

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

CRISTIANO DE FRANÇA

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO DO  
ITINERÁRIO FORMATIVO TÉCNICO

São Paulo  
Março/2025

CRISTIANO DE FRANÇA

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO DO  
ITINERÁRIO FORMATIVO TÉCNICO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados e coorientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino.

Área de Concentração: Educação e Trabalho  
Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Avaliação  
Projeto de Pesquisa: Gestão, Avaliação e Organização da Educação Profissional

São Paulo

Março/2025

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS / CRB8-10879

F837i França, Cristiano de  
Implementação do novo ensino médio: um estudo comparado do itinerário formativo técnico / Cristiano de França. – São Paulo: CPS, 2025.  
130 f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosália Maria Netto Prados  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2025.

1. Educação profissional. 2. Itinerários formativos. 3. Currículos. 4. Reforma do ensino médio. I. Prados, Rosália Maria Netto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CRISTIANO DE FRANÇA

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO DO  
ITINERÁRIO FORMATIVO TÉCNICO

Documento assinado digitalmente  
 ROSÁLIA MARIA NETTO PRADOS  
Data: 25/03/2025 12:51:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados  
Orientadora - CEETEPS



---

Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto  
Examinadora Externa - UNINOVE

Documento assinado digitalmente  
 MARILIA MACORIN DE AZEVEDO  
Data: 25/03/2025 09:48:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo  
Examinadora Interna - CEETEPS

São Paulo, 12 de março de 2025

Aos melhores amigos: Deus, Ana Paula,  
Gustavo, Pedro, Cauê e Sofia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que incentivaram, colaboraram e apoiaram a realização deste trabalho. À minha esposa, que esteve ao meu lado durante todo o tempo, aos meus quatro filhos que enchem minha vida de alegria: uma, filha deste mestrado. Ao Helton e Janaína que me deram o empurrão inicial, a todos os alunos da minha turma de mestrado, principalmente Natália, Quitéria, Alex e Fernando, por todas as angústias e alegrias compartilhadas. Às doutoras que fizeram parte da minha qualificação, Patrícia Bioto e Marília Macorin que em um dia acenderam muitas luzes para melhorar este trabalho. Aos meus dois empregos públicos que foram o alicerce material para que, tendo suprido as necessidades da minha família, pudesse pensar nas questões aqui abordadas, além de me proporcionar campo de trabalho: em especial ao CEETEPS que me permitiu o afastamento de metade das minhas aulas para me dedicar ao mestrado, e sem isso este trabalho não seria possível. A todos os doutores do programa de mestrado que pacientemente tornaram a mim e a todos da turma 9 que conseguiram caminhar até o fim, pesquisadores, em especial ao meu orientador inicial, doutor Paulo Constantino que a cada encontro construía incontáveis ideias e a doutora Rosália Prados que me acolheu e orientou tão bem na fase final do meu trabalho. Ao senhor João, em memória, mais do que avô, pai e mãe, meu maior educador.

*“Le silence éternel de ces espaces infinis m’effraie”*

(Blaise Pascal, *Pensées*)

## RESUMO

FRANÇA, C. **Implementação do novo ensino médio: um estudo comparado do itinerário formativo técnico.** 130 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

Propõe-se como objeto de estudo o itinerário formativo técnico que ganha existência com a reforma do ensino médio criada pela Lei nº 13.415/17. Partindo deste objeto de estudo, a questão que motivou e direcionou o desenvolvimento desta pesquisa é: como as maiores redes de ensino médio público do Estado de São Paulo implementaram seus novos modelos curriculares, especificamente seu itinerário formativo de ensino técnico? A partir deste questionamento, delimitou-se como objetivo geral a análise da implementação do itinerário formativo técnico nos sistemas de ensino médio de duas instituições selecionadas, a partir dos documentos legais orientadores e da visão dos professores atuantes nesse período de mudança. Como objetivos específicos, a pesquisa elenca: (1) analisar a caracterização do currículo de ensino médio com sua nova forma de integração com a educação profissional e tecnológica, (2) registrar e analisar as opções curriculares das duas instituições escolhidas e (3) interpretar e comparar os formatos do novo ensino médio nessas instituições. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi então desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa. Os instrumentos adotados são a análise documental, bibliográfica e pesquisa com docentes envolvidos no processo. Definiu-se como universo da pesquisa a SEDUC-SP e o CEETEPS, ambos no Estado de São Paulo. Os sujeitos são os cursos de ensino médio, com foco principal no itinerário formativo técnico, implementados com a reforma. A pesquisa utiliza na argumentação autores como Marsh, Willis, Smith, Grove, Short, Posner, Adamson, Moris e Dale. Como resultados preliminares da pesquisa, pode-se afirmar que a flexibilização do novo modelo trouxe a precarização da qualidade tanto do ensino médio como do ensino técnico. O produto da pesquisa é uma oficina para formação continuada docente sobre o assunto pesquisado.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Itinerários Formativos. Currículos. Reforma do Ensino Médio.

## ABSTRACT

FRANÇA, C. **Implementation of the new high school: a comparative study of the technical educacional pathway.** 130 p. Professional Master's Dissertation in Management and Development of Professional Education. Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2025.

The object of study is the technical educacional pathway that came into existence with the reform of secondary education created by Law No. 13,415/17. Based on this object of study, the question that motivated and directed the development of this research is: how have the largest public high school networks in the state of São Paulo implemented their new curricular models, specifically their technical educacional pathway? Based on this question, the general objective was to analyze the implementation of the technical educacional pathway in the high school systems of two selected institutions, based on the guiding legal documents and the vision of the teachers working during this period of change. The specific objectives of the research are (1) to analyze the characterization of the high school curriculum with its new form of integration with professional and technological education (2) to record and analyze the curricular options of the two institutions chosen and (3) to interpret and compare the formats of the new high school in these institutions. Based on these objectives, the research was carried out using a qualitative approach. The instruments adopted were document and bibliographic analysis and a survey of teachers involved in the process. The research universe was defined as SEDUC-SP and CEETEPS, both in the state of São Paulo. The subjects are the high school courses, with the main focus on the technical educacional pathway, implemented with the reform. The research uses authors such as Marsh, Willis, Smith, Grove, Short, Posner, Adamson, Moris and Dale. The preliminary results of the research show that the flexibilization of the new model has led to a deterioration in the quality of both secondary and technical education. The product of the research is a workshop for continuing teacher training on the subject researched.

**Keywords:** Professional Education. Educacional Pathway. Curriculum. High School Reform.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Definições de currículo e seus problemas.....	26
Quadro 2:	Modalidades de Cursos do CEETEPS .....	47
Quadro 3:	Tema e alcance dos documentos analisados neste trabalho.....	52
Quadro 4:	Tipificação dos campos de perguntas para elaboração do questionário .....	54
Quadro 5:	Modelos de Currículos .....	46
Quadro 6:	Ideologias Curriculares .....	57
Quadro 7:	Propósitos e Perspectivas Curriculares .....	58
Quadro 8:	Propósitos, focos e manifestações na comparação curricular .....	101

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1:	Quantidades de respostas dos docentes para a adaptação ao NEM .....	93
-----------	---	----

## LISTA DE TABELA

Figura 1:	Ciclo de políticas.....	31
Figura 2:	Os quatro eixos estruturantes e os cinco itinerários formativos do NEM.....	40
Figura 3:	Eixos tecnológicos em duas áreas profissionais .....	41
Figura 4:	Documentos curriculares analisados neste trabalho .....	51
Figura 5:	Cubo de Bray e Thomas.....	55
Figura 6:	Orientação para comparação entre currículos.....	58
Figura 7:	Matriz curricular do ensino médio da SEDUC-SP para ingressantes em 2021 .... .....	73
Figura 8:	Matriz curricular de PEI de ensino médio da SEDUC-SP para ingressantes em 2021.....	74
Figura 9:	Matriz curricular de UC da SEDUC-SP de segundo ano para ingressantes em 2021 .....	75
Figura 10:	Matriz curricular de UC da SEDUC-SP para itinerário formativo com Novotec Expresso .....	76
Figura 11:	Matriz curricular do Novotec oferecido em parceria entre SEDUC-SP e CEETEPS para ingressantes em 2021 .....	78
Figura 12:	Matriz curricular da SEDUC-SP do itinerário formativo de matemática e ciências da natureza para 2024 .....	80
Figura 13:	Matriz curricular da SEDUC-SP do itinerário formativo linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas para 2024.....	81
Figura 14:	Matriz nº 1 da SEDUC-SP do itinerário formativo formação técnica profissionalizante para 2024.....	83
Figura 15:	Matriz nº 12 da SEDUC-SP do itinerário formativo formação técnica profissionalizante do curso de administração para 2024 .....	84
Figura 16:	Componentes dos itinerários formativos não técnicos da CEETEPS.....	87
Figura 17:	Níveis da formulação curricular do CEETEPS.....	87
Figura 18:	Matriz curricular do M-TEC de edificações do CEETEPS .....	89

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEE	Conselho Estadual de Educação (São Paulo)
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Escola Técnica (CEETEPS)
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GFAC	Grupo de Formulações e Análises Curriculares (CEETEPS)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAPPA	Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Programa de Ensino Integral
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de lei

REM	Reforma do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UC	Unidade Curricular

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	17
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA</b> .....	23
1.1. Currículos .....	23
1.1.1. Conceito de currículo .....	23
1.1.2. Elementos para análise dos textos e políticas curriculares .....	26
1.2. Reforma do Ensino Médio no Brasil .....	31
1.2.1. Reformas educacionais na educação básica nacional.....	32
1.2.2. Recentes reformas das políticas no Brasil .....	33
1.2.3. A Reforma do Ensino Médio.....	37
1.3. Itinerários Formativos .....	38
1.3.1. Conceito e Eixos estruturantes .....	39
1.3.2. A abordagem federal e do Estado de São Paulo.....	42
1.4. Educação Profissional e Tecnológica.....	43
1.4.1. Educação Profissional e Tecnológica no recente contexto nacional .....	44
1.4.2. Educação Profissional e o Ensino Médio na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	45
1.4.3. Educação Profissional e o Ensino Médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.....	46
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	49
2.1. Considerações sobre a Metodologia Utilizada .....	49
2.2. Seleção da Amostra de Pesquisa .....	50
2.3. Análise Documental e Questionário .....	51
2.4. Educação Comparada .....	54
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E RESULTADOS</b> .....	60
3.1. Análise da Lei nº 13.415/17 .....	60
3.2. Análise da Base Nacional Comum Curricular.....	65
3.3. Análise dos documentos Resolução nº 01/21 e Deliberação CEE 207/22 .....	69
3.4. Orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo .....	72
3.5. Orientações do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.....	86

3.6. Questionário com os docentes .....	91
3.7. Estudo comparado entre a implementação nas duas instituições .....	97
3.8. A reforma da reforma do ensino médio – a Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024.....	101
3.9. Produto: oficina sobre as reformas do ensino médio.....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>131</b>

## MEMORIAL

Como qualquer filho da classe trabalhadora, tudo é luta, e nunca foi diferente em cada estágio da minha formação: de ter êxito na prova do “vestibulinho” para estudar na ETE (hoje Etec) Getúlio Vargas no ensino médio integrado ao técnico em eletrotécnica, o que para o meu avô foi o máximo de sucesso que alguém de uma família pobre, em que a formação técnica ou universitária não fazia parte da realidade, poderia conseguir. Após concluir o ensino básico, consegui entrar e concluir o curso de filosofia na USP e depois uma especialização em ensino de filosofia pela UFSCar. O mestrado foi um sonho e uma luta. Foram 16 anos e inúmeras tentativas sem sucesso, até a aprovação na Unidade de Pós-Graduação do CEETEPS: de um segundo projeto feito com meu primeiro filho no colo, consigo concluir com o quarto no colo.

A formação docente me permitiu conseguir emprego de professor a partir de dois concursos públicos. O primeiro na SEDUC-SP, que em maio de 2025 completo 20 anos, e o segundo, no CEETEPS, onde estou há 15 anos. Neste último, além de professor, trabalhei como coordenador de curso durante cinco anos. Diante da tarefa de implementar o novo ensino médio na Etec Professor Horácio Augusto da Silveira, onde sempre estive no CEETEPS, surgiram as inquietações abordadas neste trabalho.

## INTRODUÇÃO

No dia 22 de setembro de 2016, menos de um mês após a posse do presidente Michel Temer, após processo de *impeachment* que afastou a presidente anterior, da qual foi vice-presidente, é publicada a MP-746/16 que, após discussão no Congresso Nacional, é convertida e sancionada no ano seguinte como a lei nº 13.415, que institui um novo formato para o ensino médio, última etapa do ensino básico nacional. As mudanças alteram apenas o ensino médio, especificamente na matriz curricular, realizando como principal mudança a redução da Base Nacional Comum Curricular, ora em diante, BNCC, que possuía 3000 horas, para 1800 horas, tendo como preenchimento da formação os itinerários formativos, cinco previstos, sendo quatro de aprofundamento da BNCC e um como ensino técnico.

Esta dissertação analisa a implementação dessa reforma educacional em duas instituições de ensino. Mesmo trazendo quadros gerais do formato da educação em todos os itinerários, o objeto a ser perseguido pelo presente trabalho será o quinto itinerário, dedicado ao ensino técnico. Dada a diversidade de formatos de matrizes curriculares possibilitadas pela Reforma do Ensino Médio, ora em diante, REM, nos diferentes sistemas de ensino, dois locais foram analisados e comparados dentro do Estado de São Paulo, a SEDUC-SP e o CEETEPS, os maiores sistemas de ensino em número de matrículas neste Estado. Toda a problemática analisada neste trabalho de pesquisa será sobre a implementação do quinto itinerário formativo, de ensino técnico, a partir das novas diretrizes nacionais de ensino criadas com a REM, no Estado de São Paulo, nos seus dois principais sistemas públicos.

A questão problema presente é: A partir da nova lei, nº 13.415/2017, que reorganiza o currículo da última etapa de ensino básico brasileiro, o ensino médio, como a SEDUC-SP e o CEETEPS, as maiores redes de ensino médio público do Estado de São Paulo, implementaram seus novos modelos curriculares, especificamente seu itinerário formativo de ensino técnico profissionalizante?

A questão se faz importante tendo em vista as dimensões da mudança, pois milhares de estudantes brasileiros estão matriculados no ensino médio e precisam passar por ele para completar a formação básica obrigatória. Uma mudança nesse momento traz impactos e mudanças na formação da futura população brasileira. Traz impactos também na formação técnica por alteração na base paralela exigida do ensino médio e por suas novas configurações de ensino integrado. Dadas as grandes proporções da mudança na formação nacional, a análise desta mudança é importante no acompanhamento dos primeiros anos de implementação, pois

fornecerá retorno das ações iniciais e seus resultados para fim de formulação de políticas públicas educacionais, tanto na formulação de leis e outras orientações legais, como para possíveis mudanças na lei já promulgada da REM e para os formuladores de modelos curriculares de sistemas de ensino locais.

As possíveis mudanças na lei nº 13.415/17 passam por discussões e até uma possível revogação ganham força nas discussões com predominante teor negativo de avaliação, tanto nos primeiros resultados como nas projeções dos futuros, conforme registrado por França e Constantino (2024) e mais fortemente corroborado diante da recente Portaria nº 627 (Brasil, 2023) que suspende as ações de implementação do Novo Ensino Médio, ora em diante, NEM. Diante de tantas incertezas sobre o futuro da formação de ensino médio e de ensino técnico, um estudo analítico, localizado em dois significativos sistemas destas modalidades de ensino, poderá trazer subsídios acadêmicos para decisões de políticas públicas. O tema trabalhado se justifica pelas recentes discussões sobre o futuro da reforma, que precisam de pesquisas acadêmicas para apoiar suas decisões políticas futuras e pela importância do registro do início da implementação de novas políticas educacionais que embasarão estudos sobre os percursos da educação nacional.

Nos estudos correlatos, foram identificados diversos artigos e poucas dissertações sobre o quinto itinerário formativo do NEM, por se tratar de um assunto recente. Há trabalhos que tratam da implementação do NEM com um recorte locacional, abordando sistemas de ensino de Estados, cidades ou escolas específicas, como a dissertação de Neves (2021) que aborda o tema no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, apontando para a precarização da formação e abertura para a privatização. Nesses estudos, é possível compreender que a REM gerou uma enorme diversidade de formatos de ensino médio. Outros estudos analisam o discurso de convencimento direcionado à população que foi propagado durante o processo de aprovação da REM. Kaspari e Freitas (2017), por exemplo, analisam o discurso das propagandas veiculadas à época e destacam as promessas de liberdade e autonomia aos estudantes e a melhoria da qualidade de ensino à população. Há estudos sobre a carência de um processo democrático para a efetivação da reforma, seja pelo abandono de importantes discussões pedagógicas de um ensino propedêutico, omnilateral e politécnico, seja pela falta de participação dos professores, como destaca Lima e Peralta (2022), por ter sido elaborada a partir de uma racionalidade instrumental. Outros trabalhos discutem a precariedade da formação do trabalhador a partir da reforma, como o artigo de Carneiro (2020) que aponta a lei da reforma caminhando na contramão dos interesses do trabalhador por oferecer uma formação tecnicista e de uma flexibilização que significa precarização. Outros trabalhos mostram a dimensão

política por trás da reforma, que parte de interesses empresariais que criam agendas globais a partir de um ideário neoliberal, mostrando que esta reforma não é um fato isolado no mundo e seu principal efeito é o aumento das desigualdades sociais, tornando-a uma contrarreforma. Nesse sentido, vão textos de Piolli e Sala (2022), Dale (2004), Bioto (2014), Thiesen (2024), Ball *et. al.* (1992), Cavalcanti e Carvalho (2022), Freitas (2004, 2012), Ciavatta e Ramos (2012), dentre outros que serão comentados mais à frente.

O objetivo geral é a análise interpretativa da implementação do quinto itinerário formativo nos sistemas de ensino médio da SEDUC-SP e do CEETEPS com a lei, nº 13.415/2017, a partir dos documentos legais orientadores e da visão dos professores atuantes nesse período de mudança.

Como objetivos específicos, primeiramente, foi analisado como se caracteriza o currículo do ensino médio com sua nova forma de integração com a Educação Profissional e Tecnológica, ora em diante, EPT, o quinto itinerário formativo. Em segundo lugar, registrar e analisar as opções curriculares das duas instituições escolhidas como campo de pesquisa após a REM. Por fim, interpretar e comparar diferentes formas de práticas do NEM nos sistemas de ensino a partir das orientações novas da REM.

Para responder à questão problema, o caminho a ser perseguido se inicia com a exposição da literatura sobre currículo, reformas educacionais, itinerário formativo e EPT. Os conceitos extraídos da literatura serão aplicados na análise dos documentos orientadores do NEM e do EPT em nível nacional e dos sistemas de ensino selecionados. Os conceitos também serão aplicados na análise dos questionários que serão respondidos por professores atuantes nos cursos englobados nesta pesquisa. A partir dessa análise, será extraída como resultado, a interpretação do momento recente vivido pela educação nacional em decorrência da REM.

O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica, que se inicia com a investigação do significado e sentido de currículo, tendo em vista ter sido a REM uma reforma curricular. É investigado o conceito de currículo a partir de teóricos como Sacristán (2010), Marsh e Willis (2007) e apresentadas as dificuldades da definição de currículo. Partindo da concepção de currículo como um conjunto coeso, orientado pela escola, de planejamentos e experiências dos alunos, alguns elementos importantes para a análise curricular são colocados, para posterior análise dos currículos selecionados: a análise hermenêutica, que para Smith (1991) é importante na busca de compreensão de significados, a análise teórica a partir de Grove e Short (1991), a abordagem, buscando analisar crenças e pressupostos na construção curricular a partir da distinção proposta por Posner (1998) e as teorias de currículos a partir dos autores Silva (2010), Marsh e Willis (2007).

Por fim, foi analisado o contexto histórico e político em que ocorrem as mudanças curriculares, no qual discussões pedagógicas importantes sobre politecnicidade e omnilateralidade são afastadas pelo imperativo econômico neoliberal global que direciona a reforma brasileira.

A seguir, será apresentada literatura sobre reformas educacionais no Brasil, a partir de Saviani (2013) e as reformas mais recentes, com foco em motivos para serem ou não bem-sucedidas, na visão de Freitas (2003) e Nogueira Filho (2022). A partir deste contexto nacional de reformas, o NEM é analisado nos seus documentos norteadores e sob a ótica política de sua promulgação. Duas expressões marcantes na REM são exploradas: itinerários formativos e sua base, os eixos, inicialmente nos documentos oficiais da EPT aparecendo como eixos profissionais e na REM como eixos estruturantes.

Os itinerários formativos, quando formulados pelos planejadores de currículo de cada instituição, devem garantir sua assimilação, possuir um caminho metodológico que coloque o aluno como protagonista, que esteja entre os cinco previstos (ou até unindo dois deles), baseados no ensino de competências e habilidades e pertencendo a algum dos eixos previstos. De resto, a instituição é livre para compor as 1.200 horas desses percursos formativos. A partir das orientações nacionais da REM, foram analisadas as abordagens do Estado de São Paulo nas duas principais instituições de ensino médio, resgatando o contexto específico de cada uma no momento da implementação. Como o foco do trabalho é o itinerário formativo de ensino técnico, o trabalho analisa o contexto do ensino técnico nacional: na história da EPT, que revela seus principais atores, ideários e políticas públicas que acompanharam seu percurso, principalmente a partir do século XX, quando começa a ser objeto político e empresarial.

A análise da EPT, na sequência, se dará nas duas instituições selecionadas e nos modelos de integração das duas formas de ensino. O ensino médio integrado, na SEDUC-SP, como um itinerário formativo do ensino médio, é uma novidade por conta da instituição não possuir experiência e infraestrutura para conduzir essa formação dentro de suas escolas na história recente, motivo esse que já a levava a desistir na década de 1970 do seu programa de ensino profissionalizante (Souza, 2021). No CEETEPS, o ensino integrado consegue a menor carga horária de todos os seus formatos implementados nas últimas três décadas: de um ensino integrado de meio período em quatro anos além do estágio obrigatório, passa a ser um ensino médio concomitante com o ensino técnico feito em dois períodos, por um ano e meio ao longo de três anos e no restante apenas meio período do ensino médio, depois novamente para um ensino integrado, desta vez integral em três anos, agora com a conclusão do curso integrado em apenas meio período de três anos de estudos, 3.000 horas, as mesmas que eram preenchidas apenas pelo ensino médio.

O capítulo dois se concentra na metodologia de pesquisa utilizada. Primeiramente, a metodologia da pesquisa será estabelecida: trata-se de um estudo qualitativo que emprega a metodologia científica indutiva, com uma visão construtivista social, aplicada por meio da estratégia do estudo de caso, com instrumento metodológico duplo: análise documental e questionário. A amostra será obtida em dois dos principais sistemas de educação secundária e profissionalizante do Brasil, SEDUC-SP e CEETEPS. A abordagem da educação comparada será empregada para comparar os dois sistemas, baseando-se em conceitos como o Cubo de Bray e Thomas (1995), os tipos de currículos em uma comparação sob a perspectiva de Marsh e Willis (1995), retomados por Adamson e Morris (2015).

O terceiro capítulo é dedicado às análises, discussões e resultados. Nele foram analisados os seguintes documentos:

- Lei nº 13.415/17
- BNCC
- Resolução CNE/CP 01/21
- Deliberação CEE-SP 207/22
- Nas orientações da SEDUC-SP, o Currículo Paulista e as Resoluções 97/21, 51/23 e 52/23
- Nas orientações do CEETEPS os planos de curso do GFAC
- Lei nº 14.945/24.

O primeiro analisado, a lei nº 13.415, crucial para este trabalho por ser a legislação que cria a reforma: nele foram analisadas as diretrizes nacionais para o NEM e EPT integrada. Em seguida, foram analisados os documentos que alteram a EPT, iniciando pela Resolução 01/21 que altera a nível nacional e na sequência as mudanças no Estado de São Paulo com a Deliberação CEE 207/22. Na sequência foram analisados os documentos orientadores para as mudanças nos currículos da SEDUC-SP e CEETEPS. Na sequência foram expostos e analisados os resultados da pesquisa feita com os professores das duas redes. A pesquisa contou com 44 professores que fizeram parte da implementação do itinerário formativo técnico que responderam a perguntas objetivas e alguns também responderam questões abertas optativas. A partir dessas análises, foram discutidas as políticas públicas que fazem parte do contexto das mudanças e um estudo de educação comparada entre os resultados das análises dos dois currículos. Na última parte, as novas mudanças curriculares com a lei nº 14.945 de 2024.

## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, são apresentados os alicerces teóricos deste estudo, voltados para a análise comparada a que se propôs. Inicialmente, a base teórica é sobre *Currículos*, conceito e elementos para análise dos textos e políticas curriculares; sobre a *Reforma do Ensino Médio no Brasil*, marcos históricos sobre reformas educacionais na educação básica nacional, as recentes reformas das políticas no Brasil e a reforma do Ensino Médio; sobre *Os Itinerários Formativos*, seu conceito e eixos estruturantes, a abordagem federal e a do Estado de São Paulo; sobre a *Educação Profissional e Tecnológica*, inicialmente a EPT no recente contexto nacional, a educação profissional e o ensino médio na SEDUC-SP, e a educação profissional e o ensino médio no CEETEPS.

### **1.1. Currículos**

Apesar de conhecida pelo nome “Reforma do Ensino Médio”, de todos os aspectos escolares desse nível de ensino, apenas o currículo foi alterado, conforme texto da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Mesmo sendo uma alteração apenas na dimensão curricular, a mudança foi sentida rapidamente em grandes proporções, não foi à toa que a produção acadêmica foi rápida e volumosa sobre o assunto. França e Constantino (2024) chamam atenção para dezenas de textos acadêmicos sobre o assunto, em poucos anos após a reforma, tratando da influência política internacional, da construção da lei, da sua aceitação e da diversidade de formas como foi implementado em diversos sistemas de ensino. Isso mostra a importância do currículo dentro da educação, mesmo sendo recentes os estudos nessa área, como afirma Silva (1999). O autor destaca que, desde que se escreve sobre educação e pedagogia, especula-se sobre o currículo, mas sua institucionalização e criação de campo próprio de estudos possui pouco mais de um século, inicialmente com a literatura educacional americana. Não é o único momento em que ocorre uma reforma curricular. Segundo Schmidt (2003), as mudanças mais significativas nas reformas educacionais feitas no Brasil foram curriculares. Por conta disso, é importante entender o tema central da reforma.

#### **1.1.1. Conceito de currículo**

A palavra “currículo” na língua portuguesa deriva do termo latim “*curriculum*”, usada

pelos romanos antigos para se referir a um percurso movimentado em uma corrida de bigas (Schmidt, 2003), depois é usado pelos mesmos para indicar as honras alcançadas em cargos eletivos e judiciais, trazendo a ideia do percurso e conquistas de uma carreira (Sacristán, 2010), depois é popularizado como *Curriculum Vitae*, termo que embora tenha sido criado por Cícero, é popularmente conhecido nos séculos XX e XXI como um texto produzido por uma pessoa que procura um emprego e precisa justificar qual importância traria para o empregador para ser empregado, por meio do seu percurso de vida sob o qual construiu sua profissionalização. Não é tarefa fácil definir o significado de uma palavra com tantos séculos de diferentes usos, e talvez seja um erro buscar uma definição única e precisa de um termo, pois como conceitua Wittgenstein (1999), uma palavra é definida pelo uso que se dá a ela. Durante séculos, o vocábulo *curriculum* foi usado para se referir a trajetória, percurso, ganho acumulado durante estes, movimento que levou a uma posição melhor. Apenas no século XVI, vinculado ao nascimento da escola moderna, que o termo começa a ganhar o significado utilizado nos seus estudos dentro da educação.

Segundo Hamilton (2012), a escola moderna não tem precedentes. Formas de educação não são um fenômeno moderno, mas a escolarização sim, pois enquanto aquela compreendia as atividades separadas da vida humana, para esta, há um outro processo em que de um lado surgem obras para os pais, da prática contínua de criação, a pedagogia, e de outro lado para os professores, preocupados com ensino e aprendizagem, a didática. Surge também a ideia de curso, currículo, método, disciplina e outras palavras como professor e aluno ganham novo significado. Começa assim a formação da ideia de escola moderna, que se consolida no século XIX com o surgimento de escolas públicas como um projeto homogêneo de educação (Biotto-Cavalcanti, 2014). Fazem parte deste contexto inicial a formação dos Estados Nacionais e da identidade nacional, a consolidação das línguas vernáculas, a Reforma Protestante e as grandes navegações. Dentro deste início, três obras trazem uma nova forma de ensino, onde o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, onde se cria a passagem da pedagogia para a didática, criando o alicerce para a escola moderna: a *Didática Magna* de Comenius, *A New Discovery of The Old Art of Teaching Schoole, in Four Small Treatises* de Charles Hoole e a *Ratio atque Institutio Studiorum* da Companhia de Jesus. De acordo com Biotto-Cavalcanti (2014), é nesse contexto de criação de elementos para a escola moderna que surgem os componentes do que conhecemos como currículo: sequência, conhecimento, organização, ordenamento e etapas para a aprendizagem. Embora, de acordo com a escritora, alguns tentem enxergar tempos antigos com um olhar moderno, o que é um anacronismo, pois distorce o que realmente se configurava como educação. Antes o aluno ocupava a posição central no centro

da aprendizagem, definindo o que deveria ser aprendido, o tempo necessário para aprender, ou seja, ele mesmo organizava seu aprendizado dentro dos limites que podia estabelecer. O professor oferecia ajuda e a noção de disciplina para aquisição do conhecimento e, logo em seguida, tornava-se dispensável. Em meio ao domínio escolástico em todas as áreas do conhecimento na Alta Idade Média e início da Idade Moderna, o *Trivium*, composto por dialética, retórica e gramática, que tratavam das linguagens, onde a dialética tinha o papel de cuidar do encadeamento lógico de um discurso, portanto uma preocupação com ensinar algo, Peter Ramus organizou seus princípios com a finalidade de ensinar, fazendo a ponte entre o conhecimento e o ensino, transformando dialética em didática. Em sua obra *Professio Regia* de 1576, escolheu o que deveria ser ensinado e como deveria, criando assim um currículo, um método de como o professor deveria ensinar o aluno. Surgem então as obras citadas de Hoole, Comenius e da Companhia de Jesus. Comenius separa o ensino por faixa etária, prevê que o ensino deva ser realizado em muitos anos, coloca o professor no centro do processo de aprendizagem, prevê matérias que devem ser ensinadas, pensa formas mais fáceis e organizadas de aprendizado, entende o papel fundamental do professor, coloca o professor dando atenção aos alunos, entende a educação como algo fundamental em um projeto de nação, ou de reconstrução da sua nação, a Boêmia. Juntamente com a *Ratio Studiorum* e Hoole trazem características do que se tornaria a escola moderna: o funcionamento de uma escola, quem trabalha nela, o que se ensina e para quem, como deve ser a disciplina e avaliação, mesmo cada um tendo intenções diferentes, seja Hoole pensando em formar o cidadão inglês perfeito, Comenius pensando em reconstruir a Boêmia e a *Ratio Studiorum* possuindo inicialmente motivações religiosas e logo após na formação de homens cultos.

Na educação, desde a institucionalização do currículo como uma área dentro dos estudos da educação, se prolonga a discussão sobre o seu significado. Para Sacristán (2010, p.17-20), currículo é uma proposição e uma imposição de um plano de estudos para professores e alunos em que são selecionados e organizados conteúdos que guiarão a prática didática do ensino e aprendizagem. Para o autor, o currículo é o que estrutura, organiza e unifica a escolarização, possibilitando sua ampliação, já que sob ela pode-se entender, examinar e criticar. Marsh (2004) aponta que há uma grande diversidade de definições para o termo e que cada autor da área cria sua definição para deixar claro seu objeto de estudo. Ele analisa sete definições comuns, verificando seus problemas, conforme o quadro abaixo, “definições de currículo e seus problemas”. Em obra posterior (Marsh e Willis, 2007), são acrescentadas mais duas definições, também ilustradas no quadro 1.

**Quadro 1:** Definições de currículo e seus problemas

<b>Definições comuns de “currículo”</b>	<b>Problemas</b>
Currículo são as disciplinas clássicas.	Limita seu tamanho e considera eterno e universal o valor de certas disciplinas. “Currículo” significa as disciplinas úteis para os tempos atuais. Valoriza demais o conhecimento contemporâneo e não percebe o quão relativo é a ideia de “utilidade”.
Aprendizagem planejada que a escola é responsável.	Arrisca limitar o conteúdo ao que é mais fácil e não responde qual é a base para planejar e responsabilizar. Assim como na definição anterior, desconsidera o currículo oculto.
Experiências de aprendizagem para que se adquira conhecimento e competências em locais de aprendizagem.	Leva a uma abordagem tecnicista com foco em metas econômicas.
Currículo é o que é construído pelo trabalho dos alunos de forma informatizada.	Cria a dependência do mundo informatizado para a educação e segrega alunos que não tem facilidade de acesso.
Currículo é o questionamento da autoridade em busca de uma visão humana mais complexa.	Definição pós-modernista cria tamanha flexibilidade e instabilidade que torna difícil a tarefa de selecionar o que os alunos devem fazer na escola.
<b>Acrescentadas posteriormente</b>	
Currículo são experiências dos alunos coordenados pela escola.	Não diferencia atividades e experiências, o que é desejável e indesejável em uma escola.
Currículo são experiências dos alunos ao longo de suas vidas.	Não consegue separar o que acontece na vida e na escola, isentando esta de qualquer responsabilidade.

**Fonte:** produção própria com base em Marsh (2004) e Marsh e Willis (2007)

No quadro é possível compreender sete definições de currículos como: conjunto de disciplinas clássicas, aprendizagem planejada pela escola, experiências para adquirir conhecimentos e competências, trabalho informatizado, questionamento da autoridade, experiências coordenadas pela escola e experiências dos alunos ao longo da vida. Marsh problematiza cada uma dessas definições.

Dados os problemas das definições de currículo na educação, Marsh e Willis (2007, p.15, tradução nossa) definem de forma mais consistente, na tentativa de superar tais problemas, como “um conjunto inter-relacionado de planos e experiências que um aluno realiza sob a orientação da escola”<sup>1</sup>. Os autores deixam claro que “um conjunto inter-relacionado de planos e experiências” refere-se ao que ocorre em uma escola que foi planejado e o que não foi planejado, considerando assim uma diversidade de relações entre planos e experiências que fazem parte da essência do currículo. Para todos os fins de análises curriculares nesta obra, será adotada esta definição dos autores.

### **1.1.2. Elementos para análise dos textos e políticas curriculares**

<sup>1</sup> “...an interrelated set of plans and experiences that a student undertakes under the guidance of the school”

Para analisar os textos curriculares, frutos da REM, algumas dimensões são importantes para serem observadas. Será realizada análise hermenêutica, na qual os significados da vida são interpretados (Smith, 1991). Segundo o autor, os problemas de valores da modernidade exigem interpretações dos paradigmas e instituições. Documentos curriculares possuem valores que norteiam suas decisões, que podem ser interpretados de diversas formas. Não possuindo valores fixos e eternos, documentos curriculares possuem significados alcançados de forma referencial e relacional. O autor que levanta as dificuldades para a interpretação aponta que, quando é desejável uma investigação genuína, deve-se atentar a alguns pontos: a linguagem, pois o significado das palavras pode ser diferente entre transmissor e receptor, o contexto cultural em que se insere um escrito, considerar que a hermenêutica não se preocupa em ser um discurso definidor, pois o mais importante é o significado humano e, por fim, que ela não apenas relata, mas cria significado.

Outra análise curricular importante é a teórica, que possui o objetivo definido por Grove e Short (1991, p. 211, tradução nossa) como “criar e criticar esquemas conceituais por meio dos quais a natureza essencial e a estrutura dos fenômenos e processos curriculares se possam tornar inteligíveis”<sup>2</sup>.

Para os autores, quem desenvolve currículo adota um esquema conceitual. Portanto, ao investigar um, também é necessário um esquema conceitual: constitutivo (componentes) ou estrutural (relação entre componentes). Os conceitos são dados pela linguagem, sendo assim, é importante a análise da linguagem dos documentos curriculares. Os autores apontam ser necessário em uma investigação curricular definir o âmbito e os limites do fenômeno ou processo curricular que se pretende conceituar, discernir fenomenologicamente os elementos-chave e as suas relações dentro do currículo, utilizar na prática da investigação qualquer esquema conceitual teórico gerado, criticar e avaliar o esquema conceitual criado.

Na análise curricular é importante levantar os pressupostos e crenças que serviram de alicerce para sua construção. São estes que levam o currículo a ter uma certa abordagem e a adoção de uma teoria de currículo. As crenças daqueles que constroem o currículo permitem uma certa abordagem. Posner (1998) aponta quatro abordagens adotadas por quem planeja currículos. A dominante, segundo o autor, é a perspectiva da produção técnica, representada principalmente na obra de Ralph Tyler. É um processo, passo a passo, de etapas a serem seguidas para a construção de um currículo. Nessa abordagem, os planejadores definem os

---

<sup>2</sup> “...to create and critique conceptual schemes by which the essential nature and structure of curricular phenomena and processes can be made intelligible”

objetivos, em seguida são definidas e organizadas as experiências que serão oferecidas para alcançá-los, por fim, o trabalho é avaliado. Tyler, tendo como base os escritos de John Franklin Bobbitt, desenvolve uma abordagem técnica, baseada em métodos científicos, que predominou por décadas. Decker Walker desenvolve a abordagem descritiva, que busca entender as crenças, teorias e objetivos, o que chama de plataforma dos planejadores de currículo, e analisar empiricamente modelos bem-sucedidos. As plataformas são bases para a informação, junto com esta, possibilitam a deliberação que cria uma política e estes dois finalizam o projeto do currículo. John Goodlad e Mauritz Johnson desenvolvem a abordagem conceitual ao interpretarem a obra de Tyler não como um manual a ser seguido, mas como um pensamento conceitual onde as partes do currículo devem se relacionar logicamente. Para isso, propõem modelos com níveis de planejamento: Johnson, por exemplo, desenvolve o modelo de planejamento, implementação e avaliação. A quarta e última abordagem descrita por Posner é a crítica, na qual é questionada a autoridade dos especialistas responsáveis pelo currículo, buscando entender os pressupostos por estes utilizados. Marsh e Willis (2007) sintetizam as abordagens de Posner em quatro perguntas norteadoras do currículo: que passos seguir? O que fazem os planejadores? Quais elementos e relações possuem suas partes? A quais interesses servem?

Para Marsh e Willis (2007), por trás de uma abordagem existe uma teoria de como o currículo deve ser. As ciências humanas, filosofia e literatura são fontes de conhecimento educacionais, mas elas mesmas não tratam de currículo. Cabe então a este definir o que um aluno tem o direito de aprender e buscar no conhecimento especializado o que pode ser transformado em objeto de ensino (Young, 2014).

Não há uma teoria única aceita de como fazer currículo. Alguns autores tentam categorizar essas teorias. De acordo com Silva (2010), uma teoria de currículo é um discurso que nomeia e cria a realidade do currículo. Portanto, um currículo, antes de ser, carrega uma essência ou uma identidade, como definido pelo autor. Ele propõe três categorias: a primeira nomeia de tradicional, baseando-se na organização de uma fábrica, com seu clássico modelo de funcionamento buscando resultados eficientes, por intermédio de métodos mensuráveis, propondo assim, como fazer o currículo. A segunda categoria é chamada de crítica, na qual são questionados pressupostos sociais e educacionais subjacentes a um currículo. Assim como a abordagem crítica, a teoria de currículo crítica analisa o currículo, tendo como base pensadores da Teoria Crítica, apontando a escola como reprodutora do sistema capitalista. Teorias pós-críticas, a terceira categoria do autor, baseiam-se no pós-estruturalismo e pós-modernismo, analisando discursos e textos, trazendo questões sociais abordadas na atualidade como gênero,

raça, colonialismo, dentre outros.

Marsh e Willis (2007) percebem a dificuldade de categorizar as teorias de currículos ao perceber diversos formatos em diversos autores. Baseado nessas observações, descrevem três categorias: chamam a primeira de prescritiva, na qual os seus autores buscam descrever soluções práticas para os problemas da escola por meio de quadros que podem ser burocratizantes com objetivos de mais eficiência do serviço escolar. Algumas dessas abordagens focam nas necessidades da criança como presente no pensamento de Dewey, nas necessidades da sociedade, como presente em Bobbit, tendo a fábrica e sua produção industrial como modelo a ser seguido pelo currículo escolar, nas necessidades sociais, nas necessidades acadêmicas tradicionais ocidentais e alguns que se apegam a algum paradigma científico para criar em paralelo um currículo. Na segunda, chamada de descritiva, os autores não se preocupam em como descrever soluções, mas em como chegar a isso: para esses, é mais importante compreender como o currículo se desenvolve na realidade. Acreditam que é inútil buscar um único modelo perfeito de currículo, pois há grande diversidade. Fazem também prescrições de ações práticas, pois o projeto escolar precisa disso, mas compreendem que muitos problemas continuam com sua solução inacabada: Schubert compreende que a investigação curricular envolve resoluções de problemas do cotidiano escolar em situações que são únicas. Para ele, buscar onde está o problema é mais importante do que ter fórmulas prontas e fazer deliberações. Na terceira, a exploratória, há duas abordagens: uma relaciona sociedade à escolarização, preocupando-se com problemas de dominação, exploração e resistência no conhecimento utilizado, usando e explorando conceitos como capital cultural, transformação da cultura em mercadoria e reprodução cultural. A outra abordagem enfatiza a natureza da aprendizagem e as pessoas.

Tanto as abordagens como as teorias de currículo, quando categorizadas, se enquadram linearmente em uma ordem cronológica histórica. Schmidt (2003) destaca que currículo não deve ser meramente técnico, mas deve entender que se trata de um conjunto de valores e, assim, se desenvolvem no tempo os estudos curriculares: primeiramente como uma questão técnica, evoluindo para questões de valores. Para a autora, uma concepção curricular é uma proposta pedagógica que reflete questões sociais, políticas e culturais.

O currículo está, desta forma, dentro de um contexto cultural e não pode deixar de sofrer suas influências. Dale (2004) explora a cultura da atualidade como uma cultura globalizada, onde há entidades internacionais que superam o protagonismo dos indivíduos e dos Estados-nações, um progresso da homogeneidade cultural e a necessidade de integração de países em blocos. Assim, a globalização faz as forças econômicas ultrapassarem fronteiras como as

educacionais. Em um mundo globalizado, organismos mundiais influenciam a forma como são feitos os currículos a partir de necessidades econômicas, criando uma agenda globalmente estruturada para a educação. A partir dessas necessidades, é definido o que é legítimo ser ensinado nas escolas: o currículo passa a ser uma reinterpretação do que foi considerado válido por organismos mundiais. Segundo Piolli e Sala (2022), a ruptura institucional no governo federal brasileiro em 2016 possibilitou reformas para atender a uma agenda política neoliberal: uma delas foi a REM. Na visão de Leme, Ruiz e Garcia (2019), há no Brasil, historicamente, interferências empresariais nas reformas educacionais, o que não foi diferente na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, ora em diante, LDB e na REM. Essas discussões por uma reforma, que criaria uma educação politécnica, foram abandonadas, e a voz de grupos empresariais prevaleceu, tornando a reforma uma “contrarreforma” por ir contra as necessidades reais que a etapa de ensino precisaria.

Para Ciavatta e Ramos (2012), vivemos a “era das diretrizes” onde as mudanças são realizadas de forma mais flexível. As diretrizes norteiam a forma de pensar algo, muitas vezes por constrangimento institucional. Nelas não há um debate amplo: na educação são apenas afuniladas com os interesses do mercado. É assim que, por exemplo, ideias como a de uma formação flexível e ensino por competências ganham força por meio de um documento internacional da UNESCO (Delors, 1998) que, a princípio, não teria poder para implementar mudanças curriculares.

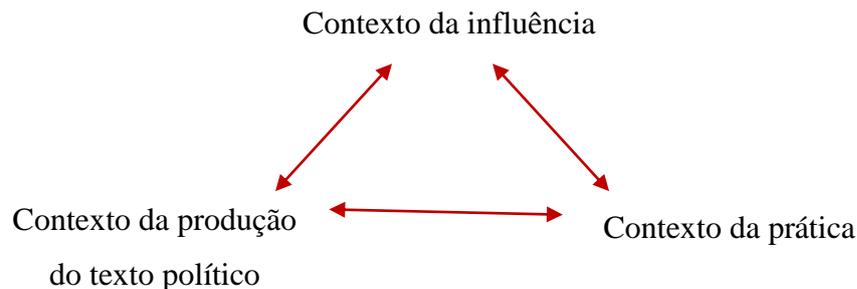
Na educação técnica, amplos debates como conceitos de politecnia e omnilateralidade são abandonados (Silveira, 2021) após a aprovação do Parecer Cordão. Este reorganiza a EPT em um currículo baseado em competências com a flexibilização curricular por intermédio dos itinerários formativos, antecipando alguns aspectos importantes para a REM.

Alinhada à agenda global, a REM está dentro de um contexto político neoliberal. Os seus textos facilitam a internacionalização curricular da educação (Thiesen 2024) com uma escrita ora *writerly*, quando convida a escrever junto, ora *readerly*, quando limita o leitor, nas expressões empregadas por Roland Barthes (Mainardes, 2006), dependendo dos interesses para conectar a educação brasileira às necessidades das agendas globais. O currículo ora é centralizado, ora descentralizado. Libâneo (2012), indica que a política educacional brasileira centraliza o poder e descentraliza as responsabilidades, limita a participação dos profissionais da escola em questões de poder, sendo *readerly*, e convida a escrever junto quando se trata de responsabilidades, sendo *writerly*.

Ball *et al.* (1992) apontam que há diversas tensões políticas entre a influência de agendas globais e a prática do ensino. Indicam que há um ciclo de políticas descritas em três fases nas

quais a formulação e implementação coexistem em meio a disputas. Essas três fases são dispostas em forma de um triângulo na obra de Ball, conforme a figura 1 intitulada “ciclo de políticas” pelo autor.

**Figura 1:** Ciclo de políticas



**Fonte:** Ball *et al.* (1992), pg.20

A figura 1 proposta pelo autor coloca cada contexto em um vértice de um triângulo formado por três linhas com setas nas duas extremidades. Isso sugere que, mesmo com a sequência de influências mencionada no parágrafo anterior, existe alguma influência de cada contexto sobre os demais: o contexto de influência tem influência nas políticas de produção de texto e no contexto da prática. Esses dois últimos, além de se influenciarem, também influenciam novos contextos. A primeira fase é o contexto de influência, quando ocorre a construção dos discursos políticos. Nela, o fluxo de influências de ideias internacionais ocorre pela sua circulação, pelo empréstimo de políticas, que teoricamente são fórmulas de sucesso educacional, e pela venda de soluções por meio de artigos, periódicos e performances. Posteriormente, pelo patrocínio depois cobrado de agências multilaterais como World Bank, OCDE, FMI, UNESCO em meio a uma dialética entre o local e o global (Mainardes, 2006). A segunda fase é o contexto da produção dos textos políticos, em que, como no primeiro contexto, ocorrem disputas para a produção do texto da lei. A terceira fase é chamada de contexto da prática, onde há interpretação e recriação por parte dos implementadores da política.

## 1.2. Reforma do Ensino Médio no Brasil

Em meio a muitas discussões que defendiam a reforma do ensino básico brasileiro, principalmente por conta da insatisfação com seu baixo nível, uma das principais reformas dos últimos anos, foi apenas curricular e atingiu somente o ensino médio, inicialmente como uma

medida provisória que se converteu em lei que altera a matriz curricular do ensino médio, a Lei 13.415/17, conhecida como REM, criando um diferente ensino médio.

### **1.2.1. Reformas educacionais na educação básica nacional**

A educação escolar passou por diversas reformas na história do Brasil. Durante o século XVIII, enquanto a Europa passa pelo período iluminista, Marquês de Pombal, primeiro-ministro português, faz até então a maior reforma educacional até este momento da história brasileira, tentando unir as ideias do antigo regime com as ideias iluministas, marcando a passagem do ensino para uma organização laica. A vinda da família real, em 1808, traz novas reformas a fim de modelar o ensino para uma elite portuguesa que agora habita no Brasil. As reformas procuram adequar o ensino às ideias do Liberalismo, instituídas principalmente por Silvestre Pinheiro Ferreira, que além de político, escreveu obra filosófica onde conciliava o pensamento grego de Aristóteles a John Locke, um dos principais pensadores do Liberalismo Clássico (Saviani, 2013). Nesse momento, o ensino tem o objetivo de formar os filhos da aristocracia para constituírem a elite que comanda o país. Assim, durante o período do Brasil como colônia portuguesa até o período de independência do chamado Brasil Império, o currículo escolar passa do objetivo de moldar os nativos à cultura católica europeia para a formação das elites que comandam o país, passa de uma base filosófica da Escolástica para uma base no Liberalismo e no Iluminismo, todos movimentos europeus, mostrando a dependência do ensino brasileiro às mudanças europeias. É seguindo essa dependência que com a Proclamação da República, em 1889, o ensino inclui influências positivistas.

Durante a década de 1930, liberais preocupados com a industrialização brasileira, devido à crise do café e a redução das exportações, além da recessão desencadeada pela quebra da Bolsa de Nova York em 1929. Eles são desarticulados, principalmente, por católicos proprietários de escolas particulares que viam na universalização do ensino uma ameaça. Por um lado, o Estado constrói a possibilidade de uma educação gratuita e popular, mas, por outro, cria um sistema onde profissões de nível superior são voltadas para as elites e o ensino técnico é voltado para as classes populares. Segundo Saviani (2013), nesse período, os ideais progressistas na educação de John Dewey influenciaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que lançava novas ideias pedagógicas em 1932. Um de seus escritores, Fernando de Azevedo, promoveu reformas onde a educação nacional começa a se adequar aos princípios da Escola Nova.

As Reformas Capanema, em 1942, de caráter centralista, burocráticas, separam o ensino

secundário voltado para as elites, do profissionalizante, voltado para as massas. O ensino secundário passa a ser composto de dois ciclos: o primeiro chamado de ginásial e o segundo que pode ser o curso clássico ou científico. A partir desta reforma, nasce o SENAI e o SENAC na década de 1940. Com a Lei 4.024, aprovada em 1961, a primeira LDB entra em vigor em 1962. O ensino profissionalizante passa a ter a mesma relevância que o ensino regular para o acesso ao nível superior. Durante o Regime Militar Brasileiro, a Lei 5.692 estabelece uma nova LDB para o ensino de primeiro e segundo graus, tornando o ensino tecnicista. O primeiro grau, único obrigatório, passa a incluir o ginásio, dispensando exame de admissão. O currículo é segmentado em um núcleo comum e uma parte diversificada.

Enquanto alguns países europeus passam pelo Estado do Bem-Estar Social e a seguir por uma agenda neoliberal (Libâneo, 2012), o Brasil transita diretamente de uma ditadura para a agenda neoliberal, ao mesmo tempo que busca reconstruir sua democracia. É o momento em que o MEC ratifica a nova LDB. No Brasil, no século XX, não apenas a democracia luta para sobreviver, mas também a democratização e universalização da educação, em diversos momentos de centralização do poder da União e descentralização das responsabilidades, termos usados na análise de Libâneo (2012), como já destacado anteriormente. A universalização do ensino finalmente ocorre atendendo a demanda internacionalmente criada. Ainda que universalizado, sem qualidade: as classes populares se alfabetizam, mantêm seus filhos na escola que, ao chegar no ensino médio, são formados compulsoriamente para o mercado de trabalho. Universaliza delegando a responsabilidade aos municípios pelo ensino fundamental, sem prover condições materiais necessárias.

O Estado, nos anos 1980, ao perceber a falência do seu sistema de ensino, com alta retenção, baixos salários pagos aos professores, retira, em 1982, a obrigatoriedade do ensino técnico de segundo grau. Não só o Estado, mas as elites reconhecem a precariedade do sistema e colocam seus filhos em escolas particulares.

O ano de 1996 ficou marcado na história da educação como o ano da reformulação e criação da atual LDB. Surge em meio a esse contexto histórico que enfatiza a centralização do currículo, o material didático, as ideias de formação do professor e avaliações. O contexto é de recente redemocratização do Brasil com o segundo presidente eleito pelo voto popular, Fernando Henrique Cardoso, após o período da ditadura militar brasileira, onde esta, como tantas outras ações políticas democráticas, eram proibidas. A nova LDB inclui o ensino médio, outrora chamado de ensino secundário e posteriormente de segundo grau, como parte do ensino básico.

### 1.2.2. Recentes reformas das políticas no Brasil

O Brasil, na tentativa de se adaptar à globalização e ao neoliberalismo, permite que organismos internacionais passem a ter um maior poder na política, como ocorre em países ricos, com objetivo de manter o maior fluxo de capital possível (Freitas, 2004). São elementos desse alinhamento, o ajuste fiscal, o pagamento de dívida externa, o Estado enxuto e as privatizações. Esses fatores geram uma competição acirrada que favorece e salvaguarda o lucro das grandes corporações, fragmentando trabalhadores, movimentos sociais, criando uma visão de mundo social-conformista. Nesse contexto político, o autor indica que a educação se torna neotecnicista, as antigas qualificações duráveis dão lugar a competências e habilidades breves, mutantes e muitas vezes virtuais. Em uma educação tecnicista o mais importante é a formação para o trabalho, em detrimento da formação humana de um indivíduo que pense. Estar na escola e permanecer passam a ser as grandes metas, mas sem pensar e responder qual o porquê dessa permanência. Freitas (2004) introduz dois conceitos importantes para o momento da educação: a internalização de custos e a eliminação adiada. A primeira diz respeito à redução estratégica de custos para a educação e a segunda à assimilação da exclusão social que já existe fora da escola.

Durante a década de 1980, propôs-se incluir todas as crianças na escola, o que foi alcançado nos anos 90. Segundo o INEP (INEP, 2003), em 1996, 90,2% das crianças entre 7 e 14 anos estavam na escola, número que saltou para 96,5% em 2001. Na prática, os incluídos foram as crianças mais pobres. A qualidade da educação nacional cai progressivamente consoante as avaliações, porém não é a realidade em todo o território nacional, mas entre os mais pobres que foram incluídos na escola.

A escola cresceu em número de crianças incluídas, mas não em qualidade para atendê-las. De acordo com os dados coletados do INEP (2003) pelo autor para exemplificar, na década de 1990, o número médio de alunos em sala de aula passa de 28,5 para 32,2. No entanto, quando restringimos a média para as escolas públicas municipais, percebe-se que o aumento foi maior, passando de 26,6 para 34, enquanto, na rede particular, caiu de 29,7 para 22,4. O número de alunos na rede pública, onde se concentram os mais pobres, que já era significativamente maior do que o recomendado por estudos de eficácia escolar, aumentou, mostrando a inoperância das políticas públicas, por serem onerosas ao erário. Freitas (2004) conclui que há trilhas diferenciadas em cada escola, mesmo com todas as escolas sendo regidas pelas mesmas diretrizes nacionais. Essas trilhas diferenciadas ganham mais possibilidades de se diferenciarem, de excluïrem alguns, mesmo parecendo estarem incluídos, em uma escola que

tem como valor democrático incluir a todos, com a mudança nas diretrizes quando são introduzidos os itinerários formativos pela REM, o que foi analisado em item posterior. Como aparentemente não existe diferenciação entre as escolas, os mais pobres, que possuem trilhas fracas, que não efetivaram a aprendizagem, mesmo permanecendo a maior parte da infância na escola, é legitimado o merecimento da exclusão social, internalizando a ideia de que, se não houve uma boa formação, a responsabilidade pelo fracasso é do próprio indivíduo.

Esse é o espírito norteador das mudanças e reformas nas últimas décadas no Brasil. Nogueira Filho (2022) também percebe a diferenciação de caminhos traçados nas escolas do território nacional. Para o autor, alguns países conquistaram um sistema nacional de ensino mais efetivo passando por uma evolução de três reformas. Na primeira geração de reformas, a preocupação é com o acesso de todas as crianças e jovens: são construídas escolas, melhorada a infraestrutura e criada a carreira docente. Na segunda geração, há a preocupação com o desempenho escolar: aumenta a responsabilização, incentivos aos professores e o currículo é estreitado focando em disciplinas bases do conhecimento. Na terceira geração, a responsabilização é combinada com insumos educacionais como: a sofisticação da formação de professores e gestores escolares.

No Brasil, não houve esses três momentos em todo o território, mas em cada local há uma realidade diferente: enquanto há quem esteja vivendo a terceira geração de reformas, há locais onde ainda não foi concluída a primeira. Nogueira Filho (2022) sugere algumas explicações para as reformas não darem certo: insistência em padrões, metas e incentivos, levando à responsabilização externa como alavanca da reforma, gestão centralizada e políticas uniformes com pouca duração. Para a efetividade das reformas, o autor sugere padrões, metas e incentivos vinculados a investimentos em insumos e processos, compartilhamento das intenções reais do sistema em uma gestão descentralizada e criação de condições diferentes para cada situação escolar com implementação duradoura: a reforma educacional não é apenas curricular como a REM.

Cavalcanti e Carvalho (2022) mostram como o impacto dos acordos com as agências internacionais afetam o trabalho docente. Dizem que, por exemplo, o Banco Mundial faz empréstimos em troca de reformas e atuação nas políticas públicas de um país. Para o Banco Mundial, os recursos para o ensino profissionalizante deveriam permanecer com as empresas, pois entendem melhor as mudanças no mundo produtivo, ou seja, o dinheiro emprestado ao país deve ter como contrapartida medidas que demonstrem as políticas educacionais caminhando para essa pretensão. Respostas para questões clássicas da escola, como sobre o que se deve ensinar, é respondido por empresários, instaurando um modelo gerencialista com controle

constante, mesmo fora do local de trabalho. A partir do momento em que o Brasil se torna signatário, de acordo com essas agências, começa a utilizar avaliações externas como o PISA e SAEB além do mensurador de qualidade, o IDEB, que impacta no orçamento das escolas e bonificações dos professores.

Cavalcanti e Carvalho (2022) lembram o histórico dessas interferências no Estado de São Paulo. Na década de 1990, o governo do Estado, alinhado por intermédio do mesmo partido com o governo federal, cria o Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, sob a lógica da racionalidade econômica, colocando como premissa a responsabilidade da gestão pelos problemas na escola pública, gerando precarização do salário docente, aumento de alunos por sala e aprovação em massa. Entre 1994 e 2002, durante o governo estadual Covas-Alckmin, a secretária Rose Neubauer implementou o gerencialismo em São Paulo, fechando algumas escolas e municipalizando outras. Surgem o SARESP, parceiras com o setor privado, bônus por desempenho para os docentes. Em 2007, em âmbito nacional, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação, com os mesmos objetivos em comum com o grupo “Todos pela Educação”, composto por diversos empresários. A finalidade era melhorar o desempenho em provas externas, diminuir a evasão e a retenção, tornando comum nos professores o sentimento de serem os responsáveis pelo insucesso da aprendizagem. Freitas (2012) aponta que a desresponsabilização do Estado e responsabilização do professor aumenta a desigualdade social: esconde que é a desigualdade que gera problemas escolares, impedindo a superação dela. Em 2008, a reforma curricular do governador José Serra cria um currículo único para todo o Estado com distribuição de material próprio para garantia do mesmo, sendo distribuídos material didático para o aluno e para o professor de cada disciplina. Em 2011, surge o programa “Educação – compromisso de todos” realizado em conjunto com a organização “Juntos pela Educação”, composta por diversos empresários, com o objetivo de melhorar o capital humano, isto é, uma educação gerencialista com fins econômicos trazendo responsabilização dos atores escolares, gestão com foco em resultados, formação de um trabalhador flexível e carreira docente com avaliações meritocráticas: traz, por exemplo, o monitoramento sistemático de escolas com baixo índice no IDESP, independentemente da realidade escolar, afetando a autoestima docente. Na sequência, o Estado de SP cria o programa “São Paulo faz escola” trazendo aos docentes bonificação por resultado por meio de avaliação baseada no SARESP e IDESP, que dentre seus critérios está a retenção escolar, fazendo com que muitos gestores persigam professores que deixam alunos retidos, mascarando o índice. O programa também trouxe a possibilidade de aumento salarial por intermédio de prova de mérito que exclui os professores que não estão há mais de três anos na mesma unidade. Em 2015, é realizada a

reorganização das escolas prevendo o fechamento de 92 e outras 754 passariam a ter ciclo único. Houve resistência por parte dos alunos que fizeram ocupações em centenas de escolas, fazendo o projeto ser adiado. No ano de 2016, a Secretaria Escolar Digital torna-se obrigatória para registros docentes aumentando o monitoramento e a burocracia realizada pelo professor, mesmo em meio a falta de estrutura escolar para a acessibilidade. É criado o Programa de Ensino Integral, ora em diante, PEI com recrutamento de professores, muitas vezes atraídos pela possibilidade de um salário maior por conta do pagamento por dedicação exclusiva. Nelas, aumenta o monitoramento e o controle do trabalho docente (Mesko; Silva; Piolli, 2016). A política de materiais didáticos é reformulada com a REM e estes passam a ser chamados de “Currículo em Ação” com a diminuição dos conteúdos curriculares por conta da diminuição da carga horária da BNCC (Cavalcanti; Carvalho, 2022).

Segundo Ball (2002) a interferência de agências globais nas reformas educacionais de alguns países torna o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade seus elementos chave. A performatividade muda não apenas a educação, mas o professor, reforma o professor: este faz cálculos para se agregar valor, se reificando. Nesse contexto aumenta a importância do gestor que é a autoridade mais importante para tomar decisões que produzam resultados. O gestor deve fazer o professor se sentir responsável e comprometido com o desempenho da unidade. É um novo gerencialismo que traz uma nova forma de controle. Isso impacta no modo de ensinar e na subjetividade do professor que tem reduzidas relações sociais saudáveis. Surgem novas formas de inspeção como avaliação, definição de metas e comparações gerando ansiedade e medo no docente. Há incerteza e instabilidade ao ser julgado por diversos agentes, assim somos constantemente responsáveis e observados. Por fim, as relações sociais se transformam em relações de julgamento onde cada um é valorizado pela sua produtividade. Mesko, Silva e Piolli (2016) corroboram afirmando que a interferência de agências internacionais promove mudanças no trabalho do professor, fazendo a escola se caracterizar como uma empresa e o aluno ser formado conforme interesses do mercado.

### **1.2.3. A Reforma do Ensino Médio**

As reformas educacionais são tendência mundial desde a década de 1950, cada vez mais internacionalizadas como se fossem a solução para os problemas da escola (Corti, 2019). Muito se discutia uma reforma educacional, especificamente no ensino médio, antes da aprovação da Lei 13.415.

O ensino médio e o ensino técnico profissionalizante eram os currículos mais discutidos

na educação nacional, como observa Bueno (2021). O Decreto nº 2.208 (1997) separava o ensino médio e o ensino técnico e, alguns anos depois, o Decreto no 5.154 (2004) voltava a uni-los, sendo efetivados com Diretrizes Curriculares em 2012 (Brasil, 2012).

Quatro anos antes da REM foi apresentado o PL 6.840 (Câmara dos Deputados, 2013) que propunha ensino integral, proibição do ensino noturno a menores de 18 anos, organização curricular em quatro áreas do conhecimento e um último ano com opção de ênfase em alguma área do conhecimento que incluía o ensino técnico. Em 2016, diante de uma crise política que culminou com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, assumiu seu vice-presidente, Michel Temer.

No ano de sua posse e no seguinte, suas medidas mudam o ensino brasileiro. Em pouquíssimo tempo após sua posse, o que elimina a possibilidade de ampla discussão, emite a MP-746/16, que em 2017 se transforma na Lei 13.415, reformando o ensino médio, além de apresentar emenda constitucional, EC-95/2017, que congela gastos públicos, impactando os gastos com a educação, como observa Corti (2019). A MP-746/16 aproveitava o texto da PL 6.840 com mudanças como os itinerários formativos que performam em todo o ensino médio e a carga horária que institui o máximo de 1800 horas para a BNCC. Corti (2019) conclui que um dos objetivos da medida provisória foi cortar gastos, o que fica muito evidente com a quantidade permitida de horas do curso que podem ser cumpridas à distância. No ano seguinte à Lei 13.415, o governo federal materializa a REM com a Portaria nº 1.432 (Brasil, 2018b) que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, marca principal da reforma.

A Lei nº 13.415/2017 fez consideráveis alterações curriculares no ensino médio e técnico por meio das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), principalmente nas diretrizes sobre a BNCC. Ela que anteriormente possuía o mínimo de 3000 horas, passa a ter o máximo de 1800 horas. Além da flexibilização da carga horária da BNCC, há também flexibilização da obrigatoriedade das disciplinas: a maioria deixa de ser. As demais horas, as 1200 da BNCC que foram retiradas, devem ser completadas pelos itinerários formativos.

### 1.3. Itinerários Formativos

A resolução nº 3 de 2008 (Brasil, 2008) que estabelece a implementação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, em seu terceiro artigo, introduz os conceitos de “itinerário formativo” e “eixos”, centrais na REM que viria na próxima década:

Os cursos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio serão organizados por **eixos tecnológicos** definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos **itinerários formativos** e estabeleça exigências

profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica. (Brasil, 2008, Art. 3º, grifos nossos)

Desta forma, os cursos técnicos de nível médio passam a ser organizados por itinerários formativos, a partir de um eixo tecnológico. Esta é a única ocorrência do conceito de “itinerários formativos” neste documento. Passados quatro anos, a Resolução nº 6 (Brasil, 2012) utiliza a expressão dezenove vezes, em alguns momentos como “itinerário profissional”, mostrando que a ideia introduzida outrora ganha dimensões, ainda ligada à formação profissional. Assim é definido:

Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas (Brasil, 2012, Art. 3º, § 3º).

A educação profissional traz a organização dos itinerários formativos e o agrupamento por eixos. A sua adoção tem fins organizacionais para a formação a partir de blocos de aprendizagem adquiridos que possam se adequar ao que é exigido pelos cargos de trabalho.

Com a REM os conceitos utilizados na EPT passam a ser utilizados também em todo ensino médio, redefinidos da seguinte forma:

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018c, Art. 6º, III)

Um “conjunto de unidades curriculares” para o aprofundamento dos conhecimentos a escolha do estudante, assim a Lei nº 13.415 define “itinerários formativos”. São definidos cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (Brasil, 2017). É possível também que o itinerário una dois destes cinco segmentos. A formação técnica passa a ser um itinerário formativo do ensino médio.

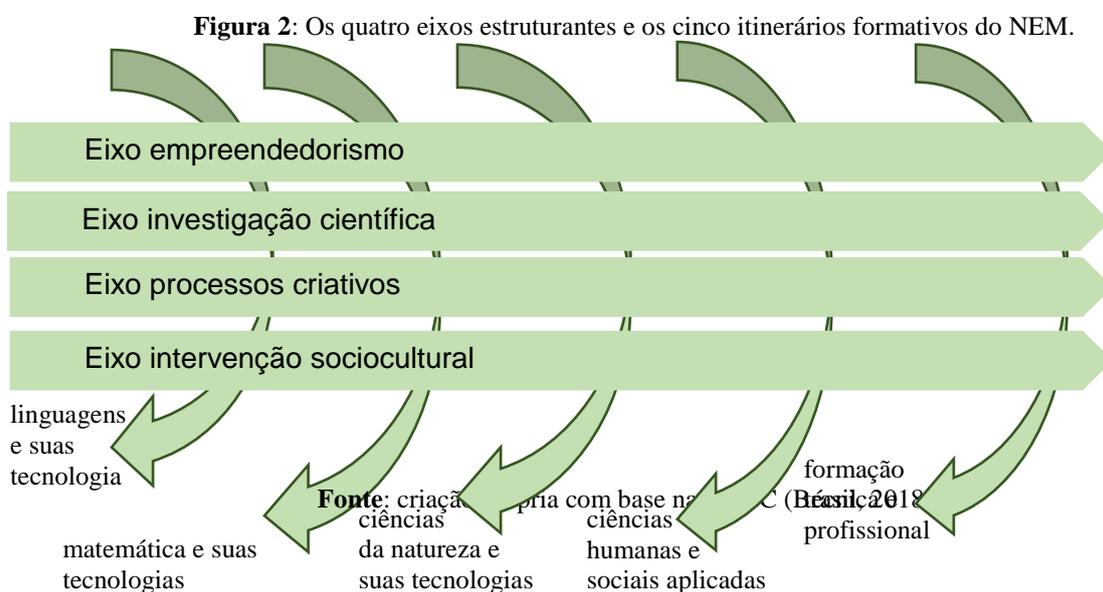
### **1.3.1. Conceito e Eixos Estruturantes**

Perrenoud (1998) define itinerários formativos como uma série de experiências de vida que constroem a personalidade do indivíduo. A ideia que surge da preocupação com o fracasso escolar, mais especificamente, com a preocupação com um ensino mais individualizado para os alunos, que mesmo diferentes entre si, recebem a mesma formação. Uma pedagogia que

ofereça o mesmo formato para todos os alunos ignora as diferenças entre suas personalidades e experiências de vida, mantendo as desigualdades sociais.

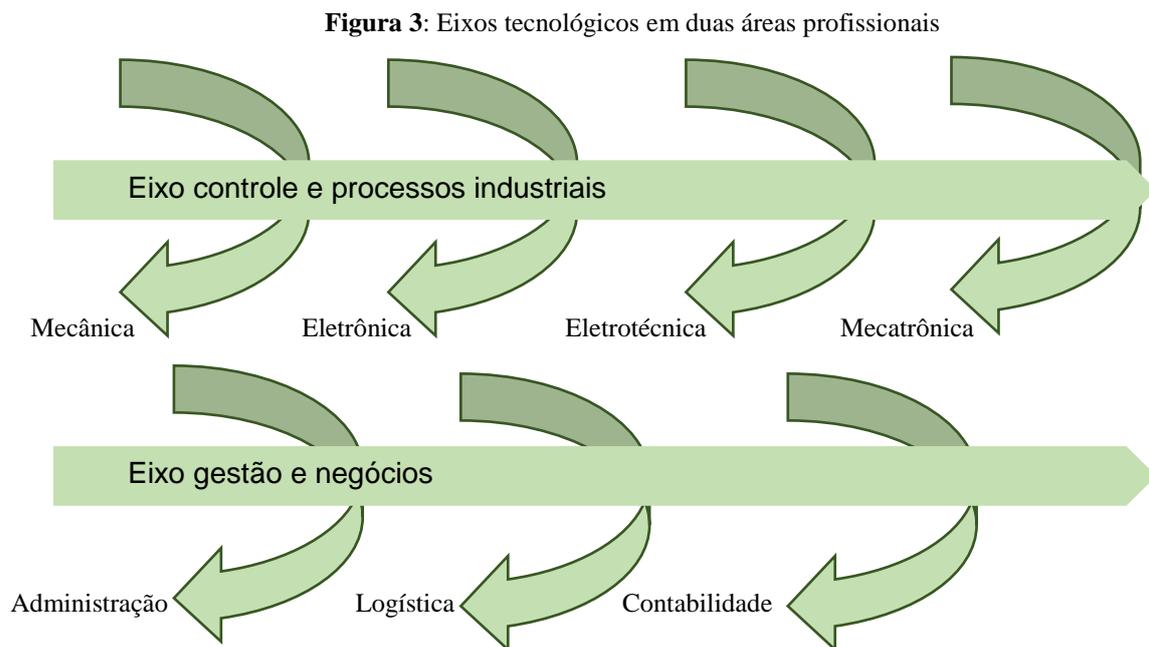
A REM justificou-se por dois pontos, segundo Ferreti (2018): a baixa qualidade do ensino brasileiro e o desinteresse dos alunos demonstrado pela evasão e reprovação. O primeiro ponto parece ser justificado pelo segundo, então, para tornar o ensino mais atrativo para o aluno, a REM flexibilizou o currículo, principalmente com a introdução dos itinerários formativos. Para Ferretti e Krawczyk (2017) uma flexibilização maior, trazendo uma aparente maior liberdade para o jovem escolher sua formação, acabam se dissipando diante da realidade territorial onde o aluno irá escolher de acordo com o que o Estado e a escola ofertarem como itinerário. Além disso, a influência de interesses empresariais poderá influenciar o itinerário oferecido. O ensino técnico passa a não ter mais o acompanhamento de uma formação propedêutica paralela: a flexibilização pode significar apenas redução da carga horária da BNCC. Para os autores, a flexibilização faz parte de um contexto global onde, não apenas a educação é alvo, mas também os direitos trabalhistas, como um outro exemplo. Neste contexto, a palavra “flexibilização” é oferecida como liberdade, autonomia, espaço para criatividade, mas pode na verdade ser desregulamentação, precarização e falta de proteção contra ambições empresariais trazendo exclusão e o aumento das desigualdades sociais.

Segundo o texto da BNCC (Brasil, 2018a), os itinerários formativos do ensino médio devem garantir a assimilação de procedimentos cognitivos, utilizando metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, organizando-se a partir dos eixos estruturantes sugeridos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Os itinerários formativos devem perpassar pelos eixos estruturantes, conforme figura 2.



Na figura é possível visualizar os quatro eixos estruturantes e os cinco itinerários formativos fazendo seus percursos passando pelos eixos, o que significa que cada itinerário deve ter seu currículo estruturado baseado em cada momento por pelo menos um eixo e no conjunto, ao fim do percurso, ter passado pelos quatro eixos.

Conforme escrito anteriormente, os eixos estruturantes são baseados nos eixos tecnológicos da EPT, exemplificados na figura 3.



**Fonte:** criação própria com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (Brasil, 2014).

Na figura 3 estão colocados os exemplos nos eixos tecnológicos: de controle e processos industriais e o de gestão e negócios. No ensino técnico, as áreas profissionais perpassam por um único eixo tecnológico, portanto, as áreas de mecânica, eletrônica, eletrotécnica e mecatrônica estruturam seu currículo a partir do eixo de controle e processos industriais, assim como as áreas de administração, logística e contabilidade estruturam seus currículos a partir do eixo de gestão e negócios. No caso do itinerário formativo técnico do NEM, o curso técnico deve passar tanto pelos quatro eixos estruturantes do ensino médio como pelo eixo enquadrado pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

### 1.3.2. A abordagem federal e do Estado de São Paulo

Um itinerário formativo, ao ser criado por um sistema de ensino, precisa responder às seguintes questões:

- 1- Garante a assimilação do processo cognitivo?
- 2- As metodologias favorecem o protagonismo do aluno?
- 3- Pertence a qual dos cinco itinerários previstos?
- 4- Desenvolve qual(is) competência(s) e habilidade(s) previstas na BNCC?
- 5- Pertence a qual(is) eixo(s) estruturante(s)?

Desta forma, o Governo Federal, por intermédio do MEC, institui normas que podem ser interpretadas de diversas formas, gerando múltiplas possibilidades de estruturar os itinerários formativos dentro de um sistema de ensino. Dentre essas múltiplas possibilidades curriculares para o ensino médio, o Governo do Estado de São Paulo adotou modelos bastante diferentes nas instituições que estão sob sua responsabilidade: a SEDUC-SP e o CEETEPS.

O Estado de São Paulo foi a vanguarda da implementação da Lei nº 13.415/17. Antes mesmo da lei ser aprovada, a SEDUC-SP já comprometia 450 horas da sua carga horária curricular com o Programa Inova, fruto de parceria com o Instituto Ayrton Senna (Goulart e Cassio, 2019). Neste programa, foram criadas três disciplinas: Tecnologia, Projeto de Vida e Eletivas, presentes não somente no ensino médio, mas também no ensino fundamental, a partir do sexto ano. Em 2021, a SEDUC-SP implementou seu NEM com onze opções de itinerários formativos: os cinco previstos na lei e outros seis que misturavam dois itinerários, como “matemática e ciências humanas”. O quinto itinerário teve as suas disciplinas, de ensino técnico, ministradas por professores da CEETEPS, que se deslocavam até as unidades escolares da SEDUC-SP para ministrar seus componentes dentro do horário de aula dos estudantes, alternado com as disciplinas da BNCC, ministradas pelos professores da unidade. Anteriormente, já houve iniciativa de um curso unir as duas instituições no projeto Vence, possível em 2012 com as alterações legais federais e estaduais que possibilitavam o ensino médio integrado ao ensino técnico (Brasil, 2012; São Paulo, 2012). O projeto criou um curso com o mesmo nome que integra ensino médio e ensino técnico, tendo seus alunos selecionados por meio de exame de entrada, o “vestibulinho”, assim como o ensino médio integrado já existente nas ETECs. A diferença é que cursavam o ensino médio em um período na escola da SEDUC-SP e, em outro período, se deslocavam até uma escola técnica da CEETEPS para os componentes do curso técnico. A experiência foi anterior à REM, a parte técnica era considerada um curso integrado ao ensino médio, não um itinerário formativo. Para Reis e Alencar (2022), o programa Vence foi o laboratório de experiências que possibilitou a criação posterior do Novotec. Este foi o nome dado inicialmente ao ensino médio integrado ao ensino técnico no CEETEPS após a REM, com o aluno estudando em meio período em um único local.

Embora o NEM tenha sido introduzido na SEDUC-SP em 2021 para os alunos

interessantes, os itinerários não se apresentavam no primeiro ano, salvo no itinerário técnico. Neste ano os alunos possuem apenas as disciplinas da BNCC, fazendo a escolha do itinerário durante o período. Em 2022, os alunos que ingressaram no primeiro ano possuíam dez aulas dos itinerários formativos, quantidade que é dobrada no terceiro ano. Os itinerários formativos, na implementação do NEM na SEDUC-SP são, desta forma, compostos pelas disciplinas do programa Inova, e por disciplinas de aprofundamento no segundo e terceiro ano (São Paulo, 2021). O itinerário formativo técnico passa a ser ofertado por outras instituições e, no final de 2023, a SEDUC-SP contrata professores de disciplinas técnicas para ela mesma também ter professores para esse itinerário. Os itinerários formativos técnicos aparecem apenas a partir do segundo ano e podem ter suas aulas realizadas fora da escola estadual quando em parceria com o SENAI (São Paulo, 2023a). Em 2024, mesmo em meio às discussões sobre mudanças na REM promovidas pelo governo federal, a SEDUC-SP muda a forma como oferta seu NEM. A rede passa a oferecer apenas três opções de itinerários no seu ensino médio: linguagens e ciências humanas, matemática e ciências da natureza e ensino técnico. São extintos os componentes criados para seus itinerários formativos de aprofundamento e colocados novos no lugar, divididas em dois tipos: os itinerários formativos globais e os itinerários formativos de aprofundamento (São Paulo, 2023b).

Anteriormente ao processo de implementação do NEM na SEDUC-SP, no Estado de São Paulo, a CEETEPS já executava o seu formato. Em 2019, lança seus projetos piloto em três ETECs (Jovanelli et al. 2021b). O Novotec, como foi chamado, reduziu as 3000 horas da BNCC para 1800, continuou com o ensino técnico como era realizado nos seus cursos integrados e este passa a ser considerado o itinerário formativo técnico. Em 2020, troca em muitas escolas os seus cursos integrados por Novotecs e realiza o projeto piloto de implementação dos demais itinerários. Em 2021, o antigo ensino médio regular é substituído em massa pelos novos modelos.

#### **1.4. Educação Profissional e Tecnológica**

A educação voltada diretamente para a formação do trabalhador para um determinado ofício por meio das tecnologias disponíveis é denominada EPT e pode estar enquadrada em diversos níveis do ensino escolar, principalmente no nível médio e superior. Este trabalho analisa a EPT de nível médio.

Segundo Bryan (2008), a EPT no Brasil possui suas raízes no surgimento das ferrovias que trazem a necessidade de escolas de formação profissionalizante. As ferrovias, por sua vez,

surtem na era imperial no Brasil, por conta da preocupação com custos logísticos da produção de café: a primeira foi inaugurada em 1867, no Estado de São Paulo, ligando Jundiá a Santos, onde estava localizado um dos portos mais importantes do país (Campos, 2012). Espelhando-se na São Paulo Railway Company, que construiu esta ferrovia, outras companhias vieram, com elas a necessidade e a construção de oficinas para os trens. Com isso surge a necessidade de mão de obra qualificada para o manuseio com a tecnologia ferroviária (Fonseca, 1986). Paralelamente, em 1873, em São Paulo, surge a Sociedade Propagadora de Instrução Popular, que em 1883 torna-se o Liceu de Artes e Ofícios, que promove cursos profissionalizantes. Em 1909, o presidente Nilo Peçanha, por meio de decreto, institui a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices com a seguinte justificativa: “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazei-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909, introdução).

Assim, o Brasil tem suas primeiras iniciativas de cursos formais de ensino profissionalizantes em uma economia agrária que transitava para a economia industrial, no período de fim definitivo da escravidão formal, que foi substituída por mão de obra estrangeira europeia. Os primeiros cursos profissionalizantes eram voltados para esses imigrantes e filhos, que recebiam bolsa de estudos e encaminhamento para uma profissão, diferentemente aos filhos das elites, a quem eram reservadas as profissões universitárias. Os recém libertos da escravidão e filhos que não foram enquadrados em nenhuma das situações ficaram marginalizados. Na era Vargas, os números de escolas se multiplicaram consideravelmente, passando de 133 para 1368 no período de 1933 a 1945 (Aranha, 1989). Neste período, a Reforma Capanema cria o SENAI.

#### **1.4.1. Educação Profissional e Tecnológica no recente contexto nacional**

Após o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), foi o Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997) que separou o ensino médio do ensino técnico profissionalizante. O ensino técnico não pode ser oferecido de forma integrada como anteriormente e deve ter sua organização curricular independente do ensino médio. Um estudante de ensino médio pode estudar concomitantemente ao ensino técnico a partir do segundo ano em instituições sem qualquer vínculo. O ensino técnico também pode ser subsequente, ou seja, cursado após o término do ensino médio. O Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004) retorna à situação anterior, permitindo, além das formas concomitante e subsequente de formação técnica de nível médio, a forma integrada. A forma concomitante pode ser oferecida

pela mesma instituição, ou por instituições diferentes, sendo uma para o ensino médio e outra para o ensino técnico. A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) vai além na integração e transforma o ensino médio em um dos seus itinerários formativos. A educação profissional técnica é organizada segundo o CNTC (Brasil, 2014), que subsidia 227 cursos organizados em 13 eixos tecnológicos. O documento está associado à Classificação Brasileira de Ocupações, ora em diante, CBO (Brasil, 2002), que organiza as diferentes profissões em território nacional.

A separação por eixos tecnológicos tem início com o Decreto nº 5.773/2006, que organiza o ensino superior e tecnológico, possibilitando a criação do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Foi esse documento que mudou a organização por áreas profissionais para eixos tecnológicos, criando uma matriz de interdependência entre aquelas, promovendo flexibilidade ao promover encontros interdisciplinares entre carreiras e disciplinas comuns para permitir uma reorganização profissional ou mudança de atuação quando necessário (Machado, 2010). Para Machado (2010), a ideia de eixos tecnológicos substitui um paradigma de formação profissional, representado pelo CBO, onde cada área profissional não penetra na esfera de outra, tentando impulsionar políticas de desenvolvimento profissional formando o profissional de forma mais generalista, mesmo sendo tecnicamente um especialista. Isso traz a possibilidade da formação de núcleos politécnicos comuns onde o conhecimento se torna mais amplo, o profissional pode ter uma formação mais universal, não apenas sabendo atuar em situações muito específicas. Assim, os eixos tecnológicos que organizam a EPT podem ser definidos da seguinte forma:

[...] eixo tecnológico pode ser também traduzido por uma linha imaginária tendo à sua volta tecnologias que por ela são atraídas. Isso significa certa unidade e convergência dessas tecnologias, que devem ter poder de mútua aproximação, de dar uma direção ao movimento dessa linha imaginária (Machado, 2010, p. 96-7).

#### **1.4.2. Educação Profissional e o Ensino Médio na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**

A SEDUC-SP é a instituição responsável pela oferta de ensino médio público no Estado de São Paulo. O Estado possui uma população maior que países como Canadá e Ucrânia, possuindo quase 45 milhões de habitantes distribuídos em 645 municípios, contando com 248.000 km<sup>2</sup> de extensão territorial, dentre esses, 9.164.216 matriculados no ensino básico em 2020 (São Paulo, 2020). Na distribuição das matrículas do ensino básico de 2020, a maior parte está na rede municipal, com 3.799.149, seguida pela rede estadual, quase se igualando, com 3.323.975, seguida em terceiro lugar pela rede particular com pouco mais de dois milhões de matrículas. Contando apenas com as matrículas no ensino médio, a rede estadual supera todas

as demais matrículas com 1.299.754 seguido por 249.889 da rede particular e 24.446 da rede municipal (São Paulo, 2020). É importante lembrar que a expressão “rede municipal” compreende 645 sistemas independentes de ensino e a rede particular é composta por diversos sistemas independentes, sendo a rede estadual a única das três que possui única administração central. É a maior rede do Brasil, contando com mais de 5,3 mil escolas, atendendo cerca de 3,5 milhões de alunos (São Paulo, 2024). Tradicionalmente, trabalha com o ensino médio e o ensino fundamental II, que engloba do sexto ao nono ano do ensino fundamental, não interferindo na oferta de ensino técnico nas últimas décadas. Como colocado anteriormente, a partir da resolução nº 6 (Brasil, 2012), passa a fazer parceria com o CEETEPS para ter cursos integrados por intermédio do programa Vence. Com a REM recebe nas suas unidades professores das áreas técnicas do CEETEPS, posteriormente faz novas parcerias, como com o SENAI, e a partir de 2024 inclui a contratação de professores da área técnica pela própria SEDUC-SP para ministrar componentes técnicos (São Paulo, 2023a). O foco da SEDUC-SP é o ensino médio, mas passou nos últimos anos a oferecer a formação técnica, ao contrário da CEETEPS cujo foco é a formação técnica, porém também oferece a formação de nível médio.

#### **1.4.3. Educação Profissional e o Ensino Médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**

O CEETEPS é uma autarquia pertencente à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado de São Paulo, principal responsável pelo oferecimento do ensino técnico profissionalizante do Estado, com 228 ETECs além das classes descentralizadas e as FATECs, possuindo mais de 316 mil alunos em 2024. A instituição quando criada, em 1969, pretendia promover a formação tecnológica, criando em 1973 a primeira FATEC. Na década de 1980, integra as escolas técnicas existentes no Estado, além de criar outras. Após a Lei nº 9.394 que separa ensino técnico e ensino médio, a instituição cria seu Laboratório de Currículo e passa a oferecer, além do ensino técnico modular concomitante ou subsequente, o ensino médio regular. Após a Resolução nº 6 (Brasil, 2012), a instituição volta a oferecer o ensino médio integrado ao curso técnico com o nome de ETIM, curso em período integral para dar conta da BNCC e dos componentes do curso técnico. Com isso, muitas turmas de ensino médio regular passam a ser substituídas por este novo curso integrado. Com a REM, como já colocado, foi criado o Novotec que transforma o ensino técnico em um itinerário formativo. Os ETIMs passam a ser substituídos pelos Novotecs, assim como as turmas de ensino médio regular que ainda restaram na instituição, passando a ser substituídas pelo ensino médio com

itinerários formativos de aprofundamento em uma área da BNCC. A instituição também muda o nome do Novotec para M-Tec, além de oferecer outros formatos de cursos técnicos de nível médio. No quadro 2 são colocadas as modalidades de cursos do CEETEPS com sua descrição e período dos cursos.

**Quadro 2:** Modalidades de Cursos do CEETEPS

Nome do Curso	Descrição	Período
M-Tec	Ensino médio com itinerário formativo de ensino técnico.	Meio período diurno.
M-Tec-PI	Ensino médio com um itinerário formativo de ensino técnico e outro de aprofundamento na BNCC.	Integral diurno.
M-Tec-N	Ensino médio com itinerário formativo de ensino técnico. Parte das aulas à distância.	Meio período noturno (parte da grade à distância).
AMS	Ensino médio com itinerário formativo de ensino técnico com articulação com a FATEC para que o aluno saia do ensino médio e continue seu percurso formativo em nível superior.	Meio período diurno.
Cursos Técnicos – Modalidade Aberta, Online, Semipresencial ou Presencial (modular)	Ensino técnico concomitante para alunos que cursam segundo ou terceiro ano do ensino médio, ou subsequente para os que já concluíram. Pode ser realizada presencialmente, integralmente ou parcialmente, online com acompanhamento de um tutor (online) ou online por meio de material (aberta). Os exames semestrais são todos presenciais.	Meio período diurno ou noturno (presencial).
Ensino Médio	Ensino médio com itinerário formativo em uma das opções: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas.	Meio período diurno.
M-Q-Tec	Ensino médio com itinerário formativo de qualificação profissional, por ter um percurso menor, insuficiente para a diplomação técnica.	Meio período diurno.
Especialização Técnica	Curso para concluintes do ensino técnico se especializarem na área de formação.	Não informado.

**Fonte:** produção própria com base nas informações contidas no site da CEETEPS (Centro Paula Souza, 2024).

No quadro é possível perceber a diversidade de cursos oferecidos pelo CEETEPS. Os cursos que integram ensino médio e técnico são chamados de M-Tec, nas modalidades de meio período, inclusive o M-Tec-N que é noturno, o M-Tec-PI que é integral, o curso de qualificação M-Q-Tec, além da modalidade AMS que permite a continuidade dos estudos na área em nível superior. Nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, além da modalidade presencial, há possibilidade de ser ministrado parcialmente ou totalmente online. Há também a especialização técnica para quem deseja continuar os estudos na área após a conclusão do curso técnico. Fora do campo técnico, a instituição também oferece o ensino médio com outros

itinerários não técnicos. Os cursos M-Tecs, AMS e o ensino médio são os mais recentes, frutos da REM.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

Neste capítulo apresenta-se a metodologia científica utilizada neste trabalho para o tratamento adequado do objeto de estudo. Primeiramente, as considerações sobre a metodologia apresentando: a abordagem, objetivo principal e secundários do trabalho, justificativa, essência, concepção, natureza, estratégia, procedimento metodológico e método de coleta de dados; sobre a opção de campo da educação profissional para a seleção da amostra de pesquisa; sobre a análise documental as orientações legais analisadas na esfera nacional e local das instituições selecionadas e no questionário o seu formato e público selecionado; sobre a comparação entre as duas instituições, as ferramentas metodológicas aplicadas com base no cubo de Bray e Thomas, modelos, ideologias, orientação e propósitos na comparação entre currículos.

### **2.1. Considerações sobre a Metodologia Utilizada**

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. O perfil da investigação é derivado de outros estudos realizados na linha de ‘Políticas, Gestão e Avaliação’, no âmbito do projeto ‘Concepções e Políticas da Educação Profissional’ da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, desenvolvido em regime de colaboração pelo grupo cadastrado no diretório CNPq ‘Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica – GEACEP’.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), uma pesquisa pode ser definida pela reunião de processos sistemáticos, críticos e empíricos no estudo de um fenômeno. Para alcançar os objetivos traçados, que possuem essência exploratória, e responder de forma satisfatória ao problema levantado por este presente trabalho, será utilizada a abordagem qualitativa, a qual, para compreender um fenômeno humano ou social, investiga por meio do método científico indutivo, observando o fenômeno, descobrindo e generalizando os resultados das descobertas (Creswell, 2010, Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Dentro do cariz qualitativo, a concepção construtivista social permite ao trabalho buscar compreender o mundo vivido por meio da construção de significados, extraindo sentido das interações entre as pessoas e as normas históricas e sociais nas quais se encontram (Creswell, 2010). Quanto à natureza, é uma pesquisa aplicada visando verificar práticas realizadas em um momento de transição e implementação, gerando análises que podem auxiliar nas ações contínuas de adequações.

A estratégia adotada é o estudo de caso em que é explorado profundamente um processo

de mudança histórico/político. O procedimento metodológico será por meio da análise documental com análise das publicações governamentais que proporcionaram as mudanças, complementando com um questionário, coletando as impressões dos docentes atuantes na mudança (Creswell, 2010). Essas análises serão estudadas a partir da literatura explorada na fundamentação teórica. Para tal procedimento, o método de coleta de dados se dará pela observação dos conteúdos dos documentos e literatura, além de questionário para docentes das redes de ensino selecionadas como campo de pesquisa.

Desta forma, o processo desta pesquisa se inicia com o levantamento da literatura existente, possibilitando formular o problema em questão. A partir deste ponto é possível uma imersão inicial a partir da análise dos documentos presentes na implementação de um novo formato de ensino médio. A concepção de desenho deste estudo pôde ser elaborada com base no estudo de caso, assim como também foi possível a definição da amostra necessária para o estudo. O desenho liga elementos importantes para compreensão do fenômeno, a nova base regulamentadora de ensino por meio de suas diretrizes nacionais, a forma como os dois sistemas de ensino organizaram seus formatos a serem aplicados a partir de inúmeras possibilidades geradas e a impressão dos docentes, parte importante na fase de aplicação, pois são responsáveis pela conexão do currículo com a formação do aluno. A partir da coleta dos dados, é possível analisar detalhes dos documentos e conteúdo dos questionários, interpretá-los à luz da literatura apresentada não apenas sobre a implementação do novo ensino, mas sobre o conteúdo presente, a saber, currículos e políticas públicas. A partir da análise é possível interpretá-los, buscando significados e propondo resultados da pesquisa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

## **2.2. Seleção da Amostra de Pesquisa**

A amostragem na abordagem qualitativa, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), seleciona um grupo de acontecimentos e pessoas, como é o caso desta pesquisa, para fim de coleta de dados, sem ser representativo do universo ou da população, como ocorre na pesquisa quantitativa. Como amostragem, este trabalho busca informações de documentos oficiais e percepções de docentes envolvidos no fenômeno.

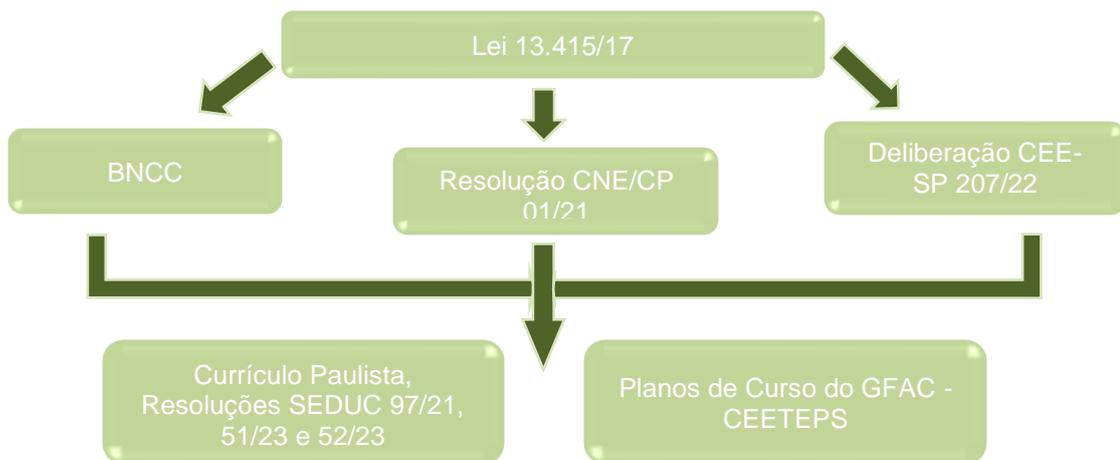
Para efetuar o estudo de caso, é necessário um campo representativo. A opção de campo do trabalho são dois importantes sistemas de ensino de São Paulo, o estado mais populoso da Federação, segundo dados do Censo 2022 compilados pelo IBGE, a SEDUC-SP e o CEETEPS. Conforme dados mostrados anteriormente, a SEDUC-SP é a maior rede de ensino médio do Estado, enquanto o CEETEPS ocupa a segunda posição. No âmbito do ensino técnico, o

CEETEPS é a maior rede do Estado. A escolha do campo de pesquisa assim se justifica, tanto por ser um objeto de estudo em si mesmo, sendo o local de análise do objetivo de trabalho, mas também, devido às suas dimensões, trazer análises válidas sobre a REM em nível nacional. Dentro destes dois campos, o foco da pesquisa é o itinerário formativo técnico criado pela REM, porém, os demais itinerários formativos também foram analisados, quando necessário, tendo em vista que dentro das instituições os itinerários interagem, principalmente por terem a BNCC permeando-os.

### 2.3. Análise Documental e Questionário

Toda educação formal possui um formato e este, dentro de um Estado de direito, depende das discussões e efetivação de documentos que possibilitam e legalizam ações que formam algum tipo de escola. O fenômeno analisado nesta pesquisa originou-se com a promulgação da lei nº 13.415, tornando-se assim, um documento central de análise. A partir deste documento, decretos e portarias foram emitidos pelo MEC para tornar claros detalhes essenciais nos programas de ensino médio, ensino técnico e dos que unem ambos, fazendo-se necessária sua análise. Dentro das redes SEDUC-SP e CEETEPS foram analisadas as resoluções e outros documentos orientativos que criaram o formato curricular próprio a partir da adequação às diretrizes nacionais. Na figura 4 estão descritos os documentos analisados nesta dissertação, dispostos na ordem de influência que um exerce sobre o outro.

**Figura 4:** Documentos curriculares analisados neste trabalho



**Fonte:** criação própria

Na figura, a primeira forma retangular destaca o documento curricular primordial desta dissertação que influenciou a escrita dos demais, a Lei nº 13.415/17. A partir desta, foram escritas a BNCC, a Resolução CNE/CP 01/21 e a Deliberação CEE-SP 207/22. As orientações desses documentos foram seguidas na SEDUC-SP, gerando o Currículo Paulista e as Resoluções SEDUC 97/21, 51/23 e 52/23 e no CEETEPS, gerando novos planos de curso desenvolvidos pelo GFAC. O tema de cada documento e seu alcance estão no quadro 3.

**Quadro 3:** Tema e alcance dos documentos analisados neste trabalho

Nome do documento	Tema	Alcance
Lei nº 13.415/17	Altera a LDB no ensino médio, ficando conhecida como a REM.	Nacional.
BNCC	Descreve a nova base comum curricular a partir da REM.	Nacional.
Resolução CNE/CP 01/21	Descreve as diretrizes para a EPT com a REM.	Nacional.
Deliberação CEE-SP 207/22	Descreve as diretrizes para a EPT no Estado com a REM e a Deliberação CNE/CP 01/21.	Estado de São Paulo.
Currículo Paulista	Descreve as orientações curriculares para a SEDUC-SP.	Estado de São Paulo.
Resolução SEDUC 97/21	Dispõe as matrizes e outras orientações curriculares para a SEDUC-SP.	Estado de São Paulo.
Resolução SEDUC 51/23	Dispõe novas matrizes curriculares e outras orientações para o ensino médio com itinerário formativo técnico na SEDUC-SP.	Estado de São Paulo.
Resolução SEDUC 52/23	Dispõe novas matrizes e outras orientações curriculares para os itinerários não técnicos na SEDUC-SP.	Estado de São Paulo.
Planos de Curso – GFAC/CEETPS	Dispõe das matrizes e outras orientações curriculares para os cursos do CEETEPS.	Estado de São Paulo.
Lei nº 14.945/24	Altera mudanças promovidas pela REM.	Nacional

**Fonte:** criação própria

No quadro são descritos os alcances dos documentos: nacionais para a lei nº 13.415/17, a BNCC e a Resolução CNE/CP 01/21, estaduais para as demais. São descritos também os conteúdos da lei nº 13.415/17, a BNCC da base curricular, a Resolução CNE/CP 01/21 das diretrizes para o ensino técnico, assim como a Deliberação CEE-SP 207/22. Os demais

documentos são orientações curriculares para os sistemas de ensino abordados neste trabalho: na SEDUC-SP, o Currículo Paulista que dispõe das orientações curriculares, a Resolução SEDUC 97/21 que traz as matrizes após a REM, as Resoluções SEDUC 51/23 e 52/23 que trazem alterações curriculares em relação ao documento anterior, um para o ensino técnico de ensino médio e o outro para as demais modalidades de ensino médio, no CEETEPS os planos de curso que trazem as orientações curriculares para seus cursos.

A análise documental verificará os principais documentos que efetivaram a mudança no ensino médio. Primeiramente, os documentos federais criados pela REM que mudaram as diretrizes nacionais da educação de nível médio, como a LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ora em diante, DCNEM. Em uma segunda esfera, os documentos norteadores da educação no Estado de São Paulo, conduzidos principalmente pela SEDUC-SP. Por último, foram analisados os documentos norteadores das duas instituições, desde suas ordens legais até os materiais orientadores para planejamento e execução das aulas dos docentes. A análise documental, segundo Gil (2008), principalmente na pesquisa qualitativa das ciências humanas e sociais, é essencial, pois fornece pistas importantes para a aproximação do fenômeno, encorpando rigor, profundidade e riqueza dos detalhes, sendo importante para outros passos de pesquisa, como a entrevista.

O questionário tem como objetivo coletar as impressões pessoais dos docentes durante a implementação do NEM nas duas redes de ensino. As questões foram elaboradas a partir de dimensões do processo de mudança e características das escolas durante a implementação. Buscam compreender primeiramente a caracterização do docente envolvido na pesquisa, em seguida as características da mudança de ensino com a REM, a estrutura física para a implementação das mudanças e o valor atribuído pelo docente às mudanças em relação ao ensino anterior à reforma. Têm suas perguntas aprovadas pela Comissão de Ética conforme anexo A e mantêm sigilo quanto aos dados pessoais de cada participante. Todos os docentes que participaram da pesquisa lecionam no ensino médio com itinerário formativo técnico das duas instituições selecionadas, na BNCC e/ou base técnica. Participaram da pesquisa 44 professores que responderam às questões objetivas obrigatórias e alguns destes responderam as últimas perguntas que são abertas e não obrigatórias e buscaram achados para a análise, pois podem ser comentadas pelos que se sentiram à vontade para tanto. O questionário possui 14 perguntas objetivas obrigatórias e 3 perguntas abertas não obrigatórias.

Para a elaboração do questionário, foram desenvolvidos no quadro 4 campos e tipificações para o desenvolvimento das questões.

**Quadro 4:** Tipificação dos campos de perguntas para elaboração do questionário

Campo da pergunta	Tipo da pergunta	Questão
Caracterização	Gênero	Sua identificação quanto ao gênero?
	Idade	Qual sua faixa etária?
	Tempo profissional	Há quanto tempo trabalha como professor(a) do ensino médio e/ou técnico?
	Área de atuação	Qual é a sua área de atuação?
	Instituição em que atua	Em qual instituição pública do Estado de São Paulo atua?
Dimensões	Processo de mudança	Foram claras as instruções sobre como seriam as mudanças na matriz curricular do novo ensino médio antes e durante sua implementação?
		Houve formação para os professores atuarem no novo ensino médio?
		Foi difícil a adaptação às disciplinas novas do novo ensino médio?
	Características da escola	A estrutura da escola estava preparada para a mudança?
		As orientações internas por parte da gestão escolar sobre as mudanças com o novo ensino médio foram suficientes e claras?
		Houve assistência para as dúvidas e problemas durante a implementação do novo ensino médio?
Valoração	Valor atribuído ao novo modelo	Você acha que havia necessidade de uma reforma no ensino brasileiro (não necessariamente a que foi feita) em 2017?
		O novo ensino médio traz vantagens para a formação do aluno na escola pública?
		Qual dos dois modelos é melhor?
		Quais vantagens e desvantagens você considera para o novo modelo?
Público	Geral	Há algo sobre o assunto que gostaria de acrescentar?
		Há alguma(s) questão(ões) que gostaria de comentar?

**Fonte:** autoria própria

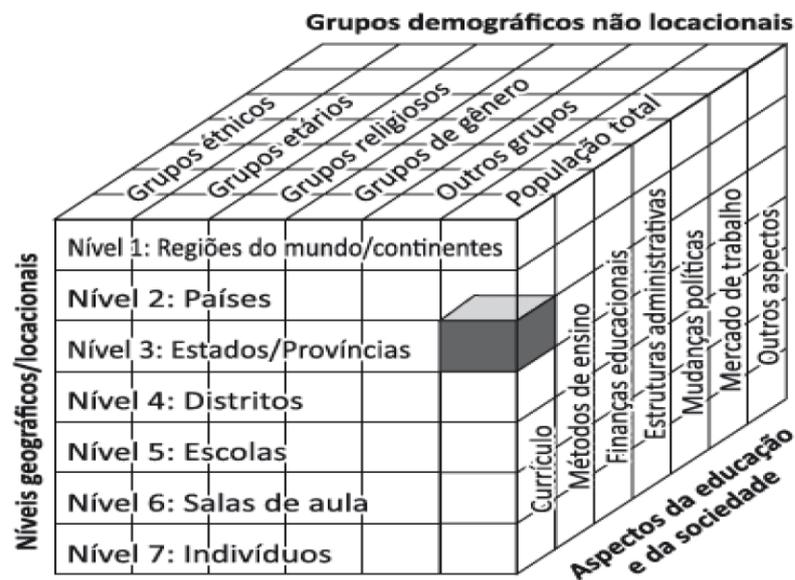
O quadro mostra a preocupação por trás das perguntas. Primeiramente, são pensados os campos envolvidos: a caracterização do público entrevistado, as dimensões da implementação, os valores pessoais atribuídos ao processo e, por último, perguntas gerais para abrir espaço para outras observações. Dentro de cada um destes, há tipificações das informações buscadas e destas são elaboradas as perguntas de simples interpretação, sem ambiguidades ou outros sofismas que poderiam induzir o resultado para outro lado que não fosse o espontâneo. As perguntas foram disponibilizadas em um formulário *online* por intermédio do aplicativo *Google Forms* da corporação Google. Na primeira página do formulário aparece o Termo de Consentimento Livre, disponibilizado na íntegra no apêndice C, e a primeira pergunta, se a pessoa concorda em participar ou se não tem interesse em participar. Após essa primeira página, as demais questões e as possibilidades de respostas, aparecem para o respondente, conforme disponibilizado integralmente no apêndice B.

## 2.4. Educação Comparada

Apesar de ser sistematizada como uma disciplina da educação recentemente, seus primórdios estão no século XIX com iniciativas de copiar modelos educacionais existentes em outros lugares (Bray *et al.*, 2015). Diante de discussões sobre reformas educacionais, a educação comparada traz elementos metodológicos importantes para discussões com base científica em políticas educacionais.

O cubo apresentado na figura 5 proposto por Bray e Thomas (1995) sugere que a metodologia de comparação na educação deve ter atenção para o fato de que a educação possui diversos campos. Há comparações por conta de grupos demográficos, outras por localização geográfica e por aspectos da educação. A intenção não é criar uma ciência exata, em que todas as comparações devem se encontrar em um microcubo que faz parte do cubo, mesmo pelas dificuldades de uma pesquisa sair de uma face para as outras, mas fazer o pesquisador da educação comparada perceber os limites de seus pontos de vista e a influência de outros aspectos que poderiam influenciar resultados (Bray; Adamson; Mason, 2015).

**Figura 5:** Cubo de Bray e Thomas



**Fonte:** Bray e Thomas (1995, pg. 475)

Na figura tridimensional, a primeira camada, na ilustração aparecendo como a altura do cubo, diz respeito aos níveis geográficos e/ou locais. No primeiro nível estão as regiões do mundo/continentes, seguido pelos níveis: países, Estados/províncias, distritos, escolas, salas de aula e por fim o sétimo nível, os indivíduos. O nivelamento nesta camada ocorre de um espaço maior até o menor, sendo este último o indivíduo. A segunda camada, na ilustração

aparecendo como a largura do cubo, há camadas de acordo com os grupos demográficos não locais, ou seja, grupos que não se dividem pelo espaço, mas pelo tipo de população. Nele estão grupos étnicos, etários, religiosos, de gênero, outros grupos e a população total. A camada que figura como profundidade do cubo diz respeito aos aspectos da educação e sociedade, sendo eles: currículos, métodos de ensino, finanças educacionais, estruturas administrativas, mudanças políticas, mercado de trabalho e outros aspectos. Um microcubo extraído pode permitir uma comparação com três aspectos. Assim, poderíamos extrair um microcubo deste cubo maior, para comparar, por exemplo, as estruturas administrativas das escolas na Síria frequentadas pela população curda.

Esta pesquisa e sua comparação central localizam-se, geograficamente no nível 5, nas escolas do Estado de São Paulo, no grupo demográfico não locacional enquadrado em “outros grupos”, podendo se caracterizar como atores escolares da educação pública, tendo o currículo como aspecto da educação e da sociedade. Desta forma, no microcubo da análise comparativa encontram-se três dimensões idênticas: mesmo local geográfico, mesmo aspecto educacional e população com aspectos próximos. O único diferencial desta comparação reside em um aspecto da dimensão da população: a forma de seleção dos estudantes de cada instituição. Enquanto na SEDUC-SP qualquer aluno pode fazer parte do quadro de estudantes, e a maioria escolhe a escola mais próxima de sua residência, no CEETEPS os alunos são selecionados pelo desempenho em uma avaliação chamada de “vestibulinho”.

Currículo, na visão de Adamson e Morris (2015) é uma entidade dinâmica, multifacetada e complexa, não apenas um texto. Dada sua natureza, são possíveis comparações entre currículos por meio de diversas dimensões. Essas dimensões serão utilizadas na comparação entre os currículos das duas redes de ensino escolhidas para a análise, além de permitirem outras comparações também.

Uma primeira comparação diz respeito ao modelo de currículo, proposto por Marsh e Willis (1995) e retomado por Adamson e Morris (2015), descritos no quadro 5.

**Quadro 5:** Modelos de Currículos

<b>Modelo</b>	<b>Características Principais</b>	<b>Tipificação de Adamson e Morris</b>
Legado clássico.	Currículo conservador, inflexível que inclui disciplinas e saberes clássicos consagrados por certa cultura.	Foco em conteúdos.
Saberes estabelecidos.	Assim como o anterior, uma visão de currículo apenas como disciplinas e conteúdos, constando aqueles que se consagraram nas instituições educacionais.	
Utilidade social.	Não tem preocupações com a tradição, mas conhecimentos e habilidades úteis para a vida na sociedade atual.	Objetivos da educação.
Aprendizagem planejada.	Preocupado com o resultado final do que se espera da aprendizagem como o pensamento crítico.	

Aprendizagem vivenciada.	Diferente das anteriores, inclui todas as experiências que o universo escolar proporciona, planejadas ou não.	Transformações experimentadas nas iniciativas educacionais.
Transformação pessoal.	Além do previsto no item anterior, inclui experiência vivenciada pelo professor e aluno durante os processos.	
Experiências da vida.	Inclui todas as possíveis experiências vividas em uma instituição escolar.	

**Fonte:** Criação própria com base em Marsh e Willis (1995) na visão de Adamson e Morris (2015).

O quadro tipifica sete modelos curriculares: clássico, de saberes estabelecidos, de utilidade social, de aprendizagem vivenciada, de transformação social e de experiências de vida, explicando brevemente cada um e agrupando dentro de três tipificações de Adamson e Morris: os dois primeiros com foco no conteúdo, os dois na sequência como objetivos da educação e os três últimos como transformações experimentadas nas iniciativas educacionais.

Em uma segunda dimensão é possível comparar a ideologia por trás de um currículo. O quadro 6 expõe a tipificação de Adamson e Morris (2015).

**Quadro 6:** Ideologias Curriculares

Ideologia	Características principais
Racionalismo acadêmico.	Conservador, busca transmitir o conteúdo das disciplinas estabelecidas academicamente, deixando claro que uma não deve ultrapassar o limite da outra.
Eficiência social e econômica.	Prepara o aluno para o bem-estar cívico e os capacita para colaborar com o crescimento econômico.
Reconstrutivismo social.	Traz atenção central para injustiças e problemas sociais, preparando o aluno para sua transformação.
Ortodoxia.	Prepara o aluno para a reprodução de algum conjunto de dogmas inquestionáveis, sendo religioso ou político.
Progressivismo.	Muitas vezes construtivista, coloca no centro das atenções o aluno, nas suas necessidades, interesses e capacidades, pretendendo desenvolver a autonomia do aluno para que construa sua aprendizagem.
Pluralismo cognitivo.	Foca no pluralismo de inteligências e competência dos alunos, preparando para inovações e mudanças na sociedade onde uma especialidade muito fechada não acompanharia.

**Fonte:** Criação própria com base em Adamson e Morris (2015)

No quadro os autores nomeiam seis ideologias curriculares: racionalismo acadêmico, eficiência social e econômica, reconstrutivismo social, ortodoxia, progressivismo e pluralismo cognitivo, explicando a ideologia que prevalece em cada currículo.

Adamson e Morris (2015) ainda propõem um quadro orientativo na comparação de currículos, conforme disposto na figura 6.

**Figura 6:** Orientação para comparação entre currículos



uma, por exemplo, a ideologia pode se manifestar em livros, enquanto a encenada nas ações do professor. Também indicam os métodos típicos de pesquisa nas comparações, que podem estar na análise de discurso na manifestação ideológica, enquanto na vivenciada se identifica em questionários, narrativas, entre outros. Dependendo da perspectiva, finalidade, foco ou manifestações, há métodos científicos mais adequados para a análise. Sua coleta de dados é variável, de acordo com cada fenômeno, podendo abranger entrevistas, documentos, observações de aula, questionários e anotações de campo, dentre outros. Esta pesquisa busca o aspecto planejado juntamente com o vivenciado, por entender que ambos fazem parte do objetivo proposto. Ela irá se utilizar das manifestações nos documentos de políticas de currículo e nas mudanças de atitude dos professores, utilizando a análise do discurso tanto nos documentos como nas opiniões dos docentes.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se as análises dos documentos e pesquisa a partir da fundamentação teórica com base no método apresentado no capítulo anterior. Os documentos analisados serão a lei nº 13.415/17, a BNCC, a Resolução CNE/CP 01/21, a Deliberação CEE-SP 207/22, o Currículo Paulista, as Resoluções da SEDUC-SP 97/21, 51/23 e 52/23 e os planos de curso do GFAC-CEETEPS. Inicialmente, foi analisada a lei 13.415/17 que gerou a REM e os documentos e currículos que foram modificados por ela: a BNCC presente na LDB, as novas orientações presentes na Resolução nº 01/21 que altera a EPT nacional e a Deliberação CEE 207/22 que altera a EPT no Estado de São Paulo. A partir dessas novas diretrizes legais, foram analisadas as implementações curriculares na SEDUC-SP e CEETEPS com base nos seus documentos orientadores e nas impressões e opiniões dos docentes envolvidos a partir de pesquisa feita com eles. A análise desses dois campos de pesquisa será comparativa a partir da metodologia de educação comparada exposta no capítulo anterior. Por fim, a análise da recente lei nº 14.945/24 que faz alterações na REM, lançada durante as análises deste trabalho.

### 3.1 Análise da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 – A reforma do ensino médio.

Em 2017, como já abordado, é aprovada a Lei nº 13.415, reformando o ensino médio. O texto, segundo estilos propostos por Roland Barthes (MAINARDES, 2006), é *writerly* em alguns momentos e *readerly* em outros. É *readerly* ao fazer limitações na matriz curricular do ensino médio, principalmente quando limita o total da carga horária da BNCC. É *writerly* ao colocar a responsabilidade pela construção dos itinerários formativos nos sistemas de ensino.

Também é *writerly* quando não deixa claro a obrigatoriedade de algumas orientações: o ensino do conhecimento de disciplinas, como a filosofia, não precisa se dar necessariamente pelo especialista e pela disciplina na grade curricular. Um outro exemplo é o da carga horária desejável de mil e quatrocentas horas, mas que apenas mil horas são obrigatórias. O texto, portanto, possui ambiguidades que abrem brechas para orientações serem cumpridas ou descartadas na prática da sala de aula.

É um texto destinado a implementadores curriculares que é base para a formação de outros textos com orientações locais ou de sistemas de ensino. O primeiro texto derivado da lei é a BNCC. A BNCC foi prevista no artigo 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988), regulamentada pela LDB (Brasil, 1996) e apenas em 20 de dezembro de 2017 tem o texto homologado, já com as adequações feitas pela lei da REM.

A etapa do ensino médio na BNCC (Brasil, 2018a) foi homologada quase um ano depois, em 14 de dezembro de 2018. A partir dele, as secretarias de educação estaduais, principais responsáveis pela educação pública de ensino médio, os sistemas de escolas particulares e outros, como o CEETEPS, adequam seus sistemas e criam seus itinerários formativos. O texto insere de forma consistente no currículo o ensino por itinerários formativos, define quatro áreas do conhecimento para que os objetivos de ensino sejam desenvolvidos, destaca em muitos momentos o termo “tecnologia”, traz mais detalhes sobre o ensino médio integrado ao técnico, que passa a ser um itinerário formativo. O ensino técnico como itinerário formativo possibilita a redução de gastos com a formação do jovem que pode ter a formação de nível médio e técnico estudando em um único período durante três anos. A responsabilidade dos sistemas de ensino pela configuração dos itinerários formativos tem gerado inúmeros formatos de ensino médio, de responsabilidade dos sistemas e o que muitos autores indicam como primeiras consequências, um maior distanciamento entre a qualidade dos sistemas públicos e particulares de ensino, conforme indica levantamento feito por França e Constantino (2024).

A LDB, que foi alterada em 1971, durante a ditadura militar brasileira, para que a escola atingisse seus propósitos, passa por discussão, ou pelo contexto da influência, nas palavras de Ball, Bowe e Gold (1992), após a redemocratização brasileira e principalmente a promulgação da nova constituição em 1988. Em 1996, as discussões passam para o que os autores chamam de contexto do texto político, ou a LDB propriamente dita, em 1996, contexto este que traz inédito destaque ao ensino médio. As disputas sobre o currículo do ensino médio se tornam intensas nos anos seguintes a partir de uma tensão entre o contexto de influência e o contexto do texto, que se materializa por intermédio de leis e diretrizes. Em 1998, a Resolução CNE/CEB 03 lança as DCNEM, detalhando o currículo nacional. Em 2004, o Decreto 5.154/2004 amplia a LDB com orientações sobre a EPT, trazendo a possibilidade do ensino médio integrado novamente. A Resolução CNE/CEB 02/2012 estabeleceu as diretrizes curriculares da EPT nas DCNEM. Ainda em 2012 é formada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio [Ceensi] sob a alegação de que o ensino médio não corresponde às expectativas do jovem brasileiro. Esta gerou audiências públicas e uma minuta que originou o PL nº 6.840/2013 (Silva; Scheibe, 2017). Este Projeto de Lei apresenta a visão de ensino médio presente na ditadura militar com enfoque de ensino diferentes, ideia que posteriormente estará incorporada à Lei nº 13.415/17. Não sendo aprovado o PL nº 6.840/2013, em 2016, o presidente recém-empossado apresenta, por meio de medida provisória, um projeto diferente para a reformulação curricular do ensino médio, embora

mantivesse algumas partes essenciais. Todas essas disputas fizeram parte do contexto de influência, culminando no contexto do texto político da REM (Ball *et al.*, 1992).

A lei 13.415/17 fez pequenas alterações em leis ligadas à educação. Suas alterações são técnicas e prescritivas, indicando aos implementadores limites curriculares que devem ser adaptados nas escolas. Alterou a já não mais válida Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que organiza o FUNDEB. Faz pequenas alterações na radiodifusão de programas educativos, ampliando, por exemplo, até às vinte e uma horas a sua vinculação e possibilita convênios para possibilitar tal serviço. Altera também a Lei nº 11.161, que foi criada para tentar inserir a obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino médio. As demais alterações ocorreram na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a lei da atual LDB. A primeira alteração, presente no primeiro artigo, refere-se à carga horária do ensino médio que deve aumentar gradualmente de oitocentas horas anuais, nos seus duzentos dias letivos, para mil e quatrocentas horas, sem prazo para a execução, mas com prazo de cinco anos para atingir as mil horas. As disciplinas arte e educação física são obrigatórias no ensino básico, não necessariamente no ensino médio. No novo texto da LDB, as únicas disciplinas obrigatórias são língua inglesa, língua portuguesa e matemática, sendo essas duas últimas presentes em todas as séries. No artigo 26, que versa sobre a parte diversificada do currículo, é incluído parágrafo sobre a possibilidade de inclusão de projetos e pesquisas de temas transversais nas escolas de ensino integral. Os artigos 35 e 36 são os que possuem mais mudanças.

O artigo 35 possuía, originalmente, apenas um texto com quatro finalidades para o ensino médio. É incluído o item 35-A onde a BNCC define seus objetivos de aprendizagem dentro de quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas. Juntamente com o item acompanham oito parágrafos com detalhamentos curriculares: possibilidade de parte diversificada contextualizada, estudos de educação física, arte, sociologia e filosofia, mas não sua obrigatoriedade como disciplina, padrões de desempenho organizados pela União, tipo de formação esperada, as disciplinas obrigatórias aqui já mencionadas e a mudança mais impactante, a redução da carga horária máxima da BNCC para o máximo de mil e oitocentas horas. O artigo 36 é alterado na sua essência, tornando-se um novo artigo que complementa a carga horária subtraída no artigo anterior. Nele são criados os itinerários formativos que devem ser organizados em forma de aprofundamento em uma das quatro áreas citadas do ensino médio ou ensino técnico. Nos parágrafos do artigo, fica permitido mais de um itinerário formativo, o ensino à distância em parceria com instituições reconhecidas para tal serviço, a possibilidade de oferecimento do ensino médio em módulos, a validade para a

continuidade em nível de ensino superior e detalhamentos do itinerário técnico: a necessidade de vivências no mundo do trabalho, o recebimento de certificados de conclusões parciais e as instituições que podem validar cada curso técnico. O artigo 61 da LDB, que trata dos profissionais da educação, passa a permitir que lecionem no quinto itinerário formativo, o de formação técnica, não apenas professores titulados, mas os que possuem notório saber reconhecidos por instituições de ensino além de graduados com complementação pedagógica. A formação dos professores deve ter como base a BNCC.

A concretização do contexto do texto político desta reforma facilitou o processo de internacionalização curricular na educação, segundo Thiesen (2024), o alinhamento a princípios, finalidades e demandas de movimentos internacionais. A partir do momento em que o Brasil passa a ser mais dependente de agências internacionais, as escolas são influenciadas de alguma forma por estas por meio de sistemas de ensino que comandam ou administram partes do ensino de forma terceirizada, por universidades que formam o profissional das escolas básicas, seja por intenções mercadológicas, seja por intenções acadêmicas dentro do que Dale (2004) chama de “agenda globalmente estruturada para a educação”. Agências internacionais não escondem a pretensão de internacionalização na educação, como exemplo a UNESCO, ao incentivar o que chamam de “Educação para a Cidadania Global” (UNESCO, 2015) ou a OCDE que chama a atenção para a necessidade de reformas educacionais nos Estados para cumprir demandas globais que inserem o estudante em uma cultura internacional e multicultural (OCDE, 1996). A influência no Brasil pode ser vista, por exemplo, na BNCC, onde é garantido que o documento está alinhado com a Agenda 2030 da ONU. Thiesen (2024) ainda destaca que a reformulação do documento da BNCC, alinha-o a internacionalização curricular da educação a partir de trechos como o destaque da linha inglesa ou o modelo baseado em itinerários formativos.

A partir de uma presidência que ascendeu ao poder de forma questionável, poucos meses depois lançando de forma arbitrária uma MP reformando o ensino médio, que em poucas semanas de trabalho do congresso foi convertida em lei, existe enorme necessidade de legitimação por meio do convencimento feito por propaganda, como esta vinculada em canais abertos de televisão:

*Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova. [voz do narrador]  
 Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo. [adolescente 1]  
 Minha vocação? Sim, eu aprovo. [adolescente 2]  
 Eu quero. [adolescente 3]  
 Eu aprovo. [adolescente 4]  
 Com o Novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com sua vocação. É a liberdade que você queria para*

*decidir seu futuro. [voz do narrador]  
 Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova! [adolescente 5, juntamente com  
 a mensagem escrita em tela 'JÁ É ASSIM COM 72% DOS BRASILEIROS.  
 FONTE: IBOPE. NOV. 2016'].*

Acesse o site e saiba mais [voz do narrador, com mensagem escrita na tela: MEC.GOV.BR] (BRASIL, 2016).

A narrativa acima é uma das propagandas difundidas pelos meios de comunicação, no período entre a publicação da MP-746/16 e a sanção da lei nº 13.415/17. Ela tem como cenário um auditório com diversos estudantes adolescentes, escuro, onde alguns se levantam para dizer as frases acima, acompanhados pela iluminação de um holofote em cima apenas daquele que fala. Trata-se de um cenário que pode remeter a um cenário platônico de uma caverna onde alguém consegue ver a verdade iluminada pela luz, ou talvez a ideia iluminista de trazer racionalidade: luz às trevas da irracionalidade. A palavra “aprovação” é insistentemente repetida por adolescentes, tentando criar uma formatação psíquica onde não aprovar parece condenar à exclusão social o espectador. Quando ligada à palavra “conhecem” na sentença “todos que conhecem aprovam” traz uma falácia de acidente que reforça o senso comum onde todos possuem a mesma opinião por conta da ideia ser a opinião de quem diz, pelo motivo deste conhecer, criando o constrangimento de assumir uma ignorância ao espectador. A palavra “liberdade” ligada à palavra “futuro” também traz um forte apelo retórico que corresponde aos anseios do adolescente. Independentemente da forma como cada um vê, a ideia parece clara: o convencimento de que há um novo modelo de ensino médio que é aprovado pelos que conhecem. O final da inserção traz a informação de que o instituto de pesquisa IBOPE constatou que 72% dos entrevistados aprovam o novo ensino médio, reforçando mais ainda ao espectador o constrangimento diante da dicotomia: o conhecedor aprova, o ignorante desaprova.

A pesquisa citada fez a seguinte questão aos entrevistados: “O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?” (Milena, 2016).

Entre a aprovação consciente do texto da lei e a questão feita existe uma larga distância, pois é citada um recorte demasiadamente pequeno do texto da lei, sem tempo para a reflexão da mesma e ainda de forma distorcida, afinal, o estudante não define as matérias em que irá estudar, sequer seu itinerário formativo já que estará a mercê do que estiver disponível nas escolas da sua região. Em outras propagandas vinculadas na época, coloca-se o professor como figura que aprova o NEM, chamam os alunos para participar de discussões disponibilizando o site do MEC onde não há qualquer possibilidade de discussão real, parte-se da expectativa de

melhora do ensino em um país onde predomina a insatisfação com ela, trazendo o jargão “é para ontem”, forçando a legitimidade forçadamente precipitada com o lançamento da lei do NEM (Kaspari e Freitas, 2017). As propagandas insistem, principalmente, nas promessas da liberdade de escolha do estudante, na mudança de um modelo de ensino que não é interessante para o jovem para um que seja, melhorando assim a qualidade de ensino e o desempenho dos estudantes jovens brasileiros. Essas vinculações fizeram parte da disputa por legitimidade dentro de um contexto político tenso, de uma reforma que, mesmo tendo anos de discussão, desprezou uma série de vozes ao ser lançada por meio de uma MP de um governo recentemente empossado, com legitimidade duvidosa, e rapidamente se torna lei, com poucas mudanças na MP que a originou.

A REM traz, inicialmente, a contraposição a uma definição de currículo criticada por Marsh e Willis (2007) que entende seu significado como sinônimo das disciplinas clássicas limitando assim seu tamanho e possibilidades ao valorizar excessivamente as disciplinas consolidadas contemporaneamente. Em qualquer definição, o currículo sempre propõe e impõe algo (Sacristán, 2010), a REM propõe um modelo novo de ensino ao mesmo tempo que impõe a proibição da prática do antigo. Impõe que as disciplinas da BNCC não ultrapassem 1800 horas, propõe o complemento da matriz curricular com itinerários formativos que ocupam normalmente 40% da carga horária do ensino médio, com informações curriculares precárias sobre essas, cabendo qualquer disciplina em seu lugar, desde que alicerçados sobre algum dos eixos estruturantes propostos. Sob a égide da liberdade e flexibilidade o texto da lei parece ser apenas uma proposta de adequação do problemático ensino brasileiro ao interesse do jovem, fórmula que traria solução aos problemas educacionais, todavia é muito mais impositivo ao proibir estruturas curriculares consolidadas nas matrizes curriculares por inexperientes itinerários formativos.

### **3.2. Análise da Base Nacional Comum Curricular**

A partir da nova lei que reforma o ensino médio, outros documentos precisam se adequar a ela. O primeiro é a BNCC (Brasil, 2018a). A BNCC se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (Brasil, 2013), documento que não foi alterado com a REM e possui a versão atual finalizada em 2013, tendo como propósito “um conjunto de Diretrizes Curriculares que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica” (Brasil, 2013, p.5).

A BNCC concentra o poder da União sobre os currículos ao definir o que qualquer instituição de ensino deve ter em comum nos seus currículos estabelecendo normas aos planejadores de currículo. Quanto à abordagem, a BNCC é menos técnica em relação à LDB e mais conceitual (Posner, 1998). Ela se torna conceitual por relacionar os elementos principais e suas partes. Alguns desses elementos principais que se destacam no texto dedicado ao ensino médio da BNCC são: competência, habilidade, projeto de vida, tecnologias digitais, protagonismo do estudante, educação integral, áreas do conhecimento e itinerários formativos. Dentre esses, os mais importantes, pois conectam todo conteúdo da BNCC, são as competências e habilidades.

A BNCC propõe um currículo baseado no desenvolvimento de competências. Na introdução do texto são colocadas dez competências gerais para a educação básica e este é o primeiro ponto de centralização curricular: tudo o que for ensinado nas escolas deve estar relacionado a essas competências. Além da competência geral, para cada área do conhecimento deve estar relacionada uma competência específica e pelo menos uma de suas partes, as habilidades. Aqui há outro elemento importante que conecta as partes do texto, mais especificamente para o ensino médio, as áreas do conhecimento. Enquanto o ensino infantil é entrelaçado por campos de experiências e o ensino fundamental por componentes curriculares, no ensino médio isso é feito por meio das áreas do conhecimento introduzidas pelo artigo 35-A da lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017). Em cada área do conhecimento há competências específicas, com algumas habilidades que pertencem a cada uma. O currículo a ser desenvolvido nas escolas de ensino médio não deve ter como base a divisão de disciplinas e conhecimentos, mas as quatro áreas do conhecimento e as competências. O documento simplifica essas conexões por meio de códigos nas habilidades, como “EM13CHS101”, onde as duas primeiras letras indicam a fase do ensino básico, no caso do exemplo, o ensino médio, os dois números da sequência indicam as séries em que pode ser desenvolvida, no caso do ensino médio todas habilidades possuem o número 1 e 3 que indicam que pode ser desenvolvido do primeiro ao terceiro ano, na sequência as três letras indicam a área do conhecimento, no caso, ciências humanas e sociais, na sequência o número indica a competência específica, no caso a primeira e por fim, os dois últimos números indicam a sequência da enumeração da habilidade. A habilidade do exemplo é descrita com objetivo de “identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.” (Brasil, 2018a, p. 573). Ligada à competência específica:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (Brasil, 2018a, p. 571)

Desta forma, todo ensino escolar no ensino médio deve ter como finalidade principal o desenvolvimento de pelo menos uma competência geral e pelo menos uma habilidade que está atrelada a alguma competência específica, todas estas são especificadas na BNCC.

Conforme mencionado anteriormente, a BNCC se declara alinhada à agenda 2030 da ONU (ONU, 2015) e estabelece seus princípios em consonância com a LDB e DNCs enfatizando a importância da formação para o desenvolvimento humano. Identifica a necessidade de competências críticas que percebam e combatam injustiças sociais e possui poucas questões pós-críticas (Silva, 2010) que conscientizem e se oponham a forma de intolerância étnica e racial, se referindo apenas aos povos indígenas e afrodescendentes. Todavia, não são questões críticas ou pós-críticas o foco curricular, apenas um elemento. Na visão de Marsh e Willis (2007), trata-se de um texto curricular bastante prescritivo, pouco descritivo e exploratório.

A nova visão de educação trazida pelas alterações no NEM, nas alterações da LDB feitas pela lei nº 13.415/17, alterou na essência a forma de ser desenvolvido o currículo de cada sistema de ensino, principalmente após os detalhamentos da BNCC alinhada com a lei. Nessa nova visão, o ensino não possui foco nos conteúdos e disciplinas, mas nas competências e áreas do conhecimento. Na maioria dos componentes disciplinares não há sequer obrigatoriedade, abrindo brecha para o ensino de professores cada vez menos capacitados para o que está sendo ensinado. Não é à toa que a REM inclui a possibilidade de docência por notório saber. Acompanhando essas bases, já não é tão importante ser professor de disciplinas como história, geografia, sociologia ou filosofia, já que estes deixam de ser considerados especialistas em suas respectivas áreas, tornando-se professores que desenvolvem competências da área de ciências humanas e sociais. Os livros didáticos também passam a ter uma abordagem por áreas do conhecimento, desaparecendo os livros didáticos de disciplinas. Por outro lado, a formação dos professores no momento da reforma, que continuarão lecionando após sua implementação, não foi para atuar como professor de uma área do conhecimento ou para conseguir utilizar um livro didático que misture diversos conhecimentos e competências que não fazem parte da sua formação.

A partir da nova LDB, nos últimos dias de 2018, é promulgada a Portaria nº 1.432 (BRASIL, 2018d) que traz orientações para os formuladores curriculares das instituições de ensino médio elaborarem os currículos para os itinerários formativos. O documento começa traçando quatro objetivos, em linhas gerais, o aprofundamento das competências, desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento de habilidades úteis para a vivência em seu mundo e o desenvolvimento de valores, colocados como universais, sendo citados ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, sugerindo um modelo de currículo por experiências da vida (Marsh; Willis, 1995) sob uma ideologia que incentiva o pluralismo cognitivo (Adamson; Morris, 2015). Os formuladores de currículo devem levar em consideração os eixos estruturantes na formulação dos seus currículos: os itinerários devem percorrer pelo menos um dos eixos, embora seja desejável que percorram os quatro. O itinerário formativo técnico também deve ser organizado a partir dos eixos estruturantes somados às habilidades profissionais descritas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ora em diante, CNCT. A organização curricular a ser formulada pela instituição deve responder inicialmente como fará a ligação e sequência dos eixos estruturantes, se o itinerário terá foco em uma ou duas áreas do conhecimento e como será oferecido o itinerário, que não precisa ser necessariamente em forma de um componente curricular, mas pode ser como oficinas, projetos, unidades/campos temáticos, dentre outros. A partir desta introdução, o documento detalha o que considera mais relevante para a formulação curricular das instituições: os eixos estruturantes.

O primeiro eixo é a investigação científica que parte da justificativa da necessidade do estudante participar da sociedade da informação possuindo conhecimentos e habilidades para que a apropriação seja crítica. O segundo eixo, processos criativos, parte da necessidade exposta de que o estudante precisa desenvolver habilidades, conhecimentos e uso de recursos de forma criativa, inventiva e inovadora. O terceiro eixo, mediação e intervenção sociocultural, parte da necessidade identificada de que as questões socioculturais e ambientais se tornam mais complexas e os estudantes precisam de conhecimentos e habilidades que façam com que possam mudar a realidade de forma cidadã. O último eixo, empreendedorismo, parte do pressuposto de que os estudantes precisam de conhecimentos e habilidades para se adaptar às mudanças de uma sociedade que tem feito isso rapidamente. No documento, os quatro eixos compartilham as mesmas características: em todos é identificada uma necessidade do mundo atual para uma justificativa que é feita com base em uma premissa comum: a escola deve preparar o aluno para o mundo atual. Partindo desta premissa, são identificadas quatro necessidades maiores que a escola deve desenvolver para preparar o aluno para o mundo atual.

Os conhecimentos, tanto das áreas do conhecimento, como das áreas técnicas, devem motivar o estudante a desenvolver projetos tendo uma ou mais dessas necessidades detectadas, seja um projeto científico, criativo, que contribua para a sociedade e o meio ambiente ou pessoal e produtivo. A necessidade da REM é enfatizada indiretamente com a justificativa de que a escola precisa atender às novas necessidades que o mundo atual solicita. Justificando-se, são traçados os objetivos dos eixos, que são três: aprofundar conhecimentos, ampliar habilidades e utilizar conhecimentos e habilidades no cotidiano. Por fim, na exposição dos eixos estruturantes, são postos focos pedagógicos que fazem mais ligações de intenções da aprendizagem: processos criativos são ligados não apenas à arte, mas à comunicação de peças e propaganda, criação de aplicativos, robôs e circuitos, mediação e intervenção sociocultural ligado a resolução de problemas de relacionamentos humanos e empreendedorismo a capacidade do estudante gerar sua própria renda ao longo de sua vida. O documento termina com quadros de relação das competências e habilidades previstas na BNCC com os eixos estruturantes. O primeiro quadro relaciona as competências gerais a cada eixo estruturante e logo após é apresentado, um quadro para cada eixo, com as habilidades que podem ser incluídas em cada um dos cinco itinerários formativos a ser criado pelo formulador de currículo da instituição.

### **3.3. Análise dos documentos Resolução nº 01/21 e Deliberação CEE 207/22**

A REM impactou essencialmente não apenas no currículo do ensino médio, anteriormente adjetivado como regular, mas no ensino médio integrado no ensino técnico e na EPT de forma geral. Na lei nº 13.415/17, alguns itens que alteram o formato da EPT merecem destaque: primeiramente, a formação docente fica impactada pelo texto que permite a sua docência por profissionais sem formação, mas que possuem o subjetivo “notório saber”. A subjetividade aumenta com a resolução nº 01/21 (Brasil, 2021) no seu artigo 53, que inaugura o capítulo XVII, que versa sobre a formação do docente que atua na EPT, pontuando que a formação docente pode ser feita em cursos de graduação, licenciatura ou “outras formas”, ou seja, não é necessário ao docente da EPT possuir um curso de formação para a docência, pois o profissional pode possuir apenas o bacharelado ou ainda ter “outras formas” para sua habilitação. Tanto a expressão “outras formas” como o “notório saber” possibilitam um profissional que atue como professor da EPT sem formação docente, o que ameaça a qualidade dos cursos, principalmente quando se trata de jovens que necessitam de um profissional qualificado para sua formação.

Em segundo lugar, a lei traz um novo lugar para a EPT: uma parte da formação de ensino médio, que não é mais o ensino técnico concomitante ou subsequente, mas um itinerário formativo dentro do currículo do ensino médio.

A Resolução nº 01/21, assim como a Lei 13.415/17, é um documento normativo que possui uma abordagem técnica e, no seu primeiro capítulo, deixa claro a sua abrangência: são as diretrizes curriculares que norteiam toda a EPT, ou seja, é um documento direcionado a todos os planejadores curriculares de instituições de EPT. No capítulo II expõe seus princípios. No primeiro inciso, o primeiro princípio é a “articulação com o setor produtivo”, fazendo itinerários formativos que coloquem o estudante no mundo do trabalho. Fica clara aqui a finalidade do quinto itinerário formativo do NEM: o preparo para o trabalho dentro do setor produtivo. No inciso quarto, reforça-se que o trabalho é a centralidade curricular, no décimo vincula o ensino ao desenvolvimento socioeconômico, atrelado ao que o mundo do trabalho precisa em determinado local, o que o inciso quinze traz detalhes mais claros. Neste inciso, apesar de colocar os princípios da autonomia e flexibilidade para a construção curricular dos itinerários formativos, estes devem ser construídos e ofertados em forma de itinerários formativos de um curso técnico que seja localmente relevante. Os princípios da autonomia e flexibilidade se tornam paradoxais, assim como o princípio da liberdade que foi muitas vezes vinculado como propaganda do NEM: o estudante possui a liberdade de escolha dentro de um limite que são as formas de trabalho ofertadas em uma determinada região. A importância da ciência, tecnologia e inovação para servir o setor produtivo também é destacada.

A dependência do setor produtivo se torna o princípio com o maior número de componentes que se articulam no capítulo. Outros princípios são colocados sem esta articulação e número de componentes: alguns pedagógicos como a interdisciplinaridade, pluralismo de ideias pedagógicas, contextualização do ensino, princípios de cidadania como a observação das necessidades da pessoa com deficiência, respeito a valores estéticos, políticos e éticos, acolhimento ao estudante com privação de liberdade e até um inciso, o décimo terceiro, que traz o princípio do reconhecimento das identidades de gênero e étnicas, destacando povos indígenas, quilombolas, imigrantes, pessoas do campo e itinerantes, o que em uma visão descuidada poderia ser remetido a uma teoria de currículo pós-crítica (Silva, 2010) já que é item isolado sem outras articulações. Prevalece uma teoria de currículo tradicional na tipificação de Silva (2010), ou descritiva na de Marsh e Willis, pois dita normas, mas com a preocupação constante com o princípio do atendimento ao setor produtivo, o que torna a leitura do documento, para o formulador de currículo das instituições de EPT ou ensino médio com o quinto itinerário, um norteador das ações descritas nos currículos. A criação deste documento

parte de uma definição de currículo como as experiências de aprendizagem para que se adquira conhecimento e competências em locais de aprendizagem, o que cria um ensino tecnicista voltado para objetivos econômicos (Marsh, 2004).

Outra articulação importante está nos itinerários formativos. Para atender demandas de mercado que mudam constantemente, os itinerários permitem um percurso em diversos níveis que podem ser flexibilizados ao longo das mudanças de demandas produtivas. No capítulo quarto, é descrita a organização e funcionamento da EPT, colocando seus cursos e programas em três níveis: o primeiro e mais simples é denominado “qualificação profissional”, na sequência a “educação profissional técnica de nível médio” que coloca a EPT nivelada à complexibilidade do ensino médio da formação básica e, por último, a “educação profissional tecnológica, de graduação e pós-graduação”. O capítulo dispõe da articulação desses níveis, criando um percurso formativo. O CNTC (Brasil, 2014) traz possibilidades de itinerário formativo. No curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas, por exemplo, o estudante pode se formar em uma qualificação intermediária anterior, ou como parte do currículo do curso em Desenvolvedor de Sistemas para Celulares, pode se especializar em uma Especialização Técnica em Desenvolvimento de Aplicações para Dispositivos Móveis ou Especialização Técnica em Desenvolvimento de Aplicações para Inteligência Artificial e continuar a formação em nível superior com a graduação de Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Tecnologia da Informação. Estes são apenas alguns exemplos, pois o CNCT expõe, dentro de cada curso, diversas opções de qualificações, especializações e graduações ligadas a um curso técnico para a formação de um itinerário formativo.

A partir da normatização criada pela Resolução nº 01/21 para a EPT que por sua vez partiu da lei que criou o NEM, o Estado de São Paulo elabora a Deliberação CEE 207/22 (São Paulo, 2022) que determina as diretrizes curriculares da EPT no Estado de São Paulo. Anteriormente a esta deliberação, foi redigido um outro documento-base, intitulado Indicação CEE nº 2015/2022 (São Paulo, 2022), aprovado em 13/04/2022 por três conselheiros e um ex-conselheiro, dentre eles Laura Laganá, diretora superintendente do CEETEPS. Este documento traz detalhamentos, como seus princípios orientadores, que a deliberação não traz, sendo este um documento mais sucinto. Os princípios e valores orientadores são expostos apenas no documento de indicação e na maior parte da redação, sendo idênticos aos presentes no documento nacional, a Resolução nº 01/21, que coloca em primeiro lugar a “articulação com o setor produtivo”. A maior parte do documento segue o mesmo padrão de texto curricular da lei nº 13.415/17 e da Resolução nº 01/22, com algumas inserções pontuais, como na organização dos cursos, onde adiciona como modalidade a atualização, aperfeiçoamento e extensão dos

concluintes das demais modalidades. Na organização e funcionamento dos cursos, o ensino é atrelado ao Currículo Paulista (São Paulo, 2022), documento basilar com práticas pedagógicas detalhadas para o ensino no Estado de São Paulo. É destacado o curso de qualificação como um possível itinerário formativo do ensino médio, sendo uma qualificação ou mais em uma mesma formação. O Plano de Curso, na indicação, é detalhado, incluindo diversos itens necessários para o funcionamento de um curso técnico. Assim, o Currículo Paulista passa a ser documento curricular basilar para as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino médio, principalmente na SEDUC-SP, da mesma forma como o plano de curso é para os cursos técnicos no CEETEPS, ambos tendo como documento orientador a Deliberação CEE 207/22.

### **3.4. Orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**

O Currículo Paulista (São Paulo, 2020) é o documento base para o currículo da SEDUC-SP. Ele é criado a partir da homologação do texto da BNCC (Brasil, 2018a), pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular criado pela portaria 331, de 2018 (Brasil, 2018e), pela LDB alterada pela lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) e pelas DCNEM (Brasil, 2018c). O documento é apologético em boa parte do seu percurso ao fazer extensa defesa dos ideais do seu currículo e do seu processo de construção. Um deles é a própria REM, que segundo o documento, trouxe autonomia e flexibilização por intermédio dos itinerários formativos. Em outro ponto, por diversas vezes é defendido o ensino por competências, citando inclusive as dez competências gerais do ensino básico da BNCC (Brasil, 2018). A maior parte do documento detalha a organização curricular por intermédio dos seus componentes. Em cada componente da BNCC são detalhados os objetivos pedagógicos e há um quadro organizador curricular com as competências específicas das quatro grandes áreas da BNCC ligadas às habilidades existentes nela e o seu campo de atuação. Também são indicados os objetos de conhecimento de cada disciplina. Na parte de itinerários formativos, o quadro organizador relaciona habilidades gerais em cada eixo estruturante com as habilidades específicas previstas para cada um dos cinco itinerários formativos acompanhados de pressupostos metodológicos que orientam como devem ser desenvolvidas as atividades dentro daquela habilidade. São detalhados também itinerários integrados, como entre as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Contando os itinerários puros e os integrados, são oferecidos, inicialmente na implementação do NEM, onze formatos de ensino médio pela SEDUC-SP.

Com base na lei nº 13.415/17 e no Currículo Paulista, a Resolução Seduc nº 97, de 08/10/2021 (São Paulo, 2021), traz as matrizes curriculares que serão seguidas nas suas

unidades escolares. As aulas passam a ser compostas de 45 minutos de duração em contraposição aos 50 minutos anteriores, sendo sete por dia útil da semana, incluindo a BNCC e a parte diversificada com as disciplinas Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação. Para os ingressantes no primeiro ano do ensino médio em 2021, a matriz inclui os componentes dos itinerários formativos apenas no segundo ano, possibilitando ao aluno escolher o itinerário ao longo do primeiro ano, conforme descrito na figura 7.

**Figura 7:** Matriz curricular do ensino médio da SEDUC-SP para ingressantes em 2021

MATRIZ 3							
ENSINO MÉDIO – DIURNO							
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais
			1ª série	2ª série	3ª* série		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300
		ARTE	2	0	2	160	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120
		FÍSICA	2	2	0	160	120
		QUÍMICA	2	2	0	160	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10	2400
ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	90	
	LÍNGUA INGLESA	0	2	0	80	60	
	ELETIVAS 1	2	0	2	240	180	
	ELETIVAS 2 **	0	2	2	80	60	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS**	0	3	3	240	180	
	EDUCAÇÃO FÍSICA***	0	2	0	80	60	
	APROFUNDAMENTO CURRICULAR****	0	10	20	1200	900	
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO PRESENCIAL DENTRO DO TURNO			5	15	25	1800	1350
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS PRESENCIAIS DENTRO DO TURNO			35	35	35		
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO EXPANSÃO NO CONTRATURNO			0	7	5	480	360
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			35	42	40		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1400	1680	1600	4680	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1050	1260	1200		3510

\*As aulas da 3ª série deverão ser atribuídas a partir de 2023.

\*\* As aulas dos componentes Eletivas 2 e Orientação de Estudos do Itinerário Formativo serão ofertadas conforme opções da expansão da carga horária.

\*\*\*As aulas de Educação Física da carga horária do Itinerário Formativo serão ofertadas no contraturno ou aos sábados de forma presencial ou pelo CMSP, conforme consta na expansão da carga horária.

\*\*\*\*A carga horária de cada componente do Aprofundamento Curricular está descrita nas matrizes dos aprofundamentos.

As aulas dos componentes Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação, Língua Inglesa, Eletivas 1 e os componentes do aprofundamento curricular e da Formação Geral Básica serão ofertadas de forma presencial dentro do turno.

Fonte: São Paulo, 2021.

A figura traz a matriz nº 3 da Resolução 97/21. Nela são detalhados os componentes curriculares de cada série, sua carga horária, divididas em itinerários formativos e formação geral básica, dividida esta nas quatro áreas do conhecimento da BNCC (2018a). Não há detalhamento dos componentes do aprofundamento curricular, mas a nota indicando que essa

informação consta em outra matriz própria do aprofundamento. É possível perceber que o itinerário formativo inclui a disciplina “orientação de estudos” e outras com os mesmos nomes de disciplinas da BNCC, língua inglesa e educação física. Destas tantas disciplinas que excedem a carga horária, parte seria oferecida no contraturno, na escola caso tivesse espaço físico ou por aulas *online*. Dentro dessa matriz, o ensino médio da SEDUC-SP, a partir dos ingressantes em 2021, possui 1050 horas no primeiro ano, 1260 horas no segundo ano e 1200 horas no terceiro ano, destas, 1800 horas para a BNCC somando os três anos, se adequando à nova lei do ensino médio. As aulas dedicadas ao itinerário formativo crescem progressivamente de 150 horas no primeiro ano, 660 horas no segundo e 900 horas no terceiro. As aulas à distância e no contraturno, chamadas de aulas da expansão, para o período diurno, foram oferecidas apenas no ano de 2022, tendo a redução da parte diversificada nos itinerários formativos no ano de 2023. As aulas de expansão, em 2023, continuam apenas para o período noturno, de forma *online*, além da disciplina de educação física que deve ser feita presencialmente no contraturno por estudantes que não tiverem a justificativa de trabalho durante o período da aula, por conta do horário não garantir a carga horária mínima do NEM. As aulas *online* são realizadas pelo professor da disciplina atribuída por meio do aplicativo CMSP, onde o aluno pode assistir às aulas e realizar as atividades de forma síncrona ou assíncrona. O aprofundamento curricular é composto por dez aulas no segundo ano e vinte no terceiro ano, salvo nas PEI que possuem carga mais extensa das disciplinas do itinerário formativo por possuírem carga de sete e nove horas, conforme exemplo da figura 8 que descreve a matriz de uma PEI de nove horas.

**Figura 8:** Matriz curricular de PEI de ensino médio da SEDUC-SP para ingressantes em 2021

MATRIZ 7							
ENSINO MÉDIO – DIURNO – PEI 9h							
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais	
		1ª série	2ª série	3ª* série			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300
		ARTE	2	0	2	160	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120
		FÍSICA	2	2	0	160	120
		QUÍMICA	2	2	0	160	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120
	<b>TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>		<b>30</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>2400</b>	<b>1800</b>
	ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180
ELETTIVAS		2	2	2	240	180	
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120	90	
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS		5	0	0	200	150	
ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS		3	3	3	360	270	
APROFUNDAMENTO CURRICULAR**		0	15	25	1600	1200	
<b>TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO</b>		<b>13</b>	<b>23</b>	<b>33</b>	<b>2760</b>	<b>2070</b>	
<b>TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS</b>		<b>43</b>	<b>43</b>	<b>43</b>			
<b>TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS</b>		<b>1720</b>	<b>1720</b>	<b>1720</b>	<b>5160</b>		
<b>TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS</b>		<b>1290</b>	<b>1290</b>	<b>1290</b>		<b>3870</b>	

\*As aulas da 3ª série deverão ser atribuídas a partir de 2023.  
 \*\*A carga horária de cada componente do Aprofundamento Curricular está descrita nas matrizes dos aprofundamentos.

Fonte: São Paulo, 2021.

A figura 8 detalha a matriz curricular, com as mesmas informações da anterior, com a

diferença de uma carga horária maior por se tratar de modalidade PEI com nove horas de aula diariamente.

O artigo oitavo da resolução detalha o formato da matriz curricular do aprofundamento curricular dos itinerários formativos, salvo o do itinerário técnico. A matriz é organizada por Unidade Curricular, ora em diante UC, e está dividida em componentes curriculares. São seis UCs, cada uma com duração de seis meses, sendo duas unidades no segundo ano e quatro no terceiro. As unidades possuem quatro ou cinco componentes curriculares e cada um deles pode ser atribuído preferencialmente a um professor com a formação indicada, ou a uma ou duas formações indicadas como secundárias para a atribuição, conforme descrito na figura 9.

**Figura 9:** Matriz curricular de UC da SEDUC-SP de segundo ano para ingressantes em 2021

MATRIZ 9				
APROFUNDAMENTO CURRICULAR – Área de Linguagens e suas tecnologias (LGG)				
LGG1 – #SeLiganaMídia				
UNIDADE CURRICULAR 1 – TÁ NA MÍDIA, TÁ NO MUNDO!				
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Unidade Curricular UC1LGG1 – “TÁ NA MÍDIA, TÁ NO MUNDO!”	Laboratório de produção jornalística	2	40	30
	Observatório da imprensa internacional	2	40	30
	Jornalismo e inclusão nos esportes: práticas e experimentações	3	60	45
	Criação & comunicação publicitária	3	60	45
	<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS DA UNIDADE CURRICULAR</b>	<b>10</b>		
	<b>TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS</b>		<b>200</b>	
	<b>TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS</b>			<b>150</b>
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária da Unidade Curricular devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indica como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:				
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
Laboratório de produção jornalística	Língua Portuguesa	Língua Inglesa, Língua Espanhola ou Arte		
Observatório da imprensa internacional	Língua Inglesa	Língua Portuguesa ou Arte		
Jornalismo e inclusão nos esportes: práticas e experimentações	Educação Física	não há outra habilitação		
Criação & comunicação publicitária	Arte	Língua Portuguesa ou Língua Inglesa		

Fonte: São Paulo, 2021.

A figura mostra a matriz nº 9 da Resolução 97/21 que traz os componentes de uma UC com suas cargas horárias e o que isso corresponde em número de aulas semanais, traz também os professores que estão habilitados para lecionar cada componente. O exemplo pertence ao itinerário formativo da área de linguagens e suas tecnologias, intitulado “Tá na mídia, tá no mundo!” que possui, por exemplo, o componente curricular intitulado “Laboratório de produção jornalística” que pode ser lecionado por licenciados em língua portuguesa, a licenciatura prioritária, e também por licenciados em língua inglesa, língua espanhola ou arte, as licenciaturas/habilitações alternativas. Anteriormente à REM, a SEDUC-SP permitia que um professor formado em uma licenciatura lecionasse apenas sua disciplina, salvo exceção se tivesse um certo número de horas no seu histórico de licenciatura de alguma disciplina próxima, ou na falta de professor, quando se permitia professor com bacharelado ou aluno de licenciatura

de último ano até que surgisse um licenciado para aquele componente. A REM, com a divisão do ensino em áreas do conhecimento, é aberta a possibilidade de um professor lecionar mesmo sem licenciatura, mas com notório saber, trazendo grande flexibilidade para que as disciplinas curriculares não sejam lecionadas por professores licenciados em determinada especialidade. Para viabilizar a implementação dos novos componentes curriculares lecionados por professores não especializados neles, a SEDUC-SP disponibiliza os MAPPAs, que são manuais de aula, por UC, de distribuição para os professores dos itinerários formativos. Começam com um quadro integrador mostrando os objetivos da UC e promovem a integração entre os componentes. Nas sessões de cada componente curricular há competências, habilidades e eixos estruturantes correspondentes e o ensino que deve ser desenvolvido em sala de aula com a descrição de atividades de introdução onde há questões para a sensibilização do tema, desenvolvimento e sistematização com avaliação da atividade. Há cerca de cinco atividades por componente curricular, com uma última atividade que integra os componentes da UC. O professor pode planejar como realizará as atividades propostas com suas práticas e conteúdos propostos dentro de um número de aulas indicado.

Para o itinerário formativo técnico, a resolução traz duas possibilidades: uma chamada de Novotec Expresso e outra de Novotec Integrado. Para este, a resolução indica que a organização seguirá resolução própria. O Novotec Expresso é composto por cursos de habilitação profissional com UCs voltadas para o mundo do trabalho, porém ministradas por professores licenciados em áreas da BNCC, conforme exemplo da matriz na figura 10,.

**Figura 10:** Matriz curricular de UC da SEDUC-SP para itinerário formativo com Novotec Expresso

MATRIZ 227					
APROFUNDAMENTO CURRICULAR – Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias (CNT)					
CNT1 – CIÊNCIA EM AÇÃO! com habilidades para o mundo do trabalho					
UNIDADE CURRICULAR 2 – INTRODUÇÃO À ROBÓTICA UTILIZANDO ARDUÍNO					
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS (1º semestre)	AULAS SEMANAIS (2º semestre)	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Unidade Curricular UC2CNT1 – “INTRODUÇÃO À ROBÓTICA UTILIZANDO ARDUÍNO”	Fundamentos de Eletroeletrônica	1	1	40	30
	Programação de Microcontroladores I	2	1	60	45
	Programação de Microcontroladores II	1	2	60	45
	Projeto Integrador	1	1	40	30
	<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS DA UNIDADE CURRICULAR</b>	<b>5</b>	<b>5</b>		
	<b>TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS</b>			<b>200</b>	
	<b>TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS</b>				<b>150</b>
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária da Unidade Curricular devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indica como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:					
	COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
	Fundamentos de Eletroeletrônica	Física	Matemática		
	Programação de Microcontroladores I	Química	Química		
	Programação de Microcontroladores II	Biologia	Biologia		
	Projeto Integrador	Matemática	Física		

Fonte: São Paulo, 2021.

Na figura, que apresenta a matriz 227, com as mesmas informações da matriz anterior, mas agora com o exemplo da UC 2, nomeada como “Introdução à robótica utilizando arduino”.

Nela é exemplificada uma habilitação técnica da área de eletrônica para desenvolver a competência de fazer robótica operando um arduíno. Nos componentes curriculares, estão presentes fundamentos da eletroeletrônica, programação de microprocessadores e projeto integrador, que serão ministrados por professores de matemática, química, física e biologia. A questão presente é se esses profissionais conseguirão ensinar eletrônica, sem esta formação tecnológica, tendo apenas a formação científica de suas áreas específicas, seguindo as instruções do MAPPA. Na resolução também há cursos que ensinam programas como Autocad, Java e jogos eletrônicos, ensinados por professores apenas com formação na BNCC. A resolução oferece 285 possibilidades de matrizes curriculares para compor as seis UCs, oferecendo assim uma grande diversidade de possibilidades de itinerários formativos, seguindo um dos principais conceitos defendidos pela REM, o da flexibilidade. Na prática, os alunos não terão toda essa diversidade de escolhas ao seu alcance, dependendo do que for oferecido nas escolas próximas de sua residência, isso quando houver mais de uma escola de ensino médio ao seu alcance, principalmente se tratando de cidades pequenas do interior do Estado (Ferretti; Krawczyk, 2017). Na onda da flexibilidade, o profissional que pode ter aula atribuída para lecionar também teve ampla flexibilização: se na década passada apenas em caso de poucas exceções um profissional poderia lecionar uma disciplina que não fosse sua especialidade por formação, agora há um grande número de possibilidades de disciplinas para um professor lecionar, algumas vezes dispensando a formação, como no caso do notório saber, ou disciplinas bastante distantes de sua formação, como um professor licenciado em matemática ensinar eletrônica ou desenvolvimento de sistemas. Como destacam Ferretti e Krawczyk (2017), a flexibilização pode transmitir a ideia de liberdade, mas trazer na realidade a precarização.

Para a modalidade Novotec Integrado do itinerário formativo técnico oferecido pela SEDUC-SP há uma parceria com a CEETEPS na qual o curso é realizado em unidade escolar da SEDUC-SP com professores do CEETEPS que migram até essas unidades para lecionar os componentes técnicos, conforme exemplo descrito na matriz da figura 11, “matriz curricular do Novotec oferecido em parceria entre SEDUC-SP e CEETEPS para ingressantes em 2021” de um curso de ensino médio com itinerário formativo técnico em administração, em uma escola de ensino integral de sete horas – PEI 7.

**Figura 11:** Matriz curricular do Novotec oferecido em parceria entre SEDUC-SP e CEETEPS para ingressantes em 2021

<b>MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL (PARCERIA COM A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO) – PEI 7</b>							
<b>Eixo Tecnológico</b>		GESTÃO E NEGÓCIOS					
<b>Habilitação Profissional</b>		TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO (Programa de Ensino Integral)			<b>Plano de Curso</b>	511	
Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 2, de 15-12-2020; Resolução CNE/CP 1, de 5-1-2021; Resolução CNE/CEB 3, de 21-11-2018; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 11, de 12-6-2008; Deliberação CEE 162/2018, alterada pela Deliberação CEE 168/2019; Resolução Seduc 87, de 20-11-2020. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 1993, de 29-1-2021, publicada no Diário Oficial de 30-1-2021 – Poder Executivo – Seção I – páginas 60-61, retificada no Diário Oficial de 18-2-2021 – Poder Executivo – Seção I – página 43.							
<b>Formação Geral Básica</b>	<b>Áreas do Conhecimento</b>	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga Horária em Horas-aula</b>				<b>Carga Horária em Horas</b>
			<b>1ª SÉRIE</b>	<b>2ª SÉRIE</b>	<b>3ª SÉRIE</b>	<b>Total</b>	
	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	120	160	120	400	300
		Arte	80	-	80	160	120
		Educação Física	80	-	80	160	120
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	80	-	80	160	120
	Matemática	Matemática	120	120	160	400	300
		Biologia	80	80	-	160	120
	Ciências da Natureza	Física	80	80	-	160	120
		Química	80	80	-	160	120
		Filosofia	80	80	-	160	120
	Ciências Humanas e Sociais	Geografia	80	80	-	160	120
		História	80	80	-	160	120
		Sociologia	80	80	-	160	120
<b>Total da Formação Geral Básica*</b>		<b>1040</b>	<b>840</b>	<b>520</b>	<b>2400</b>	<b>1800</b>	
<b>Itinerário Formativo</b>	Eletivas	80	-	80	160	120	
	Projeto de Vida	80	-	80	160	120	
	Orientação de Estudos	-	40	40	80	60	
	Práticas Experimentais	-	-	120	120	90	
	Tecnologia e Inovação	-	-	40	40	30	
	<b>Total do Itinerário Formativo*</b>	<b>160</b>	<b>40</b>	<b>360</b>	<b>560</b>	<b>420</b>	
<b>Itinerário Formativo – Formação Técnica e Profissional</b>	Desenvolvimento das Ações de Marketing e dos Processos Comerciais	80	-	-	80	60	
	Legislação Empresarial	80	-	-	80	60	
	Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas	80	-	-	80	60	
	Projeto Integrador I e II	80	80	-	160	120	
	Aplicativos Informatizados	-	80	-	80	60	
	Custos, Processos e Operações Contábeis	-	120	-	120	90	
	Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoal	-	80	-	80	60	
	Estudos da Administração Pública	-	80	-	80	60	
	Estudos de Economia, Mercado e de Comércio Internacional	-	80	-	80	60	
	Ética e Cidadania Organizacional	-	40	-	40	30	
	Administração da Produção e Serviços	-	80	-	80	60	
	Administração de Recursos Humanos	-	-	120	120	90	
	Administração Financeira e Orçamentária	-	-	120	120	90	
	Desenvolvimento de Modelos de Negócios	-	-	120	120	90	
	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração	-	-	120	120	90	
	Processos Logísticos Empresariais	-	-	80	80	60	
	Tecnologia da Informação em Administração	-	-	80	80	60	
	<b>Total do Itinerário Formativo - Formação Técnica e Profissional**</b>	<b>320</b>	<b>640</b>	<b>640</b>	<b>1600</b>	<b>1200</b>	
<b>TOTAL GERAL DO CURSO</b>			<b>1520</b>	<b>1520</b>	<b>1520</b>	<b>4560</b>	
<b>Aulas semanais (aulas por dia)</b>			<b>38 (7,6)</b>	<b>38 (7,6)</b>	<b>38 (7,6)</b>		
<b>Componentes curriculares da Formação Técnica e Profissional com aulas integralmente práticas (100% da carga horária prática – em laboratório)</b>	<b>1ª Série</b>	Desenvolvimento das Ações de Marketing e dos Processos Comerciais: Projeto Integrador I.					
	<b>2ª Série</b>	Aplicativos Informatizados; Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoal; Projeto Integrador II.					
	<b>3ª Série</b>	Desenvolvimento de Modelos de Negócios; Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração (divisão de classes em turmas); Tecnologia da Informação em Administração.					
<b>Certificados e Diploma</b>	<b>1ª Série</b>	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de <b>AUXILIAR ADMINISTRATIVO</b>					
	<b>1ª + 2ª Séries</b>	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de <b>ASSISTENTE ADMINISTRATIVO</b>					
	<b>1ª + 2ª + 3ª Séries</b>	Habilitação Profissional de <b>TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO</b>					
<b>Observações</b>	(*) A carga horária e a distribuição dos componentes curriculares da Formação Geral Básica e Itinerário Formativo, nesta Matriz Curricular, são determinadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e sua execução é por intermédio de plano de curso próprio. (**) Os componentes curriculares do Itinerário Formativo - Formação Técnica e Profissional são estruturados nos termos dos Arts. 26 e 35-A da Lei nº 9394 de 20/12/1996, e têm sua organização e aplicação sob responsabilidade do Centro Paula Souza. Horas-aula de 45 minutos.						

Fonte: CEETEPS, 2021.

A figura traz a matriz curricular do CEETEPS em parceria com a SEDUC-SP para o ensino médio com itinerário formativo técnico em administração. Nela consta a área tecnológica, gestão e negócios, a numeração do GFAC, 511, os documentos legais que

orientaram a escrita, os componentes curriculares com suas cargas horárias agrupados em itinerários formativos gerais, de formação técnica e formação geral, divididos nas quatro áreas da BNCC. No final, há algumas observações e a certificação: a cada ano concluído o aluno possui uma certificação parcial, auxiliar administrativo ao final do primeiro, assistente administrativo ao final do segundo e a certificação completa de técnico em administração ao final do terceiro. Diferentemente da organização dos demais itinerários formativos, essa matriz curricular coloca os componentes dos itinerários desde o primeiro ano, o que é alterado a partir de 2023, quando o itinerário formativo técnico começa a partir do segundo ano (São Paulo, 2022b).

Em meados de novembro de 2023, as Resoluções da SEDUC-SP nº 51 (São Paulo, 2023b) e 52 (São Paulo, 2023c) alteram as matrizes curriculares do ensino médio em sua rede. A Resolução nº 51 reorganiza a matriz curricular especificamente do itinerário formativo formação técnica e é seguido da Resolução nº 35 de 18 de agosto de 2023 (São Paulo, 2023a) que institui o Programa Educação Profissional Paulista na Secretaria da Educação – SEDUC com a pretensão de ofertar o itinerário formativo de formação técnica com professores da própria rede. A Resolução nº 35 prevê a contratação de professores de componentes técnicos pela própria SEDUC-SP como uma das formas de proporcionar o ensino médio com itinerário e formação técnica profissional. Desta forma, não é mais necessário que uma sala de aula deste itinerário seja somente administrada pela gestão de dois sistemas. Ela prevê o caso de alunos não conseguirem fazer o itinerário formativo que escolheram, dentre todas as opções, o que é levantado como uma contradição entre a liberdade de escolha prometida pela propaganda de legitimidade da REM por autores como Milena (2016). No caso, se o número de alunos que escolheram o itinerário formativo de um determinado curso técnico for maior que as vagas disponibilizadas pela unidade de ensino, aplicar-se-á uma fórmula prevista no artigo 12, chamada de “Índice de Alocação de Estudante” que leva em consideração a distância entre a residência do estudante e a unidade escolar, sendo que quanto menor a distância maior a pontuação, frequência e desempenho nas Provas Paulistas durante o ensino fundamental.

A Resolução nº 52 de 16 de novembro de 2023 (São Paulo, 2023c) traz significativas mudanças curriculares para o ensino médio da SEDUC-SP, mesmo com a última mudança em toda a estrutura ter sido realizada em 2021 por conta da REM, fazendo com que o NEM continue novo por muito tempo se mudanças significativas continuarem sendo realizadas em período tão curto de tempo, o que pode ser um entrave para a maturidade desse sistema. As onze possibilidades de itinerário formativo foram reduzidas a três: matemática e ciências da natureza, linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas e a terceira, formação técnica. Para

diferenciar a parte diversificada que ganhou nome de itinerário formativo, mas que não era aprofundamento específico de alguma área, recebe o nome de “Itinerário Formativo Global” e altera os seus componentes curriculares. No itinerário formativo de matemática e ciências da natureza, os componentes globais são: educação financeira, inglês, tecnologia e robótica, projeto de vida, aceleração para vestibular e redação e leitura, sendo acrescidos pelos componentes eletivas e orientação de estudos nas PEI 7 horas e, além dessas, de esporte-música-arte e práticas experimentais nas PEI 9 horas. O itinerário formativo de aprofundamento é totalmente reformulado nos seus componentes, que deixam de ser semestrais e integrados em um projeto interdisciplinar para dar lugar a componentes novos e anuais: tecnologia e robótica, empreendedorismo, biotecnologia e química aplicada, conforme descrito na figura abaixo. Abaixo, a figura 12 traz o exemplo.

**Figura 12:** Matriz curricular da SEDUC-SP do itinerário formativo matemática e ciências da natureza para 2024

ANEXO I - ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL - DIURNO							
Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Matemática e Ciências da Natureza (MAT/CNT)							
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL		
		1ª série	2ª série	3ª série			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3		
		LÍNGUA INGLESA	2	0	0		
		ARTE	2	0	0		
	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2		
		MATEMÁTICA	5	3	3		
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	0		
		FÍSICA	2	2	2		
		QUÍMICA	2	2	0		
	CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	0	0		
		GEOGRAFIA	2	2	2		
		HISTÓRIA	2	2	2		
		SOCIOLOGIA	0	2	0		
			AULAS SEMANAIS	27	19	14	2400
		HORAS ANUAIS	810	570	420	1800	
ITINERÁRIO FORMATIVO GLOBAL	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2			
	INGLÊS	0	2	2			
	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0			
	PROJETO DE VIDA	2	2	2			
	ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3			
	REDAÇÃO E LEITURA	2	2	2			
ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO	TECNOLOGIA E ROBÓTICA	0	4	4			
	EMPREENDEDORISMO	0	2	2			
	BIOTECNOLOGIA	0	2	2			
	QUÍMICA APLICADA	0	0	2			
			AULAS SEMANAIS	8	16	21	1800
		HORAS ANUAIS	240	480	630	1350	
TOTAL			AULAS SEMANAIS	35	35	35	
			AULAS ANUAIS	1400	1400	1400	4200
			HORAS ANUAIS	1050	1050	1050	3150

Fonte: São Paulo, 2023c

A figura traz um exemplo de matriz curricular da Resolução nº 52/23 com itinerário formativo de aprofundamento na área de matemática e ciências da natureza, com o número de aulas semanais de cada componente divididos em itinerário formativo global, de aprofundamento e formação geral dividida nas quatro áreas da BNCC. É descrita a formação prioritária e alternativa para a atribuição desses componentes: são professores das áreas de

matemática, ciências da natureza e linguagens. No itinerário formativo de linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas, os componentes do itinerário formativo global são: educação financeira, inglês, tecnologia e robótica, projeto de vida, aceleração vestibular e redação e leitura, acrescidos dos mesmos componentes do itinerário anterior nas modalidades PEI 7 horas e PEI 9 horas. O itinerário formativo de aprofundamento, como na matriz anterior, foi totalmente reformulado, passando a ter os componentes arte e mídias digitais, liderança, oratória, geopolítica e filosofia e sociedade moderna. Os componentes dos itinerários podem ser atribuídos a professores de todas as áreas da BNCC, conforme descrito na figura 13.

**Figura 13:** Matriz curricular da SEDUC-SP do itinerário formativo linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas para 2024

<b>ANEXO II - ENSINO MÉDIO – TEMPO PARCIAL - DIURNO</b>						
<b>Itinerário Formativo de Aprofundamento - Áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGG/CHS)</b>						
	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL
			1ª série	2ª série	3ª série	
<b>FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	0	
		ARTE	2	0	0	
	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2	
		MATEMÁTICA	5	3	3	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	0	
		FÍSICA	2	2	2	
		QUÍMICA	2	2	0	
		FILOSOFIA	2	0	0	
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	2	2	
		HISTÓRIA	2	2	2	
SOCIOLOGIA		0	2	0		
		AULAS SEMANAIS	27	19	14	2400
		HORAS ANUAIS	810	570	420	1800
<b>ITINERÁRIO FORMATIVO GLOBAL</b>		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2	
		INGLÊS	0	2	2	
		TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0	
		PROJETO DE VIDA	2	2	2	
		ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	0	0	3	
		REDAÇÃO E LEITURA	2	2	2	
<b>ITINERÁRIO FORMATIVO DE APROFUNDAMENTO</b>		ARTE E MÍDIAS DIGITAIS	0	2	2	
		LIDERANÇA	0	2	2	
		ORATÓRIA	0	2	2	
		GEOPOLÍTICA	0	0	2	
		FILOSOFIA E SOCIEDADE MODERNA	0	2	2	
		AULAS SEMANAIS	8	16	21	1800
	HORAS ANUAIS	240	480	630	1350	
<b>TOTAL</b>		AULAS SEMANAIS	35	35	35	
		AULAS ANUAIS	1400	1400	1400	4200
		HORAS ANUAIS	1050	1050	1050	3150

OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária do Itinerário Formativo devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indicada como prioritária, se não aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:		
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA
EDUCAÇÃO FINANCEIRA	Matemática	Física
ACELERAÇÃO PARA VESTIBULAR	Todas	Não há
REDAÇÃO E LEITURA	Língua Portuguesa	Não há
INGLÊS	Língua Inglesa	Não há
TECNOLOGIA E ROBÓTICA	Física	Matemática e Química
ARTE E MÍDIAS DIGITAIS	Arte	Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia
LIDERANÇA	Sociologia	Educação Física, Filosofia, Língua Portuguesa
ORATÓRIA	Língua Portuguesa	Filosofia, Arte e Sociologia
GEOPOLÍTICA	Geografia	História, Filosofia e Sociologia
FILOSOFIA E SOCIEDADE MODERNA	Filosofia	Sociologia, História e Geografia

Fonte: São Paulo, 2023c

A figura traz as mesmas informações da anterior para o itinerário formativo de linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas e também um quadro dos professores que podem lecionar os componentes dos itinerários de aprofundamento prioritariamente e alternativamente. Das quatro áreas da BNCC, os professores da área de ciências humanas e sociais aplicadas são os que possuem o menor número de possibilidades de aulas atribuídas, não entrando no itinerário de matemática e ciências da natureza, salvo em disciplina que permite qualquer professor, como aceleração para o vestibular. Desta forma, serão os menos presentes nessa reformulação do NEM da SEDUC-SP. Os componentes novos do intitulado itinerário formativo global, assim como nos itinerários anteriores do Novotec Expresso, trazem componentes de competências profissionais específicas atribuídos apenas para professores das áreas da BNCC que não possuem tal formação: aulas de oratória não serão ministradas por oradores profissionais, mas por professores licenciados em língua portuguesa ou de ciências humanas e aulas de robótica não serão ministradas por profissionais formados em eletrônica, mecatrônica ou robótica, mas por professores licenciados em física, matemática ou química. Há uma ênfase em competências para o trabalho como empreendedorismo e tecnologia, que estão na essência da REM, além de liderança, oratória e mídias digitais também presentes nesse nicho, além da diminuição das aulas de ciências humanas. A resolução ainda orienta para que todas as escolas ofereçam os três itinerários formativos, salvo se não for a escolha dos alunos ou se a unidade carece de estrutura e recursos. O itinerário de formação técnica profissional é um exemplo da dificuldade na prática de cumprir essa orientação, pois é composto por diversos cursos.

A Resolução nº 51 de 17 de novembro de 2023 (2023b), trata especificamente da organização curricular do itinerário formativo de formação técnica profissional da SEDUC-SP. A matriz curricular, assim como os outros dois itinerários a serem oferecidos a partir de 2024, possui três partes: a formação geral básica, o itinerário formativo global e o itinerário formativo

de aprofundamento. As duas primeiras são oferecidas exclusivamente em unidades escolares da SEDUC-SP. A terceira parte compreende um único curso técnico que pode ser oferecido pela própria instituição ou por instituição parceira especializada no ensino profissionalizante. Destas instituições, a única citada é o SENAI, sendo esta a única instituição que ofertará suas aulas em suas próprias dependências. Por conta disso, são desenvolvidas matrizes exclusivas prevendo dias da semana em que os alunos estarão na escola da SEDUC-SP e outros dias da semana em que estarão nas dependências do SENAI. Os componentes do itinerário formativo de aprofundamento de formação técnica profissionalizante figuram no currículo a partir do segundo ano do ensino médio, como são os demais itinerários de aprofundamento da rede desde o início do NEM. São disponibilizadas vinte matrizes curriculares, sendo as de número 3, 7 e 11 exclusivas para a parceria com o SENAI, as de número 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 e 10 detalhando os componentes curriculares exclusivamente oferecidos pela SEDUC-SP que diz respeito à formação geral básica e ao itinerário formativo global composto pelos componentes educação financeira, tecnologia e robótica, projeto de vida e redação e leitura, conforme exemplo da matriz número 1 descrita na figura 14.

**Figura 14:** Matriz nº 1 da SEDUC-SP do itinerário formativo formação técnica profissionalizante para 2024

<b>MATRIZ 1</b>								
<b>Ensino Médio – Escolas de TEMPO PARCIAL – Válida para os Cursos Técnicos em: ADMINISTRAÇÃO, HOSPEDAGEM, LOGÍSTICA e VENDAS</b>								
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas	Total Horas	
			1ª série	2ª série	3ª série			
<b>FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	3	3	400	300	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	0	80	60	
		ARTE	2	0	0	80	60	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1	2	200	150	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	3	440	330	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIA	BIOLOGIA	2	2	0	160	120	
		FÍSICA	2	2	2	240	180	
		QUÍMICA	2	2	0	160	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	60	
		GEOGRAFIA	2	2	2	240	180	
		HISTÓRIA	2	2	2	240	180	
		SOCIOLOGIA	0	2	0	80	60	
	<b>TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>			<b>27</b>	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>2400</b>	<b>1800</b>

ITINERÁRIO FORMATIVO	ITINERÁRIO FORMATIVO GLOBAL	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	1	200	150
		TECNOLOGIA E ROBÓTICA	2	0	0	80	60
		PROJETO DE VIDA	2	0	0	80	60
		REDAÇÃO E LEITURA	2	0	0	80	60
	ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL	FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL	0	14	20	1360	1020
<b>TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO</b>			<b>8</b>	<b>16</b>	<b>21</b>	<b>1800</b>	<b>1350</b>
<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS</b>			<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>		
<b>TOTAL DE AULAS ANUAIS</b>			<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>4200</b>	
<b>TOTAL DE HORAS ANUAIS</b>			<b>1050</b>	<b>1050</b>	<b>1050</b>		<b>3150</b>

Fonte: São Paulo, 2023b

A figura traz um exemplo de matriz curricular da Resolução nº 51/23 trazendo as mesmas informações da figura 12 para o itinerário formativo técnico profissionalizante nos cursos de administração, hospedagem, logística e vendas, sem detalhar os componentes da formação técnica, apenas o número de aulas semanais a eles destinados. A matriz 1 e 2 são para o ensino em tempo parcial, enquanto as demais são para as PEI, acrescidas dos mesmos componentes curriculares do itinerário formativo global das outras duas modalidades de ensino médio ofertadas pela rede. As matrizes de número 12 ao número 20 detalham os componentes do itinerário técnico, conforme exemplo da figura 15.

**Figura 15:** Matriz nº 12 da SEDUC-SP do itinerário formativo formação técnica profissionalizante do curso de administração para 2024

MATRIZ 12						
Ensino Médio – Matriz com os componentes do Curso Técnico em ADMINISTRAÇÃO						
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas	Total Horas
		1ª série	2ª série	3ª série		
ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL	INTRODUÇÃO À ADMINISTRAÇÃO, LEGISLAÇÃO E PESSOAS	0	3	0	120	90
	COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL	0	4	0	160	120
	MATEMÁTICA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO	0	4	0	160	120
	CARREIRA E COMPETÊNCIAS PARA O MERCADO DE TRABALHO EM ADMINISTRAÇÃO	0	3	0	120	90
	MARKETING ESTRATÉGICO & DIGITAL	0	0	3	120	90
	CONTABILIDADE E GESTÃO FINANCEIRA	0	0	3	120	90
	GESTÃO DE OPERAÇÕES	0	0	4	160	120
	EMPREENDEDORISMO & GESTÃO DE NEGÓCIOS	0	0	4	160	120
	INOVAÇÃO NOS NEGÓCIOS	0	0	3	120	90
	PROJETO MULTIDISCIPLINAR EM ADMINISTRAÇÃO	0	0	3	120	90
	<b>TOTAL DE AULAS SEMANAIS</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>1360</b>	<b>1020</b>
	<b>TOTAL DE AULAS ANUAIS</b>	<b>0</b>	<b>560</b>	<b>800</b>		
<b>TOTAL DE HORAS ANUAIS</b>	<b>0</b>	<b>420</b>	<b>600</b>			

Fonte: São Paulo, 2023b

A figura traz a matriz com os componentes curriculares da formação técnica em administração, com os números de aulas semanais e horas anuais. As matrizes preveem os cursos técnicos de administração, agronegócio, ciência de dados, desenvolvimento de sistemas, enfermagem, farmácia, hospedagem, logística e vendas e devem ser unidas às matrizes do primeiro grupo, salvo as exclusivas do SENAI, para ser formada a matriz curricular completa dos novos cursos do NEM com itinerário técnico previsto para iniciar em 2024. Os componentes técnicos dos cursos em parceria com o SENAI não são especificados pela resolução, ficando a cargo desta instituição. É um exemplo da pretensão do Banco Mundial de que o ensino profissionalizante seja administrado pela iniciativa privada (Cavalcanti; Carvalho, 2022) sendo atendida.

Com essa reformulação curricular, o planejamento das aulas a serem ministradas deixa de ser responsabilidade dos professores, seja na formação geral básica, seja nos itinerários formativos, inclusive na área técnica. Os materiais didáticos impressos também perdem espaço. É criada uma rede de plataformas digitais que o professor deve utilizar em sala de aula. As aulas devem seguir a programação feita para cada aula, por uma sequência de *slides* com conteúdos e atividades que devem ser seguidas em sala de aula. Segundo Mello (2024), há grande número de reclamações do novo sistema de aulas da SEDUC-SP por parte da comunidade escolar: é hipervalorizado o tempo em que o estudante permanece nas plataformas digitais, há erros de conteúdo no material, parte do conteúdo é desenvolvido por inteligência artificial, há oneroso gasto de recursos da educação com as empresas que promovem as plataformas e os equipamentos necessários, o que envolve inclusive empresa em que o Secretário da Educação dirigiu e segue como acionista, são algumas delas. A resolução nº 4 (São Paulo, 2024b), que prevê avaliação dos diretores das escolas da SEDUC-SP, coloca como um dos quatro indicadores para tanto o uso das plataformas digitais. Os diretores com avaliação insatisfatória podem ser removidos das unidades em que atuam. Com isso há grande pressão de uma direção escolar para que professores e alunos utilizem as plataformas digitais. O conjunto de *slides* de cada aula indica o que o professor deve fazer em cada momento da aula, quais atividades deve oferecer aos alunos, o tempo para realizá-las e quais habilidades e competências estão sendo desenvolvidas. A metodologia de Doug Lemov é predominante como base didática das experiências do professor em cada uma dessas aulas, estando nos referenciais da maior parte dos *slides* de aula. Na terminologia de Roland Barthes (Mainardes, 2006), é um currículo *readerly* por limitar o leitor, pois o professor deixa de ser um planejador a partir de habilidades e conteúdos programados, para ser apenas o executor de uma aula previamente planejada e detalhada em cada atividade, em cada ação docente durante uma aula. Esse currículo pode ser

definido como construído pelo trabalho dos alunos de forma informatizada (Marsh, 2004), tendo o método Lemov como principal relação das suas partes, em uma abordagem meramente técnica. Para Marsh e Willis (2007), esse currículo parte de uma teoria prescritiva que pode significar mecanismos de controle, na terminologia de Perkinson, quando coloca um passo a passo a ser seguido pelo professor em sala de aula, justificando-se como centrada nos interesses da criança, mas se apresentando centrada como a busca por eficiência nas necessidades da sociedade, ou pelo menos dos que possuem maior poder de influência nela.

### **3.5. Orientações do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**

Dois anos antes da implementação do NEM na SEDUC-SP, em 2019, o CEETEPS já estreava seu NEM em três escolas-piloto (Jovanelli *et al.*, 2021b) com o quinto itinerário formativo e, no ano seguinte, testa seus demais itinerários. Por estar voltado para a EPT, a maior parte do ensino médio disponibilizado pelo CEETEPS é composta pelo quinto itinerário formativo. Para os demais itinerários, é lançado livro com orientações de funcionamento (Jovanelli *et al.*, 2021a).

Das quatro áreas de aprofundamento da BNCC, o CEETEPS inicialmente disponibiliza duas opções: matemática e ciências da natureza e suas tecnologias ou linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas e, em 2023, passam a ser disponibilizadas em cada uma das quatro áreas separadamente. Em cada itinerário, os eixos estruturantes se tornam componentes curriculares. Os eixos de investigação científica, processos criativos e mediação e intervenção sociocultural se tornam componentes dentro da área de conhecimento específico de cada itinerário, precedidos pelo nome de laboratório que deve ser atribuído a professores licenciados na área de conhecimento do itinerário. O eixo de empreendedorismo se encaixa como comum às áreas, sendo atribuído a professor licenciado em qualquer área da BNCC. Além dos componentes com nomes dos eixos, há também a disciplina “estudos avançados” que se agrupa na área de conhecimento específico e, assim, deve ser atribuída a professor licenciado na área do itinerário, conforme figura 16.

**Figura 16:** Componentes dos itinerários formativos não técnicos da CEETEPS

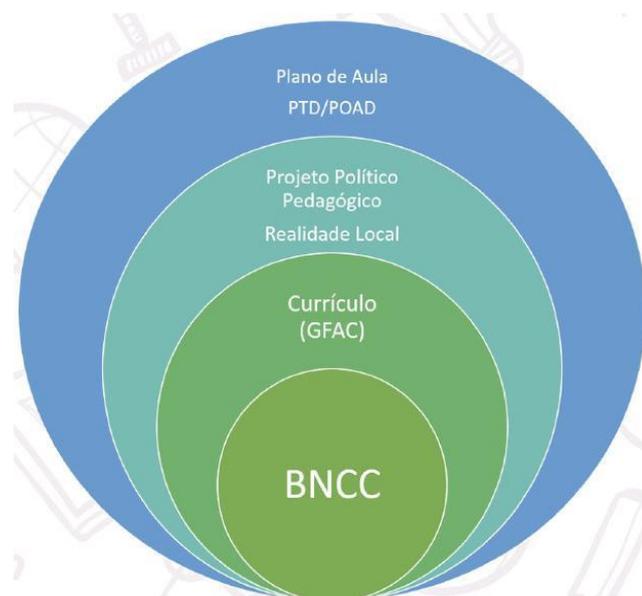


Fonte: Jovanelli *et al.* 2021a.

A figura 16 mostra a divisão em três partes dos itinerários, prevendo que cada uma tenha um componente curricular em cada série, e o número de aulas previstas. Desta forma, o aluno terá três componentes em cada série, que representam a carga do itinerário formativo de aprofundamento curricular na área escolhida.

A formação curricular do CEETEPS segue uma hierarquia de documentos que começa com a BNCC e termina no plano de trabalho docente, conforme a figura 17.

**Figura 17:** Níveis da formulação curricular do CEETEPS



**Fonte:** Jovanelli et al. 2021a.

A figura 17 mostra que o currículo do ensino médio, conforme documento orientador do NEM da instituição (Jovanelli *et al.* 2021a), tem como base inicial a BNCC (Brasil, 2018a) para a formulação curricular exposta nos planos de curso feitos pelo GFAC, que a escola adequa sua realidade local por meio do Projeto Político Pedagógico e, por fim, o professor elabora seu plano de trabalho, ou de aula, anual para cada turma com sua disciplina atribuída.

Nos itinerários formativos das áreas do conhecimento, o professor deve desenvolver seu plano de trabalho por meio de projeto dentro de escalas de reflexão-ação que integram os componentes dos itinerários a cada ano do ensino médio: no primeiro ano, o tema é “eu e o meu mundo”, no segundo “eu e o mundo” e no terceiro “eu para o mundo” (Jovanelli *et al.* 2021a). Essa é a forma como o CEETEPS escolheu desenvolver um novo currículo, atendendo à demanda da REM de protagonismo do aluno. Para a demanda de estruturar os componentes curriculares sobre eixos estruturantes, o CEETEPS escolhe a simples fórmula de transformar os eixos em componentes, daí o mesmo nome em ambos, salvo o componente “estudos avançados” que pode estar sobre o alicerce de qualquer eixo. Para este componente, que não está diretamente ligado a um único eixo estruturante, o documento orienta metodologicamente para a Aprendizagem Baseada em Problemas. Para isso, a instituição disponibiliza material para cada série (Araújo, 2020) que disponibiliza esquemas de projetos que podem ser trabalhados. O professor pode trabalhar um desses projetos indicados ou desenvolver o seu, desde que baseado em competências e habilidades da BNCC.

Para o quinto itinerário formativo, o técnico profissionalizante, primeira e maior proposta em quantidade de cursos do CEETEPS, a proposta também foi simples: os cursos técnicos já em atuação de forma integrada, concomitante ou subsequente passam a ocupar o espaço das 1200 horas dos itinerários formativos, como descrito na matriz curricular do plano de curso do exemplo da figura 18.

**Figura 18:** Matriz curricular do M-TEC de edificações do CEETEPS

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL								
Eixo Tecnológico		INFRAESTRUTURA						
Habilitação Profissional		TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES (Diurno – Manhã/Tarde)				Plano de Curso	364	
Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 2, de 15-12-2020; Resolução CNE/CP 1, de 5-1-2021; Resolução CNE/CEB 3, de 21-11-2018; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 11, de 12-6-2008; Deliberação CEE 207/2022 e Indicação CEE 215/2022. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 2450, de 4-10-2022, publicada no Diário Oficial de 5-10-2022 – Poder Executivo – Seção I – página 43.								
Base Nacional Comum Curricular	Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas	
			1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total		
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		120	120	160	400	333
		Língua Inglesa		80	80	80	240	200
		Arte		80	-	-	80	67
		Educação Física		80	80	-	160	133
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática		120	-	160	400	333
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física		80	80	-	160	133
		Química		-	80	80	160	133
		Biologia		-	80	80	160	133
		História		80	80	-	160	133
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia		80	80	-	160	133
		Filosofia		40	-	-	40	33
Sociologia		40	-	-	40	33		
<b>Total da Base Nacional Comum Curricular</b>		<b>800</b>	<b>800</b>	<b>560</b>	<b>2160</b>	<b>1800</b>		
Formação Técnica e Profissional	Desenho Básico Aplicado à Edificações		Prática	80	-	-	80	67
	Estudos de Viabilidade e Planejamento Técnico e Econômico na Construção Civil		Prática	80	-	-	80	67
	Estudos de Solos e Fundações		Prática	80	-	-	80	67
	Informática Aplicada à Construção Civil		Prática	80	-	-	80	67
	Instalações Prediais – Hidráulica		Prática	80	-	-	80	67
	Elaboração de Projetos Técnicos		Prática	-	80	-	80	67
	Ética e Cidadania Organizacional		Teoria	-	40	-	40	33
	Técnicas e Práticas Construtivas de Infraestrutura, Superestrutura e Vedação		Prática	-	120	-	120	100
	Topografia Aplicada à Construção Civil		Prática	-	80	-	80	67
	Tecnologia dos Materiais de Construção Civil I e II		Prática	-	80	80	160	133
	Controles de Obras		Teoria	-	-	80	80	67
	Desenvolvimento de Projetos Técnicos		Prática	-	-	120	120	100
	Estruturas na Construção Civil		Teoria	-	-	80	80	67
	Instalações Prediais Elétricas e Especiais		Prática	-	-	120	120	100
	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Edificações		Prática	-	-	80	80	67
Técnicas e Práticas Construtivas de Cobertura e Acabamento		Prática	-	-	80	80	67	
<b>Total da Formação Técnica e Profissional</b>			<b>400</b>	<b>400</b>	<b>640</b>	<b>1440</b>	<b>1200</b>	
<b>TOTAL GERAL DO CURSO</b>			<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>	<b>3000</b>	
<b>Aulas semanais</b>			<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	
Certificados e Diploma	1ª Série	Sem certificação técnica						
	1ª + 2ª Séries	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de <b>DESENHISTA EM EDIFICAÇÕES</b>						
	1ª + 2ª + 3ª Séries	Habilitação Profissional de <b>TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES</b>						
Observações	1. Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades relacionadas às competências. Neste documento, para fins de organização da unidade escolar, os componentes curriculares com a carga horária descrita como "Prática", são aqueles a serem desenvolvidos em laboratórios (com previsão de divisão de classes em turmas). 2. Trabalho de Conclusão de Curso: 120 horas. 3. Horas-aula de 50 minutos (a carga horária não contempla o intervalo).							

Fonte: CEETEPS, 2022.

A figura traz o exemplo de matriz do CEETEPS do curso de edificações dentro do eixo tecnológico de infraestrutura. Traz informações sobre a área tecnológica, infraestrutura, a numeração do GFAC, 364, os documentos legais que orientaram a escrita, os componentes curriculares com suas cargas horárias agrupados em formação técnica e profissional e a BNCC

subdividida nas suas quatro áreas. Para adequação aos eixos estruturantes do NEM, o plano de curso justifica o curso dentro do eixo tecnológico de empreendedorismo. Como os demais cursos M-Tec, é dividido em BNCC e Formação Técnica e Profissionalizante. Cada quarenta horas de curso correspondem a uma aula por semana. Assim, há matérias como filosofia e sociologia na BNCC e ética e cidadania organizacional na Formação Técnica e Profissionalizante que possuem apenas uma aula por semana em apenas um ano do ensino médio. No lado da BNCC, apenas língua portuguesa, língua inglesa e matemática estão presentes nos três anos e as disciplinas possuem de uma a quatro aulas semanais. Do lado técnico da matriz, as disciplinas aparecem em um ano apenas, com uma, duas ou três aulas semanais, algumas com dois professores que revezam as metades das turmas para que os alunos tenham aulas teóricas e práticas. O plano de curso indica as habilidades, competências e conteúdo que devem ser desenvolvidos em cada componente curricular, sendo os da primeira área ligados às competências e habilidades previstas no documento da BNCC (Brasil, 2018a).

O plano de curso é o principal orientador curricular do CEETEPS para seus cursos, orientado às competências, habilidades e conteúdos de cada componente curricular. Baseia-se em documentos orientadores profissionais para a área técnica, como o CNCT (Brasil, 2014), CBO (Brasil, 2002), e outros documentos orientadores para o ensino médio, como BNCC (Brasil, 2018a), DCNEM (2018c). Considera na esfera estadual o Currículo Paulista (São Paulo, 2020) e no departamento GFAC toma forma curricular própria do CEETEPS. Com o plano desenvolvido, a escola ainda o adapta a sua realidade e, mais ainda, o professor faz suas escolhas metodológicas e didáticas para o desenvolvimento em sala de aula. É um currículo que possui valores corporativos e comerciais na área técnica, deixando claro que é um ensino voltado para o trabalho produtivo, não à toa, enquanto itinerário formativo técnico, encaixa-se no eixo estruturante do empreendedorismo. Não houve mudanças na matriz curricular técnica do curso que era concomitante com o ensino médio no chamado ETIM, o que caracterizava que o aluno fazia dois cursos em um período integral, o médio e o técnico, agora ambos são um único curso de ensino médio com itinerário formativo de ensino técnico. O que houve foram adaptações linguísticas, como o encaixe da área técnica já existente em algum eixo estruturante, para que um mesmo curso técnico se tornasse um itinerário formativo. Apesar das determinações em cada componente curricular, há possibilidades do professor escrever parte do currículo por meio do seu plano de trabalho, tornando-o *writerly* (Mainardes, 2006). É um currículo descritivo e conceitual (Posner, 1998) por ligar suas partes por meio do ensino por competências a ponto de, no plano do exemplo na figura anterior, ter uma competência específica única para cada área do conhecimento em cada série, ou seja, os professores de cada área, ao desenvolver seu

trabalho, trabalharão a mesma competência. Na área técnica, existe o trabalho curricular de um componente, sendo desenvolvido a partir de uma certa habilidade do componente anterior, culminando no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, que deve expressar as habilidades técnicas desenvolvidas nos componentes. Na parte dos itinerários formativos não técnicos, há uma grande liberdade para desenvolver projetos, com poucas bases essenciais, como no caso do componente Laboratório de Investigação Científica, que orienta o professor a desenvolver requisitos como ensinar o aluno o que é o conhecimento científico, sua linguagem, tipos, método antes de desenvolver o projeto científico (Jovanelli *et al.*, 2021c). Os projetos desses itinerários podem ser guiados conforme a teoria de currículo mais bem apropriada por cada professor, mas principalmente descritiva (Marsh e Willis, 1995) por conta da orientação metodológica direcionada para a Aprendizagem Baseada em Problemas.

### 3.6. Questionário com os docentes

O questionário foi respondido por 44 docentes, dos quais 40% também responderam às questões abertas optativas, na maioria deles, as três questões. Os gráficos com as quantidades de respostas e as respostas para as questões abertas estão no apêndice D. O contato com os docentes que participaram da pesquisa aconteceu por intermédio dos contatos do pesquisador, possibilitados pela carreira deste nas duas instituições. Foi desenvolvido um formulário *online*, conforme explicado no capítulo sobre metodologia, e o *link* para responder foi enviado para todos os contatos telefônicos de docentes que se enquadravam no perfil da pesquisa. O envio do *link* para os contatos foi por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* com o pedido para participarem de uma pesquisa que faria parte de um trabalho de mestrado sobre a REM, argumentando ainda que a pesquisa levaria dois minutos para ser respondida nas respostas obrigatórias e que, se fosse possível uma maior participação, poderiam responder às questões abertas. A maior parte dos professores contatados aceitou participar da pesquisa, respondendo às questões.

Na caracterização, dentro da exigência de serem professores de ensino médio com itinerário formativo técnico da SEDUC-SP e/ou CEETEPS, responderam professores e professoras de ambas as instituições, em cada uma, de ambas as bases, técnica ou comum. Foram 22 professores específicos da BNCC, 18 específicos da base técnica e 4 que lecionam em ambos. Quanto às instituições, 31 professores trabalham apenas no CEETEPS e 6 professores apenas na SEDUC-SP e 7 em ambas as instituições. Considerando o gênero, foram 15 professoras e 29 professores. Considerando o tempo de trabalho docente, 19 lecionam há

mais de 21 anos, 15 entre 11 e 20 anos, 5 entre 6 e 10 anos e outros 5 que lecionam há menos de 5 anos. Desta forma, há diversidade no público que respondeu às questões.

A questão que houve maior divisão de valores considerados nas respostas foi a oitava que pergunta sobre a adaptação ao NEM, apesar do número menor de respostas como “fácil” e “muito fácil”, metade considerou “difícil” ou “muito difícil” e 38,6% “indiferente”. A tabela 1 mostra a concentração dessas respostas.

**Tabela 1:** Quantidades de respostas dos docentes para a adaptação ao NEM

		Muito fácil	Fácil	Indiferente	Difícil	Muito difícil
CEETEPS	BNCC	0	0	6	10	3
	Base Técnica	2	1	11	6	2
SEDUC-SP	BNCC	0	2	4	2	3
	Base Técnica	0	2	0	1	0

**Fonte:** autoria própria a partir de coleta realizada por intermédio do aplicativo *Google Forms*

A tabela mostra a quantidade de respostas, dentre “muito fácil”, “fácil”, “indiferente”, “difícil” e “muito difícil” nas áreas técnica e da BNCC, nas duas instituições abordadas na pesquisa. Por meio dos dados, é perceptível que poucos consideraram fácil ou muito fácil a adaptação. Na BNCC, a maior parte dos professores considerou difícil a adaptação. Na base técnica, a maioria considerou indiferente à mudança. Nesta base da SEDUC-SP, é importante lembrar que foi iniciado o curso após a REM e os professores que responderam já trabalhavam no CEETEPS com a base técnica ou na SEDUC-SP com a outra área, ou seja, a adaptação trata do início do curso e não de uma mudança. Já no CEETEPS, a base técnica se posicionou como indiferente e, em um dos comentários, o professor diz que não houve muitas mudanças. Como mencionado anteriormente, na criação dos primeiros cursos de NEM do CEETEPS com o itinerário técnico, a mudança foi a redução da carga horária da BNCC para 1800 horas, como determina a lei, e as disciplinas do antigo curso integrado continuaram da mesma forma. Para o professor da área técnica, não houve mudança nos componentes que já lecionava, diferentemente dos professores da BNCC que, com a redução da carga, tiveram, muitos deles, que optar pelos componentes novos dos itinerários formativos não técnicos.

Nas demais questões, prevalece a valoração negativa da reforma, mesmo para os professores da área técnica que não tiveram que começar a lecionar novos componentes. Sobre as instruções da matriz curricular no momento da mudança do antigo modelo do ensino médio para o novo, 75% discordam ou discordam totalmente que houve clareza nelas e 9,1% simplesmente não souberam responder, indicando o tamanho do problema na comunicação sobre as mudanças aos professores que efetivamente implementaram as mudanças nas salas de

aula. Em um dos comentários nas questões abertas, um professor menciona que a falta de informação e discussão levaram a reforma ao fracasso. Em outro, o professor coloca que começou a lecionar um componente novo sem qualquer orientação e, quando a supervisão visitou a unidade, preferiu saber a opinião dos alunos e não ouvir os professores quanto ao desenvolvimento dos itinerários. Desta forma, assim como não houve informações suficientes para iniciar os itinerários, também não houve suporte e formação dos docentes, como indica a questão 7. 77,3 % dos professores indicam que não houve formação inicial para lecionarem no NEM e 13,6% não sabem se houve alguma formação. Menos de 5% concordam ou concordam totalmente com a existência de formação inicial para o NEM. Após o início da implementação, não houve assistência para dúvidas e problemas, é o que indicam 68,2% que discordaram ou discordaram totalmente da existência desta assistência na pergunta de número 11.

Como observam Ferretti e Krawczyk (2017), a promessa de que um ensino mais flexível traria mais liberdade, na realidade trouxe precariedade. Nas respostas, é possível notar os primeiros efeitos da flexibilização na REM e o que ela significa: os professores tiveram grande dificuldade para a adaptação, não houve formação e sequer assistência para esta adaptação. Flexibilização, a partir dessas respostas, significa desregulamentação e precariedade de estrutura pedagógica, pois o NEM simplesmente surgiu sem a preparação e formação dos docentes para atuarem nesse novo formato. Nas respostas abertas, um professor cita que a falta de orientação gerou o fracasso do modelo: mesmo ele estando na fase de implementação, já criou essa visão de um sistema de ensino fracassado, pela falta de discussão e orientação. Outro cita que o NEM deveria ter sua implementação melhor desenvolvida. A flexibilização trouxe no CEETEPS uma tamanha falta de clareza sobre as matrizes que alguns professores souberam a disciplina que lecionariam na atribuição de aulas, pouco mais de um mês antes de iniciarem com a nova disciplina, sem formação e muitas vezes sequer com material orientador. Se outrora um docente precisava de anos de formação para lecionar um componente, como tamanha flexibilização no tempo de preparo e formação pode afetar o trabalho docente? Não foi muito diferente na SEDUC-SP, embora no seu primeiro formato do NEM os professores possuíam pelo menos um material orientador, o MAPPA. No segundo modelo do NEM da instituição, a flexibilização foi tamanha que foi abstraída a ideia de tempo na preparação das aulas: o docente apenas reproduz *slides* de um conteúdo que muitas vezes desconhece em um componente distante da sua formação. Neste modelo amplamente flexível, a própria licenciatura parece dispensável para a docência. Sem formação, apoio e um sistema para sanar dúvidas, o modelo de ensino simplesmente surge na vida dos docentes que se adaptam da forma como conseguem, trazendo não apenas um modelo de ensino fadado ao fracasso, mas reforçando o aumento das

exclusões e desigualdades sociais, como observam Ferretti e Krawczyk (2017), que a escola pode reforçar com um sistema público que valoriza a flexibilização e esta significa precarização.

São muitas as críticas que podem ser feitas ao modelo de ensino médio anterior à reforma. Em um dos comentários, o professor acredita que o NEM é mais “enxuto”, embora o número de componentes não diminuiu, em alguns casos até aumentou. Acredita que esse modelo “enxuto” substitui bem um modelo de ensino que tinha como foco apenas aprender conteúdo para passar em vestibulares. Essa visão de um currículo como aprendizagem de disciplinas clássicas e “úteis” que Marsh (2004) problematiza como limitador e incapaz de perceber a relatividade da utilidade é uma dentre muitas saídas conceituais que professores encontraram para responder para si próprios o foco do problema na educação, que o NEM aproveitou para vender a imagem de um ensino com mais liberdade, flexibilidade e que tenha mais significado para o aluno. Embora a maioria dos professores não entenda o ensino médio com exclusiva função de fazer o aluno passar em grandes universidades, os professores entendem que o NEM aumenta a dificuldade do aluno de escola pública ser aprovado em um exame de vestibular concorrido, como nas universidades públicas. Com os componentes da BNCC, que são cobrados nos exames vestibulares, limitados a 1800 horas e, tanto na SEDUC-SP como no CEETEPS, a redução maior ser no terceiro ano, que é quando o aluno costuma fazer exames vestibulares. O aluno possui pouca base de estudos na escola para conseguir entrar em uma universidade pública, e talvez impossível se não houvesse cotas para alunos de escolas públicas.

Um dos professores comenta a desvantagem do novo modelo incluir a obrigação do professor considerar a Prova Paulista como uma das avaliações do aluno e de suas aulas serem reprodução de *slides* planejados pela instituição, no caso, a SEDUC-SP. O governo do Estado instituiu a Prova Paulista como uma avaliação que garante 15.000 vagas nas universidades públicas do Estado (CEETEPS, 2023), dentre aquelas que já eram destinadas para estudantes de escola pública pelo sistema de cotas. A Prova Paulista é uma avaliação institucional do Estado de São Paulo, aplicada nas escolas públicas, que substituiu o SARESP. Com ela, o governo aumenta o monitoramento dos conteúdos ensinados, tendo em vista que a prova cobra dos estudantes os conteúdos previstos no currículo da SEDUC-SP. Mesko, Silva e Piolli (2016) observam que o aumento do monitoramento é um efeito do controle empresarial das escolas, fazendo com que estas fiquem cada vez mais parecidas com as empresas. Cavalcanti e Carvalho (2022) argumentam que este é o modelo gerencialista criado para o controle constante por conta dos empresários. Quando um professor cita que a supervisão escolar veio à sua unidade, não

para ouvir do professor as dificuldades com o novo componente curricular e propor soluções, mas para ouvir os alunos sobre o trabalho do professor, é porque mais importante do que a qualidade do ensino é o gerenciamento, o controle do que o professor está fazendo em sala de aula. Diferentemente de uma empresa, a escola, principalmente a pública, não tem como objetivo central o lucro, mas se passa a ser vista assim, a formação humana fica em segundo plano. Com as empresas exercendo poder nas decisões da escola pública, entende-se o motivo da criação de componentes curriculares como “empreendedorismo”, “oratória”, “liderança” ou de professores ensinarem os alunos a fazerem brigadeiros para vender (Lima, 2023): é o mercado financeiro determinando o papel do jovem de escola pública na sociedade e como isso pode reverter lucro para as empresas privadas. O NEM traz consigo múltiplas possibilidades de que seja ensinado o que é conveniente para as empresas por meio dos itinerários formativos e mais possibilidades de monitoramento, talvez alcançando seu auge com o sistema de reprodução de *slides* na SEDUC-SP. Como citam os autores (Mesko; Silva; Piolli, 2016), o monitoramento muda o trabalho dos professores. No caso de um professor simplesmente reproduzir em suas aulas *slides* não planejados e produzidos por ele, parece tirar o que existe de mais essencial no ser professor a ponto de ser dispensável a formação para exercer o ofício, pois seu significado começa a ser perdido. Em algumas respostas dos professores é possível perceber a falta de significado no seu trabalho. Os currículos possuem significados (Smith, 1991) e, se os professores passam a não os enxergar, é porque não estão na educação, mas no mercado financeiro este significado: são os empresários que respondem o que é a escola (Cavalcanti; Carvalho, 2022). A falta de significado nas ações docentes impacta negativamente o trabalho docente, afetando a educação.

Quanto à unidade escolar, mais especificamente, foi perguntado se esta possuía estrutura para a mudança e 72,8% responderam que discordam ou discordam totalmente contra 15,9% que acreditam que a escola estava preparada estruturalmente. Um dos participantes que leciona os novos componentes no CEETEPS relata que falta espaço físico na unidade para possibilitar as divisões de turma dos componentes dos itinerários que necessitam de dois espaços para os dois professores lecionarem. Nas orientações internas da gestão da unidade, 65,9% discordam ou discordam totalmente que foram claras, contra 22,8% que concordam ou concordam totalmente que estas foram claras. Em um dos comentários das questões abertas, o participante relata que a gestão estava igualmente perdida em relação às mudanças, como os professores. A afirmação sugere que a responsabilidade pelos problemas de comunicação não ocorreu por conta da incapacidade dos gestores das unidades, mas por terem vindo de forma confusa, ambígua ou lacônica e, chegando assim nas unidades são interpretadas também de forma

confusa, ambígua ou lacônica.

Quanto à REM em si, na opinião da maioria dos professores, no momento em que foi aprovada, havia a necessidade de uma reforma no ensino brasileiro, mas não a que foi feita. 72,8% dos professores concordam ou concordam totalmente que em 2017 havia a necessidade de uma reforma educacional, contra 22,7% que julgaram não haver a necessidade. Mesmo com a maioria dos docentes dizendo não ser a favor do NEM, como mostra a pergunta a seguir, estes assumem que a educação era de qualidade precária anteriormente e que precisava mudar. Desta forma, a propaganda do período de lançamento do NEM se aproveitou dessa insatisfação, sendo um dos motores que forçou sua legitimidade, como observam Kaspari e Freitas (2017). Na comparação entre o novo e o antigo ensino médio, 75% dos professores julgam o ensino médio antigo melhor, contra 9,1% que preferem o NEM. Quando perguntados se o NEM trouxe vantagens para o aluno, 72,7% dos professores discordam ou discordam totalmente, contra 11,4% que concordam ou concordam totalmente. Uma parte dos professores, 15,9%, são indiferentes ou não sabem dizer se o NEM trouxe vantagens ou não, e também qual dos dois modelos é melhor.

Quanto às questões abertas e não obrigatórias, foi perguntado se os docentes gostariam de comentar alguma questão, quais vantagens e desvantagens consideram no NEM e se havia mais algo a ser comentado sobre o assunto. Além do que já foi colocado junto às questões objetivas, há reclamações quanto à falta de diálogo na criação do novo modelo, quanto à sua imposição e falta de comunicação durante todo o processo. Leme, Ruiz e Garcia (2019) observam que as interferências empresariais nas reformas educacionais fazem com que as discussões pedagógicas sejam abandonadas. Desta forma, apesar das propagandas do lançamento do NEM dizerem que o projeto foi discutido, na realidade o que houve foi o abandono de discussões importantes para que a reforma efetivamente realizasse o que se define como uma reforma política, a saber, a melhoria de um sistema. Assim, anos de discussões acadêmicas foram abandonados, discussões progressistas parlamentares foram abandonadas, discussões com os docentes que efetivamente atuam no ensino foram não apenas abandonadas, mas sequer existiram, fazendo prevalecer as discussões do mercado financeiro, segundo Piolli e Sala (2022), motor da mudança no governo federal em 2016 que rapidamente efetivou essa reforma.

Alguns professores não conseguem reconhecer significado para a formação dos alunos nos componentes novos dos itinerários formativos, que lecionam sem ter formação, mesmo como professores atuantes nestas. Quanto à divisão da carga horária, alguns reclamam do número grande de aulas de componentes novos, enquanto há significativa redução da BNCC ao

ponto de suas disciplinas que anteriormente constavam nos três anos do curso estarem em apenas um ano. É comentado também que, apesar do ensino médio e técnico agora serem um só curso, não existe real integração entre os professores das duas áreas, o que pode significar a existência de dois currículos ocultos caminhando em sentidos contrários, apesar do currículo efetivo ser um só, trazendo menor unidade curricular que resulta em precarização.

No teor negativo das respostas, é possível perceber a ansiedade que o NEM causa nos professores. Cada docente sente-se responsável pela implementação do novo currículo, mesmo que para ele este não faça sentido. Sentindo-se responsável, precisa ter uma nova performance que traga algum resultado. Não vendo algum resultado positivo, medos, ansiedades e o sentimento de abandono surgem, o que afeta as relações humanas, conforme destaca Ball (2002).

Desta forma, a REM, na avaliação dos professores que responderam ao questionário, é significativamente negativa, não trazendo o que se espera de uma reforma, a melhoria do que já estava sendo feito. Os resultados do questionário corroboram a avaliação acadêmica realizada pelos primeiros pesquisadores que escreveram artigos acadêmicos e dissertações sobre o assunto, segundo levantamento realizado por França e Constantino (2024) que apontam o novo modelo negativamente quanto aos seus efeitos que culminam no oferecimento de uma formação precária, colaborando com as desigualdades sociais, não cumprindo as expectativas que trouxe com sua propaganda anterior à aprovação, de que o aluno teria mais autonomia e liberdade, ficando assim aquém do antigo modelo de ensino médio.

### **3.7. Estudo comparado entre a implementação nas duas instituições**

A partir da análise de documentos norteadores dos currículos e da avaliação dos docentes implementadores da REM nas salas de aula nos novos cursos de ensino médio com itinerário formativo técnico nas instituições paulistas da SEDUC-SP e CEETEPS, este trabalho traz neste espaço um estudo de educação comparada entre as duas instituições, com base na metodologia descrita no capítulo próprio sobre este ponto para análise mais completa dos efeitos da reforma, levando em consideração as múltiplas possibilidades de formação curricular que esta trouxe para o ensino médio. Esta análise comparativa foi realizada de forma indireta e parcial nas partes anteriores deste capítulo e aqui estão reunidas as suas mais importantes conclusões.

Dentro dos modelos curriculares propostos por Marsh e Willis (1995), os dois currículos implementados se enquadram no tipo “utilidade social”, que é caracterizado pelo aprendizado

de conhecimentos e habilidades úteis para a vida na sociedade atual, tendo como visão norteadora os objetivos educacionais (Adamson e Morris, 2015). A REM justifica-se desde o início pela necessidade de atualização de acordo com as necessidades do mundo no século XXI e daí o objetivo de criar itinerários formativos que sejam mais interessantes para o aluno, que segue percursos mais individualizados de acordo com seus interesses, exaltando o princípio do protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem. A SEDUC-SP justifica desta forma a inserção dos componentes curriculares do programa Inova, implementados antes da REM, que se tornaram parte dos itinerários formativos. Posteriormente, são criados os dois modelos de itinerários formativos das áreas previstas na REM, sendo a segunda com a criação dos itinerários globais. A instituição entende que disciplinas como projeto de vida, tecnologia, matemática financeira, liderança, arte e mídias digitais, empreendedorismo, dentre outras, são disciplinas que desenvolverão habilidades para o mundo moderno, função que considera essencial no seu currículo. No itinerário formativo técnico, isso fica mais latente por conta do objetivo pragmático de dedicar o itinerário formativo para a formação para o mundo do trabalho. Por outro lado, este itinerário no CEETEPS, por seu caráter pragmático, conserva um conjunto de conteúdos básicos essenciais, necessários em cada ofício, mesclado com um modelo curricular por saberes estabelecidos dentro do que a instituição considera essencial em cada componente curricular para a formação profissional. No caso desta formação na SEDUC-SP, quando realizada pela mesma, sem parceria, ainda é bastante recente para o estabelecimento de seus saberes básicos de conteúdos, embora parte do itinerário inclua componentes globais voltados para o que consideram habilidades para o mundo moderno. Na visão de Leme, Ruiz e Garcia (2019) o desenvolvimento de habilidades para o mundo moderno que o currículo da SEDUC-SP desenvolve de forma mais intensa, na realidade, são necessidades empresariais que criticam o foco no conteúdo de disciplinas clássicas, principalmente as de caráter crítico e humanístico.

Em outra dimensão, Adamson e Morris (2015) mostram que há tipos de ideologias para a comparação curricular, conforme quadro apresentado na metodologia. Ambos os sistemas se dizem progressistas nos seus documentos orientadores, principalmente pelo princípio que a própria REM traz, do protagonismo que coloca o aluno no centro das atenções, pretendendo desenvolver a autonomia do aluno para que este construa sua aprendizagem. Por vezes, também traz a ideia de um pluralismo cognitivo por incluir certas inteligências, principalmente a emocional, que é um dos principais focos das disciplinas “projeto de vida” da SEDUC-SP e “empreendedorismo” nos itinerários não técnicos e nos M-Tecs PI do CEETEPS. Também, por vezes já explorado neste trabalho, possui um ensino orientado por competências. As ideologias

descritas pelo autor, progressista e pluralismo cognitivo, permeiam o ensino implementado após a REM, mas não são a principal ideologia norteadora. Salvo nos itinerários não técnicos do CEETEPS que priorizam o protagonismo extensamente por intermédio do trabalho com projetos, ambos os currículos se caracterizam na prática por uma ideologia de eficiência social e econômica por preparar o aluno para o bem-estar cívico por meio das competências socioemocionais e os capacitando para colaborar com o crescimento econômico. Isso se mostra por meio das disciplinas do itinerário formativo global da SEDUC-SP e em ambos os sistemas nos itinerários técnicos. A resolução nº 01/21 (Brasil, 2021) deixa clara a ideologia da EPT no seu primeiro princípio de “articulação com o setor produtivo”. Desta forma, a liberdade de escolha que faria parte do princípio do protagonismo juvenil está abaixo do princípio da necessidade do setor produtivo, que determinará os cursos ofertados nesse itinerário.

Na orientação para a comparação entre currículos, Adamson e Morris (2015) propõem três dimensões: propósito, foco e manifestações. O propósito da SEDUC-SP é avaliativo por suas diversas avaliações criadas pela própria instituição e não pelo professor, na maioria das vezes de forma *online* por intermédio do próprio *smartphone* do aluno, a fim de coletar dados. Faz comparações com outros sistemas também, buscando referências americanas, como o caso do método de Doug Lemov, presente na maioria das aulas planejadas para o ano de 2024 na instituição: apesar do autor não ser especialista em educação, faz uma proposta dentro da maior economia do planeta, o que parece bastar para o responsável pelo modelo deste ano do NEM na SEDUC-SP, o secretário Renato Feder. E Lemov não é o único autor nessa condição, conforme exposto no livro do secretário sobre educação “Eu queria viver para a Educação”, conforme observa Da Silva (2024). No seu livro, o secretário traz princípios mercadológicos que, na avaliação da autora, parecem transformar a educação em uma mercadoria. Se baseando na sua própria experiência implementada como secretário da educação no estado do Paraná, é ele quem traz para a SEDUC-SP o sistema de aulas planejadas, por vezes por meio de inteligência artificial (Bocchini, 2024), no qual o professor faz *download* de um conjunto de *slides* para cada aula e reproduz para os alunos o conteúdo e as orientações de atividades, como já comentado anteriormente. Já no CEETEPS, com seu foco maior na EPT, o propósito maior é interpretativo, por buscar por intermédio de comparações e dados a melhor adequação profissional dos seus cursos em cada momento. Como foco, o ensino por competências tem maior representatividade em ambos os currículos, mas nas manifestações, os interesses de mercado são predominantes, principalmente se tratando da SEDUC-SP. O quadro 8 mostra a comparação curricular entre as duas instituições.

**Quadro 8:** Propósitos, focos e manifestações na comparação curricular

<b>Categorias</b>	<b>SEDUC-SP</b>	<b>CEETEPS</b>
Ideologia	Texto inclui elementos progressistas e de pluralismo cognitivo, mas prevalece a eficiência social e econômica.	No itinerário técnico prevalece a eficiência social e econômica e nos demais, progressistas.
Avaliação dos professores	Negativa, preferindo o modelo de ensino médio anterior à reforma.	Negativa, preferindo o modelo de ensino médio anterior à reforma, salvo nas disciplinas de ensino técnico que predomina a avaliação indiferente por não terem percebido muitas mudanças.
Autonomia dos professores	Pouca autonomia, principalmente a partir de 2024 por conta de parte considerável das avaliações serem externas e o planejamento das aulas deixarem de ser responsabilidade do professor.	Parcela grande de autonomia por conta dos professores poderem planejar suas aulas e avaliações dentro do que for previsto nos planos de curso.
Documentos orientadores para o professor	Inicialmente, com a primeira implementação em 2021, os MAPPAs, sugerem atividades, conteúdos e promovem interdisciplinaridade nos itinerários formativos. A partir de 2024 há um conjunto de <i>slides</i> para cada aula com detalhes a serem seguidos em cada momento da aula.	Planos de curso que já eram utilizados como norteadores são reformulados com a REM e são lançados manuais com orientações e sugestões de projetos para os itinerários não técnicos (Jovanelli <i>et al.</i> 2021a, Jovanelli <i>et al.</i> 2021b, Jovanelli, Antonio, Solgon, 2021c).
Maturidade curricular	Currículo com pouco tempo por conta da REM e mais ainda por já ter sido reformulado nesse curto período.	Currículo com pouco tempo por conta da REM, salvo nos componentes técnicos que tiveram poucas mudanças sensíveis.
Itinerários oferecidos	Na primeira implementação, onze itinerários contando os cinco puros, as quatro áreas de aprofundamento da BNCC e o ensino técnico, além dos itinerários que misturam duas áreas. Na segunda implementação, apenas três, matemática e ciências da natureza, linguagens e ciências humanas e sociais e ensino técnico, este que passa de um sistema de parceria para ser, em 2024, oferecido pela própria instituição.	Inicialmente oferece dois itinerários não técnicos que misturam duas áreas da BNCC e o itinerário técnico, passando a oferecer as quatro áreas da BNCC e o itinerário técnico que compõe a maior parte dos seus cursos.
Formação	A maior parte dos professores não possuem capacitação ou formação para atuar em novos componentes curriculares, principalmente aqueles que exigem conhecimento técnico. A instituição oferece, dentro do horário de trabalho do professor fora de sala de aula, videoaulas para instruir como deve ser desenvolvida cada aula.	A instituição oferece formação após a implementação. A maior parte dos professores não possuem capacitação ou formação para atuar em novos componentes curriculares dos itinerários das áreas da BNCC.

**Fonte:** autoria própria a partir da orientação para comparação entre currículos (Adamson e Morris, 2015)

O quadro traz a síntese da comparação curricular entre as SEDUC-SP e CEETEPS, com diversas categorias. Na primeira, ideologia, prevalece a eficiência social e econômica. Na

avaliação dos professores, prevalece uma visão negativa em todos os seus aspectos. Na autonomia dos professores, quase extinta na SEDUC-SP quando esta retira do professor a responsabilidade pelo planejamento das aulas, e consideravelmente grande no CEETEPS, principalmente nos componentes dos itinerários não técnicos. Nos documentos orientadores para o professor, na SEDUC-SP, os MAPPAs e posteriormente os conjuntos de *slides*, no CEETEPS, manuais com sugestões de projetos para os novos componentes. Na maturidade curricular, pouca em ambos por conta da REM ser recente, mas maior no CEETEPS por conta dos componentes técnicos que tiveram poucas alterações, e menor na SEDUC-SP por ter reformulado todo seu sistema de itinerários em três anos. Nos itinerários oferecidos, 11 inicialmente na SEDUC-SP, passando para três na sua reformulação e três iniciais no CEETEPS, passando para cinco. Por fim, quanto à formação, faz parte da carga docente formação semanal na SEDUC-SP, porém apenas para reproduzir os *slides* de aula. Já no CEETEPS, há cursos oferecidos sobre os novos componentes.

### **3.8. A reforma da reforma do ensino médio – a Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024**

Desde o início da terceira presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva, no primeiro dia de 2023, é evidente a insatisfação com a REM trazida pela lei nº 13.415 de 2017, concordando com a extensa produção acadêmica levantada por França e Constantino (2024). Por conta dessas insatisfações, após ampla discussão nas casas legislativa e executiva federais, é promulgada a lei nº 14.945 em 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), reformando mais uma vez o ensino médio. A lei traz clareza textual para algumas questões, como a carga horária, quais são as disciplinas da BNCC, dentre outros. Destaca a importância da regionalização do ensino, ou seja, que o currículo se adeque às diferenças regionais, dada às grandes dimensões territoriais e étnicas do Brasil. Por conta disso, o artigo 35 da LDB estabelece a língua portuguesa para o currículo no território, todavia pode ser feito em língua indígena caso for esta falada na região escolar.

O ensino à distância é retirado, assim como a possibilidade de parcerias para tanto, todavia o texto traz a possibilidade, em caráter excepcional, do ensino mediado por tecnologia. O artigo vinte e quatro define para o ensino médio 1000 horas mínimas anuais, totalizando 3000 horas ao final do curso. Desta forma, o ensino noturno deve continuar tendo aulas à distância fora do horário por não comportar o total de horas dentro do período até o limite das vinte e três horas.

O artigo trinta e cinco é onde as mudanças mais substanciais ocorrem, por ser o artigo

que inicia a sessão do ensino médio na LDB, assim como foi na lei nº 13.415/17. O artigo 35-A, centro de mudanças importantes na lei nº 13.415/17 foi revogado. Nele era definida a BNCC com detalhes importantes, como as três únicas disciplinas obrigatórias, língua portuguesa, matemática e língua inglesa. Disciplinas como educação física, artes, filosofia e sociologia poderiam ser ofertadas apenas em forma de estudos e práticas, não de componentes. A nova lei insere partes novas do artigo: 35-B, 35-C e 35-D. Na primeira, define-se o currículo composto de formação geral e itinerários formativos com elementos nas propostas pedagógicas de metodologias investigativas, conexão com a vida social de cada região, trabalho com caráter formativo e articulação nas áreas do conhecimento.

Abre a possibilidade no ensino integral, de forma excepcional, de reconhecer experiências extraescolares como estágio, o que possibilita um curso técnico integrado ao médio integral com parte do currículo sendo feito com experiência no ofício. No artigo 35-C está o coração da nova reforma: a divisão da matriz curricular, que passa a ser de no mínimo 2400 horas para a formação geral básica, com exceção para o itinerário formativo técnico, que terá o mínimo de 2100 horas, sendo 300 horas de aprofundamento voltadas para matérias relacionadas a formação técnica oferecida. A diferença de carga horária no itinerário técnico possibilita a continuidade da possibilidade de o aluno ter a titulação do ensino médio e do ensino técnico estudando meio período ao longo de três anos. Nos quatro primeiros itinerários, há, portanto, o acréscimo de no mínimo um terço a mais da formação geral que a lei anterior estabelecia, além da mudança de “máximo” para “mínimo”, ou seja, o ensino médio pode ter mais de 2400 horas na formação geral, no que o texto anterior limitava em no máximo 1800 horas. O artigo 35-D define a BNCC composta por:

- I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. (Brasil, 2024, Art. 35-D)

Assim, a lei nº 14.945 esclarece pela primeira vez as disciplinas que fazem parte da BNCC, também deixando claro no parágrafo primeiro que todas essas matérias devem ser cumpridas durante o ensino médio. Apenas não definiu o mínimo de aulas, possibilitando sistemas como o do CEETEPS ofertarem apenas uma aula semanal em apenas uma série no seu currículo, como é o caso de filosofia e sociologia. A língua espanhola é possibilitada dentro da BNCC, mas não obrigatória.

O artigo 36 define o espaço dos itinerários formativos no currículo do ensino médio, colocando o mínimo de 600 horas, salvo o itinerário técnico. Este deve ter seus cursos organizados segundo a CNCT. Além disso, todos os itinerários formativos devem seguir orientações dos conselhos nacionais de educação, junto com sistemas estaduais ou distrital. Há, portanto, uma maior possibilidade de regulamentação dos itinerários formativos, não deixando-os com infinitas possibilidades à mercê dos sistemas de ensino como na lei anterior.

Além das alterações na LDB, a lei, no seu artigo segundo, coloca que o currículo deve observar equidade e inclusão dos estudantes em condição de vulnerabilidade social, da população negra, quilombola, do campo e indígena e das pessoas com deficiência, possibilitando e fomentando um currículo pós-crítico nos termos de Silva (2010) ou exploratório nas palavras de Marsh e Willis (2007). Uma das que assina a lei é a Anielle Francisco da Silva, ministra da igualdade racial, irmã de Marielle Franco, que foi vereadora e famosa por ser ativista feminista e de direitos humanos, assassinada por motivações políticas.

O currículo novo deve ser implementado no ano de 2025 para os ingressantes no ensino médio, o que será cumprido pela SEDUC-SP que, no dia 31 de outubro, após a promulgação da nova lei, emite resolução (São Paulo, 2024) com novas matrizes para seus cursos, o que gera um terceiro modelo curricular de ensino médio em menos de cinco anos na rede. Já o CEETEPS não conseguirá cumprir a lei na íntegra, lançando apenas alguns cursos experimentais adequados à lei em algumas de suas ETECs.

### **3.9. Produto: oficina sobre as reformas do ensino médio**

Como produto do trabalho, é proposto o desenvolvimento de uma oficina sobre o tema da dissertação, importante para a formação contínua e atualização dentro dos novos contextos, voltada para os professores do CEETEPS, tanto da área técnica como da área comum. O apêndice A traz os detalhes da oficina.

#### **Tema**

A Reforma do Ensino Médio de 2017 e suas alterações em 2024.

#### **Assuntos abordados**

- As mudanças com a lei 13.415/17 e as novas mudanças com a lei 14.495/24.
- O contexto global e as implicações políticas das reformas.
- O papel do professor dentro das reformas.

#### **Público-alvo**

Professores implementadores do novo ensino médio.

**Tempo**

Quatro horas.

**Avaliação**

Os professores devem responder questões buscando o significado de suas ações e de sua formação na atuação dentro do contexto das reformas.

**Formato e recursos**

O curso poderá ser realizado de duas formas:

- Presencialmente ou online por intermédio do acesso a vídeos aos participantes do evento disponibilizado no Moodle da central de capacitações do CEETEPS.
- Presencialmente de forma resumida em reunião pedagógica em unidade do CEETEPS.

**Avaliação da oficina**

Após a oficina, será realizada a autoavaliação do evento por meio de questões, buscando a compreensão e reflexão do aproveitamento do curso na atuação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizou a análise de um recorte na história recente da educação nacional, uma reforma curricular que alterou toda a dinâmica do ensino médio brasileiro. A partir de autores da área de currículos, foi possível compreender a REM coletando dados de um campo bastante significativo deste segmento, os dois maiores sistemas de ensino público de ensino médio, sendo um deles o maior no segmento de ensino técnico, no maior Estado da federação em população. A partir deles, foi possível ter uma importante visualização de como foi implementado, não apenas o novo ensino médio integrado ao técnico, este que passa a ser um dos seus itinerários formativos, mas também dos demais formatos de ensino médio nessas instituições, registrando e comparando com o fim de buscar significados do que representou essa fase da educação nacional.

A lei 13.415/17 trouxe um currículo *readerly* ao limitar a carga horária da BNCC em 1800 horas e *writerly* ao trazer inúmeras possibilidades de cumprimento das demais orientações e de construir o currículo do ensino médio. Uma das possibilidades mais importantes é de que o estudante possa cumprir o ensino médio e a formação técnica estudando em um único período durante três anos, trazendo redução de custos com a educação e precarização da formação do estudante de escola pública. Anteriormente à promulgação da lei, foram muitas disputas e discussões dentro das políticas educacionais que foram vencidas por uma MP de um recém-empossado presidente, que rapidamente se transforma em lei, colocando o ensino nacional em maior sintonia com a internacionalização curricular defendida por agências globais. Com tamanho risco para a efetivação da lei, foi necessária uma máquina de propagandas para legitimar o processo que trouxe a ilusão de mais liberdade e um ensino mais interessante ao jovem brasileiro, o que poderia melhorar a qualidade do ensino. A REM defendeu um currículo contrário à valorização de saberes clássicos em prol das experiências de vida e do pluralismo cognitivo, promovendo um currículo com uma abordagem conceitual em um ensino por competências. Por outro lado, coloca o ensino nas mãos da inexperiência ao promover componentes a serem realizados em projetos com objetivos muito subjetivos, ao permitir que professores sem formação lecionem, ao atribuir componentes com conteúdos que o professor não teve formação para ensinar. O currículo se torna mais tecnicista, deixando claro o objetivo do itinerário técnico, alcançar metas econômicas, o que cria a dependência do setor produtivo.

A SEDUC-SP passa, em um curto período, pela implementação de dois modelos curriculares. A flexibilização na atribuição dos docentes responsáveis pelas disciplinas foi tão

priorizada que aulas de componentes técnicos de eletrônica e informática ficaram sob comando de professores que não possuíam sequer formação técnica de ensino médio nessas áreas. A flexibilidade prometida pela propaganda da reforma, na prática se mostrou como sinônimo de precariedade, apontando a possibilidade de aumento da desigualdade social. Na onda de flexibilização na atribuição docente, a rede contrata seus próprios professores para lecionar nos itinerários técnicos, mesmo sem experiência no segmento. Se por um lado há flexibilização na atribuição, por outro se tornam cada vez mais fechadas as possibilidades do que deve ser ensinado em sala de aula, ao ponto do professor ser dispensado da tarefa de planejar suas aulas e ter que seguir uma sequência de *slides* programados para cada aula, inclusive nas técnicas, o que torna quase dispensável sua formação, o que sugere uma flexibilidade maior ainda nas atribuições docentes futuras. O currículo define-se como informatizado, em uma abordagem técnica sob uma teoria prescritiva que descreve o passo a passo que o professor deve seguir, centrado na busca por eficiência econômica.

O CEETEPS fez opções simples e rápidas para criar seus novos currículos, um dos motivos de ser a vanguarda do NEM. No itinerário técnico, reduz a carga horária dos componentes da BNCC e mantém o ensino técnico praticamente idêntico ao modelo dentro do seu antigo ensino médio integrado ao técnico. Nos demais itinerários, transforma os eixos estruturantes em disciplinas com amplas possibilidades para o professor criar um projeto condutor do componente.

O questionário trouxe diversas impressões daqueles que de fato implementaram a REM nas salas de aula. Predomina uma visão negativa e pessimista da reforma, beirando a uma falta de significado do seu próprio trabalho. Enquanto os professores dos componentes técnicos pouco sentiram as mudanças, os professores da BNCC sentiram bastante, se vendo diante de novos componentes curriculares sem formação e suporte para tanto. Na SEDUC-SP, sentiram um sistema mais gerencialista, com aumento do monitoramento, fazendo a escola operar como uma empresa. A responsabilização pelo sucesso da implementação de um sistema com tantos problemas trouxe aos docentes ansiedades e a avaliação de que o antigo ensino médio, por mais problemas que tivesse, ainda trazia mais vantagens do que o modelo reformado, principalmente porque não foi uma reforma sustentada pelo diálogo, por ouvir quem realmente está na sala de aula com os alunos todos os dias.

Na comparação entre os sistemas, foi possível perceber que ambos os sistemas buscam eficiência econômica nos seus fins, alinhado com interesses de agências internacionais. Dentro

disso, a SEDUC-SP possui um sistema mais avaliativo e controlador, enquanto o CEETEPS é mais interpretativo com uma autonomia maior para o docente.

Esta pesquisa limita-se a interpretar este recorte histórico da educação, sem pretender trazer a solução para os seus problemas. Também se limita ao seu aspecto, considerado pela pesquisa o mais importante, curricular. Não foi um trabalho que pretendeu trazer conceitos universais sobre a educação, mas entender uma parte de um contexto histórico, muito importante para embasar políticas públicas educacionais e por trazer elementos para futuros estudos sobre a implementação curricular da nova reforma do ensino médio de 2024 e outras reformas e alterações legais deste objeto que persiste em estar vivo.

## REFERÊNCIAS

Livros:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Introdução. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRYAN, N.A.P. **Educação, Processo de Trabalho, Desenvolvimento Econômico: contribuições ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea. 2008.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. 1998.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA. 1986.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2008.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A educação no Brasil na década de 90**. Brasília: MEC. 2003.

MARSH, C.J. **Key concepts for understanding curriculum**. London; NY: Routledge Falmer. 2004.

MARSH, C.J. WILLIS, G. **Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues**. 4. ed. New Jersey: Pearson. 2007.

OCDE. **Internationalizing the curriculum in higher education**. Paris: OCDE, 1996.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso. 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2013.

JOVANELLI, A. C. *et al.* (org). **Os Itinerários Formativos no Ensino Médio: Orientações Gerais**. São Paulo: Centro Paula Souza. 2021a.

JOVANELLI, A. C. *et al.* (org). **Laboratório de Pesquisa – Criação – Ação e Práticas de Empreendedorismo**: Orientações. São Paulo: Centro Paula Souza. 2021b.

JOVANELLI, A. C. *et al.* (org). **Laboratório de Investigação Científica (LIC)**: Orientações. São Paulo: Centro Paula Souza. 2021c.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: Unesco. 2015.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural. 1999 [1953]. Título original: Philosophical Investigations.

Capítulos de livros:

ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparações entre currículos. *In*: BRAY, M. et al. **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro. 2015. p.345-368.

BIOTO-CAVALCANTI, P. A. Sobre as origens do Currículo e da forma escola moderna. *In*: BIOTO-CAVALCANTI, P. A.; TEIXEIRA, R. A.; ANAYA, V. (Org.). **Currículo Escolar**. v. 1, 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial. 2014. p. 05-30.

GROVE, R.; SHORT, E. C. Theoretical Inquiry: Components and Structure. *In*: SHORT, E. C. **Forms of Curriculum Inquiry**. Albany: State University of New York Press. 1991. p. 211-224.

LIBÂNEO, F. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Elementos para uma Análise Crítico-compreensiva das Políticas Educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos. *In*: **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2012. p. 145-172.

POSNER, G. J. Models of curriculum planning. *In*: BEYER, L. E.; APPLE, M. W. (Eds.), **Curriculum**: Problems, politics, and possibilities. 2. ed. New York: Suny Press. 1998. p. 79-100.

SACRISTÁN, J.G. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, J.G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso. 2010. p. 16-37.

SMITH, D.G. Hermeneutic Inquiry: The Hermeneutic Imagination and the Pedagogic Text. *In*: SHORT, E.C. **Forms of Curriculum Inquiry**. State University of New York Press: Albany. 1991. p. 187-210.

SOUZA, F.O. Desvendando a Formação Curricular. *In*: BRITO, A.F.O., BOSCHINI, F.F. **Patrimônio Educativo**: Arquitetura Escolar e Currículo. Jundiaí: Paco Editorial. 2021.

Artigos:

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, dez. 2002.

BRAY, M.; R. M. THOMAS. Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 65, n. 3, p. 472-491, fall 1995.

CARNEIRO, I. Reforma do ensino médio (lei nº 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico-profissionalizante. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, s. l, v. 1, n. 18, p. e8121, fev. 2020.

CAVALCANTI, F.; CARVALHO, C. P. F. O Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo: a flexibilização como meio de instrumentalização e adequação do currículo. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Caetano do Sul, v. 6 n. 12, p. 195-206. mai. 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a luta pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012.

CORTI, A.P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e201060, out. 2019.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p. 423-460, mai-ago. 2004.

DA SILVA, L. V. Educação para o futuro: o passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados, de Renato Feder. **Revista Aurora**, Marília, s. l., v. 17, p. e024014, set. 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, USP, São Paulo, v. 32, ed. 93, p. 25-42, mai-ago. 2018.

FERRETTI, C. J.; KRAWCZYK, N. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos Da Escola**, Esforce-CNTE, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, ago. 2017.

FRANÇA, C.; CONSTANTINO, P.R.P. O itinerário formativo “formação técnica e profissional” na implementação do novo ensino médio no Brasil: uma aproximação inicial à literatura. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 27, p. 148-164, mai. 2024.

FREITAS, L.C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 38, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, L.C. Educadores versus reformadores empresariais: a disputa pela agenda educacional. **Revista APASE**, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 14-18, mai. 2012.

HAMILTON, D. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira De História Da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 45-73, fev. 2012.

LEME, R. B.; RUIZ, M. J. F.; GARCIA, S. R. de O. A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 87–100, 2019.

KASPARI, T.; FREITAS, E. C. Quem conhece aprova? Análise discursiva da propaganda governamental do novo ensino médio. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 294–312, dez. 2017.

LIMA, C. M.; PERALTA, D. A. Entre o Sistema e Mundo da Vida: uma discussão sobre a percepção de professores do ensino profissional na implantação curricular do “Novotec Integrado”. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Brasília, v. 12, n.1, p. 118-137, jan. 2022.

MACHADO, L. R. S. Organização da Educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan-jun. 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr. 2006.

MESKO, A. S. R.; SILVA, A. V.; PIOLLI, E. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. **Políticas Educativas**. Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 156-170, nov. 2016.

PERRENOUD, P. ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. **Educator**, Barcelona, n. 22-23, p. 11-34. 1998.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Revista Científica**, PPGE-Uninove, São Paulo, n. 62, p. e23197, nov. 2022.

REIS, E. D.; ALENCAR, F. Educação profissional paulista na antessala da reforma do ensino médio: Vence e Novotec no Centro Paula Souza, 2012-2020. **Trabalho Necessário**, UFF, Rio de Janeiro, v. 20, n. 41, p. 1-20, mar. 2022.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio UEPG**. Ciência Humanas, Linguística, Letras e Artes, v. 11, n.1, Ponta Grossa, p.59-69, jun. 2003.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, M. R. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. In. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan-jun. 2017.

THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na educação básica: Repercussões nas reformas em curso no Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 33, n. 73, p. 187-203, jan-mar. 2024.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, Nova série, s. 1, v. 3, n. 2, p. 225-250, set. 2014.

Teses e Dissertações:

BUENO, A. L. **A reforma do ensino médio: do Projeto de Lei n. 6.840 à Lei n. 13.415/2017**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFP, Curitiba, 2021.

NEVES, E. B. **Traduções do novo ensino médio no Instituto Federal Baiano**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SILVEIRA, S.M. **Estudo de caso sobre uma aproximação do novo ensino médio noturno com a educação profissional tecnológica**. 2021. 106 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Goiano, Goiás, 2021

Textos eletrônicos:

ARAÚJO, A. M. (org) **Roteiros Pedagógicos**. Ensaios de itinerários formativos para o segundo ano do ensino médio: Uma proposta para a parte diversificada da nova Base Nacional Comum Curricular. São Paulo: Centro Paula Souza. 2020. Disponível em: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/arquivos/ROTEIROS-PEDAGOGICOS-2anoMedio.pdf>. Acesso em 03 set. 2024.

BOCCHINI, B. São Paulo vai usar IA para elaborar aulas digitais da rede pública. **Agência Brasil**. São Paulo. Publicado em 17 de abril de 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/sao-paulo-vai-usar-ia-para-elaborar-aulas-digitais-na-rede-publica>. Acesso em 26 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 26/9/1909, Página 6975. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 397, de 9 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação, Brasília, 2002. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=382544&filename](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=382544&filename)

=[LegislacaoCitada%20INC%208189/2006](#). Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 10 mai. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm). Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. MEC. CNE.CEB. Resolução nº 3, de 09 de julho de 2008 Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 18. 2008. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32008.pdf?query=Cursos%20Técnicos%20de%20Nível%20Médio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32008.pdf?query=Cursos%20Técnicos%20de%20Nível%20Médio). Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. MEC. CNE.CEB. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20médio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20médio). Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, MEC, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. MEC. Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar! Vídeo no canal do *Youtube*, postado em 26 de dezembro de 2016. 1 vídeo(30 seg.). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. 2016. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. MEC. Portaria no 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 05 abr. 2019. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. MEC. CNE.CEB. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018. 2018c. <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 17 jul. 2024.

BRASIL. MEC. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2019, ed. 66, s. 1. 2018d. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Portaria nº 331 de 05 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 abr. 2018. Ed. 66, s. 1, pg. 102018e. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 06 jan. 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=90891](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. MEC. Portaria nº 627, de 4 de abril 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2023. Disponível em: [www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235). Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. 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, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**. 01 out. 2024, ed. 147, s. 1, p. 5. 2024. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 14 set. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei n. 6.840 de 2013. Da comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. 2013.

Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+PL+6840/2013). Acesso em 18 jul. 2024.

CAMPOS, C. Escolas Profissionais e Oficinas Ferroviárias: uma história social da transferência da tecnologia ferroviária em São Paulo. *In: Anais Eletrônicos do 13º Seminário de História da Ciência e da Tecnologia*. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Ciência e da Tecnologia. 2012. Disponível em: [http://www.sbh.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=606](http://www.sbh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=606). Acesso em 03 set. 2024.

CEETEPS. Centro Paula Souza (site). Etec. Cursos. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etec/cursos-oferecidos-pelas-etecs/> Acesso em 16 fev. 2024.

CEETEPS. Centro Paula Souza (site). Provão Paulista vai dar acesso a 15 mil vagas de instituições estaduais. Institucional. 10 jun. 2023. Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/provao-paulista-vai-dar-acesso-a-13-mil-vagas-de-instituicoes-estaduais/>. Acesso em 20 dez. 2024

CEETEPS. **Plano de Curso nº 511**. Grupo de Formulação e Análises Curriculares – GFAC. 22.11.2021. Disponível em: <https://www.etecgustavoteixeira.com.br/Site/documentos/Planos%20de%20Curso/Intercomplementar%20Administração%20PEI%207.pdf>. Acesso em 21 ago.2024.

CEETEPS. **Plano de Curso nº 364**. Grupo de Formulação e Análises Curriculares – GFAC. 04.11.2022. Disponível em: [https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/41/2023/06/1I2-Edificacoes-364\\_MTec\\_atualizado-em-18-11-22.pdf](https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/41/2023/06/1I2-Edificacoes-364_MTec_atualizado-em-18-11-22.pdf). Acesso em 03 set.2024.

GOULART, D.; CÁSSIO, F. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service>. Acesso em: 08 fev. 2024.

LIMA, L. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. **O Globo**, edição digital, Rio de Janeiro, 13 fev. 2023. Caderno Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MELLO, D. SP: Comunidade Escolar Critica imposição de uso de Plataforma Digital. **Agência Brasil**. São Paulo. Publicado em 24 de maio de 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-de-imposicao-de-plataforma-digital>. Acesso em 28 ago. 2024.

MILENA, L. Propaganda do MEC esconde erros e omissões da reforma do ensino médio. **Brasil de Fato**. Seção: Educação. Publicado em 31 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/12/31/propaganda-do-mec-esconde-erros-e-omissoes-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 18 de junho de 2024.

ONU. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 18 jul. 2024.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 78 de 30-07-2012. Unifica as normas regulamentares de implementação do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE nas escolas públicas estaduais e dá providências correlatas. 2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/78\\_12.HTM?Time=03/09/2021%2021:01:58](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/78_12.HTM?Time=03/09/2021%2021:01:58) Acesso em 15 jan. 2025.

SÃO PAULO. Coordenadoria Pedagógica **Currículo Paulista**: Etapa Ensino Médio / organização, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo, SEDUC, 2020. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURRÍCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-Médio\\_ISBN.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURRÍCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-Médio_ISBN.pdf). Acesso em 26 jul. 2024.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 97, de 08-10-2021. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. 2021. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, s. 1, p. 23-25, 09 out. 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%2097.PDF>. Acesso em 18 jul. 2024.

SÃO PAULO. CEE. Deliberação CEE 207/22. 2022a. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, s. 1, p.37, 14 abr. 2022. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2022/2022-00128-Ind-215-Del-207-22.pdf>. Acesso em 24 jul. 2024.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 69, de 12-08-2022. 2022b. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, s. 1, p. 35-38, 13 ago. 2022. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-69-de-12-8-2022-altera-e-inclui-dispositivos-na-resolucao-seduc-no-97-de-08-10-2021-que-estabelece-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ens/#:~:text=Início-Resolução%20SEDUC%2069%2C%20de%2012%2D8%2D2022%20-%20Altera,Paulo%20e%20dá%20providências%20correlatas>. Acesso em 26 ago. 2024.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 35 de 18-08-2023. Institui o Programa “Educação Profissional Paulista”, estabelece diretrizes para a organização e funcionamento nas Escolas Estaduais de Ensino Médio da rede, e dá providências correlatas. 2023a. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, s. 1, p. 30, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao22082023105258RESLOUÇÃO035.pdf?Time=22:06>. Acesso em 16 ago. 2024.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 51 de 17-11-2023. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, s. 1, p. 27-31, 28 nov. 2023. 2023b. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/133Z3DA0Pk5bLbqWcTNFCj-ORUwhHy08-/edit?pli=1>. Acesso em 18 jul. 2024.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 52 de 16-11-2023. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. 2023c. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, s. 1, p. 142-144, 23 nov. 2023. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%20SE%20Nº%2052%202011.PDF?Time=05/06/2022%2007:45:44>. Acesso em 18 jul. 2024.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 84 de 31-10-2024. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. 2024. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, caderno executivo, seção atos normativos, 01 nov. 2024. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao01112024122704RESOLUÇÃO%20SEDUC%20Nº%2084.pdf?Time=18:18> Acesso em 13 jan. 2025.

SÃO PAULO. Governo da Secretaria da educação de São Paulo (site), Secretaria. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/> Acesso em 16 fev. 2024a.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 4 de 19 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, s. 1, p. 64, 22 jan. 2024. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-4-de-19-1-2024-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-de-diretores-escolares-diretores-de-escola-e-da-providencias-correlatas/> Acesso em 28 ago. 2024b.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – PRODUTO DA PESQUISA

<b>1ª parte – exposição dos seguintes temas, de forma dialogada com os participantes</b>	
<b>Exposições</b>	<b>Tempo</b>
As mudanças com a lei 13.415/17 e as novas mudanças com a lei 14.495/24	30 minutos
O contexto global e as implicações políticas das reformas	30 minutos
Intervalo de 15 minutos	
O papel do professor dentro das reformas	30 minutos
<b>2ª parte – produção de textos e exposições dos professores</b>	
<b>Atividade</b>	<b>CrITÉrios de avaliação</b>
Os professores devem responder questões buscando o significado de suas ações e de sua formação na atuação dentro do contexto das reformas. Primeiramente será feito um texto respondendo as questões e na sequência cada um fará exposição para os demais participantes.	Os critérios de avaliação levarão em consideração a capacidade do docente compreender as principais mudanças no ensino, como ele se encaixa nisso e refletir sobre suas ações nesse novo contexto.
<b>Questões</b>	
1 – Quais dificuldades a reforma do ensino médio trouxe para o seu trabalho?	
2 – Como você enfrentou essas dificuldades?	
3 – Como você julga que deve ser a postura de um professor diante desta reforma?	
<b>Tempo</b>	uma hora e meia
Intervalo de 15 minutos.	
<b>3ª parte – autoavaliação</b>	
Os professores são convidados a falarem sobre a experiência com a oficina.	
<b>Tempo</b>	30 minutos

Na versão resumida da oficina, os temas poderão ser expostos em 20 minutos em uma reunião pedagógica para professores.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

### Questionário

1. Sua identificação quanto ao gênero:

	Masculino
	Feminino
	Prefiro não dizer
	Outro:

2. Aponte sua faixa etária:

	18 – 25 anos
	26 – 30 anos
	31 – 40 anos
	41 – 50 anos
	51 – 60 anos
	Acima de 60 anos

3. Há quanto tempo é professor do ensino médio e/ou técnico?

	1 – 5 anos
	6 – 10 anos
	11 – 20 anos
	+ de 20 anos

4. Quanto a minha área de atuação:

	Base nacional comum curricular
	Base técnica
	Ambos

5. Em qual instituição:

	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
	Centro Paula Souza

6. Foram claras as instruções sobre como seria as mudanças na matriz curricular do novo ensino médio antes e durante sua implementação.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Indiferente
	Discordo
	Discordo totalmente
	Não sei responder

7. Houve formação para os professores atuarem no novo ensino médio.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Indiferente
	Discordo
	Discordo totalmente
	Não sei responder

8. Quanto à adaptação para atuar nas novas disciplinas do novo ensino médio, foi

	Muito fácil
	Fácil
	Indiferente
	Difícil
	Muito difícil
	Não se aplica

9. A estrutura da escola estava preparada para a mudança do ensino médio.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Indiferente
	Discordo
	Discordo totalmente
	Não sei responder

10. As orientações internas por parte da gestão escolar sobre as mudanças com o novo ensino médio foram suficientes e claras.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Indiferente
	Discordo
	Discordo totalmente
	Não sei responder

11. Houve assistência para as dúvidas e problemas durante a implementação do novo ensino médio.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Indiferente
	Discordo
	Discordo totalmente
	Não sei responder

12. Havia necessidade de uma reforma no ensino brasileiro (não necessariamente a que foi feita) em 2017.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Indiferente
	Discordo
	Discordo totalmente
	Não sei responder

13. O novo ensino médio trouxe vantagens para a formação do aluno de escola pública.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Indiferente
	Discordo
	Discordo totalmente
	Não sei responder

14. Qual modelo você julga melhor?

	O antigo ensino médio
	O novo ensino médio
	Não sei responder

15. Há alguma(s) questão(ões) que gostaria de comentar?

*\*questão aberta sem necessidade de responder*

16. Quais vantagens e desvantagens você considera para o novo modelo?

*\*questão aberta sem necessidade de responder*

17. Há algo sobre o assunto que gostaria de acrescentar?

*\*questão aberta sem necessidade de responder*

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –PROFESSORES DE UNIDADE ESCOLAR

(constará no formulário, para aceite ou recusa imediata, cf. Normativas da UEPEP/CEETEPS; OFÍCIO CIRCULAR Ministério da Saúde nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS)

Análise da implementação do Novo Ensino Médio com itinerário formativo técnico em duas instituições públicas do Estado de São Paulo

Leia o termo de consentimento livre e demais esclarecimentos:

Você está sendo convidado[a] a participar da pesquisa “Análise da implementação do Novo Ensino Médio com itinerário formativo técnico em duas instituições públicas do Estado de São Paulo”, relacionada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS. Sua seleção foi feita por uma amostragem geral das diversas escolas da SEE-SP e do CEETEPS.

O objetivo geral do estudo é analisar a implantação dos novos itinerários do ensino médio de formação profissional técnica, com suas modificações curriculares e demais implicações educacionais no Estado de São Paulo.

Sua contribuição engrandecerá nosso trabalho, pois participando desta pesquisa, nos oferecerá uma visão específica sobre a temática, pautada em suas experiências escolares sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória, sendo totalmente livre e espontânea por meio deste formulário. Não serão requisitados ou repassados quaisquer dados de identificação individual dos participantes ou suas escolas.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir, fica assegurado que não haverá prejuízo de qualquer natureza, pessoal ou institucional, nem qualquer tipo de retenção dos seus dados. Também é possível não responder qualquer questão, conforme sua vontade.

As informações obtidas por meio deste formulário serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão consolidados em grupos e divulgados de forma a não

possibilita sua identificação individual ou institucional, protegendo e assegurando sua privacidade.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Certos de poder contar com sua contribuição, agradecemos e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do e-mail do pesquisador Cristiano de França, [cristiano.franca@cpspos.sp.gov.br](mailto:cristiano.franca@cpspos.sp.gov.br); ou sob os cuidados do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, professor/pesquisador co-orientador da investigação, no e-mail: [paulo.constantino@cps.sp.gov.br](mailto:paulo.constantino@cps.sp.gov.br).

Ao subscrever este termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em colaborar. Registro também que concordo com o tratamento de dados para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD):

Sim, concordo em participar.

Não tenho interesse em participar.

Cristiano de França

Pesquisador - proponente

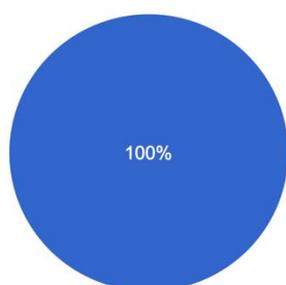
Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino

Orientador

## APÊNDICE D – GRÁFICOS DAS RESPOSTAS E QUESTÕES ABERTAS DO FORMULÁRIO COM DOCENTES REALIZADOS EM AUTORIA PRÓPRIA POR INTERMÉDIO DO APLICATIVO FORMS DO GOOGLE

Concorda em participar da pesquisa:

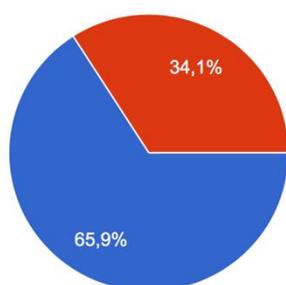
44 respostas



- Sim, concordo em participar.
- Não tenho interesse em participar.

1. Sua identificação quanto ao gênero:

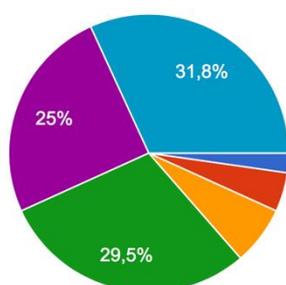
44 respostas



- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

2. Aponte sua faixa etária:

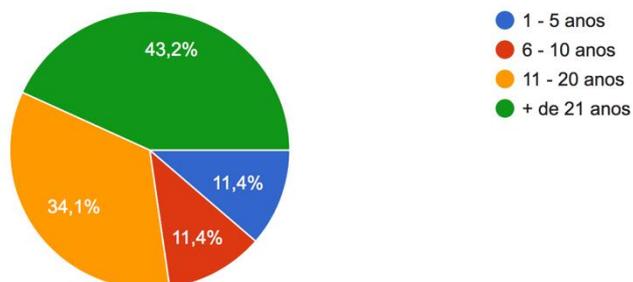
44 respostas



- 18 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- 51 - 60 anos
- Acima de 60 anos

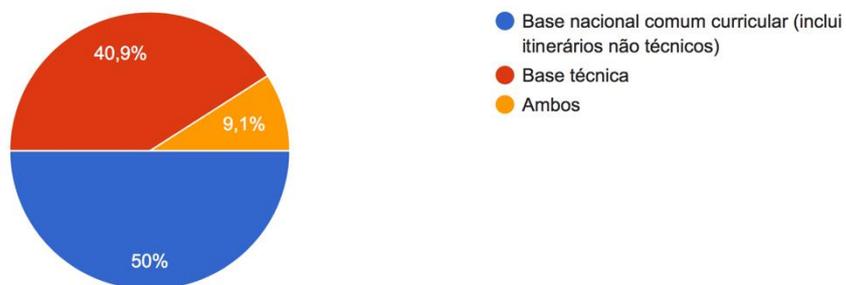
### 3. Há quanto tempo é professor do ensino médio e/ou técnico?

44 respostas



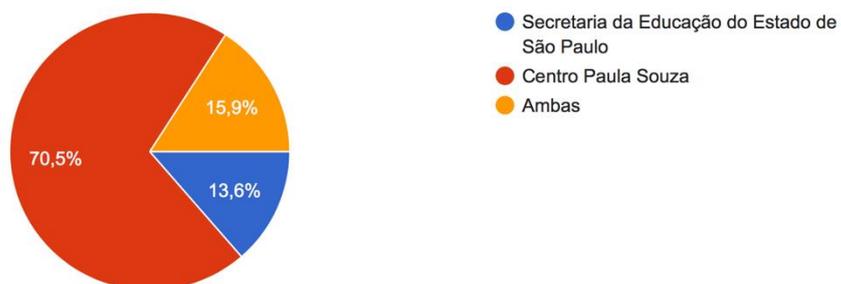
### 4. Quanto a minha área de atuação:

44 respostas



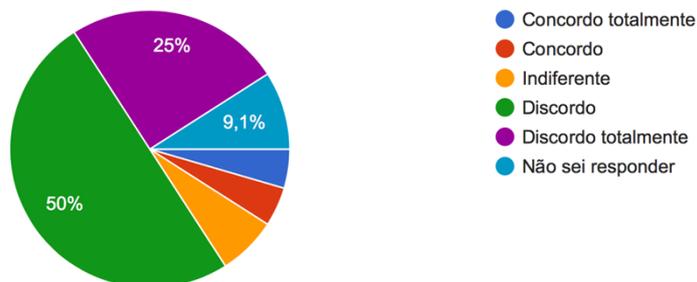
### 5. Em qual destas instituições:

44 respostas



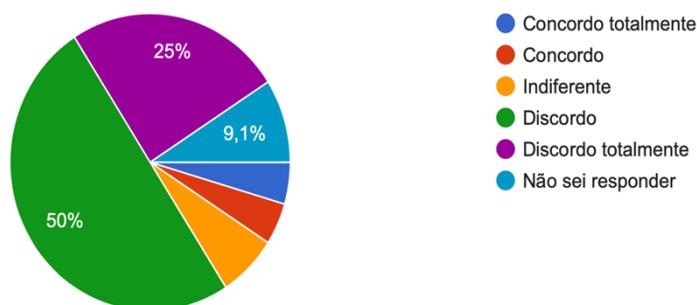
6. Foram claras as instruções sobre como seria as mudanças na matriz curricular do novo ensino médio antes e durante sua implementação.

44 respostas



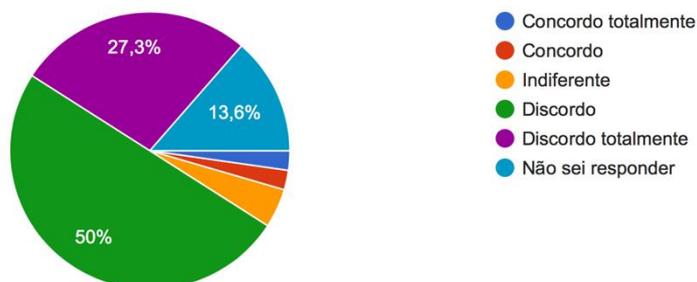
6. Foram claras as instruções sobre como seriam as mudanças na matriz curricular do novo ensino médio antes e durante sua implementação.

44 respostas

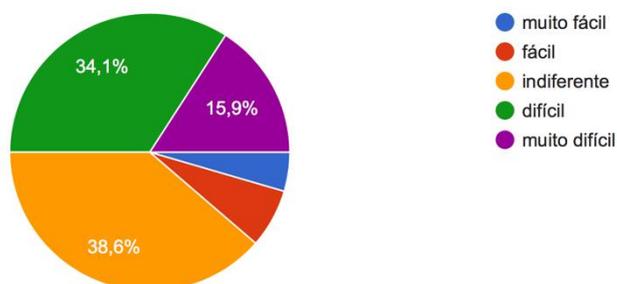


7. Houve formação para os professores atuarem no novo ensino médio.

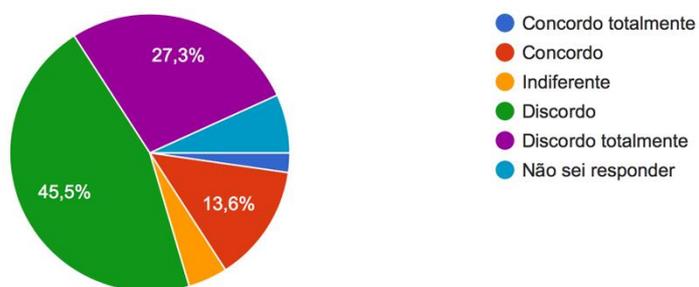
44 respostas



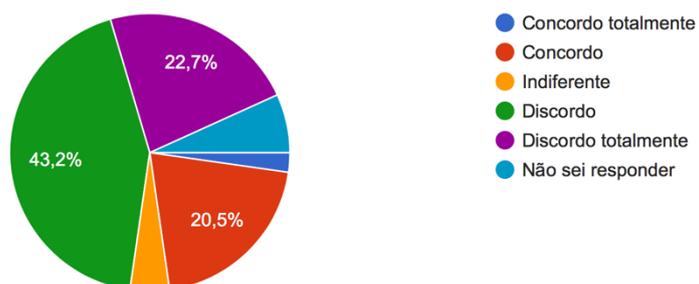
8. Quanto à adaptação para atuar nas novas disciplinas do novo ensino médio, foi  
44 respostas



9. A estrutura da escola estava preparada para a mudança do ensino médio.  
44 respostas

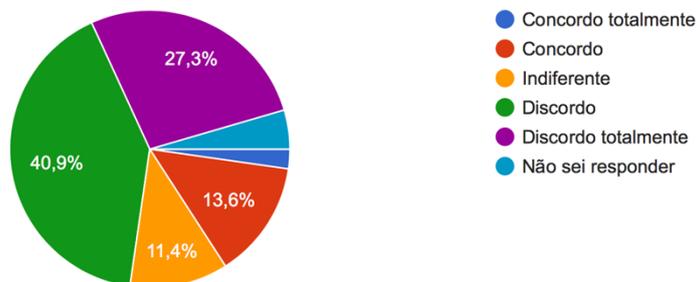


10. As orientações internas por parte da gestão escolar sobre as mudanças com o novo ensino médio foram suficientes e claras.  
44 respostas



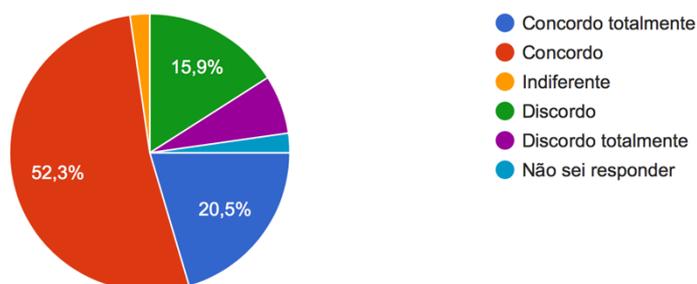
11. Houve assistência para as dúvidas e problemas durante a implementação do novo ensino médio.

44 respostas



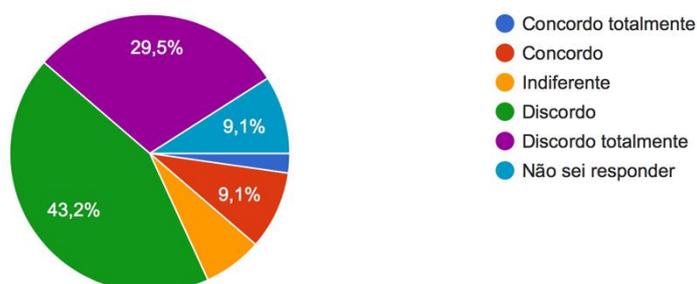
12. Havia necessidade de uma reforma no ensino brasileiro (não necessariamente a que foi feita) em 2017.

44 respostas



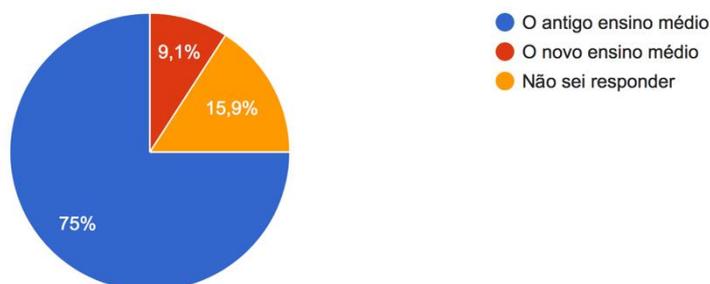
13. O novo ensino médio trouxe vantagens para a formação do aluno de escola pública.

44 respostas



## 14. Qual modelo você julga melhor?

44 respostas



## 15. Há alguma(s) questão(ões) que gostaria de comentar? (não obrigatória)

17 respostas

- Não obrigado
- Quanto ao novo ensino médio... É absurdo o fato de disciplinas importantes serem retiradas para dar lugar a verdadeiros absurdos.
- O novo ensino veio de cima para baixo
- A falta de orientação é discussão, foi decisiva para o fracasso
- Quanto à questão 14, pra mim, nenhum dos dois é o ideal, por isso acredito ser necessário uma reforma. "Julgar melhor" é somente para escolher um "menos ruim".
- Não nenhuma
- As Etec não tem estrutura para implantação desse novo ensino médio
- O nucleo dos componentea tecnicos nao teve muita alteração.
- O novo ensino médio criou componentes curriculares desnecessárias , confusas e que não agregam nada às necessidades de alunos e professores. No caso das escolas técnicas (Mtecs) piorou ainda mais, porque suprimiu carga horária de componentes fundamentais para a formação técnica
- Q 06. Não recebi nenhuma instrução como seria as mudanças
- Os alunos são bombardeados com conteúdos que muitas vezes não terão nenhuma utilidade em suas vidas ou futuras profissões, mas geram impactos emocionais ( ansiedade, desmotivação, apatia, raiva, aversão, distúrbios de relacionamento e depressão) devastadores nos alunos que não conseguem acompanhar com alta eficiência todos os conteúdos de todas as disciplinas. Tome por exemplo os enormes e complexos conteúdos de química, física, matematica e português, cujo objetivo é simplesmente criar robozinhos para passar em vestibulares. É ao mesmo tempo uma enorme bobagem e um gigantesco desperdício de tempo dos alunos e professores e inegável fonte geradora de tensões entre todos os envolvidos no processo. Alunos devem receber um nucleo mais enxuto de materias do seu interesse, seria ao meu ver mais produtivo.
- Cada componente tem a sua necessidade e importância. Agrupa-lós seria como voltar ao ensino fundamental onde uma prof daria aula de tudo
- O novo ensino médio pode ser bom se a implementação for melhor desenvolvida
- Não
- Maiores informações, para os pais, alunos e Professores.
- Que no CPS a implantação foi mais desorganizada do que na rede estadual.
- 6. O novo Ensino Médio foi apresentado sem conhecerem nossa opinião e continuamos ignorados em sua implantação. 7e 8. Ministrei aulas de Práticas de Empreendedorismo sem receber subsídios da instituição para a qual trabalho e a supervisão veio saber a opinião do alunado sobre as aulas e nem se deu aí trabalho de conhecer a visão dos docentes sobre isso. 9. Nem espaço físico para dividir a turma, conforme proposta do CPS, a escola pôde proporcionar. 10. A gestão estava igualmente perdida quanto às mudanças do ensino médio. 12.Havia necessidade de uma atualização, mas acho que nossa escola era melhor no modelo anterior.

## 16. Quais vantagens e desvantagens você considera para o novo modelo? (não obrigatória)

16 respostas

- Não consigo ver vantagem alguma. Em São Paulo querem obrigar os Professores a trabalhar com slides vazios, a usar a prova paulista como nota etc.
- Projetos sem necessidade e não aplicável na vida.
- Vantagem - aumento da grade horária da base comum
- Como vantagem, novas disciplinas mais atraentes aos alunos e que realmente podem trabalhar o protagonismo, com aprendizagem de habilidades de empregabilidade; como desvantagens, a alta carga horária destinada à essas novas disciplinas e a ausência de disciplinas da base comum nos 3 anos.
- Nenhuma
- Vantagem não conheço desvantagens muito trabalhar sobre pressão não vejo o desenvolvimento de interação entre os professores ao desenvolvi nenhum projeto até agora com os disciplinas
- Talvez seja trabalhar com peonetos onde integra varias disciplinas.
- Vantagens, nenhuma
- Se faz parte do novo programa de Ensino, em que Aluno que não faz nada, tem direitos.... Está errado Deveria ter obrigações e responsabilidade.
- Não sei dizer sem despertar questionamentos complexos, e há muitos pontos que não conheci ainda.
- Considero importante a obrigatoriedade e o aumento da carga horaria das disciplinas como geografia, história, matemática português
- Desvantagem: a diminuição expressiva de componentes curriculares da BNC, incluindo os respectivos conteúdos
- Apesar do aumento da carga horário que permitiria melhor desenvolvimento do aluno, percebo dificuldade e despreparo dos professores
- Não
- Vantagem: maior conscientização da importância do coletivo. Desvantagem: perda de aulas do núcleo comum em todos os anos do Médio.
- A possibilidade de correlacionar os assuntos em uma só disciplina

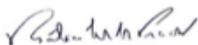
17. Há algo sobre o assunto que gostaria de acrescentar? (não obrigatória)

13 respostas

- Não
- Não obrigado
- O novo ensino médio precisa ser totalmente revogado.
- Volta de avaliações efetivas
- No momento, não
- Precisamos lutar por um novo ensino médio que faça sentido aos alunos, mas com formações também significativas aos professores. Os vestibulares também precisam se adequar ao novo ensino médio. Enquanto a seleção para a universidade não sofrer alteração, qualquer "novo ensino médio" corre o risco de prejudicar os alunos que pretendem ingressar no ensino superior.
- Voltar ao ensino médio tradicional pois os alunos se perdem só no YouTube não se aprende nada
- Não.
- Já comentei acima
- Numa Escola Técnica, o ensino Médio e Técnico deveriam caminhar juntos e Integrados. Não acontece...
- Nós professores somos criadores de robzinhos para passar em vestibulares. As disciplinas não deviam ser as mesmas para todos os alunos. Alguns querem exatas, outros querem biológicas, letras, comunicação, música, esporte...
- O novo ensino médio criou também novos nomes de disciplinas, sugiro melhor estudo dos orientadores, coordenadores e professores antes de assumir essas novas disciplinas
- Prejuízos quanto a não aprendizagem de determinadas informações de acordo com a escolha do itinerário. Exemplo, foca somente em humanas ou exatas.

## ANEXO

## ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA PARA O QUESTIONÁRIO

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA		
PARECER_E.P. Nº 010/2024		
1. PROTOCOLO Nº 029/2024	18/06/2024 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 19/06/2024
<b>3. TÍTULO DO PROJETO:</b>		
Análise da implementação do novo ensino médio com itinerário formativo técnico em duas instituições públicas do estado de São Paulo		
<b>4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):</b>		
Cristiano de França Paulo Roberto Prado Constantino		
<b>5. PARECER:</b>		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa, ao basear-se nas exigências quanto à documentação necessária e análise desta, resolve <b>APROVAR</b> a pesquisa.</p>		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Rosália Maria Netto Prados		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo		