

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

THE CURRICULAR FLEXIBILIZATION OF THE “NOVO ENSINO MÉDIO” IN THE EXPERIENCE OF TEACHERS AND STUDENTS

Márcia Lopes Reis, Amanda Hebling do Amaral

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9736>

Submetido em: 2024-09-03

Postado em: 2024-09-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO NA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES E ESTUDANTES

MÁRCIA LOPES REIS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0520-506X>

[<marcia.reis@unesp.br>](mailto:marcia.reis@unesp.br)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo (SP), Brasil.

AMANDA HEBLING DO AMARAL,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4177-3777>

[<amanda.hdoamaral@gmail.com>](mailto:amanda.hdoamaral@gmail.com)

Instituto de Filosofia e Ciência Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa que busca investigar as consequências da implementação dos itinerários formativos na rede pública para a experiência de ensino e aprendizagem de docentes e estudantes. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa com trabalho de observação de campo em uma escola de tempo integral de Campinas-SP, além de entrevistas semiestruturadas com docentes e estudantes. As entrevistas foram analisadas sob a perspectiva da Análise de Conteúdo que resultou em categorias temáticas, constatando-se a maior frequência dos temas: estratégias, afetos, tempo, vestibular, relação com as disciplinas tradicionais e metodologia entre as docentes; e afetos, relação com as disciplinas tradicionais, vestibular e relevância do professor entre as estudantes. Essas temáticas apontam para a percepção do aprofundamento da desigualdade proporcionada pelos itinerários, para o distanciamento entre as expectativas e interesses da comunidade escolar e a política e para a centralidade do trabalho docente no processo de tradução do currículo.

Palavras-chave: flexibilização curricular, desigualdade educacional, ensino médio, análise de conteúdo.

THE CURRICULAR FLEXIBILIZATION OF THE “NOVO ENSINO MÉDIO” IN THE EXPERIENCE OF TEACHERS AND STUDENTS

ABSTRACT: The objective of this work is to present the preliminary results of a study that aims to investigate the consequences of the implementation of the educational itineraries in the public system on the experience of teaching and learning of faculty and students. To achieve this, we conducted qualitative research with field observation work in a full-time school in Campinas-SP and semistructured interviews with the faculty and students. The interviews were analyzed from the perspective of Content Analysis, which resulted in thematic categories, with the following most frequent themes: strategies, affections, time, university entrance exam, relation to conventional classes and methodology among the faculty; and of affections, relation to conventional classes, university entrance exam and relevance of the teacher among the students. These themes point to the perception of the deepening of inequality brought by the itineraries, to the distancing between the expectations and interests of the school community and the policy and to the centrality of the faculty work in the process of curriculum adaptation.

Keywords: curricular flexibilization, educational inequality, high school, content analysis.

INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, poucos períodos foram tão intensos em idas e vindas da flexibilização curricular no Ensino Médio – a etapa final da educação básica. Este trabalho traz resultados preliminares de pesquisa de Mestrado que tem como objetivo principal investigar quais são os impactos do Novo Ensino Médio. Em especial, buscase investigar as consequências dos itinerários formativos para a experiência concreta da sala de aula. Para este artigo, optou-se por uma reflexão baseada em um recorte da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com docentes e estudantes em uma das escolas estaduais da cidade de Campinas-SP onde foi realizada a investigação.

Cabe retomar que os itinerários formativos foram instituídos como parte central da organização curricular do Ensino Médio a partir da Lei n. 13.415/2017, a chamada Reforma do Ensino

Médio. De acordo com a nova legislação, o Ensino Médio brasileiro deveria passar a ser orientado pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reúne os objetivos e direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes, e por uma parte diversificada, definida pelos itinerários formativos. Esses novos elementos do currículo deveriam “ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, Art. 4º), em torno das cinco áreas do conhecimento (Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional).

Os itinerários aparecem sob a promessa de maior possibilidade de escolha para os estudantes, que poderiam se aprofundar nas disciplinas que mais se adequassem aos seus projetos de vida, com protagonismo e autonomia, conectando escola e vida (Brasil, 2018). Essa argumentação se fundamenta na premissa de que o Ensino Médio estaria se tornando desinteressante para os estudantes do século XXI, distante de suas expectativas e de seus interesses individuais, o que resultaria em altos índices de abandono e evasão, além do baixo desempenho nessa etapa da Educação Básica.

A proposta de flexibilização curricular tem sido um dos pontos centrais do Novo Ensino Médio, buscando formar estudantes adaptados à subjetividade requerida pela sociedade neoliberal: sujeitos flexíveis, que saibam fazer escolhas e se adaptar a situações de incerteza (Laval, 2019). Os itinerários formativos proporcionariam aos estudantes uma customização de seu próprio currículo de acordo com seus interesses individuais, tornando-os responsáveis por essas escolhas (Pizolati, 2022) ao mesmo tempo em que os preparariam para uma exigência permanente da sociedade contemporânea: fazer escolhas, assumindo o risco com flexibilidade (Gentili, 2010; Laval, 2019).

Desde sua idealização, no entanto, autores como Ferretti (2018) apontam para o fato de que as dificuldades infraestruturais e materiais das escolas seriam um obstáculo para a realização das escolhas dos itinerários formativos, dada a incapacidade estrutural das escolas públicas de Ensino Médio, de modo geral, ofertarem todos os arranjos curriculares. Assim, os estudantes não teriam a possibilidade de escolher, mas ficariam circunscritos às opções - muitas vezes opção no singular - possíveis em sua unidade escolar.

Desse modo, ao invés de aumentarem a possibilidade de escolha dos estudantes, os itinerários, efetivamente, aprofundariam as desigualdades educacionais ao fragmentar o acesso ao núcleo de conhecimentos básicos comum. Isso começa a ser vivenciado e sistematizado em distintas pesquisas, dentre elas uma investigação realizada pela Rede Escola Pública e Universidade - REPU (2022).

Especificamente sobre a implementação dos itinerários formativos no estado de São Paulo, a REPU (2022) revela a tendência de que escolas cujo nível socioeconômico dos estudantes é mais baixo ofereçam menos variedade de itinerários formativos e tenham menor possibilidade de alocação de docentes, deixando a maior parte das aulas sem professores, impedindo o acesso equitativo ao conjunto de conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade.

Além disso, Ferretti (2018) havia alertado para o aprofundamento da desvalorização docente frente à possibilidade de contratação de profissionais de notório saber, à diminuição da carga horária de algumas disciplinas, como Sociologia e Filosofia, e à sobrecarga de trabalho. Afinal, a nova organização curricular intensifica o trabalho docente ao passo que não oferece formação de equipes docentes valorizadas e amplia a significativa parcela dos profissionais não-concursados (REPU, 2022). Trata-se, portanto, da intensificação e aprofundamento da desvalorização profissional da categoria e da precarização do trabalho em curso desde as reformas dos anos 1990.

Apesar do cenário acima descrito, as alterações propostas pela Lei n. 14.945/2024, numa tentativa de “reforma da Reforma”, mantém a organização via itinerários formativos, revelando a centralidade da flexibilização curricular para as novas políticas. Ao mesmo tempo, o governo do estado de São Paulo, mobilizado como exemplo de realização do Novo Ensino Médio (Cássio; Goulart, 2022), anuncia, em 2023, mudanças na organização curricular do Ensino Médio, reduzindo o número de itinerários de 25 para apenas três opções: Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática; Línguas e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Ensino Profissionalizante, que se desdobra em dez opções.

Essa nova proposta, formulada e aplicada sem a participação da comunidade escolar, tem sido objeto de críticas (ver GEPUD; REPU, 2023), apontando para o fato de que o currículo, como conjunto dos conhecimentos e dos ritmos definidos, hegemonicamente, como legítimos, parece sempre se deparar com a realidade concreta da escola e da sala de aula. Ao mesmo tempo em que a flexibilização curricular parece encerrar uma experiência desigual para os estudantes e professores, a relação estabelecida entre prescrição e implementação é sempre dialógica e mediada pelos sujeitos concretos, que possuem seus próprios interesses e interpretações sobre o currículo (Goodson, 2018; Lopes, 2019).

Diante disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com três docentes e entrevistas em grupos focais com sete estudantes de uma escola estadual de tempo integral (PEI) de sete horas localizada em Campinas-SP, na qual foi realizado um período de trabalho de campo de um

mês. O propósito é analisar as implicações dos itinerários formativos na experiência da sala de aula, considerando que a experiência é formativa e constituída por elementos englobados pelo currículo prescrito, mas também alheios a ele.

Nesse caso, considera-se o pioneirismo do estado de São Paulo nas definições curriculares a partir da Reforma de 2017, que desde 2018, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, tem buscado elaborar um currículo alinhado à BNCC. Em 2020, foi instituído o Programa Inova Educação, com o objetivo de trazer para as escolas de tempo regular as experiências das escolas em tempo integral, inserindo novas disciplinas, alinhadas aos objetivos da Reforma, na grade curricular. Em 2021, surge no estado o Currículo Paulista, o primeiro do país alinhado à BNCC.

O texto está dividido em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais: primeiro, são expostos os referenciais teóricos de três conceitos básicos para a análise: educação no neoliberalismo, currículo e experiência. Em resumo, consideram-se os itinerários formativos como proposta de flexibilização curricular para o Ensino Médio no Brasil, correspondendo à demanda por flexibilização e responsabilização de subjetividades necessárias à nova fase das relações capitalistas. Dada a condição de uma política de reforma curricular, depara-se com a dimensão dialógica do currículo prescrito e interativo, que informam e são informados pela experiência em sala de aula.

Em seguida, são descritas as etapas metodológicas de coleta de dados por meio de observação participante em escola e de entrevistas semiestruturadas individuais e em grupos focais, além da descrição das etapas de Análise de Conteúdo conforme Bardin (2016). A seção 3 explicita os resultados da análise de conteúdo das entrevistas, buscando destacar os elementos considerados relevantes pelos próprios docentes e estudantes ao se falar dos itinerários formativos. As considerações finais buscam, de modo preliminar, tratar do caráter acentuador das desigualdades de oportunidades ao regulamentar a proposta de uma flexibilização em contextos estruturalmente diversos e desiguais.

1. NEOLIBERALISMO, CURRÍCULO E EXPERIÊNCIA: A CENTRALIDADE DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Como mencionado, a flexibilização curricular é elemento central para o Novo Ensino Médio ao corresponder aos interesses dos grupos de interesse dos reformadores: flexibilizar o currículo para aumentar a atratividade do Ensino Médio e habilitar os jovens com as competências necessárias para fazerem escolhas no contexto de alinhamento ao mercado laboral desse ciclo da economia capitalista.

Esses interesses, por mais que se transvistam de novidade por meio do apelo à sociedade do século XXI, têm sido expressos desde, ao menos, a década de 1990 no Brasil, em que se ensejaram reformas curriculares bastante similares à Reforma de 2017 (Souza, 2021).

Uma série de autores tem demonstrado como o Novo Ensino Médio tem sido caracterizado como uma reforma neoliberal da educação brasileira (Souza, 2021; Ferreira, 2017). O neoliberalismo, aqui, pode ser considerado como um novo momento do capital que engendra uma forma específica de racionalidade, governamentalidade e subjetividade. Com suas bases produtivas arraigadas não mais na produção, mas na rentabilidade e no capitalismo financeiro, e com o abandono do Estado de Bem-Estar Social e do Desenvolvimentismo anteriores (Dardot; Laval, 2016), a racionalidade neoliberal impulsiona um domínio da lógica mercantil em todas as esferas da vida, inclusive na escola e na educação (Laval, 2019).

A lógica neoliberal tem adentrado os muros da instituição escolar de duas formas distintas e complementares: pela mercadorização e pela mercantilização. A mercantilização implica na transformação da educação em uma mercadoria específica, cujo valor está embutido em sua capacidade de gerar empregabilidade (Gentili, 2010). Assim, não mais um direito social, a educação se torna um bem, do qual se pode obter mais ou menos de acordo com as escolhas de investimento que são feitas ao longo da vida, e que pode ser trocado no mercado por melhores oportunidades de emprego. Nessa perspectiva, a relação educação-trabalho é reduzida à fórmula educação para o emprego, em que a propriedade do bem educacional serve para ampliar a competição no mercado de trabalho (Gentili, 2010).

A mercadorização, por outro lado, se refere à criação de um mercado educacional em que esses bens circulam e se colocam em competição. A lógica do mercado, baseada na competição, na melhor oferta e no melhor preço, se expande para o domínio da educação. Não se trata mais, portanto, da oferta igualitária da educação, mas cada escola precisa se comportar como uma empresa, buscando atrair e agradar clientes: os estudantes e suas famílias (Gentili, 1995).

A dimensão da flexibilização da oferta educacional se refere a esses dois eixos. Em primeiro lugar, um mercado competitivo é um mercado variado, em que cada empresa oferta um produto diferente para um público específico. Da mesma forma, espera-se que cada escola oferte uma educação diferente, voltada a um público distinto. O que exige, portanto, que as famílias e os estudantes façam escolhas dentre as opções como clientes: considerando as melhores opções de investimento para o futuro (Gentili, 2010; 1995).

A lógica que subjaz esse duplo processo produz um tipo específico de sujeito: alheio à ideia de direitos sociais, se responsabiliza pelas escolhas que são tomadas a partir de seus interesses individuais (Pizolati, 2022). Os resultados obtidos, sejam eles bem ou malsucedidos, são consequência de suas decisões. É preciso que esse indivíduo faça escolhas, portanto, com consciência de seus riscos e de forma flexível, adaptando-se às incertezas que surgem invariavelmente no caminho (Pizolati, 2022).

Os itinerários formativos, portanto, realizam o projeto de flexibilização dos caminhos possíveis de formação por meio da flexibilização curricular. Cabe ao estudante e à sua família escolherem a trajetória curricular que mais se adeque aos objetivos do jovem e a seus interesses imediatos. Estende-se, assim, o mercado da educação para a educação pública, abandonando os ideais de igualdade e universalidade do ensino público.

Interessa também que essa seja uma modificação em nível curricular. Goodson (2018) descreve o currículo como uma construção social e histórica, resultado de disputas entre agentes em torno de sua definição. O currículo é sempre resultado de uma seleção que busca responder a duas questões centrais: “qual conhecimento deve ser ensinado” e “o que eles ou elas devem se tornar” (Silva, 2016). O objetivo do currículo, nesses termos, é modificar as pessoas que vão segui-lo e transformá-las num certo tipo de ser humano desejável, a partir dos conhecimentos que são constituídos, nas disputas, como legítimos (Silva, 2016).

Nesse sentido, a flexibilização do currículo nacional pretende gerar esses sujeitos neoliberais, adaptados para fazer escolhas e que incorporam a responsabilização pelos resultados. No entanto, não se pode compreender o currículo apenas como instrumento de reprodução social. As pessoas - e aqui precisamente as pessoas envolvidas no processo educacional - precisam ser convencidas da legitimidade dos arranjos sociais existentes e esse convencimento não se dá sem oposição e resistência (Silva, 2016). É preciso atentar para o modo como o currículo pré-ativo, aquele elaborado e definido nas legislações, se materializa e contextualiza na sala de aula (Goodson, 2018).

De acordo com Goodson (2018), o currículo pré-ativo se caracteriza por um roteiro da estrutura institucionalizada que legitima certa forma de escolarização. O currículo interativo, por outro lado, se refere às intervenções e ações subjetivas de docentes e estudantes que disputam os significados com o currículo pré-ativo. A fase pré-ativa estabelece parâmetros importantes e fundamentais para a realização interativa em sala de aula, mas a prática do currículo só se realiza nos dois âmbitos.

Desse modo, propõe-se um olhar para a realização concreta dos itinerários formativos no cotidiano das escolas, passando pelas transformações e interpretações de docentes e estudantes, que recebem o currículo pré-ativo como norma, mas que o realizam na prática a partir de suas vivências concretas. Assim, é preciso considerar o lugar central ocupado pela experiência na sala de aula para a formação de subjetividades. No plano do concreto, do currículo interativo, a experiência é informada, sim, pelos elementos que constituem o currículo prescrito, mas também por elementos a ele externos.

A experiência precisa ser compreendida em seu sentido coletivo e prático. Thompson, por exemplo, considera o modo como a experiência cotidiana, marcada pelo tempo e pelo espaço em que se encontram as pessoas, contribuem “para a efetivação do mundo em que viveram e dos rumos que tomaram” (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 17). E, nesse sentido, no processo de experiência coletiva, as pessoas vão se reconhecendo e se “autorreconhecendo” na condição de grupo com experiências comuns e interesses compartilhados: como classe.

Experiência, aqui, não pode ser tratada simplesmente como um acontecimento, mas trata-se do que surge dos movimentos reflexivos dos sujeitos sobre o que acontece com eles e com o mundo (Bondía, 2002). E, desse modo, articula o cultural e o individual, o social e o subjetivo. Diante disso, é preciso considerar os atores envolvidos como sujeitos críticos, armados de distintas estratégias reflexivas (Bondía, 2002).

A experiência em sala de aula é constituída, assim, por uma série de elementos, dentre os quais serão destacados como categorias de análise: o tempo e o espaço, a metodologia (que inclui os materiais e os métodos de avaliação), os afetos e as perspectivas de futuro. Todos esses elementos são perpassados, de algum modo, pelo currículo pré-ativo: é no documento curricular que se definem as cargas horárias de cada disciplina e o tempo passado na escola, assim como dá-se indicação de organização do espaço em que devem se dar as atividades; as metodologias de ensino ideais, assim como os materiais e formas de avaliação, são indicados nos documentos curriculares; e é o currículo que determina, mesmo que implicitamente, qual é o sujeito que deve ser formado (Silva, 2016).

Por outro lado, as dimensões tempo-espaciais, as metodologias e até mesmo o ideal de formação passam por um momento específico de tradução do currículo pré-ativo: o planejamento docente. As docentes (assim definidas pelo predomínio absoluto do gênero feminino nesta pesquisa), em suas individualidades e perspectivas específicas, informadas pelas indicações dos documentos curriculares, realizam seus planejamentos considerando a totalidade desses elementos, o que implica diretamente em sua realização concreta em sala de aula. Assim, parte-se da premissa de que o currículo

só se realiza plenamente e concretamente no contato direto em sala de aula entre docentes e estudantes.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida valendo-se de uma metodologia do tipo qualitativa-descritiva, que têm como características a identificação dos principais fatores de determinada situação e buscam observar e descrever comportamentos, com a finalidade de sugerir relações, mas não as determinar (Bortolozzi, 2020). Como procedimento metodológico de coleta de dados, foi realizada pesquisa de campo, incluindo observação participante e entrevistas abertas semiestruturadas com professoras e estudantes em uma escola pública da cidade de Campinas-SP, buscando compreender as opiniões desses atores, responsáveis privilegiados pela implementação do Novo Ensino Médio.

A observação do cotidiano escolar como metodologia parte do pressuposto de que os espaços escolares são “microcomunidades complexas” (Tura, 2003), em que diferentes atores e instituições se confrontam. A observação exige e pressupõe um envolvimento mais direto da pesquisadora com o campo, abrindo espaço para as tensões envolvendo a presença da pesquisadora, que afeta o comportamento dos sujeitos. Desse modo, o conhecimento produzido a partir da observação é sempre incompleto, seja pela mudança de comportamento dos sujeitos ou pelos pressupostos de pesquisa que guiam a pesquisadora (Tura, 2003).

A observação na escola foi realizada durante o mês de março de 2024, totalizando nove dias vivenciando o cotidiano de quatro professoras de componentes do itinerário formativo de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Foram acompanhadas a docente de Filosofia, que também ministrava o componente Filosofia e Sociedade Moderna, a docente de Geografia, que também ministrava o componente Geopolítica, e a docente de Sociologia, que ministrava o componente Liderança. Durante a observação, foram feitas anotações em caderno de campo pela pesquisadora. Parte dos objetivos da observação era também entrar em contato com possíveis participantes das entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas aqui considerando que permitem a estruturação de um roteiro que reúna os temas centrais de interesse da investigação, mas com uma flexibilidade na condução da entrevista, levando em conta o fluxo da conversa, buscando manter uma

interação entre pesquisadora e entrevistadas (Lima, 2016). As entrevistas foram realizadas com as três docentes mencionadas e com sete estudantes que cursavam os itinerários.

Com as docentes, optou-se pelas entrevistas individuais. As perguntas foram elaboradas de modo a darem sentido claro ao que se estava perguntando e a chamar as entrevistadas a darem suas opiniões e experiências pessoais, sem busca de respostas absolutas (Lima, 2016). O roteiro foi elaborado a partir de uma questão central: “Como você entende que os itinerários impactam a experiência em sala de aula e na escola?” A partir das respostas das docentes, eram aprofundadas as percepções em torno dos elementos específicos que constituem a experiência: o planejamento, o tempo, o espaço, as metodologias, a avaliação, os afetos e a convivência e a perspectiva de formação.

No caso das estudantes, optou-se pelas entrevistas em grupos focais pois estes buscam compreender as concepções e percepções dos participantes sobre um interesse comum, considerando que, nesse cenário, os participantes levam em conta os pontos de vista uns dos outros para a formulação de suas respostas (Boni; Quaresma, 2005). Assim, as entrevistas em grupo permitiram observar as interações e construções coletivas de percepções, além de permitir que os estudantes se sentissem mais confortáveis, por estarem construindo coletivamente com seus pares.

Foram realizados dois grupos focais: no grupo 1 foram três meninas da 3ª série e uma menina da 2ª série e no grupo 2, duas meninas da 3ª série e uma menina da 2ª série. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Universidade Estadual de Campinas. Os protocolos do CEP-CHS tornam obrigatório a apresentação dos riscos e benefícios da pesquisa, assim como de todos os procedimentos de coleta, análise e preservação do material, antes dos sujeitos serem entrevistados. No caso das estudantes, todas menores de idade, foi exigido que os responsáveis consentissem com a realização das entrevistas.

Para análise das entrevistas foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a qual permite capturar os elementos que mais sobressaem em termos de frequência do tema nas falas dos entrevistados, revelando aquilo que tem tomado maior parte da atenção e se tornaram mais relevantes no processo de autorreflexão sobre a experiência em sala de aula a partir da introdução dos itinerários (Bardin, 2016). Como etapas do processo de análise, primeiro todas as entrevistas foram transcritas e, em seguida, utilizou-se a técnica de análise categorial temática, elaborando categorias a partir das respostas das entrevistadas em termos de suas experiências de ensino e aprendizagem com a implementação dos itinerários formativos.

Assim, as entrevistas completas foram subdivididas em parágrafos de acordo com temas (que operaram como unidades de registro) que se encaixavam em determinadas categorias concebidas a partir da leitura flutuante do conjunto dos materiais. A partir disso, realizou-se uma análise de frequência buscando os elementos mais frequentes trazidos pelas entrevistadas em suas reflexões sobre os itinerários. Os resultados da análise estão na seção que se segue.

3. AS CONTRADIÇÕES DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Tanto para as entrevistas das docentes quanto das estudantes, foram encontradas categorias semelhantes: relação com as disciplinas tradicionais, estratégias, material, tempo, vestibular, afetos, espaço, metodologia, relevância do professor e formação. Além destas dez categorias, entre as docentes foi elaborada a categoria autonomia, que corresponde, de modo oposto, à categoria falta de escolha encontrada na fala das estudantes.

As análises das categorias mais frequentes das entrevistas, consideradas aquelas com frequência superior a dez¹, serão descritas nas subseções abaixo. A algumas das categorias foram atribuídas diferentes modalidades, na medida em que o tema era recorrente, mas variavam entre percepções positivas e negativas ou referentes a docentes e estudantes, por exemplo.

3.1. A experiência curricular desde a perspectiva das docentes

As temáticas com maior aparição nas falas das docentes foram as estratégias, principalmente docentes; a dimensão afetiva, principalmente negativa; a dimensão do tempo, principalmente na sua relação com a desigualdade; o vestibular, em seu aspecto negativo de relacionamento com os itinerários; a relação com as disciplinas tradicionais; e a metodologia.

As estratégias foram divididas entre docentes e estudantis. Em relação às estratégias docentes, ficou marcado na fala das entrevistadas suas adaptações do material e da proposta dos itinerários às necessidades dos estudantes percebidas por elas:

Então eu tenho que ficar procurando, o tempo todo mapeando na sala aqueles alunos que tã com a cara de dívida, que com certeza que eles ficou faltando alguma coisa dos anos anteriores, seja de História, de Geografia, que são matérias que

¹ Essa decisão foi feita a partir da média total do número de falas consideradas relevantes para a análise. No caso das docentes foram 120 e das estudantes 108. Na divisão por onze categorias, a média de ambas gira em torno de dez.

se conversam, né? Tá faltando alguma coisa e aí eu preciso dar o meu jeito de conseguir sanar porque senão ele não vai conseguir entender as aulas posteriores. [...] Porque aí eu tenho que ficar fazendo esses malabarismos, entendem? É difícil fazer malabarismo (PFiloE1)²;

Então, eu vou trazer aquilo que eu acho que vai ser relevante. Relevante pra formação como pessoa, a formação de um estudante que tem um impacto, que tenha, assim, noções de sustentabilidade, noção global, local e global (PGeoE1).

Nas estratégias estudantis, surgiram apenas duas falas da docente de Sociologia, mencionando a tendência de os estudantes faltarem em dias de itinerários e os pedidos deles para que fosse usado o tempo de aula dos itinerários para o estudo de temáticas mais relevantes em sua percepção. Essas percepções da professora reverberaram nas entrevistas com as estudantes.

A dimensão afetiva apareceu principalmente de forma negativa. Da percepção das docentes, os estudantes demonstram afetos bastante negativos, atribuídos por elas, de um lado, aos próprios itinerários, e, de outro, ao cansaço causado pelo tempo passado na escola. Ao mesmo tempo, destacam seu próprio desagrado com os itinerários e os sentimentos de frustração e caos:

Eu acho que nas aulas do itinerário... eles [os estudantes] já criaram esse peso, né, com a palavra itinerário também, e a gente também. Não vou dizer que não. Então, eu acho que às vezes eles participam muito mais quando a aula não é de itinerário do que quando ela é de itinerário (PSocE1);

Muito mal, me sinto muito frustrada. Muito frustrada, assim. Quando eu pego itinerário, desde ano passado, quando eu pego o itinerário, e olho o material, eu falo “meu Deus do céu! Cadê a Sociologia? Cadê aquilo que eu me formei?” Então, assim, pra mim enquanto profissional, enquanto professora, né, enquanto educadora, me deixa muito frustrada ter que dar aula de itinerário sabendo que eu poderia estar dando uma aula de Sociologia (PSocE1);

Não houve um preparo, um treinamento, uma qualificação pra implementação legal, bacana. Foi muito depois, foi bem posterior ao início dos itinerários. Todo mundo tava perdido. A própria escola não [sabia] como que funcionava os itinerários. Eu não sabia, tava começando no estado. Então, foi aquele caos total. A palavra é essa: caótico (PFiloE1).

Esses sentimentos vêm associados, por um lado, à falta de conexão entre a formação inicial e o conteúdo dos itinerários, o que aparece principalmente na fala da professora de Sociologia, e, por outro, a uma avaliação negativa do processo de implementação que deixou as docentes desamparadas. Em outras palavras, não houve participação da comunidade escolar na elaboração das propostas, assim como não houve comunicação com elas.

O tempo, elemento bastante importante para a constituição da experiência, apareceu de quatro maneiras nas falas das docentes. Primeiro, em relação à desigualdade existente entre o tempo dos estudantes das escolas públicas e dos estudantes de escola particular. Para as docentes, o fato de estudantes de escolas públicas estarem tendo maior quantidade de tempo dedicados aos itinerários do que às disciplinas tradicionais, reforça as desigualdades entre eles e estudantes de escolas privadas.

² Os nomes das professoras foram substituídos por um código que indica que são Professoras (P), a disciplina (Filo, Soc ou Geo) e que são da escola PEI (E1).

A segunda maneira se refere à administração do tempo pelas docentes em sala de aula e em seu preparo. Aqui, trazem à tona a dimensão do desgaste e sobrecarga docente ao precisarem dar conta de conteúdos alheios à sua formação inicial e adaptar o conteúdo às necessidades dos estudantes. Também, relatam à necessidade de administrarem o tempo em sala de aula de forma a dar conta do conteúdo exigido nos slides do governo:

Mas eu tenho que ser super, assim, dinâmica e rápida, porque senão, não dá. Senão vai deixando passar. São muitas... são 14 habilidades que a gente tem que trabalhar no bimestre. Então, se eu não for tentar administrar esse tempo, aí eu fico realmente prejudicada e eles também (PGeoE1).

O tempo apareceu, ainda, relacionado ao tempo de implementação das mudanças curriculares que, por serem recentes, ainda não permitem avaliar os impactos das políticas, e ao cansaço dos estudantes da PEI, especificamente, por conta da carga horária que precisam passar em sala de aula.

Outra categoria destacada foi o vestibular. Apenas a professora de Geografia, em uma fala, atribuiu relação positiva entre os itinerários e o vestibular. As outras ocorrências se referiram ao fato de que os itinerários, por diminuírem a carga horária das disciplinas cobradas no vestibular, atrapalham o desempenho dos estudantes:

até porque nem sempre o tema vai coincidir com os temas do vestibular – e aí, realmente, pra eles é uma perda de tempo eles tarem aqui passando... pô, mais uma matéria. Beleza, mas essa matéria não vai cair no vestibular. Então, eu tô aqui 45 minutos da minha vida aprendendo um negócio que, entendeu? Então, eu penso que, de forma geral, não tem sido muito boa a experiência pra eles, não [...] (PFiloE1).

Esse ponto se relaciona com a relação dos itinerários com as disciplinas tradicionais, divididas entre ocorrências positivas e negativas. As positivas, principalmente das docentes de Geografia e Filosofia, apontam para a existência de relação entre seus itinerários e suas disciplinas de formação, destacando principalmente a dimensão em que os itinerários aprofundam temas dessas disciplinas. Por outro lado, as relações negativas, principalmente apontadas pela docente de Sociologia, reforçam a incompatibilidade entre o componente de Liderança e sua disciplina de formação. Ainda, mesmo quando destacam a dimensão do aprofundamento, as docentes percebem um aspecto negativo: a necessidade de avaliar se os estudantes possuem o conhecimento básico da disciplina para propiciar o aprofundamento:

Então, com itinerário eu comecei a trabalhar o ano passado. Esse ano eu tenho um itinerário só no 2º e no 3º que é o itinerário de Liderança. Que não tem conceitos de Sociologia (PSocE1);

Agora, no itinerário formativo, isso é mais difícil porque a proposta em si é que se faça um aprofundamento curricular. E aí complica porque nem sempre eles vão ter esse currículo, né? (PFiloE1).

Por último, as docentes mencionaram que os itinerários permitem o uso de metodologias mais diversificadas e a não aplicação de provas aos estudantes, permitindo avaliações longitudinais, por

participação e por projetos. Um dado importante do campo que precisa ser mencionado aqui, no entanto, é que no período de acompanhamento das docentes não houve muita variação entre as metodologias aplicadas de acordo com as disciplinas. O que de fato ocorreu foi que docentes que aplicavam metodologias mais participativas em suas disciplinas tradicionais, também as aplicavam nas novas disciplinas e vice-versa.

3.2. As estudantes e sua experiência curricular

No caso das estudantes, as temáticas mais frequentes foram os afetos, a relação com as disciplinas tradicionais, o vestibular e a relevância do professor. Em relação aos afetos, a percepção das estudantes sobre os itinerários foi predominantemente negativa: as estudantes consideram o Novo Ensino Médio como uma perda para suas formações. Ao mesmo tempo, trazem uma dimensão de quebra de expectativa: se num primeiro momento os itinerários se apresentaram como atrativo, a aplicação na prática não correspondeu à promessa inicial:

Eu acho que assim, se for pra depender desses itinerários, eu não me formo. Entendeu? Eu tenho que, eu tenho que os alunos agora do Novo Ensino Médio, é mais fácil eles estudarem por conta própria do que depender dessas matérias (E3sG1)³;

Porque, tipo assim, na hora, eles passaram meio que... tipo assim, eles passaram uma resposta pra gente como se fosse algo que... uma propaganda falsa. Vamos dizer assim. Porque a propaganda deles foram que seria aulas... que tipo assim, pelo que você... quando eu fiquei sabendo, teve muitas pessoas que falaram assim: “ah, vai ser tipo aula nos Estados Unidos, que vai todo mundo trocar de sala e ter várias matérias que vai ser melhor ainda”. Só que aí na hora chegou e não era uma matéria, tipo assim, não era matérias que ia agregar na minha vida (E3sG2).

Duas falas positivas vieram de duas estudantes de 3ª série do grupo 2, mas se referindo aos itinerários do ano anterior, nos moldes pré-2024. Isso aponta para uma desconexão entre a decisão do governo de alterar os itinerários em 2024 e as experiências e interesses concretos dos estudantes da rede.

Por sua vez, a relação com as disciplinas tradicionais apareceu em duas chaves, ambas negativas: a fragmentação das disciplinas com a introdução dos itinerários e sua redução. As estudantes notam que o conteúdo dos itinerários é o mesmo conteúdo das disciplinas tradicionais que ou tiveram carga horária reduzida ou desapareceram do currículo, o que parece se relacionar com a temática de aprofundamento que surgiu nas entrevistas com as docentes. A redução, por sua vez, diz respeito à

³ Os nomes das estudantes foram substituídos por um código que indica que são estudantes (E), a série a qual pertencem (2s ou 3s) e qual o grupo focal (G1 ou G2).

perda de aulas de disciplinas que, em sua visão, são mais importantes, principalmente para o acesso ao Ensino Superior, mas para a vida em geral:

A proposta, ela foi uma proposta boa. Principalmente Projeto de Vida, Orientação de Estudos... agora, substituir horário de aulas que realmente seriam importantes, como Sociologia, Física, Química e blá blá blá blá, por coisas que a gente não vai usar na nossa vida e que são passadas de um jeito muito inconsistente pra nós é uma completa perda de tempo e, acredito, é uma tentativa de simplesmente transformar a gente num bando de jovens sem QI (E2sG1);

E esse ano só tem um itinerário e todos eles, basicamente, o que dava pra passar na matéria convencional de História, Geografia, eles simplesmente desmembraram pra falar que tem. Porque...nossa! Itinerário de Artes. Não era mais fácil ter só aula de Artes, como já tinha antes? (E3sG1).

A redução das disciplinas reaparece nas falas sobre o vestibular. Para as estudantes, seja pelo conteúdo dos itinerários, seja pela substituição de carga horária de disciplinas tradicionais, os itinerários atrapalham seu acesso ao Ensino Superior e reforçam as desigualdades existentes entre elas e estudantes de escolas particulares:

Então, como que a gente vai fazer uma prova, como que a gente vai, tipo, estudar essas matérias, sendo que a gente não tem? E aí isso também prejudica bastante, é um lado muito ruim pra gente, também. Em questão de prova, em questão de vestibular, essas coisas assim, pega bastante (E3sG2);

Sem contar que a gente, alunos de escola pública, acho que a gente, querendo ou não, a gente já tá em desvantagem com o pessoal da escola particular. Porque eles aprendem coisas muito antes. Eu já estudei em escola particular e eu entrei... e tipo assim, quando eu saí da escola particular e eu entrei na escola pública, todo, toda a matéria do ano inteiro eu já tinha visto lá na escola particular, então a gente está em desvantagem muito grande. Eles tão numa vantagem muito à frente. E aí, que concurso que eles vão querer fazer? Da faculdade pública. Que é... que é o que a gente consegue ter acesso. Aí, imagina, a gente já tá em desvantagem com esses alunos e esse Novo Ensino Médio ainda não ajuda a conseguir, pelo menos, estar ali encerrado com eles, aí, tipo assim, isso complica mil vezes mais (E3sG1).

Por fim, apesar das críticas aos itinerários, as estudantes percebem uma variação da experiência de acordo com a abordagem docente. O trabalho de adaptação dos professores do material proposto, como relatado pelas próprias docentes, permite que o conteúdo dos itinerários seja imbuído de sentido e significado:

E tipo assim, não julgando os professores, porque muitos... não são culpa deles. Às vezes é o material que entregaram pra eles [E. concorda] que é terrível pra se passar. Só que o que acontece: vai de professor pra professor. Tem professor tipo a [professora de Sociologia] que o material do itinerário de Liderança é terrível. Parece uma coisa coach ali... [...] E ela consegue tirar uma coisa boa disso e dar aula decente pra gente. Só que tem professor que olha aquele material, passa lá na lousa, sentou aqui ó, fez a chamada e acabou (E3sG1).

Assim, o processo dialógico entre currículo prescrito e interativo permite um outro tipo de experiência, de acordo com a abordagem do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse breve relato analítico permite considerar, por um lado, como a experiência em sala de aula é afetada e impactada pela atuação docente. O processo de tradução do currículo oficial produzido

pelos docentes, considerando a realidade, as necessidades e os interesses de seus estudantes, permite, a partir da perspectiva estudantil, a atribuição de sentido e significado às suas experiências com os itinerários. Por outro lado, esse processo possui uma carga crítica para as docentes: essa necessidade de adaptação do currículo e do material ofertado pela Secretaria de Educação do estado gera sobrecarga, além de corresponder à fragmentação de suas disciplinas de formação.

Lopes (2019) aponta como a identidade docente é profundamente relacionada às disciplinas de formação e atuação, constituindo comunidades disciplinares de identificação, as quais precisam ser levadas em consideração para a elaboração de políticas públicas. A não identificação docente com os novos componentes aponta para a desconsideração dos elaboradores da política, além de respaldar as afirmações de que o Novo Ensino Médio em São Paulo tem sido elaborado sem participação da comunidade escolar (Nascimento, 2022). De acordo com Nascimento (2022), desde o Programa Inova Educação as políticas educacionais no estado têm sido elaboradas de cima para baixo, fechando caminho para a participação dos maiores interessados - a comunidade escolar -, que acabam sendo responsabilizados, apenas, pela implementação passiva de uma política de cuja elaboração não participaram.

Essa característica da política também se revela pela dimensão afetiva negativa de docentes e estudantes com os itinerários, seja pelo seu conteúdo, pela ampliação da desigualdade que promovem ou pela implementação sem direcionamento. A dimensão do vestibular, bastante presente nas entrevistas e nas conversas informais do campo, é cara à comunidade escolar. As docentes, como as estudantes, percebem nas novas políticas, em especial na flexibilização curricular, um projeto de contenção de fluxo dos estudantes das escolas públicas ao Ensino Superior, ampliando as desigualdades educacionais (Ferreira, 2017; Araújo, 2019). Aqui, a dimensão do tempo como central para a elaboração da experiência educacional se destaca: a redução do tempo das disciplinas tradicionais para dar espaço aos itinerários reproduz e reforça a condição de desvantagem dos estudantes de escola pública.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. DE L. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, p. 107–122, 20 dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições, 70, 2016.

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. de. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, SC, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo: manual didático**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/questionario-e-entrevista-na-pesquisa-qualitativa-elaboracao-aplicacao-e-analise-de-conteudo-manual-didatico/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: novo ensino médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 2 ago. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de: Mariana Echalar. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova Ordem e Progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em 2 ago. 2024.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 215-237.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 1, p. 191-202, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GEPUD – GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA; REPU – REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Redução de itinerários formativos para o ensino médio na rede estadual de São Paulo**. São Paulo, SP, 2023. (Nota Técnica). Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 18 jul. 2024.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: ABDAL, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo**. São Paulo, SP: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016. p. 24-41. Disponível em: https://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 2 ago. 2024.

NASCIMENTO, T. F. M. **Programa Inova Educação na rede estadual paulista (2020-2021): foco nas habilidades e competências socioemocionais**. 2022. 104f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65546>. Acesso em: 5 jan. 2024.

PIZOLATI, A. R. C. **Flexibilização curricular, aprender a aprender, responsabilização individual e meritocracia: análise crítica de políticas educacionais brasileiras (1996-2021)**. 2022. 195f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos

Sinos, São Leopoldo, RS, 2022. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11422>. Acesso em: 5 jan. 2024.

REPU – REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo**. São Paulo, SP, 2022. (Nota Técnica). Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo, SP: Autêntica, 2016. (e-book). Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOUZA, F. R. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. **Revista Internacional Educon**, São Cristóvão, SE, v. 2, n. 1, p. e21021004-e21021004, 2021. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1233>. Acesso em: 2 ago. 2024.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011. p. 183-206.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

O conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo não está disponível ao público.

FINANCIAMENTO

Esta pesquisa não recebeu nenhuma subvenção específica de qualquer agência de financiamento dos setores público, privado ou sem fins lucrativos.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Márcia Lopes Reis: conceitualização, metodologia e escrita. **Amanda Hebling do Amaral**: investigação, conceitualização, metodologia e escrita.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesses a mencionar.

MINIBIOGRAFIAS DAS AUTORAS DO PAPER

Márcia Lopes Reis é Doutora em Sociologia e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e graduada em Pedagogia pela AEUDF. É professora assistente da UNESP e atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Unicamp.

Amanda Hebling do Amaral possui Bacharel em Sociologia e Licenciatura em Ciências Sociais pela Unicamp e atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Unicamp.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.