

**O novo ensino médio e a flexibilização curricular:  
os contornos dos itinerários formativos no estado de São Paulo**

*The new high school model and curricular flexibilization:  
The contours of the formative pathways in the state of São Paulo*

*El nuevo modelo de educación media y la flexibilización curricular:  
Los contornos de los itinerarios formativos en el estado de São Paulo*

Fernanda Motta de Paula Resende<sup>1</sup>  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Flávia Motta de Paula Galvão<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Goiás

Maria Denise Guedes<sup>3</sup>  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

**Resumo:** O presente estudo analisou o novo ensino médio e a flexibilização curricular, em especial, os contornos assumidos pelos Itinerários Formativos na rede estadual de ensino no estado de São Paulo, tendo em vista, um contexto de reconfiguração do Estado brasileiro sob os imperativos do capitalismo global. Para tal intento, além da revisão de literatura sobre a temática em questão, foi realizada uma análise documental sobre a organização do ensino médio na rede estadual paulista. Conclui-se que, o novo ensino médio e a flexibilização curricular, adaptaram a educação escolar paulista às demandas do mercado, e os itinerários formativos, com a suposta liberdade de escolha pelos estudantes, promoveu o esvaziamento do currículo da educação pública privilegiando as classes mais abastadas.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Neoliberalismo; Educação Escolar; Currículo; Reforma da Educação Brasileira.

**Abstract:** The present study analyzed the new high school system and curricular flexibility, particularly the contours taken by the Educational Tracks (Itinerários Formativos) in the state education network in São Paulo, considering the context of the reconfiguration of the Brazilian state under the imperatives of global capitalism. For this purpose, in addition to a literature review on the topic, a documentary analysis was carried out on the organization of high school education in the São Paulo state network. It is concluded that the new high school system and curricular flexibility adapted the São Paulo educational system to market demands, and the educational tracks, with the supposed freedom of choice for students, led to the hollowing out of the public education curriculum, favoring wealthier classes.

**Keywords:** New High School; Neoliberalism; School Education; Curriculum; Brazilian Education Reform.

<sup>1</sup> Doutora em Educação (Unesp-Marília). Professora do Departamento de Educação da UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: [fernanda.resende@unesp.br](mailto:fernanda.resende@unesp.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5480864234175333>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7435-6937>.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos (UFU). Professora Adjunta A do Departamento de Língua Portuguesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE da UFG, GO, Brasil. E-mail: [flaviamottapaula@gmail.com](mailto:flaviamottapaula@gmail.com); Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7941078138687575>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1005-4400>.

<sup>3</sup> Doutora em Fundamentos da Educação (UFSCar-São Carlos-SP); Professora do Departamento de Educação da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: [md.guedes@unesp.br](mailto:md.guedes@unesp.br); Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9443992129856023>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7206-2655>.

**Resumen:** El presente estudio analizó la nueva educación secundaria y la flexibilización curricular, en particular, los contornos asumidos por los Itinerarios Formativos en la red estatal de enseñanza en el estado de São Paulo, teniendo en cuenta el contexto de reconfiguración del Estado brasileño bajo los imperativos del capitalismo global. Para tal fin, además de la revisión de literatura sobre la temática en cuestión, se realizó un análisis documental sobre la organización de la educación secundaria en la red estatal paulista. Se concluye que la nueva educación secundaria y la flexibilización curricular adaptaron la educación escolar paulista a las demandas del mercado, y los itinerarios formativos, con la supuesta libertad de elección por parte de los estudiantes, promovieron el vaciamiento del currículo de la educación pública, favoreciendo a las clases más acomodadas.

**Palabras clave:** Nueva Educación Media; Neoliberalismo; Educación Escolar; Currículo; Reforma de la Educación Brasileña.

---

**Recebido em:** 16 de dezembro de 2024

**Aceito em:** 09 de abril de 2025

---

## Introdução

As reformas da educação brasileira, a partir dos anos de 1990, tiveram implicações diretas no ensino e nos processos formativos dos sujeitos em fase de escolarização, decorrentes do contexto de (re)configurações do Estado. Esse movimento se estabelece a partir dos anos de 1970, com a consolidação da crise mundial do capitalismo, mediante o esgotamento do modelo fordista de produção e do Estado de Bem-Estar Social. Para superar a crise, o capital implementa por um lado, o processo de reestruturação produtiva e, por outro, a reforma do Estado.

Desde então, para justificar tais reformas de modo à atender às demandas do mercado, sob os auspícios dos organismos internacionais, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, começa a ser proclamada a necessidade de reformas educacionais voltadas para as chamadas novas competências do mundo do trabalho. Ou seja, reformas destinadas para a capacitação da força de trabalho necessária para a consolidação de uma economia globalizada. Nesse contexto, fortaleceu-se o discurso sobre a exigência de escolaridade básica para o enfrentamento das mudanças na organização do mundo do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva. A redução da desigualdade social e da pobreza, dependeriam da aprendizagem promovida pela escola, “a educação pode ser um motor do progresso econômico e a chance para as pessoas transformarem e melhorarem suas vidas” (Word Bank, 2010).

No Brasil, presenciamos uma nova institucionalidade do sistema educacional brasileiro, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) e os desdobramentos de sua regulamentação que se efetivam via leis complementares, medidas provisórias, decretos, pareceres, portarias e resoluções, como é o caso da Reforma do Ensino Médio brasileiro, que já estava prevista pela ex-presidenta Dilma Rousseff, desde a campanha eleitoral de 2014. No entanto, a proposta de reforma não foi colocada em prática durante seu mandato e, em 2016, negou-se a assinar por não estar de acordo com as alterações realizadas na proposta inicial. Com a ascensão de Michel Temer à presidência da república, por meio de golpe parlamentar e midiático, o novo texto foi rapidamente apresentado por meio da medida provisória – MP 746/2016 – e regulamentada ainda em seu governo, pela Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017<sup>4</sup>, alterando a carga horária do ensino médio e promovendo mudanças curriculares.

Quanto à organização curricular, a flexibilização se tornou central, apresentando uma primeira parte comum para todos os estudantes e, uma segunda, moldada pelo artigo 4º, que alterou o artigo 36 da LDBEN: “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, divididos em cinco grandes áreas (I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional) (Brasil, 2017).

Desde o ano de 2017, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território nacional, estados e municípios, iniciaram a corrida pela reestruturação de suas propostas curriculares. A BNCC norteadora e norteada pelo contexto da Reforma do Ensino Médio representa uma reestruturação curricular alinhada às novas demandas do mercado capitalista. Contudo, sua implementação reflete uma polarização política e econômica, destacada pela flexibilização curricular através dos Itinerários Formativos.

O novo Ensino Médio, em particular, os itinerários formativos já são realidade no Brasil e, sobretudo, na rede estadual de ensino do estado de São Paulo. A implementação teve início em 2019 com o Programa Inova Educação e, no decorrer de 2022, os itinerários formativos já se fizeram presentes na vida de estudantes e professores nas escolas estaduais paulistas.

---

<sup>4</sup> Cabe aqui destacar que o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, em 31 de julho, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. Portanto, as análises realizadas no presente estudo dizem respeito a Lei nº 13.415/2017.

Diante do exposto, o presente estudo<sup>5</sup> analisou o novo ensino médio e a flexibilização curricular, em especial, os contornos assumidos pelos Itinerários Formativos na rede estadual de ensino no estado de São Paulo, tendo em vista, um contexto de reconfiguração do Estado brasileiro sob os imperativos do capital. Para tal intento, além da revisão de literatura sobre a temática em questão, foi realizada uma análise documental sobre a organização do ensino médio na rede estadual paulista, cujos resultados serão apresentados nas próximas seções.

### **Flexibilização curricular e a adaptação escolar às demandas do mercado**

A adaptação do Ensino Médio brasileiro às necessidades técnicas e ideológicas do capital, em conformidade com os preceitos neoliberais, aponta para um quadro de mudanças na organização do mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva<sup>6</sup>, criando e difundido um novo senso comum (Gentili, 1996), segundo o qual os novos processos de trabalho requerem do trabalhador um nível de conhecimento mais complexo que nos padrões anteriores, daí a necessidade de se investir na base de sua qualificação tanto no interior dos sistemas produtivos, quanto no interior do sistema escolar.

Este último chama mais atenção, pois parte-se da premissa que, diante das complexidades presentes, provocadas pelo avanço da reestruturação produtiva, o conteúdo da qualificação requer uma formação do sujeito a longo prazo, desenvolvendo diferentes habilidades cognitivas como capacidade de abstração, raciocínio lógico etc. Além de variadas habilidades comportamentais, como autocontrole, resiliência, autodisciplina, perfil de liderança e outros. Acredita-se, assim, que tais habilidades ou requisitos só se formam a longo prazo perante um amplo processo de formação, e que se aprendem, sobretudo, via instituição escolar. Segundo Kuenzer (2016, p.3),

---

<sup>5</sup> A análise proposta corresponde a uma parte das reflexões do plano de trabalho apresentado junto ao Programa de Pesquisador de Pós-Doutorado (PPPD) da Unicamp, na Faculdade de Educação, buscando aperfeiçoamento profissional e aprofundamento nos estudos e pesquisas na linha Estado, Políticas Públicas e Educação, sob orientação e supervisão da Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPALÉ.

<sup>6</sup> Reestruturação produtiva consiste em um processo complexo de mudanças na configuração dos sistemas produtivos, com desdobramentos sobre o funcionamento dos mercados de trabalho, que vem ocorrendo nas últimas décadas no contexto da crise atual do capitalismo (conhecida como crise do fordismo) desencadeada a partir do final dos anos 1970 e início da década de 80. Tais mudanças têm como objetivo superar as limitações e deficiências apresentadas no período recente pela forma de organização da produção dominante até os anos 1960/70 – o modelo taylorista/fordista (também conhecido como sistema de produção em massa), baseado no parcelamento e especialização do trabalho e na produção de produtos padronizados em grandes volumes – viabilizar a retomada do crescimento econômico sustentando, que foi interrompido pela crise. a reestruturação produtiva provoca expressivas mudanças tanta na estrutura ocupacional quanto nos requerimentos no tocante à qualificação de trabalho, o que determina a necessidade de modificações na orientação das políticas públicas e empresariais de formação profissional e treinamento de recursos humanos (Ferreira, 2000, p.283-284).

Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais.

Vale destacar, portanto, que a exigência de escolaridade básica, proclamada desde a década de 1990, está presente nas proposições dos diferentes segmentos sociais, como os organismos internacionais, governamentais, empresariais e sindicais, como garantidora do desenvolvimento dessas habilidades, ancorando-se ainda, na perspectiva da escolarização como passaporte para o ingresso dos países em desenvolvimento na economia global. Nesse sentido, tais setores demonstram, por meio de suas propostas, a preocupação com a elevação do nível de escolarização como forma de capacitar a força de trabalho para as mudanças na economia globalizada.

É nesse sentido que situamos a Reforma do Ensino Médio como uma política educacional, formulada e implementada, para fins de promover mudanças curriculares, para atendimento aos novos modelos produtivos determinantes no processo de formação de profissionais flexíveis. De acordo com Antunes; Pinto (2017, p. 100), “a educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas geridas pelo sistema toyotista”. E destacam ainda que

[...] essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação” flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma forma volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as ciências humanas; ao contrário, poderá concebê-las como decalque das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário (Antunes; Pinto, 2017, p.104).

E essa nomeada educação flexibilizada tem seus fundamentos advindo do modelo de produção japonês, Toyotismo, que sinaliza uma nova forma de organização do processo de produção e de trabalho nas empresas, o que impacta e impõe um novo modelo escolar e educacional, implementado através de reformas educacionais, não somente em países de capitalismo periférico, mas também em países de capitalismo

central, como demonstrado por Ravieth (2011), ao descrever o porquê o modelo empresarial não foi uma forma apropriada para melhorar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas no sistema escolar norte americano.

Segundo Antunes (2009), pode-se destacar algumas formas e tipologias de flexibilização: de horário, salarial, organizativa, cargo, intensidade de dedicação etc. A flexibilização pode ser compreendida como:

Liberdade da empresa para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.), dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho (Antunes, 2009, p. 50-51).

E dentro do conceito de flexibilização do mundo trabalho<sup>7</sup>, observa-se a adoção de formas flexíveis e versáteis no processo de organização e produção, para atendimento rápido às demandas do mercado, fortemente caracterizada por uma imposição que os trabalhadores aceitem salários mais baixos, piores condições de trabalho, jornadas estendidas, encolhimento e ressignificação dos direitos trabalhista.

Observa-se que, tanto no universo empresarial, como no universo educacional, a flexibilidade tornou-se perspectiva norteadora das reformas empresariais e educacionais, como observamos na reforma do Ensino Médio, por meio da MP 746/2016 e, posteriormente, promulgada por meio da Lei nº 13.415/2017, e a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017, que trouxe retrocessos à população brasileira, revogando direitos garantidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), alterando profundamente as relações de trabalho. As duas reformas foram concebidas em um contexto político conturbado, com a presença cada vez mais demarcada do discurso neoliberal e o enfraquecimento da democracia brasileira.

No contexto dos sistemas de ensino brasileiro, a lógica mercadológica instaurada também se reproduz sob as premissas do Toyotismo e sua organização flexível, que,

---

<sup>7</sup> A partir do cenário de crise das sociedades capitalistas desenvolvidas, surgido ao final dos anos 70 e no contexto de sua reestruturação, a noção de flexibilidade ganha destaque no debate contemporâneo sobre as características do mercado de trabalho nas sociedades modernas. Tal noção, associada à maior ou menor capacidade do mercado de trabalho em alcançar uma posição de equilíbrio, definida pelo pleno emprego a partir de um choque exógeno, relaciona-se com o princípio da necessidade de adequação do emprego, do uso da força de trabalho e dos níveis salariais às necessidades do mundo da produção em uma economia cada vez mais competitiva e globalizada (Zauli, 2000, p. 339-340).

conforme apontado por Antunes; Pinto (2017, p.99-100), o ensino passa a ser norteado pela lógica da “desespecialização multifuncional”. Ainda segundo os mesmos autores, as instituições de ensino “[...] têm buscado adaptar seus currículos a um contexto no qual os/as trabalhadores/as devem ser mais flexíveis, “polivalentes”, ao operarem equipamentos cada vez mais avançados, com ênfase nas tecnologias digitais e de informação”.

Ainda sobre a flexibilidade, Kuenzer (2017) aponta que a ideia central da organização curricular proposta pela reforma do ensino médio apresenta-se na concepção de aprendizagem flexível, fundamentada no regime de acumulação flexível que leva ao esvaziamento do discurso pedagógico e a reafirmação de uma nova proposta pedagógica defensora da flexibilidade dos processos educativos.

Nesse sentido, a concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no ensino médio: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno. O contraponto seria uma organização curricular mais flexível, baseada na pesquisa e no diálogo, a partir da valorização do aluno como sujeito crítico, e não como receptor de conteúdos, viabilizada pela construção colaborativa e solidária do conhecimento. Assim, a flexibilização da aprendizagem implica uma organização curricular que, tal como propõe a Lei nº 13.415/2017, respeite a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas (Kuenzer, 2017, p. 337).

Frente a esse cenário, o discurso da flexibilização e a difundida “liberdade de escolha por parte dos estudantes”, um dos pontos nodais nas propagandas do Governo Federal, têm se apresentado como falácias, pois a escolha é restrita aos itinerários formativos disponíveis nas escolas, os quais não conseguem abarcar a multiplicidade das redes de ensino. Para alguns, mudar de escola para cursar o itinerário desejado é uma alternativa, contudo não é viável para muitos, principalmente em municípios que possuem uma única escola pública de Ensino Médio.

No entanto, em alguns estados fica evidenciado o interesse do capital, uma vez que havia o discurso da diminuição de disciplinas no currículo do Ensino Médio, mas, com os itinerários formativos, foram criadas disciplinas sob a supervisão de fundações da sociedade civil e de instituições privadas e que, em muitos casos, não há uma regulamentação ou fiscalização dessas parcerias público-privadas. Ao mesmo tempo, disciplinas que intercambiam os campos científicos, culturais e artísticos foram retiradas do currículo, numa lógica neoliberal e imediatista de valorizar o conhecimento técnico para a formação de uma mão de obra que deverá atender às demandas do mercado em um curto espaço de tempo,

diminuindo, desse modo, o acesso a disciplinas de caráter científico e humanístico dos jovens que estudam nas diferentes escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido que Kuenzer (2000) refuta estudos do Banco Mundial que recomendam que os países subdesenvolvidos diminuam os gastos com a formação das massas em níveis mais altos de ensino, mas que proporcionem a elas o ensino fundamental e, se condizente, alguma capacitação para o trabalho. Essa premissa nos faz lembrar o que escreveu John Locke (1632-1704) citado por Garcia (2012, p.369), no século XVII, quando engendrava a sua proposta educacional para a burguesia nascente:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem bem e que dispõem de tempo livre. Os que dispõem de empregos particulares devem entender de suas funções e não é insensato exigir que pensem e raciocinem somente sobre aquilo que se refere sua ocupação cotidiana (tradução do autor, nota 2, p. 376).

Portanto, o pensamento dominante sobre a educação se reveste de novas roupagens, mas em sua essência, permanecesse o mesmo. Vale lembrar que a reforma do Ensino Médio, foi concebida em meio à aprovação da PEC 241, a qual limita os gastos públicos e que gerou posições contrárias, já que trouxe impactos diretos para a educação e se tornou o ponto mais controverso do debate, pois, para sua efetivação se fazia necessário novos investimentos, como construção de escolas, mais professores, mais recursos tecnológicos, laboratórios, etc. Entretanto, com a PEC 241, essa realidade era impossível, pois não haveria como as escolas se adaptarem às medidas impostas pela lei, se já existia outra, que impedia o gasto público.

A PEC 241 prevê, até 20 anos, um limite para as despesas: será o gasto realizado no ano anterior corrigido pela inflação, podendo ser revisado depois dos primeiros 10 anos. Na prática, em termos reais - na comparação do que o dinheiro é capaz de comprar em dado momento - fica praticamente congelado. Dessa forma, a reforma do Ensino Médio não pode gerar gastos, devido à PEC 241; logo, há uma incoerência posta, pois se há mudança no currículo, isso afeta os orçamentos municipais, estaduais e federais, que por sua vez esbarra no teto de gastos públicos, gerando um ciclo.

Ademais, a Reforma intenta a implementação do ensino integral, situação que também ocorre de maneira precária, pois a PEC 241 não abre a possibilidade de investimentos nem condições de acesso e permanência dos estudantes, afastando das escolas de tempo integral os alunos que precisam trabalhar, além de impactar na Educação de Jovens e Adultos, porque, em muitas escolas, ocorreu o fechamento de classes do período noturno. Sobre a educação em tempo integral, Ferreti diz que



[...] no que se refere à instituição da escola de tempo integral a proposta é cautelosa. Ancora-se no Plano Nacional de Educação (PNE), lançando mão da recomendação desse, por meio da meta 6, segundo a qual deveria ser ofertada, até 2024, *educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica*. O PNE, por sua vez, indica que escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação, com o que estamos plenamente de acordo (Ferreti, 2018, p. 28, grifos do autor).

Porém, existem problemas reais sobre essa questão, os quais se referem às condições (in)existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, tanto na perspectiva das condições de trabalho e carreira docente, quanto da infraestrutura das escolas, além da oferta da merenda de modo adequado. Assim, apesar da ampliação de jornada ser interessante, observada a recomendação do PNE, não há meios para que essa meta seja executada com qualidade e que ainda garanta dignas condições de trabalho aos professores.

### **Itinerários Formativos no Estado de São Paulo e a flexibilização curricular**

A implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo teve início no ano de 2019<sup>8</sup> com o Programa Inova Educação (INOVA)<sup>9</sup>, com a implantação de três componentes curriculares: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia da Inovação e, no decorrer de 2022, os itinerários formativos já se fizeram presentes na vida de estudantes e professores nas escolas estaduais paulistas. Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC), os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes

---

<sup>8</sup> Os governos predominantes no período de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo foi o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), sendo: Geraldo Alckmin (PSDB) de 2011 a 2018; Márcio França (PSB) de 2018 a 2019; João Dória (PSDB) de 2019 a 2022; Rodrigo Garcia (PSDB) de 2022 a 2023; e atualmente, Tarcísio Freitas (Republicanos).

<sup>9</sup> Em 2021, quando Consed, CNE, secretarias estaduais e fundações/institutos educacionais empresariais ainda se debruçavam sobre como 'colocar o projeto de vida no centro' da reforma nos estados, o Programa Inova Educação já estava em pleno funcionamento na rede estadual de São Paulo. O projeto-piloto foi realizado em 2019, resultado de um acordo de cooperação entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Seduc-SP e o Instituto Ayrton Senna, com participação da Fundação Volkswagen (Cássio; Goulart, 2022, p. 514).

de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar<sup>10</sup>.

Na própria definição trazida pelo MEC, em fase de implementação da reforma, observa-se o princípio da flexibilização na forma como os estados brasileiros deverão definir e escolher os itinerários formativos a serem estabelecidos em suas redes de ensino e escolas públicas de Ensino Médio. Porém, o discurso oficial se revestiu do princípio da autonomia, para que a flexibilização curricular proposta desde a formulação da reforma fosse aceita como elemento de fortalecimento e liberdade de escolha das redes e dos estudantes.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC--SP), as mudanças propostas pelo INOVA, visam atingir as metas estabelecidas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), visto que, desde 2013 a rede estadual paulista não alcança a meta necessária. Além disso, as mudanças têm como objetivo trazer mais sentido para escola e engajar os estudantes, promovendo a aprendizagem de todos por meio de uma educação integral que trabalhe as competências para o século XXI (São Paulo, 2020).

A rede estadual de ensino do estado de São Paulo, de vanguarda na implementação do novo ensino médio<sup>11</sup>, seguiu fielmente as orientações ideológicas e normativas da reforma, que, ao definir os seus componentes curriculares através do INOVA, elegeu o Projeto de Vida como o fio condutor da matriz curricular. Conforme o material de apoio disponibilizado aos professores no portal Inova Educação, a proposta pedagógica do componente curricular Projeto de Vida

[...] é pautada em referências importantes para a concepção de Educação Integral, como: os Quatro Pilares da Educação (Unesco, 1996), desenvolvimento socioemocional, a pedagogia da presença e o protagonismo. É importante salientar que o componente está fundamentado em princípios que orientam o Projeto Escolar e, por consequência, compreendem a prática pedagógica na perspectiva de uma formação que permitirá, ao longo da Educação Básica, que os estudantes desenvolvam uma visão de futuro, sendo capaz de transformá-la em realidade para atuar nas três dimensões da vida humana: pessoal, social e produtiva (São Paulo, 2024).

Observa-se no componente curricular Projeto de Vida uma retomada da centralidade dos quatro pilares da educação - “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver

<sup>10</sup>Novo Ensino Médio – perguntas e respostas – Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>.

<sup>11</sup> Segundo a nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade, “se considerado o princípio constitucional da gestão democrática na educação e as boas práticas da administração pública, essa implementação aligeirada da Reforma não deveria ser digna de orgulho. Afinal, foi realizada durante a pandemia de Covid-19, período em que as escolas estavam fechadas, sem atividades presenciais, e paralelamente à implantação malsucedida de uma política de ensino remoto emergencial, caracterizada pelo improvisado, com a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) (Repu, p.05, 2022).

e aprender a ser” (Delors, 1998), apresentados por Jacques Delors, político e economista francês, que presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os quatro pilares da educação tornaram-se uma premissa orientadora para a formulação de políticas educacionais no Brasil nos anos de 1990, condicionada pelos organismos internacionais para viabilização dos empréstimos financeiros.

Para tanto, o Projeto de Vida tem-se materializado dentro das premissas dos quatro pilares da educação, fortalecendo a lógica operacional da escola e da flexibilização curricular, através de temáticas indefinidas e sem objetivos científicos, reforçando, assim, o que Libâneo (2016) apontou como desfiguramento da escola e do conhecimento escolar, impulsionando a escola pública a realizar funções que outros setores públicos não fazem.

Outro aspecto da flexibilização curricular diz respeito à diminuição da carga horária de Formação Geral Básica (FGB) com a inserção dos Itinerários Formativos. Ao analisarmos os documentos normativos e orientadores das diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, que definiu as matrizes curriculares dos anos de 2020, 2023 e 2024, observa-se uma diminuição de carga horária de componentes que compõem a FGB e, até mesmo, uma realocação de componentes da FGB, para os Itinerários Formativos<sup>12</sup>.

No quadro a seguir, fundamentado na análise dos documentos normativos de organização curricular do Ensino Médio - Ministério da Educação, 2018a; 2018b; 2018c, São Paulo, 2022a; 2022b; 2022c e São Paulo, 2023a - a partir da escolha de dois componentes obrigatórios, Língua Portuguesa e Matemática, apresenta-se um comparativo relativo à diminuição gradativa de carga horária destes componentes.

**Quadro 01:** comparativo de carga horária de componentes obrigatórios da Formação Geral Básica do Currículo Paulista

Componente Curricular	Matriz Curricular 2020			Matriz Curricular 2023			Matriz Curricular 2024		
	Quantidade de aulas			Quantidade de aulas			Quantidade de aulas		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série
Língua Portuguesa	5	5	5	5	3	2	4	3	3
Matemática	5	5	5	5	3	2	5	3	3

Fontes: Ministério da Educação, 2018a; 2018b; 2018c, São Paulo, 2022a; 2022b; 2022c e São Paulo, 2023a.

<sup>12</sup> Os Itinerários Formativos compreendem uma parte comum aos estudantes do Ensino Médio de acordo com o turno e tipo de ensino, denominada de “Itinerário Formativo Global”, e outra que depende da escolha dos estudantes, denominada “Itinerário Formativo de Aprofundamento” (São Paulo, 2023).

Ou seja, a carga horária da FGB tem sido reduzida, dando lugar às unidades curriculares e/ou componentes curriculares dos Itinerários Formativos, tornando a formação do jovem no estado de São Paulo, ainda mais fragmentada do que a versão do “velho ensino médio” e de difícil compreensão ao estudante e sua família.

E, por fim, é preciso salientar que a tão propalada liberdade de escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes, reforçado pelo discurso oficial do governo federal para convencimento da sociedade brasileira, foi considerada uma forma flexível de composição curricular, para que o jovem possa ser protagonista de sua trajetória escolar. Estudo detalhado sobre a liberdade de escolha dos itinerários formativos revela que

[...] a análise combinada dos dados de ‘escolha’ dos/as estudantes e da oferta de itinerários formativos nas escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo revela aquilo que a propaganda governamental da reforma do ensino médio sempre tentou escamotear: a ‘livre escolha’ prometida aos/às estudantes é estritamente limitada pelas condições materiais da rede de ensino e, sobretudo, das escolas. E uma vez que tais condições não estão sendo substantivamente alteradas com a reforma, a liberdade de escolha continuará sendo um privilégio daqueles/as que sempre gozaram dela: estudantes das escolas privadas provenientes das elites, das classes médias e, como mostram os dados analisados na pesquisa, estudantes da rede estadual mais privilegiados (Cássio; Goulart, 2022, p. 530).

Sendo assim, como demonstra o estudo acima, a tão propalada liberdade de escolha dos/das estudantes não passa de uma estratégia de flexibilização curricular, que finda por aumentar as discrepâncias sociais e possibilitar a liberdade de escolha por estudantes das escolas privadas que não desistiram de oferecer todos os itinerários, pois as escolas da rede privada de ensino preparam seus alunos para o vestibular em todas as áreas do conhecimento. E no estado de São Paulo, desde o início da implementação da Reforma do Ensino, tem sido essa a realidade vivenciada pelos jovens estudantes da rede pública de ensino, sem liberdade de escolha, esvaziamento dos conteúdos curriculares, dificuldade de compreensão do currículo flexível e a ausência de condições materiais e humanas para efetiva materialização da reforma proposta.

### **Considerações finais**

Os resultados desse estudo demonstraram que, desde a década de 1990, a educação brasileira vem passando por reformas com vistas à atender às demandas técnicas e ideológicas do capital, desde a crise iniciada nos anos de 1970 mediante o

esgotamento do modelo fordista de produção e do Estado de Bem-Estar Social, cujas estratégias para a superação da crise fora a reestruturação do sistema produtivo com base no modelo toyotista de produção, bem como a reforma do Estado, segundo os preceitos neoliberais. Nesse sentido, sob os auspícios dos organismos internacionais à serviço do capital, foi criado um novo senso comum visando a busca de consenso social sobre a necessidade de reformar a educação para atender às demandas do mercado global, visto que o trabalhador fordista já não correspondia às “novas” demandas e havia necessidade de formar um trabalhador adaptado às “novas competências e habilidades” exigidas pelo novo sistema de produção.

Foi possível observar também que ao longo de 34 anos, a educação brasileira passou por inúmeras reformas, entretanto, em essência os pressupostos sempre foram os mesmos, a necessidade de formar trabalhadores aptos a se adaptarem às exigências do mercado de trabalho. No âmbito dessas reformas, encontrasse a reforma do Ensino Médio, já prevista pela ex-presidenta Dilma Rousseff em 2014, mas que só foi aprovada e efetivada em 2018, mediante a aprovação da BNCC. Assim, a etapa final da educação básica brasileira tem sido orientada pelos pressupostos teóricos-filosóficos do neoliberalismo, dando centralidade para a formação de uma juventude apta às necessidades técnicas e ideológicas do mercado de trabalho, em detrimento, de uma formação rica em conhecimentos científicos, culturais e socialmente referenciados.

## Referências

ANTUNES, R. *O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural*. Revista Theomai/Teomai Journal On-line 2009. Disponível em: <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO19/ArtAntunes.pdf>, acessado em 20 de abr. de 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: ago. de 2017.

BRASIL. *Lei nº 14.945*, de 31 de julho de 2024. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em: nov. de 2024.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: jul. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exposição de motivos nº 00084/2016*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).

CARVALHO, José M. *Cidadania no Brasil: um longo caminho*. 19a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 231 p.

Cássio, F., & Goulart, D. C. (2022). *Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo*. *Retratos Da Escola*, 16(35), 509–534. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1516>

DALLARI, Dalmo de A. *Elementos de teoria geral do estado*. São Paulo: Saraiva, 1995. 304 p.

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, DF: UNESCO, 1998.

FERREIRA, Cândido Guerra. *Reestruturação produtiva*. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. *Dicionário de educação profissional*. Belo Horizonte: UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p.283-284.

FERRETI, Celso João. *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*. *Revista Estudos Avançados* (93). 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em jun. 2022.

GALVÃO, Flávia Motta de Paula. *As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso*. 2019. 216 p.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. John Locke: por uma educação liberal. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 363–377, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640057>. Acesso em: 14 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640057>.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu. *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1994.

KUENZER, Acacia. Z. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Ed. Soc.*, v. 21, n.70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, Acacia. Z. *Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada*. XI Anped Sul – Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016 [Eixo 21 – Educação e trabalho: trabalho encomendado.

Libâneo, J. C.. (2016). *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. *Cadernos De Pesquisa*, 46(159), 38–62. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal MEC. *Novo Ensino Médio - perguntas e respostas*.

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

[duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio](http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-#~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 12, setembro de 2024.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 119 p.

PRATES, Jane C. *Gestão estratégica de instituições sociais: o método marxiano como mediação do projeto político*. 1995. 252 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - PUCRS-PPGSS, Porto Alegre: PUCRS, 1995.

RAVITCH, Diane. *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação*. Porto Alegre, Sulina, 2011, 318p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Inova Educação- Projeto de Vida*. São Paulo: SEE/ SP, 2020. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/anos-finais-e-ensino-medio/projeto-de-vida/>.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Inova Educação*. São Paulo: SEE/ SP, 2020. Disponível em: [https://inova.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2019/05/Inova\\_Educacao\\_Jornalistas.pdf](https://inova.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2019/05/Inova_Educacao_Jornalistas.pdf).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Novo Ensino Médio Paulista*. São Paulo: SEE/ SP, 2024. Disponível em: <https://ensinomedio paulista.educacao.sp.gov.br/>.

SILVA, Maria O. S. *Avaliação de Políticas e programas sociais: teoria e prática*. São Paulo: Veras, 2001. 173 p.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. *Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

WORLD BANK. *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. 2010.