



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Jéssica Magalhães Rodrigues

A Influência dos Itinerários Formativos sobre a Motivação de Estudantes: uma
análise sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação

Brasília
2026

Jéssica Magalhães Rodrigues

A Influência dos Itinerários Formativos sobre a Motivação de Estudantes: uma análise sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências

Orientadora: Profa. Dra. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo

Brasília

2026

MR696i Magalhães Rodrigues, Jéssica
A Influência dos Itinerários Formativos sobre
a Motivação de Estudantes: uma análise sob a
perspectiva da Teoria da Autodeterminação /
Jéssica Magalhães Rodrigues; orientadora Profa.
Dra. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo. Brasília,
2026.
128 p.

Dissertação (Mestrado em Educação em
Ciências) Universidade de Brasília, 2026.

1. Novo Ensino Médio. 2. Teoria da
Autodeterminação. 3. Necessidades Psicológicas
Básicas. I. Jeniffer de Lima Toledo, Evelyn ,
orient. II. Título.

Jéssica Magalhães Rodrigues

A Influência dos Itinerários Formativos sobre a Motivação de Estudantes: uma análise
sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 20 de fevereiro de 2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Khalil Oliveira Portugal
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Ricardo Castro de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências conforme processo SEI [23106.014879/2026-31].

Brasília, 2026

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por Sua presença constante e amparadora em cada capítulo desta caminhada.

À minha família, de quem herdei meus principais valores e sonhos, bem como a força necessária para enfrentar cada novo desafio.

Ao meu amor, com quem desejo partilhar, daqui em diante, cada conquista e cada recomeço.

Aos meus amigos, pelo incentivo contínuo e por tornarem esta trajetória mais leve e significativa.

Aos meus professores, em especial à minha orientadora, por sua escuta sensível e por sempre nutrir minha necessidade de pertencimento no âmbito acadêmico.

À Universidade de Brasília e a todos os seus servidores, por acolherem, de braços abertos, aqueles que buscam no conhecimento um caminho de transformação.

RESUMO

Instituída por meio da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, a reforma popularizada como Novo Ensino Médio organiza o currículo em torno de uma formação comum, orientada pela Base Nacional Comum Curricular, e uma formação diversificada, ofertada por meio de itinerários formativos. A flexibilização curricular e a organização do ensino em torno da pedagogia das competências retomam aspectos já discutidos e problematizados ao longo da história educacional brasileira. Apesar do discurso em torno da autonomia e do protagonismo estudantil, emergem questionamentos quanto à viabilidade de um ensino capaz de atender à diversidade de necessidades e aspirações das juventudes brasileiras, bem como ao risco de intensificação das desigualdades educacionais já existentes. Dentre os diversos fatores que afetam a aprendizagem, a motivação é o enfoque da presente pesquisa, orientada pela Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan. De acordo com a teoria, a autonomia, a competência e o pertencimento são aspectos essenciais ao bem-estar e ao pleno desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, são denominados Necessidades Psicológicas Básicas. O estudo teve como objetivo averiguar em que medida os itinerários formativos nutrem (ou negligenciam) tais necessidades e, consequentemente, de que forma contribuem para a aprendizagem discente. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com estudantes de cursos da área de Ciências da Natureza, recém-ingressos na Universidade de Brasília. Os dados foram coletados por meio de um questionário e analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que, apesar de níveis satisfatórios de autonomia, competência e pertencimento, observam-se ressalvas quanto ao currículo diversificado, sobretudo em razão de seus impactos sobre as disciplinas tradicionais. Foram identificadas diferenças consideráveis no nível de motivação para os itinerários formativos e para a formação geral básica entre os participantes da pesquisa. O interesse pelos conteúdos e sua proximidade com os objetivos de vida constituem os principais motivos para a escolha dos itinerários formativos, quando esta ocorre. A percepção de esvaziamento curricular, desorganização institucional e despreparo docente constituem os fatores que mais afetaram negativamente a experiência discente. Os relatos de insatisfação são mais recorrentes entre estudantes advindos da rede pública. Todavia, as contribuições dos itinerários formativos para o desenvolvimento acadêmico e profissional e para a diversificação de temáticas e conteúdos abordados são reconhecidas e apontadas como pontos positivos. A curiosidade pelos temas abordados, o caráter prático-experimental e o bom relacionamento professor-aluno configuram os principais motivos para a preferência por determinados itinerários formativos; por sua vez, a preterição decorre, sobretudo, do desinteresse pela temática e da abordagem de conteúdos considerados pouco relevantes pelos estudantes. Prevaecem entre os participantes perspectivas positivas quanto aos itinerários formativos de Ciências da Natureza. Quanto às sugestões de itinerários formativos, destacam-se aspirações por disciplinas associadas à formação para uma vida funcional e socialmente crítica, ao aprofundamento técnico ou acadêmico em conteúdos específicos, bem como manifestações de satisfação com os itinerários já ofertados.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Teoria da Autodeterminação; Necessidades Psicológicas Básicas.

ABSTRACT

Established through Provisional Measure No. 746/2016, later converted into Law No. 13,415/2017, the reform popularly known as the New High School reorganizes the curriculum around a common core, guided by the National Common Core Curriculum, and a diversified component, offered through formative pathways. The curricular flexibility and the organization of education around competency-based pedagogy revisits aspects that have already been discussed and problematized throughout the history of Brazilian education. Despite the rhetoric of student autonomy and protagonism, questions arise regarding the feasibility of an educational model capable of addressing the diversity of needs and aspirations of Brazilian youth, as well as the risk of intensifying existing educational inequalities. Among the various factors that affect learning, motivation is the focus of the present study, grounded in Deci and Ryan's Self-Determination Theory. According to the theory, autonomy, competence, and relatedness are essential aspects of well-being and full human development and are therefore referred to as Basic Psychological Needs. The study aimed to investigate the extent to which formative pathways nurture (or neglect) these needs and, consequently, how they contribute to student learning. This qualitative research study was conducted with newly admitted students enrolled in Natural Sciences courses at the University of Brasília. Data were collected through a questionnaire and analyzed using Bardin's Content Analysis framework. The results indicate that, despite satisfactory levels of autonomy, competence, and relatedness, reservations emerge regarding the diversified curriculum, particularly due to its impacts on traditional subjects. Considerable differences were identified in the level of motivation for the formative pathways and for general basic education among the research participants. Interest in the content and its alignment with life goals constitute the main reasons for choosing formative pathways when such choice occurs. Perceptions of curricular dilution, institutional disorganization, and insufficient teacher preparation are the factors that most negatively affected students' experiences. Reports of dissatisfaction are more frequent among students from public schools. Nevertheless, the contributions of formative pathways to academic and professional development, as well as to the diversification of themes and content addressed, are recognized and highlighted as positive aspects. Curiosity about the topics covered, the practical-experimental nature of activities, and positive teacher-student relationships emerge as the main reasons for preference for certain formative pathways; conversely, rejection is primarily associated with lack of interest in the theme and with approaches to content perceived as of low relevance by students. Among participants, positive perspectives regarding Natural Sciences formative pathways prevail. Regarding suggested formative pathways, aspirations for subjects associated with preparation for a functional and socially critical life, for technical or academic deepening in specific content areas, as well as expressions of satisfaction with the pathways already offered, stand out.

Keywords: New High School; Self-Determination Theory; Basic Psychological Needs.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1	HISTÓRICO E PAPEL DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	12
2.2	O NOVO ENSINO MÉDIO.....	18
2.3	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA: A PARTE COMUM DO CURRÍCULO.....	20
2.4	OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO E O DISCURSO DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL.....	25
2.5	POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO.....	30
2.6	O NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL.....	32
2.7	MOTIVAÇÃO: CONCEITO E RELEVÂNCIA.....	36
2.7.1	A Teoria da Autodeterminação.....	38
2.7.2	Necessidades Psicológicas Básicas.....	42
2.7.3	Autonomia e Competência: Sentidos Teóricos na Teoria da Autodeterminação e nas Políticas Educacionais.....	45
2.7.4	A Teoria da Autodeterminação no Contexto da Pesquisa em Ensino de Ciências.....	48
3	OBJETIVOS.....	51
4	METODOLOGIA.....	51
4.1	DESENVOLVIMENTO E CARACTERÍSTICAS DO QUESTIONÁRIO.....	55
4.2	REVISÃO E APERFEIÇOAMENTO DA TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO.....	57
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	61
5.1	AUTONOMIA NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO.....	63
5.1.1	Apresentação Prévia dos Itinerários Formativos.....	63
5.1.2	Escolha dos Itinerários Formativos.....	67
5.1.3	Motivação para a Escolha dos Itinerários Formativos.....	72
5.2	COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO.....	79
5.3	PERTENCIMENTO NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO.....	83
5.4	OUTROS ASPECTOS DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO.....	88
5.4.1	Motivação para a Formação Geral Básica x Motivação para os Itinerários Formativos.....	88
5.4.2	Percepções de Utilidade dos Itinerários Formativos.....	93
5.4.3	Pontos Positivos e Negativos dos Itinerários Formativos.....	95

5.4.4	Itinerários Formativos Favoritos e Preteridos	99
5.4.5	Itinerários Formativos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias 109	
5.4.6	Sugestões de Itinerários Formativos.....	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO.....	124
	APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	128

1 INTRODUÇÃO

A recente reforma educacional brasileira no âmbito do Ensino Médio, popularizada como Novo Ensino Médio (NEM), instituída por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017; Silva, 2018), estabelece mudanças significativas nas estruturas curricular e organizacional dessa etapa de ensino.

A proposta instituiu uma organização curricular em torno de uma formação comum, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e uma formação diversificada, ofertada por meio de itinerários formativos. À época da reforma, o discurso governamental defendia a necessidade de maior flexibilização curricular, visando à superação de um Ensino Médio que "[...] possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI" (Brasil, 2016, s.p.).

Questionamentos acerca da viabilidade de ofertar um ensino que atenda aos interesses e aspirações das juventudes brasileiras, bem como discussões em torno da possível intensificação das desigualdades educacionais no cenário nacional, em virtude da reforma, são recorrentes na literatura (Silva, 2018; Cássio; Goulart, 2022).

A fim de melhor compreender o processo de materialização do NEM e seus reflexos sobre a motivação dos estudantes, a presente pesquisa orienta-se pela Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (Ryan; Deci, 2000, 2017; Deci; Ryan, 2008). Embora a motivação não seja facilmente verificada e/ou mensurada, ou o único fator responsável pela promoção da aprendizagem, é possível afirmar que estudantes mais motivados tendem a atingir resultados mais positivos, ao passo que estudantes desmotivados, apesar de seus talentos e potencialidades, apresentem níveis de desempenho e de aprendizagem aquém de suas capacidades (Bzuneck, 2009).

A TAD estabelece três características essenciais ao bem-estar e ao pleno desenvolvimento humano: a autonomia, a competência e o pertencimento (Ryan; Deci, 2017). Tais dimensões são essenciais a todos os indivíduos, independente de diferenças cognitivas, econômicas, sociais e culturais entre sujeitos e, por isso, são denominadas Necessidades Psicológicas Básicas (NPB).

Considerando a relevância desses construtos para o desenvolvimento humano integral e as diversas alterações curriculares decorrentes da reforma do NEM, esta pesquisa busca analisar as percepções dos estudantes acerca da materialização dos itinerários formativos, investigando em que medida eles atendem — ou negligenciam — tais necessidades e, conseqüentemente, influenciam sua motivação para a aprendizagem.

O interesse pelo tema emergiu de minha atuação docente no contexto de implementação do NEM, a qual suscitou reflexões sobre os impactos da reforma sobre o planejamento, a avaliação, as práticas pedagógicas e a formação continuada de professores, repercutindo diretamente sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A articulação dessa problemática com meu percurso acadêmico — marcado pelo interesse na temática da motivação — conduziu à busca por compreender de que modo o currículo diversificado incide sobre esse construto. Assim, pretende-se que a presente investigação não apenas fomente reflexões em torno da motivação discente no contexto dos itinerários formativos, mas também contribua para que professores e pesquisadores analisem criticamente suas práticas e os fatores que as influenciam direta ou indiretamente.

O público-alvo foi constituído por estudantes recém-ingressos na Universidade de Brasília (UnB), mais especificamente vinculados a cursos associados à área de Ciências da Natureza, área à qual se vincula o programa de pós-graduação em que se realiza a presente investigação. De maneira geral, o estudo desenvolvido orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: De que forma os itinerários formativos se materializaram no contexto escolar e quais impactos exerceram sobre a motivação dos estudantes, em termos de autonomia, competência e pertencimento?

Os dados foram coletados por meio de um questionário de elaboração própria, composto por questões abertas e fechadas. A análise foi orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016), possibilitando não apenas a descrição e a sistematização das respostas, mas também a realização de inferências que permitiram elucidar as perspectivas dos participantes acerca da influência dos itinerários formativos na motivação para a aprendizagem.

A dissertação organiza-se em seis capítulos. Após esta introdução, o capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica que embasa o estudo; o capítulo 3 delinea os objetivos geral e específicos; o capítulo 4 destina-se à descrição dos procedimentos metodológicos adotados; o capítulo 5 apresenta e discute os resultados obtidos; e o

capítulo 6 contempla as considerações finais. Após o conjunto de referências, os Apêndices A e B apresentam, respectivamente, o questionário aplicado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 HISTÓRICO E PAPEL DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação desempenha papel central no processo de emancipação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, sustentável, inclusiva e igualitária. Todavia, paradoxalmente, exerce importante influência sobre os processos de manutenção e perpetuação das relações de dominação e exploração exercidas pela classe dominante (Pettenon, 2024).

Para Paulo Freire (2002), embora a educação não seja a chave para a realização de transformações sociais, ela também não pode ser resumida a mero instrumento de reprodução da ideologia dominante, desse modo, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (Freire, 2002, s.p.).

Saviani (2008), assumindo o caráter histórico da educação e sua relação dialética com a sociedade, afasta-se das crenças de autonomia ou dependência absoluta do processo educativo diante das condições sociais vigentes, e defende que a superação do problema da marginalidade requer uma escola que reflita os interesses dos dominados. É nesse sentido que educação e política são indissociáveis, embora não identitárias, uma vez que

[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política [...] ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência [sic], a sua importância política (Saviani, 2008, p. 70).

Nesse sentido, é essencial analisar criticamente as intencionalidades e diretrizes que fundamentam as políticas públicas educacionais, visando compreender em que medida essas corroboram para a transformação da sociedade ou para a manutenção do *status quo*.

O discurso em torno de uma escola que proporcione aos estudantes maior autonomia e protagonismo, e que atenda às suas expectativas e necessidades, é característica central da recente reforma educacional no âmbito do Ensino Médio, popularmente conhecida como Novo Ensino Médio. Índices insatisfatórios de aprendizagem e desempenho em avaliações de larga escala, associados a altos

índices de evasão escolar constituem a Exposição de Motivos da proposta (Brasil, 2016; Lopes, 2022).

Ainda que a democratização do acesso ao Ensino Médio seja recente na história brasileira, o histórico dessa etapa de ensino é marcado por pluralidade de legislações e políticas curriculares, muitas vezes norteadas por objetivos, intencionalidades e perspectivas conceituais, políticas e ideológicas distintas ou até mesmo antagônicas (Silva, 2018).

A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824 pelo então imperador Dom Pedro I, prevê instrução primária gratuita para todos os cidadãos; todavia, vale ressaltar que nem todos eram considerados cidadãos nesse período, excluindo-se indígenas, mulheres e escravizados. A constituição seguinte, de 1891, decorrente da Proclamação da República de 1889, consagra a laicidade do ensino público e reforça a descentralização da responsabilidade pela instrução, que passa a ser predominantemente atribuída aos estados (Pettenon, 2024).

A Constituição de 1934 é a primeira a dedicar um capítulo inteiro à educação, com 14 artigos. O documento prevê o direito de todos à educação, a proposta de um plano nacional de educação, e a oferta de ensino primário integral, gratuito, e de frequência obrigatória, com progressiva extensão da gratuidade aos níveis superiores de ensino (Brasil, 1934). É a primeira carta institucional brasileira a definir percentuais de receitas destinadas à educação por parte da União, Estados e Municípios, em seu artigo 156:

A União e os Municípios [sic] aplicarão [sic] nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito [sic] Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas [sic] educativos (Brasil, 1934).

Já a Constituição de 1937 estabelece o dever da família de educar seus descendentes e o papel do Estado de colaborar primária ou subsidiariamente com a efetivação desse processo (Brasil, 1937). Instaura também uma contribuição módica e mensal para aqueles com melhores condições financeiras, em uma espécie de solidariedade compulsória entre ricos e pobres (Pettenon, 2024):

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937, art. 130).

Aprovada em 18 de setembro de 1946, a Constituição seguinte reitera a educação como direito de todos, mas não cria o dever do Estado de oferecê-la (Pettenon, 2024). O documento mantém a previsão de percentuais de receitas para a educação e é na vigência dessa legislação que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961.

Como sugere o nome, a LDB orienta, direciona, sustenta e ampara o sistema educacional brasileiro. A primeira LDB consolida e regulamenta a descentralização da oferta educacional, distribuindo as responsabilidades da União e estabelecendo mais autonomia para os demais entes federativos ao instaurar os conselhos estaduais e federais de educação (Brasil, 1961).

A Lei nº 4.024/1961 atribui ainda formações mínimas para atuação docente em cada nível de ensino (Pettenon, 2024) e estabelece que o Ensino Médio “será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores [sic] para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961), cada um deles com disciplinas e práticas educativas de caráter obrigatório e optativo.

Outorgada em 1967, durante o regime militar, a sexta Constituição brasileira possibilita que subsídios públicos sejam destinados à iniciativa privada: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (Brasil, 1967, art. 168, § 2º). A Emenda Constitucional nº1, de 1969, é a primeira a estabelecer educação como direito de todos e dever do Estado; além disso, torna obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos de idade, gratuita nos estabelecimentos oficiais.

A Lei nº 6.692/1971, apontada em algumas literaturas como LDB, não pode ser considerada como tal por não versar sobre todas as etapas da Educação Básica; contudo, é considerada como uma importante reforma do 1º e 2º graus — atuais Ensino Fundamental e Médio, respectivamente (Pettenon, 2024).

Essa normativa estabelece o mínimo de 180 dias letivos, excluindo-se o tempo reservado às eventuais provas finais. Também prevê a possibilidade de ofertar o ensino supletivo por meio de educação à distância, “mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (Brasil, 1971, art.25, § 2º) e estabelece, em seu art. 4º, uma matriz de núcleo comum e uma parte diversificada do currículo dos 1º e 2º graus:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil, 1971, art. 4º).

Por fim, é no contexto de redemocratização, que a vigente Carta Magna é promulgada em 1988, conhecida como Constituição Cidadã. O documento reconhece a educação como direito social, de natureza pública subjetiva, e traz conquistas históricas, tais como: atribui responsabilização ao Estado pela falta de oferta ou oferta irregular de ensino; o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; o aumento dos orçamentos públicos para a educação; e o estabelecimento dos princípios da gestão democrática do ensino público, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, da garantia de padrão de qualidade, e da igualdade de condições de acesso e permanência às instituições de ensino, entre outros (Pettenon, 2024; Brasil, 1988).

A LDB vigente, promulgada em 1996, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, consagra o princípio do direito universal à educação, expande a carga horária de 180 para 200 dias letivos, prevê um Plano Nacional de Educação (PNE) decenal e reconhece o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, embora sua obrigatoriedade e gratuidade sejam previstas como conquistas graduais pelo documento (Pettenon, 2024; Brasil, 1996). Além disso, a lei prevê a elaboração de uma base nacional comum para toda a Educação Básica e não somente para o Ensino Fundamental, como previa a Carta Magna.

A partir da Constituição Federal e da LDB são elaboradas outras normativas, mais específicas para o âmbito do Ensino Médio. Dentre tais medidas, destaca-se a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, que organizam o currículo com base em competências e habilidades, vinculadas a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo (Brasil, 1998; Silva, 2018). As DCNEM foram posteriormente atualizadas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, e pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.

Em 1999 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), organizados por áreas do conhecimento e temas estruturadores, que definem as competências e habilidades referentes a cada área/disciplina (Brasil, 2018; Silva, 2018).

Todavia, vale ressaltar que é apenas em meados dos anos 2000 que o Ensino Médio efetivamente expande e democratiza seu acesso, com aumento considerável

do seu público, de “pouco mais de 3.500.000 matrículas em 1991, a 9 milhões de pessoas em 2004” (Silva, 2018, p.7). É somente com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que a educação gratuita e obrigatória se expande dos 6 aos 14 anos para os 4 aos 17 anos, consolidando a obrigatoriedade do Ensino Médio (Pettenon, 2024).

Esse público social, econômico, histórico e culturalmente diverso mobiliza múltiplos questionamentos em torno do que ensinar e para que ensinar, fomentando diversos debates em torno da necessidade de reformular o Ensino Médio.

A criação da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), em 2012, é um exemplo de iniciativa nesse sentido, que culmina na discussão e aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, cuja discussão no plenário não chega se concretizar (Silva, 2018). A discussão em torno dessa questão é, então, desconsiderada com a aprovação da MP nº 746/2016.

Analisando o período de 1996 a 2018, Silva (2018) identifica:

Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala (Silva, 2018, p. 9).

O conjunto dos principais marcos normativos e ações do poder executivo federal para a etapa final da Educação Básica durante esse período estão apresentados no quadro 1, com acréscimo de eventos e legislações posteriores à publicação do artigo e relevantes para a presente pesquisa:

Quadro 1 — Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal sobre o Ensino Médio — 1996–2025

1996 Sancionada a Lei 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da Educação Básica (art. 26); estabelece as finalidades (art. 35) e a organização curricular do Ensino Médio (art. 36).	1998 Homologada a resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as DCNEM. Propõe o currículo com base em habilidades e competências, vinculando o currículo do Ensino Médio a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo.	1999 Publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Organizados por áreas, definem competências e habilidades para cada área/disciplina
2009 Emenda Constitucional nº 59 (EC 59/2009) Estabelece a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa do Ensino Médio). Criado o programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir a reformulação do Ensino Médio.	2011/2012 DCNEM alteradas pelo Parecer nº 5/2011. Resolução 02/12 homologada com base no Parecer nº 5/2011: estabelece novas DCNEM.	2014 Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 — universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos.
2016/2017 Reforma do Ensino Médio Publicada MP 746/16 em 23 de setembro. Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16, em fevereiro de 2017.	2018 MEC torna pública a primeira versão da BNCC do Ensino Médio. Retrocede ao currículo organizado por competências Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o Ensino Médio deve desenvolver nos estudantes.	2022 a 2025 Implementação obrigatória do Novo Ensino Médio, de maneira progressiva, a partir de 2022. Em 2023, o MEC publica a suspensão do cronograma de implementação do NEM por 60 dias e inicia o processo de consulta pública para análise da proposta. Lei nº 14.945/24: Institui nova reforma para o Ensino Médio, denominada Política Nacional de Ensino Médio (PNAEM).

Fonte: Adaptado de Silva, 2018, p. 7-8

Como elucida o quadro 1, as estruturas curricular e organizacional do Ensino Médio têm sido orientadas por diversas políticas e normativas curriculares ao longo dos últimos anos, nem sempre fundamentadas pelas mesmas intencionalidades políticas e pedagógicas. O foco da presente dissertação consiste na reforma do

Ensino Médio de 2016/2017 e suas influências sobre os processos de ensino e aprendizagem, com ênfase no impacto do currículo diversificado sobre a motivação dos estudantes de escolas públicas e privadas do Distrito Federal (DF).

Isso se justifica pelo fato de que o público-alvo da pesquisa se caracteriza por ter vivenciado, parcial ou integralmente, o currículo orientado por essa normativa, ainda que, à época da publicação desta dissertação, já tenham sido realizadas atualizações e reformulações.

2.2 O NOVO ENSINO MÉDIO

Instituído por meio da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, pelo então presidente Michel Temer, o NEM redefine aspectos centrais da organização escolar e da estrutura curricular no âmbito do Ensino Médio, promovendo mudanças significativas. A proposta estabelece uma organização curricular em torno de uma formação comum, orientada pela BNCC, e de uma formação diversificada, ofertada por meio de itinerários formativos.

O caráter emergencial associado a uma medida provisória não condiz com a necessidade de ampla discussão de políticas públicas educacionais em um país já marcado por desigualdades abissais. Além disso, a aprovação da MP nº 746/2016 vinculada a um documento até então inexistente (BNCC), coloca à prova a verdadeira “urgência” de tal aprovação (Ramos; Paranhos, 2022). A ocupação de escolas por parte do corpo docente e manifestos de entidades científicas e de representação docente, ainda no ano de 2016, demonstraram insatisfação e resistência por parte da comunidade escolar frente à essa nova formulação do Ensino Médio (Silva, 2018).

Na época, a ausência da obrigatoriedade de disciplinas consideradas obrigatórias até então, como Filosofia e Sociologia, bem como a proposição do “notório saber” como alternativa à formação docente específica no âmbito da formação técnica e profissional, constituíram alguns dos principais questionamentos à medida (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Além disso, as justificativas da reforma previstas pela MP nº 746/2016, baseadas no desempenho em avaliações de larga escala e comparações descontextualizadas com currículos de outros países, são objetos de críticas recorrentes na literatura (Silva, Krawczyk; Calçada, 2023). Todavia, mesmo em meio a tais polêmicas e mobilizações contrárias, foram realizadas 11 audiências públicas

entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 até que a MP nº 746/2016 fosse convertida na Lei nº 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017 (Silva, 2018; Brasil, 2017). Entre os dois documentos, destacam-se as seguintes alterações:

a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em 'até' 1.800 horas [...] A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi 'resolvida' por meio de sua presença obrigatória na forma de 'estudos e práticas' (Silva, 2018, p. 4-5).

A oferta de itinerários formativos de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino, bem como a possibilidade de convênios destes com instituições de Educação a Distância (EaD), para fins de oferta de cursos que integralizariam a carga total do Ensino Médio, também constituem pontos de destaque do documento (Brasil, 2017; Silva, 2018).

Cássio e Goulart (2022) questionam a ampla participação de atores privados, em especial fundações e institutos empresariais, como formuladores e disseminadores da reforma educacional, enquanto às comunidades escolares, sindicatos e movimentos sociais restou o papel de “avaliar” os impactos de políticas formuladas por pessoas que pouco conhecem a realidade das escolas públicas do país.

Além disso, para autores como Silva (2018), essa formulação curricular vai de encontro à caracterização do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, estabelecida na LDB de 1996. Isso porque a flexibilização da organização curricular implica a coexistência de percursos formativos distintos, o que relativiza a noção de uma formação comum a todos os estudantes.

Cássio e Goulart (2022) indicam ainda que a discussão em torno da implementação do NEM nas redes estaduais de ensino, por meio de audiências públicas, seminários, plataformas *online*, consultas, *lives* ou combinação desses elementos são pouco representativos e apresentam debates superficiais e pré-direcionados, que pouco incentivaram a reflexão crítica acerca das intencionalidades e impactos da reforma sobre a qualidade da educação juvenil:

A adoção de mecanismos de 'participação' controlados pelas secretarias estaduais pode ser constatada nos artigos que tratam da implementação do NEM nos estados do Amapá, Espírito Santo, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo (Cássio, Goulart, 2022, p. 288).

Outro aspecto questionado pelos autores foi a instituição de uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevista pela MP nº 746/2016, em um contexto de aprovação do “teto de gastos públicos” instaurado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que estipulava limites para investimento públicos em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Desse modo, embora a política previsse apoio financeiro, o texto normativo não estabelecia metas nacionais ou quantitativos globais de investimento, limitando-se a indicar diretrizes gerais para a implementação da medida.

Assim, a permanência dos estudantes mais pobres na escola em período integral não foi concretizada, uma vez que o investimento em políticas de permanência, infraestrutura e melhorias nas condições de trabalho docente ficou comprometido pelo regime fiscal vigente. Mais uma vez, a parceria com o privado surge como solução para o sucateamento intencional da educação pública (Cássio; Goulart, 2022).

2.3 FORMAÇÃO GERAL BÁSICA: A PARTE COMUM DO CURRÍCULO

Como prevê a Lei nº 13.415 de 2017, os conteúdos da formação geral básica (FGB) serão organizados por áreas do conhecimento e determinados pela BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2017).

O documento, de caráter normativo, estabelece o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7) e orienta a elaboração de currículos em todo o território nacional.

A existência de uma base nacional comum já era prevista pela Constituição Federal em seu artigo 210, que a menciona especificamente em relação ao Ensino Fundamental: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Já a LDB de 1996 prevê que a União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estabelecerão competências e diretrizes para todas as etapas da Educação Básica, a fim de nortear currículos e assegurar uma formação básica comum a todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 1996).

Embora a ideia de construção de um currículo mínimo não seja recente, a adoção de uma política curricular centralizadora em um país marcado por intensas desigualdades socioeducacionais é amplamente questionada na literatura (Silva, 2018; Cássio; Goulart, 2022). Para Silva (2018), a vinculação entre currículo mínimo e restrição da autonomia, a aferição da qualidade com base em sistemas de testagem em larga escala e a responsabilização por desempenho atribuída a professores e gestores configuram-se como problemáticas associadas à BNCC.

A primeira versão da BNCC foi apresentada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Foram mobilizadas mais de 12 milhões de contribuições individuais e coletivas, provenientes de organizações, redes de educação, associações científicas e membros da comunidade acadêmica (Wutzki; Tonso, 2017). Assim sendo, a segunda versão do documento, publicada em maio de 2016, apresenta a proposta como

Fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização (Brasil, 2016, p.24).

Importante destacar que, no segundo semestre de 2016, o processo político que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff provocou mudanças na composição do Conselho Nacional de Educação, impactando diretamente a condução e os rumos da BNCC (Siensen; Lorenzetti, 2019). Após a publicação da segunda versão, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) coordenaram seminários realizados pelas secretarias estaduais de educação em todas as unidades da federação, dando continuidade ao debate institucional da proposta (Cássio; Zajac, 2019).

Já a terceira e última versão da BNCC foi publicada em duas partes: uma dedicada às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017; e outra promulgada no início de 2018, dedicada ao Ensino Médio, com a justificativa de que a reforma do NEM exigiria maior tempo de elaboração curricular (Cássio; Zajac, 2019).

Vale ressaltar que diversos autores, ao analisarem comparativamente as diferentes versões dos documentos, identificam alterações significativas, deslegitimando o caráter de elaboração coletiva e democrática do documento (Cássio; Zajac, 2019; Siemsen; Lorenzetti, 2019; Lima; Oliveira; Justina, 2019). Ao analisarem os textos iniciais gerais e os textos da área de Ciências da Natureza na primeira e na terceira versão da BNCC do Ensino Médio, por exemplo, Cássio e Zajac (2019) identificam que:

a pedagogia das competências, incorporada juntamente com a Reforma do Ensino Médio no documento, privilegia habilidades, atitudes e valores, na tentativa de direcionar o conhecimento a uma suposta ideia de escolha e de valorização da juventude, privilegiando os aspectos do saber-fazer (p. 8).

A reinserção da pedagogia das competências, observada na BNCC do Ensino Médio (BNCCEM), recupera as propostas dos PCNEM e DCNEM. Desse modo, ainda que a formação para a autonomia e a valorização das diversidades estivessem presentes nos discursos oficiais, a adequação do processo educativo a imperativos restritivos exerce controle sobre as experiências dos indivíduos e das instituições de ensino (Silva, 2018).

A análise de tais regulamentos evidencia que apesar da narrativa em torno da inovação, a proposta retoma o discurso de normativas curriculares de meados da década de 90 já amplamente criticadas pela literatura, em especial no que diz respeito à centralidade no desenvolvimento de competências (Silva, 2018).

A crítica em torno desse modelo centraliza-se em sua proximidade com os ideais de competitividade e adequação da formação a demandas do mundo do trabalho (Silva, 2018), culminando na administração da formação. Desse modo, a dimensão histórico-cultural do processo formativo perde espaço para uma perspectiva centralizada na instrumentalização dos indivíduos, com viés eficientista, produtivista e utilitarista dos conhecimentos científicos.

Assim, de maneira geral, em proposições curriculares baseadas em competências observa-se “uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (Silva, 2018, p. 11).

Além disso, muitas são as percepções negativas acerca das influências do empresariado e de perspectivas conservadoras e neoliberais no processo de elaboração do documento (Wutzki; Tonso, 2017; Patti; Pinhão; Silva, 2019) culminando na aproximação do processo educativo com a lógica empresarial

“baseada no controle, meritocracia, responsabilização e concorrência” (Wutzki; Tonso, 2017, p. 5).

Saviani (2008) já expressava preocupação com a controversa orientação neoliberal das políticas públicas que se instauraram na década 1990, então adotada pelos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Para ele, tais medidas

[...] combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea 'boa vontade pública' (Saviani, 2008, p. XXVI).

Essa preocupação também foi expressa pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ao posicionar-se contrariamente à BNCC, argumentando que essa se vincula ao “projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores” (ANPEd, 2015, p.1).

Silva (2018) também questiona a função das avaliações nessa proposta curricular, centrada no resultado e não no processo, exercendo papel de controle da formação. Isso porque o desempenho dos estudantes é associado à eficiência das proposições; todavia, a ausência deste implicaria em exigência e responsabilização de professores e instituições de ensino, e não no replanejamento da proposta em si.

O esvaziamento e a abordagem generalista de conteúdos curriculares de grande relevância social como é o caso da sexualidade (Patti; Pinhão; Silva, 2019; Lima; Oliveira; Justina, 2019), bem como perspectivas reducionistas de temas considerados importantes para o letramento científico (como a Educação Ambiental), também se configuram como críticas à BNCC (Wutzki; Tonso, 2017).

Ademais, ao estabelecer a ampliação da carga-horária total do Ensino Médio, de 2400 para 3000 horas, a BNCC fundamentou a narrativa de “Mais tempo para aprender o essencial e para se aprofundar nos conhecimentos que lhe interessam”, apresentada aos estudantes e “mais oportunidades para que você desenvolva com os estudantes as aprendizagens definidas nos currículos”, dedicada ao corpo docente, conforme campanha de divulgação do NEM, disponibilizada no site do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2024, s.p.).

Todavia, é importante ressaltar que, de acordo com a Lei nº 13.415/17, § 5º, “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

Ou seja, apesar da expansão da carga-horária total dessa etapa de ensino, apenas 1800 horas, no máximo, seriam destinadas à FGB, o que implicou na redução da carga-horária de cada uma das disciplinas. Essa redução na carga horária das disciplinas específicas e os possíveis impactos sobre a aprendizagem discente, culminando na intensificação das desigualdades educacionais no cenário brasileiro, constituiu uma das principais preocupações expressas por pesquisadores, educadores, estudantes e população em geral. Um exemplo dessa preocupação foi expresso pela Sociedade Brasileira de Química, como forma de repúdio à reforma:

A possibilidade de que a disciplina de Química tenha sua carga horária diminuída, a depender da oferta de itinerários formativos relacionados a Ciências da Natureza pelos sistemas de ensino, acarretará lacunas no letramento e conhecimento escolar científico dos estudantes. Isto é extremamente danoso, tendo em vista a importância do conhecimento científico químico no atual cenário negacionista em que nossa sociedade se encontra imersa. Além disso, futuramente pode também ser causa de uma baixa procura por carreiras profissionais da área da Química, tendo em vista um ciclo escolar que não evidencia a Química como relevante na produção do conhecimento e como componente da cultura da humanidade (SBQ, 2021, s.p.).

Além disso, ao reduzir a carga horária de componentes curriculares tradicionais, o NEM impulsiona os indivíduos para o empreendedorismo ou para o mercado de trabalho, e os afasta do acesso à universidade. Para Pettenon (2024), essa é uma resposta das elites às políticas públicas de acesso e permanência de pobres em instituições de ensino superior, instigando-os a retornar aos seus postos sociais de origem. Como destaca o autor, ao dificultar o acesso e a permanência dos indivíduos nessas instituições, sobretudo dos mais pobres, nega-se indiretamente o direito à educação.

Vale ressaltar ainda que, de acordo com a própria BNCC (Brasil, 2018) e com o site do MEC (Brasil, 2024), a concretização dessa política curricular exige integração com outras ações e políticas públicas do campo educacional, incluindo: a formação inicial e continuada de professores; a produção de recursos e materiais didáticos; a infraestrutura das instituições de ensino; os sistemas de avaliações internos; e as matrizes das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

(Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ou seja, a BNCC passa a ocupar espaço central em todos os níveis de organização da Educação Básica.

Sabe-se que a organização do currículo com base em disciplinas isoladas, muitas vezes distante da realidade discente é questionável e exigia mudanças; todavia, a elaboração de um currículo que desconsidera as práticas e condições reais não é a alternativa mais adequada para a solução dos complexos problemas educacionais (Silva, 2018).

Para Silva (2018), a ideia de solucionar os problemas da escola por meio de um currículo prescrito, no campo da teoria e da intenção, distante da realidade e desconsiderando a capacidade dos profissionais da educação de refletir sobre a própria prática e propor caminhos para melhorias, consiste em medida autoritária e de desrespeito à profissão docente.

O que se observa, de maneira geral, é que o espírito imediatista e utilitarista, fortemente vinculado à reforma, vai de encontro aos complexos desafios e incertezas do futuro que marcam a juventude atual (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023), fragilizando tanto os percursos formativos comuns quanto os diversificados.

2.4 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO E O DISCURSO DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, a parte diversificada dos currículos, constituída pelos itinerários formativos e definida em cada sistema de ensino, seria organizada em eletivas, trilhas de aprendizagem/aprofundamento, ou ainda pela formação técnica e profissional (Brasil, 2024). Deveria ainda “estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (Brasil, 2017). Os itinerários formativos devem ainda:

ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

A possibilidade de que a formação técnico-profissional seja um dos possíveis itinerários formativos constituintes da parte diversificada do currículo retoma um ponto de tensão quanto à finalidade do Ensino Médio. Embora uma formação holística e uma formação para o mundo do trabalho não sejam vistas como antagônicas pela Carta Magna, Silva, Krawczyk e Calçada (2023) apontam que na década de 40 do século XX, as Leis Orgânicas do Ensino já previam para o Ensino Médio uma oferta de modelo dual: formação propedêutica ou formação técnico-profissional.

A primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, organizava a educação de grau médio em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e já previa sua ramificação em cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Além disso, curiosamente, já em 1961, os ciclos ginasial e colegial previam a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas:

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (Brasil, 1961, art. 35).

A Lei nº 5.692/1971, estabelece que, ao menos nos primeiros anos de sua implementação, o segundo grau seria compulsoriamente profissionalizante, com intuito de atender às demandas das conjunturas socioeconômicas da época (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Já a LDB vigente, Lei nº 9.394/96, define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, e coaduna com as finalidades estabelecidas pela Constituição Federal de 1988.

Desse modo, fica nítido que a ideia de ofertar educações distintas para pessoas com condições socioeconômicas desiguais não é uma ideia nova na educação, embora no caso atual, a influência do neoliberalismo torne essa distinção ainda mais notória. Assim sendo, a relação entre o ensino secundário e o mundo do trabalho é marcada por complexidade e disputas de interesse, que refletem as diferentes intencionalidades e projetos político-pedagógicos para as juventudes ao longo da história brasileira:

O ensino médio brasileiro possui algumas características historicamente situadas, dentre elas a de ser pouco inclusivo e passar por uma expansão tardia concentrada na última década do século XX e anos iniciais do século XXI; e a de ter se tornado palco de disputas no que se refere à definição de suas finalidades, bases curriculares, tempos e espaços formativos (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 3).

A associação entre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e educação à distância também é repudiada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que afirma que:

A combinação da EPT com a EAD possibilita, ainda, o barateamento da oferta da educação profissional que prescindirá de infraestrutura, podendo reduzir-se ao uso de vídeos e simulações sem a participação direta dos educandos no processo de trabalho (ANPEd, 2021, s.p.).

Dados apontados pela reportagem de Souza (2021) acerca do índice do país para a EaD mostram que, em uma escala de 0 a 10, o índice brasileiro era 2,8 e, para as capitais 1,6, de acordo com estudos realizados pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). O site jornalístico G1, por sua vez, expôs que a cada 10 escolas brasileiras, 8 tiveram dificuldades com aulas remotas e problemas com internet durante a pandemia: as escolas públicas que vivenciaram essa situação passaram de 90%; quando analisada a realidade das escolas privadas, o índice cai para 58% (Santos, 2021).

Ademais, ao possibilitar à formação técnica e profissional a “concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (Brasil, 2017), observa-se a oferta de uma educação profissional superficial, fragmentada e muito aquém daquela ofertada pelo sistema federal e por escolas técnicas estaduais, que mantêm o acesso restrito a um pequeno quantitativo de estudantes (Cássio; Goulart, 2022).

É importante ressaltar que já existem, em todo o território nacional, modelos públicos exitosos de ensino técnico-profissional de qualidade, a exemplo dos Institutos Federais e das escolas técnicas estaduais (Cássio; Goulart, 2022). A tentativa de substituir essa formação em escolas de tempo parcial, sem o devido investimento na infraestrutura das instituições de ensino e na reestruturação da carreira docente, é mais um exemplo de política de precarização da educação pública.

Evidencia-se, desse modo, que as orientações e diretrizes associadas à parte diversificada do currículo aproximam o processo educativo da lógica de adequação às demandas do mercado, corroborando com a ideologia fatalista e imobilizante do discurso neoliberal, descrita por Paulo Freire (2002). Para ele, tal lógica vai de encontro às possibilidades de problematização do futuro, aceitando sua inexorabilidade que contradiz o papel do homem como sujeito da História, e não apenas um objeto dela.

Ainda de acordo com o autor, o homem é uma presença consciente no mundo e, como tal, capaz de pensar sobre si mesmo e intervir na realidade em que se insere. Por isso mesmo, não pode eximir-se da responsabilidade ética de seu mover-se no mundo, uma vez que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.” (Freire, 2002, n.p.).

Nesse sentido, embora a existência humana seja permeada por condicionamentos (genéticos, culturais, históricos, de classe, de gênero etc.), não pode ser considerada determinada pelo meio (Freire, 2002). Por isso, o ensino dos conteúdos não pode ser desvinculado de uma formação ética, reduzindo-se a um mero treino técnico para fins de adequação a uma realidade dita imutável:

A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. Um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis (Freire, 2002, s.p.).

Ainda de acordo com Freire (2002), tendo em vista a natureza condicionada e não determinada da presença do homem no mundo é que a educação, enquanto prática especificamente humana, não pode desvincular-se de seu imperativo ético (ainda que no sentido de transgredi-lo) e político. Portanto, não pode ser considerada neutra:

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados [...] Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele (Freire, 2002, s.p.).

Assim sendo, o caráter político é intrínseco à natureza da prática educativa e não uma decisão individual do educador. A idealização de políticas educacionais, também resultado de práticas e intencionalidades humanas, não pode desvincular-se de uma análise ética e política.

No que diz respeito à maneira pela qual o NEM foi implementado nas redes estaduais de ensino, Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 4) evidenciam que

os documentos exarados por órgãos oficiais são reinterpretados, recontextualizados e têm seus sentidos e significados disputados, o que ocasiona distanciamentos entre as formulações originais e outras produções textuais.

Ao investigarem alterações curriculares nos currículos de 16 redes estaduais de ensino, com vistas ao cumprimento do estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 e

normas complementares, os autores observaram uma expressiva diversificação curricular decorrente dos processos de interpretação e ressignificação da proposta. Desse modo, a diversidade de interpretações, estratégias e ações estaduais e institucionais mostrou-se marcante no processo de implementação do NEM.

Ao longo do território nacional, os itinerários formativos assumiram diferentes nomenclaturas (itinerário de aprofundamento, itinerário propedêutico, rotas de aprofundamento, trilhas de aprendizagem/aprofundamento) e formas de organização, identificando-se a existência de itinerários formativos integrados entre mais de uma área de conhecimento, nenhuma integração ou ainda todas as áreas do conhecimento (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023), conforme ilustra o Quadro 2:

Quadro 2 — Itinerários formativos integrados ofertados por estado

Nenhum itinerário formativo integrado	MS, DF
Possui 1 ou mais itinerários formativos integrados	ES, PB, MT, SC, PE, AM, GO, SP
Possui itinerário formativo integrado entre área de conhecimento e itinerário formativo técnico-profissional	MG, AM

Fonte: Adaptado de Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 10

Nesse sentido, embora o discurso de divulgação do NEM tenha defendido um ensino que atendesse às diferentes necessidades e aspirações estudantis, a variedade de formatos curriculares resultou em uma formação aligeirada e fragmentada, que pouco reflete as necessidades das juventudes brasileiras, seja para o mundo do trabalho, para a cidadania ou para continuidade dos estudos no ensino superior (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Ademais, embora prevista por diversos documentos oficiais, a forma e as circunstâncias de oferta da EaD não estão descritas nas legislações ou orientações curriculares estaduais (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023), e o que é denominado flexibilização curricular aproxima-se mais de uma desregulação curricular. “Em cinco das propostas analisadas a menção à oferta de EaD ocorre de forma bastante genérica, sem qualquer grau de detalhamento” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 13).

Costa e Nogueira (2023), ao analisarem o processo de implementação do NEM no estado do Amazonas, demonstram que ações unilaterais e hierárquicas conduziram o processo "e que a rede estadual e os estudantes são entes passivos nesse processo. A implementação do NEM no Amazonas tem caráter impositivo e

tecnocrático, logo, nem fomenta a autonomia e nem favorece o protagonismo juvenil" (p.2).

Os mesmos autores questionam ainda a viabilidade de promover autonomia e protagonismo em uma política educacional de caráter autoritário. Todavia, reiteram a importância e a possibilidade de ressignificar essas determinações deliberativas no chão da escola, por meio de projetos e ações (especialmente o Projeto Político Pedagógico) que visam estabelecer práticas pedagógicas mais alinhadas às verdadeiras condições e aspirações das comunidades escolares. Nesse caso, convém analisar em que medida as imposições da reforma se materializaram nas salas de aula.

Além disso, pesquisas indicam que, ao contrário dos discursos referentes à autonomia e ao protagonismo juvenil, em diversas unidades da federação, o que se observa é o distanciamento da comunidade escolar no processo de planejamento curricular e pedagógico, bem como na oferta e na escolha dos itinerários formativos (Cássio; Goulart, 2022).

2.5 POLÍTICA NACIONAL DE ENSINO MÉDIO

A Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do NEM (Brasil, 2021), destinado a estipular prazos para alinhamento de avaliações e políticas públicas à proposta do NEM. O documento previa para o ano de 2021 a homologação de referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal alinhados à BNCC e aos itinerários formativos e sua implementação no 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2022; nos 1º e 2º anos, em 2023, e em todo o Ensino Médio em 2024.

A normativa estabelecia, ainda, para o ano de 2024, a aplicação do ENEM em consonância com as diretrizes do NEM, a publicação das novas matrizes de avaliação do Saeb, e a escolha e distribuição dos materiais e recursos didáticos para os itinerários formativos.

Ainda de acordo com a Portaria nº 521/2021, as secretarias estaduais de educação receberiam apoio técnico e financeiro do MEC durante o processo de elaboração dos referenciais curriculares em consonância com o NEM. Em 2022, o então ministro da educação, Milton Ribeiro, declarou:

Investimos nesse projeto novo mais de R\$ 70 milhões nas secretarias de educação para readequação de seus referenciais curriculares e para

formação dos profissionais de educação. Já mandamos isso no âmbito do programa de apoio do Novo Ensino Médio. Promovemos o repasse a mais de 4 mil escolas piloto, totalizando R\$ 360 milhões em apoio financeiro (MEC, 2022).

Todavia, em 5 de abril de 2023, o MEC publicou a suspensão do cronograma de implementação do NEM por 60 dias e iniciou o processo de consulta pública para fins de avaliação e reestruturação da proposta (Bischoff, 2023), em um contexto de transição do governo federal e de reavaliação das diretrizes educacionais então vigentes.

Com isso, os prazos previstos para implementação dos novos currículos alinhados à BNCC e aos itinerários formativos; o cronograma referente aos recursos e materiais didáticos, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); a modificação na matriz de avaliação do novo ENEM; e o alinhamento das matrizes do Saeb foram suspensos (Brasil, 2023).

Entretanto, tendo em vista toda a mobilização para articulação do NEM às matrizes e diretrizes curriculares dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, bem como os esforços da gestão e do corpo docente nas instituições de ensino, a fim de cumprir o estabelecido pelo cronograma de implementação, o que se observou foi a continuidade do planejamento e a esperança de aprimorar a proposta com mobilização social (Bischoff, 2023).

A consulta pública realizada em 2023 reuniu percepções de estudantes, professores e gestores acerca da reforma e tais considerações, junto àquelas de especialistas e instituições da área de educação, culminaram na aprovação da Lei nº 14.945/2024. A lei instituiu uma nova reforma para o Ensino Médio, denominada Política Nacional de Ensino Médio (PNAEM), que aumenta a carga horária destinada à FGB para 2400h, retomando todas as disciplinas obrigatórias anteriores ao NEM, no âmbito do Ensino Médio regular.

A proposta reduziu a carga horária destinada à parte diversificada do currículo para 600h, representada pelos itinerários formativos de aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas).

De acordo com o MEC (Brasil, 2025), a proposta tem por objetivo diminuir as consideráveis desigualdades que caracterizam o cenário educacional brasileiro e assume

premissas da integralidade, da territorialidade e da justiça curricular para fortalecer as aprendizagens, fomentar uma formação integral sólida para todos os estudantes e reduzir as desigualdades que tangenciam a educação e a sociedade brasileira (Brasil, 2025, s.p.).

Já no âmbito do ensino técnico, a reforma prevê aumento de 1800 para 2100 horas dedicadas à FGB, com possibilidade de 300h destinadas a conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica, e até 1200 horas para os itinerários formativos técnicos (Brasil, 2025).

Apesar dos esforços para discussão e reformulação da proposta, para alguns autores, como Cássio e Goulart (2022), o NEM não é reformável. Isso porque, a ausência de investimentos na educação torna as promessas inviáveis, configurando-se como uma reforma antipovo “que oferece menos escola para quem mais precisa de escola” (Cássio; Goulart, 2022, p. 290).

Todas essas contínuas mudanças dificultam a realização de pesquisas que averiguem a forma pela qual a reforma tem sido ressignificada e executada nas instituições de ensino, e os impactos desta implementação sobre a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, pesquisas já indicam limitações e possíveis implicações da reforma sobre a qualidade do ensino médio (Cássio; Goulart, 2022; Costa; Nogueira, 2023; Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

2.6 O NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL

No contexto do DF, o processo de implementação do NEM, com o respectivo Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, teve início em 2020 por meio de 12 unidades escolares-piloto (10 escolas participantes do Programa de Apoio ao NEM e 2 escolas inseridas no Programa Ensino Médio em Tempo Integral), expandindo-se para toda a rede da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a partir de 2022, de maneira progressiva — 1ª série em 2022; 1ª a 2ª séries em 2023; e 1ª, 2ª e 3ª séries em 2024 (SEEDF, 2024).

A Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020, que autorizou a implementação do NEM no DF, previa a realização de uma avaliação global da implementação em todas as unidades de ensino da rede pública do DF no ano de 2025. Todavia, apesar da previsão normativa e de evidências de acompanhamento administrativo em relatórios institucionais da SEEDF, não foram identificados, até o momento desta pesquisa, registros públicos acessíveis que confirmem a realização e/ou divulgação dessa avaliação global.

A organização da carga horária do ensino médio no DF, no contexto de implementação das determinações da Lei nº 13.415/2017, está elucidada na Figura 1:

Figura 1 — Organização Curricular do NEM



Fonte: SEEDF, 2024

Como evidencia a Figura 1, especificamente no contexto do DF, a unidade curricular Língua Espanhola integrava a carga horária dos itinerários formativos, ainda que se configure como componente curricular obrigatório nessa unidade da federação. Tal obrigatoriedade decorre da Emenda à Lei Orgânica nº 126, de 25 de novembro de 2021, que estabeleceu, em seu § 1º, que a Língua Espanhola “é disciplina obrigatória no ensino médio da rede pública e deve constar como opção de língua estrangeira em todas as demais etapas da educação básica” (Distrito Federal, 2021).

Além disso, o Projeto de Vida, também se configura como unidade curricular específica e obrigatória do currículo diversificado. O Projeto de Vida é concebido como eixo condutor do NEM (SEEDF, 2023), constituindo-se como espaço formativo voltado para reflexões sobre as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes. Assim sendo, visava orientar o protagonismo estudantil e subsidiar as escolhas relacionadas aos itinerários formativos.

No contexto do DF, com vistas à implementação da Lei nº 14.945/24 (PNAEM), a Língua Espanhola passou a integrar a matriz curricular da FGB, ofertada de forma semestral (Distrito Federal, 2025), e o Projeto de Vida passou a ser concebido como princípio transversal, subsidiando o desenvolvimento integral dos estudantes e orientando a integração da FGB com os itinerários formativos (Distrito Federal, 2025).

Na atual configuração curricular do DF, os itinerários formativos organizam-se em três eixos: Itinerários Formativos de Aprofundamento, Itinerário de Formação Técnica e Profissional e Itinerário Formativo Integrador. Os primeiros estruturam-se por meio dos Percursos Educacionais Estruturados e do Percorso Comum de Aprofundamento (PCA) — Competências do Século XXI. De caráter obrigatório, o PCA tem como finalidade o desenvolvimento de competências consideradas essenciais na contemporaneidade, tais como Educação Financeira, Letramento Digital e Midiático, entre outras (Distrito Federal, 2025).

O Itinerário de Formação Técnica e Profissional, por sua vez, articula-se à FGB e orienta-se para o desenvolvimento de competências profissionais, possibilitando a habilitação técnica de nível médio. Já o Itinerário Formativo Integrador, de oferta específica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), visa à ampliação das possibilidades de integração curricular e aprofundamento formativo.

No contexto em que os participantes desta pesquisa cursaram o Ensino Médio, tanto o Projeto de Vida quanto a Língua Espanhola configuravam-se como unidades curriculares obrigatórias, organizadas no âmbito dos itinerários formativos na matriz curricular do sistema de ensino do DF.

O site da SEEDF reitera a centralidade do protagonismo e da autonomia dos estudantes no contexto do NEM, ao afirmar que eles “podem escolher de acordo com as áreas de interesse, facilitando a carreira profissional e a preparação para o mundo do trabalho” (SEEDF, 2024). Ratifica-se, desse modo, o compromisso do DF com a concretização da BNCC, que prevê que:

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (Brasil, 2018, p. 478).

Ainda de acordo com a SEEDF (2023), os itinerários pautam-se nos princípios da flexibilidade (diversidade de oferta para possibilitar o poder de escolha aos estudantes), da adaptabilidade (análise das condições concretas das instituições de ensino e quadro de profissionais da educação), do protagonismo juvenil (considerando os anseios dos estudantes e possibilitando a construção de percursos formativos alinhados ao seu projeto de vida), e do desenvolvimento progressivo e permanente

de novos saberes e competências (no sentido de considerar saberes prévios dos estudantes e corroborar para a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos).

Além disso, os itinerários formativos têm como dois de seus objetivos: “Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais das Áreas de Conhecimento e/ou da Formação Técnica e Profissional ” e “Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo suas aptidões, autonomia e engajamento em busca de seus objetivos para realizarem seus Projetos de Vida” (SEEDF, 2023, p. 14).

No Distrito Federal, os itinerários formativos foram subdivididos em: Itinerário Formativo por Área do Conhecimento (composto pela unidade curricular projeto de vida, eletivas, trilhas de aprendizagem e projetos interventivos); Itinerário Formativo Língua Espanhola (composto pela unidade curricular Língua Espanhola, a ser ofertada nas três séries do Ensino Médio); Itinerário de Formação Técnica e Profissional (composto por projeto de vida, cursos técnicos e de qualificação profissional e eletivas) e Itinerário Formativo Integrador (organizado em projetos pedagógicos obrigatórios de língua portuguesa e matemática, formação de hábitos individual e social e unidades curriculares flexíveis, tais como oficinas, clubes, núcleos de pesquisa, entre outros) (SEEDF, 2023).

O Itinerário Formativo por Área do Conhecimento, do qual fazem parte as eletivas e trilhas de aprendizagem de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, consiste no conjunto de unidades curriculares que visam ao alcance de objetivos de aprendizagem específicos por meio de estratégias didático-pedagógicas e metodologias de ensino diversificadas. De acordo com a SEEDF, a formação das turmas de tais itinerários formativos baseia-se em escolhas e interesses dos estudantes e nas condições de oferta de cada Unidade Escolar (UE), nas quais as eletivas e trilhas estão inseridas:

A formação das turmas de Eletivas e de Trilhas ocorre a partir da escolha dos estudantes, conforme a oferta da UE. Nessas turmas, devido à livre escolha, estudantes de diferentes séries e fases podem participar de uma mesma turma, partilhando de interesse comum (SEEDF, 2023, p. 58).

Importante ressaltar que a coleta de dados da presente pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2025. Desse modo, os estudantes que participaram da pesquisa cursaram o Ensino Médio sob a vigência da Lei nº 13.415/2017. Assim sendo, as modificações introduzidas posteriormente pela PNAEM não incidiram diretamente sobre o percurso formativo dos participantes desta pesquisa, que concluíram o Ensino Médio antes de sua implementação.

Dessa forma, suas contribuições e reflexões acerca dos itinerários formativos tomam como referência a configuração curricular do NEM, vigente à época de sua escolarização. Com o intuito de melhor compreender a percepção desses estudantes acerca dos impactos dessa reforma em sua motivação para a aprendizagem, torna-se necessário discutir o complexo e multifacetado fenômeno da motivação.

2.7 MOTIVAÇÃO: CONCEITO E RELEVÂNCIA

De acordo com Bzuneck (2009), a motivação discente é uma importante variável do processo de aprendizagem e a insuficiência ou ausência da motivação tem provocado recorrentes preocupações por parte de toda a comunidade escolar. O termo motivação

vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é *motivo*. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso (Bzuneck, 2009, p.9).

Assim sendo, a motivação pode ser compreendida como fator psicológico que direciona e energiza o comportamento humano (Reeve, 2006). De maneira mais específica, a motivação pode ser compreendida como o

conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade (Lieury; Fenouillet, 2000, p. 9, apud Garcês, 2020, p. 20).

A motivação pode ser compreendida como determinante na execução e na persistência de determinado comportamento de um indivíduo, com vistas ao alcance de determinado objetivo (Reeve, 2006; Ryan; Deci, 2017). Desse modo, ela perpassa por todas as atividades humanas, o que a torna um objeto de estudo bastante complexo e multifacetado. No presente trabalho, adotou-se como enfoque das teorias e abordagens apresentadas, a motivação para aprendizagem no ambiente escolar.

Diversos comportamentos discentes em sala de aula são comumente associados à ausência de motivação, tais como dormir, resistir à realização das tarefas propostas, distrair-se e desistir das atividades com facilidade, ou seja, demonstrações de apatia frente à dinâmica de sala de aula (Bzuneck, 2009).

Todavia, embora a desmotivação seja apresentada como um problema de ponta na educação, tópico de discursos recorrentes por parte de profissionais em todos os níveis de ensino e da sociedade como um todo, é importante ressaltar a

complexidade dos processos de identificação e verificação desse aspecto (Bzuneck, 2009). Desse modo, embora a problemática perpassasse pelo discurso dos responsáveis, professores e demais profissionais da educação, é importante ressaltar que inferências baseadas em observações realizadas em sala de aula podem diferir da realidade educacional, uma vez que:

Certos comportamentos desejáveis na sala de aula e até um desempenho escolar satisfatório podem mascarar sérios problemas motivacionais, enquanto que um mau rendimento em classe pode, às vezes, não ser causado simplesmente por falta de esforço, ou seja, por desmotivação. Desta forma, além da avaliação dos desempenhos e da consideração de comportamentos abertos, a identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais acurado do aluno, de seu nível de capacidade, seus conhecimentos prévios, os métodos de estudo e até a disponibilidade de recursos. Infelizmente, porém, as interações que ocorrem normalmente durante as aulas não parecem suficientes para propiciarem tal conhecimento mais acurado (Bzuneck, 2009, p.14).

Assim sendo, embora a motivação não seja facilmente verificada e/ou mensurada e não seja o fator exclusivamente responsável pela promoção da aprendizagem, é possível afirmar que estudantes mais motivados tendem a atingir resultados mais positivos, ao passo que estudantes desmotivados, apesar de seus talentos e potencialidades, apresentem níveis de desempenho e de aprendizagem aquém de suas capacidades (Reeve, 2006; Bzuneck, 2009).

Vale ainda ressaltar que embora a motivação seja um atributo subjetivo do estudante, sujeito que possui papel ativo no processo de aprendizagem, e que as consequências da desmotivação recaiam diretamente sobre ele, não é possível responsabilizá-lo unicamente, uma vez que a motivação sofre interferências de variáveis ambientais (Ryan; Deci, 2017). Assim, embora não possamos controlar processos internos nos indivíduos, devemos buscar avaliar as variáveis ambientais passíveis de verificação, modificação e aprimoramento.

Para Freire (2002) a responsabilização dos dominados pela sua situação faz parte do poder ideológico dominante, culpabilizando indivíduos marginalizados pela sua incapacidade de adequar-se ao mundo contemporâneo:

Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante (Freire, 2002, s.p.).

Diante dessa realidade, Bzuneck (2009) atribui aos educadores as funções de recuperação de estudantes com baixo nível de motivação e o processo contínuo e permanente de evitar a desmotivação e todas as emoções negativas a ela

relacionadas, tais como o tédio, a ansiedade, a irritação etc. Sob essa perspectiva, muitas são as propostas educacionais que visam à promoção da motivação discente, incluindo a adoção de novos recursos didáticos, técnicas, métodos, estratégias, projetos e metodologias de ensino (Rodrigues; Menezes; Toledo, 2024).

Na presente pesquisa, a perspectiva teórica para compreensão e análise da motivação discente no contexto do NEM é a Teoria da Autodeterminação de Edward Deci e Richard Ryan (Ryan; Deci, 2000, 2017; Deci; Ryan, 2008).

2.7.1 A Teoria da Autodeterminação

Os primeiros trabalhos acerca da TAD datam dos anos de 1970 e se consolidam por volta de 1985, mas é durante os anos 90 que a teoria se expande consideravelmente, com a publicação de diversas pesquisas de natureza teórica e empírica, aplicáveis em diversos domínios, incluindo a educação (Deci; Ryan, 2008).

De acordo com Deci e Ryan (2008), a TAD pressupõe que o tipo e a qualidade da motivação que energiza um indivíduo são preditores mais eficientes de sua performance do que a mera tentativa de quantificação desse aspecto. Desse modo, a TAD diferencia-se de outras teorias motivacionais ao considerar as variações da motivação não apenas em termos de intensidade, mas também pelo seu local de origem e estilo de regulação, aspectos que influenciam diretamente a qualidade, continuidade e sucesso dos comportamentos motivados (Ryan; Deci, 2017).

De acordo com a TAD, as capacidades de crescimento psicológico, envolvimento e bem-estar são inerentes aos seres humanos e podem ser fomentadas ou minadas por fatores intrínsecos e extrínsecos aos indivíduos, sejam eles de natureza biológica, social ou cultural (Ryan; Deci, 2017). Desse modo, ao identificar os diferentes tipos motivação que movem os indivíduos, as necessidades comuns ao desenvolvimento humano e os nutrientes necessários à sua satisfação, a TAD pode ser utilizada em diferentes esferas da vida, tais como social, educacional, profissional, familiar etc.

De maneira geral, Ryan e Deci (2017) classificam a motivação com base no nível de autonomia ou controle relacionado às ações do indivíduo, organizando essas características em um *continuum* de autodeterminação a partir do *locus* de origem. Dessa forma, a motivação pode ser classificada em intrínseca, quando advém do interior do indivíduo, ou extrínseca, quando proveniente do meio (Toledo, 2015).

A motivação intrínseca está relacionada a ações cuja “recompensa” não está atrelada ao mundo exterior, tendo em vista sentimentos de culpa ou de aprovação, mas à própria satisfação do indivíduo em realizar determinada tarefa; a motivação extrínseca, por sua vez, visa ao alcance de determinada recompensa associada ao comportamento realizado (Ryan; Deci, 2017).

De acordo com Ryan e Deci (2017 *apud* Garcês, 2020), a TAD é considerada uma macroteoria contemporânea da motivação, uma vez que integra seis mini-teorias, sobrepostas e complementares, a saber: Teoria da Avaliação Cognitiva; Teoria da Integração Organísmica; Teoria das Orientações Causais; Teoria das Metas Motivacionais; Teoria da Motivação dos Relacionamentos e Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.

A Teoria da Avaliação Cognitiva analisa a influência de fatores sociais sobre a motivação intrínseca dos indivíduos (Ryan; Deci, 2017). Indivíduos intrinsecamente motivados sentem-se recompensados pelo prazer associado à realização da tarefa em si, enquanto aqueles extrinsecamente motivados associam comportamentos às recompensas ou ao temor de punição, ou seja, não assumem comportamentos autorregulados (Reeve, 2006; Toledo, 2015). A relação com o mundo exterior, que pode ocorrer por meio da comunicação e de *feedbacks*, pode nutrir o senso de competência e, conseqüentemente, a motivação intrínseca, desde que o objetivo do comportamento não seja o controle, mas sim o desenvolvimento de sua autonomia (Garcês, 2020).

A Teoria da Integração Organísmica destina-se a compreender os processos de identificação e internalização de comportamentos por parte dos sujeitos, à medida que se tornam mais ou menos autodeterminados, considerando tendências pessoais, sociais e culturais (Deci; Ryan, 2017). Desse modo, descreve e detalha os diferentes tipos de motivação extrínseca.

Esses diferentes tipos de motivação extrínseca são expressos em um *continuum* de autodeterminação que reflete os diferentes níveis de autonomia/controle do comportamento, dando origem a diferentes estilos e processos regulatórios de motivação (Sousa; Coelho, 2023). Enquanto os estilos regulatórios descrevem as formas de regulação da motivação, os processos regulatórios determinam os mecanismos psicológicos que culminam nessas formas de regulação. O *lôcus* de causalidade, por sua vez, diz respeito à percepção dos indivíduos quanto aos processos, internos ou externos, que resultam em motivação para determinado

comportamento. O *continuum* motivacional de Deci e Ryan (2000) está representado na Figura 2:

Figura 2 — Continuum de autodeterminação

	Amotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
Estilos Regulatórios	Ausência de regulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
Processos Regulatórios	Não-intencionais, incompetência percebida e falta de controle	Obediência, recompensas e punições externas	Envolvimento do Ego sobre a aprovação dos outros, recompensas e punições internas	Importância pessoal e valorização consciente de uma atividade	Congruência, preocupação e síntese com o <i>self</i>	Interesse, alegria e satisfação inerente
Lócus de causalidade percebido	Impessoal	Externo  Interno				

Fonte: Sousa; Coelho, 2023, p. 243, adaptado de Deci; Ryan, 2000, p. 237

A Amotivação ou Desmotivação caracteriza-se pela ausência de regulações internas ou externas ao indivíduo para fins de realização de determinada ação, em virtude de o sujeito não atribuir sentido ou recompensas positivas a ela, ou ainda, por sentir-se incapaz de realizá-la (Garcês, 2020; Sousa; Coelho, 2023).

A Motivação Extrínseca por Regulação Externa consiste na motivação com menor grau de autonomia do indivíduo, uma vez que indica a ausência de internalização suficiente para ação, e a presença necessária de recompensas e/ou punições tais como notas, elogios e aprovação social, ou ainda, a prevenção de punições físicas e/ou psicológicas (Garcês, 2020).

Já a Regulação Introjetada caracteriza-se por um controle interno do comportamento (Ryan; Deci, 2017). Essa regulação indica uma internalização parcial de exigências externas com o objetivo de evitar sentimentos de culpa, vergonha ou remorso, ou ainda de aumentar a autoestima (Sousa; Coelho, 2023). É importante ressaltar que embora esse tipo de regulação possa promover a realização de atividades em sala de aula, a alta associação com pressões do ambiente pode levar estudantes à dependência de aprovação e validação externa, minando sua autonomia (Ryan; Deci, 2017).

A Regulação Identificada, por sua vez, decorre da valorização consciente do valor de determinada ação (Garcês, 2020). Desse modo, ainda que o indivíduo não sinta prazer em realizá-la, considera que os resultados alcançados justificam o seu esforço. Ou seja, existe um movimento de “identificação” que leva o indivíduo a atribuir significado pessoal à sua ação, levando-o a um comportamento autônomo (Sousa; Coelho, 2023). Um exemplo pode ser observado em estudantes que não sentem

prazer em estudar determinada disciplina, mas dedicam-se a ela por considerarem os conhecimentos relevantes para sua formação pessoal, profissional e acadêmica.

Por fim, a Regulação Integrada, forma mais autônoma (ou autodeterminada) de motivação extrínseca, assemelha-se à Regulação Identificada, entretanto, o valor desloca-se da ação para os valores, necessidades e objetivos já internalizados no indivíduo (Garcês, 2020). Ou seja, o valor atribuído à determinada tarefa concilia-se com necessidades internas do indivíduo, em virtude da aproximação com seu *self* (Sousa; Coelho, 2023) e as ações são realizadas com vistas à promoção do crescimento pessoal almejado pelo sujeito.

Já a Teoria das Orientações Causais descreve os três tipos de orientação impulsionadoras das ações humanas: orientação autônoma, relacionada à propensão de agir conforme interesses e/ou valores pessoais; orientação controlada, tendência de agir conforme expectativas ou pressões sociais; e orientação impessoal, associada à ausência de senso de competência e de controle quanto aos resultados de suas ações (Deci; Ryan, 2017). De acordo com Garcês,

a orientação de causalidade autônoma promove maior motivação intrínseca, a orientação controlada promove maior motivação extrínseca, independentemente do tipo de regulação e a orientação de causalidade impessoal promove maior amotivação (2020, p.43).

Por sua vez, a Teoria das Metas Motivacionais classifica as metas de vida em intrínsecas e extrínsecas. As aspirações intrínsecas têm relação com a satisfação direta das NPB de autonomia, competência e pertencimento, enquanto as aspirações extrínsecas refletem a internalização de modelos socialmente construídos tais como poder aquisitivo, fama etc. (Ryan; Deci, 2017). A busca por tais objetivos pode estar associada à busca pela satisfação das NPB, mas não necessariamente serão capazes de atendê-las (Garcês, 2020).

A mais recente miniteoria contemplada na TAD, a Teoria da Motivação dos Relacionamentos, estabelece que a qualidade das relações interpessoais, sejam elas entre indivíduos ou entre grupos, exigem respeito pela autonomia dos sujeitos envolvidos (Ryan; Deci, 2017). Desse modo, “reforça a interligação entre autonomia e vínculo e a importância da presença simultânea destas duas necessidades psicológicas básicas para a motivação dos indivíduos” (Garcês, 2020, p. 45).

A Teoria das NPB, enfoque da presente pesquisa, estabelece a autonomia, a competência e o pertencimento como aspectos essenciais ao bem-estar e ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, independentemente de diferenças individuais,

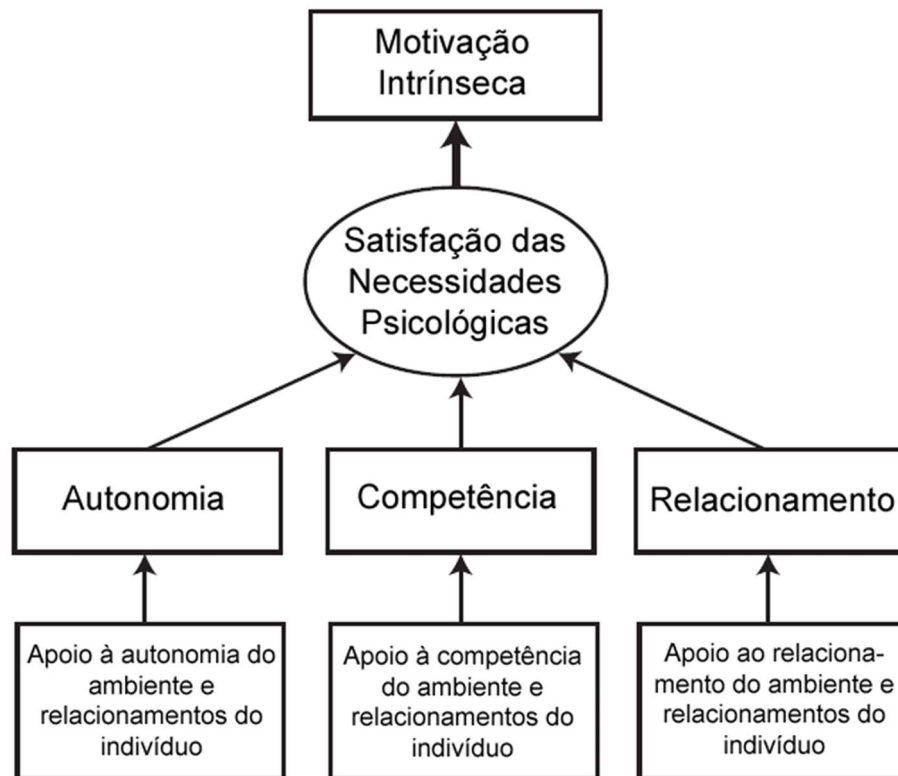
sociais ou culturais (Ryan; Deci, 2017). A autonomia, refere-se à necessidade de sentir-se no controle do próprio comportamento agindo conforme seu senso de identidade. A competência refere-se ao sentimento de sentir-se capaz de realizar algo e interagir de maneira proativa e eficiente com o meio. O pertencimento, por sua vez, refere-se à necessidade de sentir-se parte (importante) de determinado grupo ou comunidade (Pintrich, 2003). Como o nível de satisfação das NPB pode prever processos psicológicos e comportamentais, torna-se essencial compreender adequadamente cada uma delas.

2.7.2 Necessidades Psicológicas Básicas

De acordo com Deci e Ryan (2008), todo ser humano possui três NPB, que ultrapassam quaisquer diferenças culturais e individuais, a saber: a autonomia, a competência e o pertencimento. Assim sendo, a TAD estabelece o nível de satisfação de tais necessidades básicas e universais como principais preditores dos processos psicológicos e comportamentais dos indivíduos, diferentemente de outras teorias motivacionais que visam compreender necessidades aprendidas e adquiridas com diferentes níveis de intensidade, e mais suscetíveis às variáveis ambientais e culturais, tais como o poder, a intimidade, a realização etc.

A Figura 3 ilustra a satisfação de tais NPB como alicerce na promoção da motivação intrínseca:

Figura 3 — Motivação intrínseca e necessidades psicológicas básicas



Fonte: Souza, 2022, p. 17, adaptado de Reeve, 2009, p. 112

A competência refere-se à percepção de eficácia nas interações com o ambiente e pode ser compreendida como a necessidade psicológica intrínseca de desenvolver habilidades, enfrentar desafios e experimentar domínio na execução de tarefas em diferentes aspectos da vida (Ryan; Deci, 2017).

A necessidade de competência pode ser desenvolvida e satisfeita por meio da interação do indivíduo com atividades em um nível ótimo de desafio, ou seja, apropriado ao grau de habilidade ou talento de cada indivíduo no momento de sua realização (Reeve, 2006). A mobilização de habilidades para a superação de tais desafios proporciona ao ser humano um estado de concentração que proporciona um envolvimento holístico em determinada atividade, denominado experiência de fluxo.

Desafios em um nível superior ao da habilidade pessoal comprometem a necessidade de competência, culminando em estados emocionais de preocupação ou ansiedade; todavia, quando o oposto acontece, ou seja, o nível de habilidade supera, o engajamento na atividade é comprometido, manifestando-se emoções de tédio ou indiferença (Reeve, 2006).

Por sua vez, quando tanto o nível de habilidade quanto o de desafio são equiparados e pelo menos moderadamente elevados, os indivíduos experimentam concentração, envolvimento e prazer na realização da tarefa (Csikszentmihalyi;

Csikszentmihalyi, 1988 *apud* Reeve, 2006). Nesse sentido, a experiência de fluxo pode ser promovida tanto ajustando o nível de habilidade quanto o nível de desafio das tarefas propostas, gerando prazer, desenvolvendo capacidades e, conseqüentemente, nutrindo a necessidade de competência.

Sousa e Coelho (2023) e Reeve (2006) identificam o *feedback* como um importante fator capaz de nutrir o senso de competência dos estudantes. Essa devolutiva pode ocorrer por meio de: tarefas elaboradas em um nível ótimo, capazes de instigar estudantes a realizá-las e a sentirem-se realizados por isso; comparações com desempenhos anteriores, demonstrando sua evolução ao longo do tempo; comparação social entre os próprios estudantes, o que demonstra a importância de formar grupos heterogêneos, mas capazes de se comunicar de forma eficiente; e de avaliações realizadas por outras pessoas, nesse caso, em geral, o professor (Sousa; Coelho, 2023).

A autonomia, por sua vez, refere-se à necessidade de sentir-se no controle do próprio comportamento, diferentemente do poder, que diz respeito à necessidade de controlar outro indivíduo (Pintrich, 2003). As pessoas desejam decidir o que fazer, como fazer e quando fazer, ou seja, desejam que suas ações reflitam seus interesses, vontades, objetivos e preferências (Reeve, 2006).

Uma experiência legítima de autonomia reúne três qualidades experienciais subjetivas (Coelho; Sousa, 2023; Reeve, 2006): *lôcus* de causalidade percebido interno, que consiste no sentimento de que o comportamento inicia-se a partir do próprio indivíduo; liberdade psicológica ou volição, que consiste na ausência de pressões externas e vontade interna de realizar determinada tarefa, oposta à coação; e escolha percebida, que consiste na experiência de tomada de decisão frente a diferentes possibilidades, em oposição ao sentimento de obrigação proveniente de ambientes rígidos e inflexíveis.

Vale ressaltar que, de acordo com a TAD:

Uma escolha entre opções oferecidas por outros não consegue se referir nem envolver a necessidade de autonomia [...]. Em vez disso, somente quando as pessoas podem escolher suas próprias ações [...] é que elas experimentam um sentimento de autonomia (Reeve, 2006, p. 68).

Ambientes e contextos que apoiam a autonomia catalisam nos indivíduos a motivação intrínseca, a curiosidade e o desejo de desafio, incentivando-as a estabelecerem suas próprias metas e regularem o próprio comportamento de acordo

com seus interesses e valores, mas não devem ser confundidos com ambientes permissivos e indiferentes à orientação e supervisão (Reeve, 2006).

Por fim, o pertencimento refere-se à necessidade de estabelecer vínculos emocionais com outras pessoas, bem como sentir-se parte de determinado grupo ou comunidade (Pintrich, 2003; Reeve, 2006). A satisfação dessa necessidade exige o reconhecimento e valorização do “verdadeiro *self*” do indivíduo por parte dos seus pares (Reeve, 2006), estabelecendo-se relações de comunhão, em que ambas as partes se preocupam com o bem-estar do outro.

Nesse sentido, o respeito e a afetividade entre professor-aluno e aluno-aluno são condições necessárias aos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, no contexto de sala de aula, o pertencimento pode ser nutrido por meio da valorização do conhecimento prévio dos estudantes e do estabelecimento de relações entre os conteúdos científicos e a realidade na qual o sujeito está inserido (Sousa; Coelho, 2023).

O provimento dos nutrientes psicológicos necessários ao bem-estar dos indivíduos, por meio da satisfação das necessidades psicológicas, é um importante preditor do nível de comprometimento dos indivíduos com determinada tarefa, que resultam em altos níveis de atenção, esforço, persistência e emoções positivas (Reeve, 2006).

2.7.3 Autonomia e Competência: Sentidos Teóricos na Teoria da Autodeterminação e nas Políticas Educacionais

Importante ressaltar que o sentido de competência que orienta a presente pesquisa é esse estabelecido pela TAD, que difere daquele orientado pela pedagogia das competências e resgatado pela Lei nº 13.415/ 2017, pela BNCC e pelas DCNEM de 2018 (Ramos; Paranhos, 2022). De acordo com a TAD, a competência é uma necessidade psicológica que pode ser satisfeita por meio de desafios em um nível ótimo para cada indivíduo. Já a BNCC define competência como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Desse modo, resume-se a finalidade da educação à demonstração de desempenhos e condutas, retomando uma perspectiva pragmática do processo educativo. Para Silva (2018) e Ramos e Paranhos (2022), a retomada do discurso em

torno da pedagogia das competências, com ênfase na dimensão socioemocional da formação humana, consiste em um movimento de renovação ideológica ainda mais crítico, que restaura uma antiga perspectiva que já orientou currículos brasileiros e de outros países durante a década de 1990.

Na análise de Ramos (2001) e Ramos e Paranhos (2022), o discurso em torno das competências é renovado diante do avanço do neoliberalismo, que culmina na ampliação do desemprego e da vulnerabilidade social. De acordo com as autoras, nesse estágio do desenvolvimento do capital, a educação não visa tanto à formação de trabalhadores conforme interesses da produção e do lucro, como ocorreu na década de 90, mas sim como meio de assistência e controle social, por meio da formação de personalidades cognitiva, física, emocional e moralmente flexíveis, resilientes às condições de barbárie e “empreendedoras de si”.

Nesse cenário, a função da escola consiste em formar pessoas “empregáveis”, flexíveis e resilientes em um mercado cada vez mais informal e precário e em um mundo marcado por incertezas. Para tanto, os currículos deixam de ser estruturados pela ciência e pelas disciplinas escolares. No contexto social, o individualismo e a flexibilidade são as novas palavras de ordem.

Implicitamente, a proposta aceita a premissa de que os conhecimentos científicos já são amplamente acessíveis, cabendo ao estudante e/ou trabalhador, acessá-lo quando necessário (Ramos; Paranhos, 2022). Assim, desloca-se o papel da escola de ensinar conhecimentos científicos sistematizados para desenvolver nos estudantes a capacidade de “aprender a aprender”, mediante o desenvolvimento de competências em suas dimensões cognitivas, psicomotoras e socioafetiva. A validade de tais aprendizados resume-se à sua aplicabilidade e utilidade frente às experiências individuais (Ramos; Paranhos, 2022).

Trata-se, portanto, de uma versão ainda mais cruel para os/as trabalhadores/as, pois esconde a real finalidade que se pretende impor à educação: formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios (Ramos; Paranhos, 2022, p. 81).

Vale ressaltar que o sentido de autonomia presente na TAD também difere das concepções de “autonomia” e “protagonismo juvenil” que orientam os documentos oficiais em torno da reforma do Ensino Médio. Para Lopes (2022), é falsa a premissa de que o desenvolvimento de determinadas competências cognitivas e socioemocionais promovem autonomia. Isso porque, ao impossibilitar o acesso aos

conhecimentos científicos e culturais historicamente construídos e enfatizar o desenvolvimento de competências voltadas à adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho e às contradições da sociedade atual, distancia-se da construção de uma verdadeira autonomia.

Com o intuito de descentralizar o papel do Estado para com a garantia de uma educação de qualidade e justificar o esvaziamento curricular, exaltam a importância de “aprender a aprender” e da lógica de “aprendizagem ao longo da vida”, uma vez que o sucesso escolar ou profissional dependeria da capacidade do indivíduo de fazer “boas escolhas” e da “disposição para se atualizar constantemente”. Essa perspectiva também corrobora com a ampliação do número de cursos de formação aligeirados, superficiais e até mesmo informais — muitas vezes ofertados por instituições privadas (Lopes, 2022).

Desse modo, distanciam-se os jovens de um projeto coletivo de intervenção sobre a realidade e atribui-se a eles, cada vez mais, a responsabilidade por sua aprendizagem e por seu futuro:

[...] o sentido do protagonismo e da autonomia, dentro da proposta do novo Ensino Médio, é o de transferir para o estudante a responsabilidade, não só pelas suas escolhas, mas pelo sucesso ou fracasso do seu percurso formativo, da escola ao mundo do trabalho (Lopes, 2022, p. 46).

Tendo em vista que a oferta dos itinerários formativos é definida pelas condições e necessidades concretas de cada sistema de ensino, e não apenas pela escolha dos estudantes, a autonomia dos jovens também é minada pelas possibilidades de condições (Lopes, 2022). Além disso, ambientes que pressionam os indivíduos a se ajustarem a determinada maneira de pensar, agir, sentir ou comportar-se, prescrita e predeterminada externamente, ignorando a necessidade de autonomia, são descritos pela TAD como ambientes controladores (Reeve, 2006).

Para Reeve (2006), ambientes ou relações favoráveis à autonomia, caracterizam-se por: identificação e apoio aos interesses, aspirações e preferências dos indivíduos (recursos motivacionais internos); adoção de um estilo de comunicação mais flexível e informacional, que busca evidenciar o valor, o sentido e o mérito de realizar determinada tarefa, auxiliando na elaboração de *feedbacks* capazes de promover o desenvolvimento do sujeito; e validação das expressões de afeto negativo e resistência.

Entretanto, muitas vezes as escolhas dos jovens são pautadas por necessidades e possibilidades objetivas de educação e emprego, e não por suas

expectativas, interesses e aspirações (Lopes, 2022). Uma proposta realmente pautada na satisfação da necessidade de autonomia deveria, portanto, compreender o que motiva o estudante a ir à escola, conhecendo melhor seus recursos motivacionais internos e não reduzir o conceito de autonomia à autorresponsabilização.

Desse modo, observa-se a ênfase da proposta do NEM no desenvolvimento do protagonismo individual, associado a um pragmatismo político, epistemológico e pedagógico, que se reduz à resolução de problemas cotidianos e imediatos e à capacidade de se adaptar às necessidades contemporâneas das relações sociais de produção (Lopes, 2022).

2.7.4 A Teoria da Autodeterminação no Contexto da Pesquisa em Ensino de Ciências

Tendo em vista que a desmotivação ou a baixa qualidade da motivação na área de Ciências impacta negativamente os processos de aprendizagem (Bzuneck, 2009; Clement; Custódio; Filho, 2015), a TAD se destaca como teoria motivacional no campo da pesquisa brasileira em Ensino de Ciências. Essas pesquisas se desenvolvem tanto na Educação Básica quanto no ensino superior e, de maneira geral, constata-se a existência de duas tendências principais: identificação de perfis motivacionais e propostas de intervenções pedagógicas voltadas à promoção da motivação discente (Carvalho, 2025; Rodrigues; Menezes; Toledo, 2024). Os questionários são os instrumentos de coleta de dados mais recorrentes na literatura, utilizados isoladamente ou em conjunto com outros procedimentos.

No primeiro grupo, destacam-se investigações que buscam compreender como se configura a motivação em diferentes contextos e como ela se relaciona com diferentes dimensões do processo de aprendizagem. Dombroski (2022), por exemplo, analisa o perfil motivacional de estudantes do Ensino Médio em aulas de Química e sua relação com emoções e representações sociais acerca da disciplina. O autor aponta uma convergência clara entre esses elementos: estudantes mais intrinsecamente motivados tendem a associar a Química a sentimentos como alegria, interesse e curiosidade, enquanto aqueles com tendência à desmotivação ou à motivação extrínseca vinculam a disciplina a experiências como tédio, raiva e ansiedade.

Oliveira e Silva (2016), por sua vez, investigam a motivação de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e identificam predominância da motivação extrínseca por regulação integrada entre os participantes da pesquisa, além de constatarem a ausência de regulação introjetada. Já Sousa e Coelho (2023) analisam o perfil motivacional de professores do Ensino Médio e a qualidade motivacional dos estudantes, evidenciando correlações diretas entre essas variáveis: quanto mais autônomo o perfil do professor, mais autorregulada tende a ser a motivação discente, o que reforça a importância do papel docente na promoção de autonomia, competência e pertencimento.

Em outra direção, Ribeiro e Costa (2021) investigam a motivação de licenciandos em Física para a carreira docente na Educação Básica e constatarem baixo grau de autodeterminação, associado principalmente a fatores como baixa remuneração, condições de trabalho desfavoráveis e percepções de desinteresse e indisciplina entre estudantes do Ensino Médio. Resultados relacionados aparecem na pesquisa de Toledo e Coutinho (2020), que analisa os motivos de permanência de estudantes no curso de licenciatura em Química da UnB. Os resultados identificam predominância de razões mais autorreguladas, especialmente a regulação identificada, sugerindo que a realização de atividades que ressaltem a importância do trabalho docente pode contribuir para reduzir a evasão acadêmica e favorecer a motivação intrínseca.

No segundo grupo, situam-se pesquisas que propõem práticas e/ou metodologias pedagógicas como estratégias motivacionais, tendência destacada por Carvalho (2025). Ao revisar teses e dissertações produzidas entre 2014 e 2024 sobre a aplicação da TAD no ensino de Química, o autor indica a predominância de estudos voltados à implementação de metodologias de ensino, reforçando que a motivação — especialmente a intrínseca — tende a ser favorecida quando as práticas pedagógicas atendem às NPB de autonomia, competência e pertencimento.

Dentro desse panorama, Souza (2022) evidencia o potencial do lúdico ao avaliar os impactos de um *escape room* digital sobre a motivação de estudantes do Ensino Médio e dos anos iniciais do ensino superior, concluindo que a atividade contribuiu tanto para a satisfação das NPB quanto para o nível de motivação intrínseca discente. De forma semelhante, Callegari (2021) investiga o uso do *Kahoot!* como instrumento motivador em aulas de Química no âmbito do Ensino Médio e constata contribuições para níveis mais altos de autonomia, ressaltando, contudo, a

importância do planejamento pedagógico e do cuidado com aspectos como *feedback* e excesso de competitividade.

Também são recorrentes os estudos que discutem o potencial motivador de atividades experimentais. Faitanini (2018) analisa o perfil motivacional de estudantes do Ensino Médio de uma escola particular antes e depois de um projeto que envolveu escolha, preparação e demonstração de experimentos de Química, concluindo que a participação ativa contribuiu para a satisfação das NPB — especialmente autonomia e competência — e para o deslocamento do perfil motivacional discente ao longo do *continuum* motivacional.

Clement (2013), ao promover uma intervenção didático-pedagógica associada ao ensino por investigação na área da Física, confirma o potencial das atividades investigativas na promoção da motivação autônoma, ao evidenciar a satisfação das NPB dos estudantes. Já Teixeira (2014) discute a influência de “experimentos surpreendentes” (assim denominados por causarem sensações diversas nos participantes) na motivação de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, apontando que essas atividades, quando adequadamente conduzidas, despertam curiosidade, engajamento espontâneo e liberdade de ação, podendo aumentar a motivação intrínseca em ações de divulgação científica, como museus e centros de ciência.

Outras estratégias também são mencionadas na literatura. Parra (2018) avalia o impacto de palestras interativas sobre a motivação discente e, embora não identifique diferenças estatisticamente significativas no perfil motivacional dos estudantes antes e depois da intervenção, observa a presença de fatores associados a interesse, esforço, escolha, valor e sentimento de competência. Por fim, Oliveira (2021) analisa os impactos do ensino remoto implementado em 2020 (em virtude da pandemia de Covid-19) sobre a motivação de estudantes do Ensino Médio na disciplina de Química. A autora constata aumento da desmotivação e redução de perfis motivacionais mais autônomos, além de menor expressão de motivação intrínseca, quando comparada ao ensino presencial.

Assim sendo, embora as influências do professor e de estratégias didáticas sejam constantemente propostas e/ou avaliadas, uma lacuna de pesquisa é a influência do currículo, da família, da gestão escolar e do próprio sistema de ensino sobre a motivação estudantil.

A revisão da literatura não evidenciou a existência de estudos que abordem diretamente a influência dos itinerários formativos sobre a motivação discente, o que evidencia uma lacuna investigativa e justifica a relevância da presente pesquisa. No presente trabalho, busca-se compreender melhor de que forma os itinerários formativos, em especial os de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, nutrem ou negligenciam as necessidades de autonomia, competência e pertencimento. Desse modo, será possível compreender melhor os impactos do NEM no bem-estar, na motivação e, conseqüentemente, na aprendizagem discente.

3 OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar a percepção dos estudantes acerca do papel dos itinerários formativos em seu processo de formação e em que medida esses nutrem (ou negligenciam) suas NPB, e, conseqüentemente, sua motivação para a aprendizagem. Para tanto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar as condições de oferta e implementação dos itinerários formativos em diferentes instituições de ensino do DF;
- b) identificar os fatores que orientam a escolha dos itinerários formativos, bem como suas limitações e contribuições para a formação dos participantes;
- c) identificar diferenças entre motivações relacionadas à FGB e aos itinerários formativos;
- d) avaliar as percepções de autonomia, competência e pertencimento diante dos itinerários formativos;
- e) identificar pontos de convergência e divergência nas experiências de estudantes da rede pública e da rede privada de ensino do DF, em relação ao currículo diversificado.

4 METODOLOGIA

De acordo com André e Gatti (2008), os métodos de pesquisa qualitativa originam-se entre os séculos XVIII e XIX e derivam de críticas à concepção positivista da ciência, que separa sujeito e objeto, partindo-se dos falsos pressupostos de objetividade e neutralidade científica.

Nesse sentido, pesquisas qualitativas buscam compreender a forma como o ser humano constrói e ao mesmo tempo é constituído por materialidades, reconhecendo as dimensões históricas, culturais, sociais e/ou pessoais dos sujeitos investigados, em uma perspectiva de conhecimento que as autoras denominam idealista-subjetivista:

É com base nesses pressupostos que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (André, Gatti, 2008, s.p.).

De acordo com Valle e Ferreira (2024), a multiplicidade de temas e objetos de estudos que emergem das ações educativas, assim como os diversos enfoques e perspectivas teóricas acerca de cada um deles, tornam as pesquisas qualitativas privilegiadas no campo educacional. Dentre os diversos métodos de análise de pesquisas qualitativas, a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016) é o método selecionado para a presente pesquisa.

Valle e Ferreira (2024, s.p.) definem a AC como “um método de pesquisa que envolve a sistematização e a interpretação de dados a partir de uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados”, que tem sido amplamente utilizado em pesquisas educacionais.

Quando conduzida com organicidade e rigorosidade científica, a AC permite ao pesquisador identificar a pluralidade de percepções individuais sobre determinado fenômeno, tema ou problema de pesquisa, desafiando-o a abstrair a essência de tais manifestações, estabelecendo inferências a partir da análise de aspectos explícitos e implícitos do discurso (Valle; Ferreira, 2024). Em outras palavras:

Ao considerar as particularidades, ampliam-se os horizontes de contemplar olhares divergentes e convergentes a respeito do objeto pesquisado, contribuindo, assim, para estabelecer inferências que podem refutar ou ratificar os pressupostos da pesquisa (Valle; Ferreira, 2024, s.p.).

Para Bardin, o rigor metodológico

não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho (Bardin, 2016, p. 96).

Assim sendo, a AC pode ser compreendida como um conjunto de técnicas e procedimentos de análise de comunicações, que permite a construção de uma interpretação ampla de determinado objeto de estudo (estabelecendo-se relações

com o referencial teórico existente), por meio da sistematização objetiva de dados produzidos ou selecionados pela pesquisa (Valle; Ferreira, 2024).

Bardin (2016) estabelece três fases investigativas interdependentes que constituem um percurso de análise estruturado e delineado sistematicamente, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados e interpretação. Cada fase é desenvolvida por etapas que constituem o fio condutor de todo o processo.

A pré-análise consiste na seleção do material de análise, considerando-se os critérios de relevância e pertinência dos dados para a pesquisa a ser desenvolvida, e tem por objetivo a sistematização de ideias iniciais (Bardin, 2016). De acordo com a autora, a fase de pré-análise é constituída por quatro etapas: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação e/ou reformulação dos objetivos e hipóteses; e formulação dos indicadores que subsidiarão a preparação para a exploração do material.

A leitura flutuante, primeira etapa da pré-análise, estabelece o contato inicial do pesquisador com o material de análise, viabilizando a formulação de suas primeiras impressões e conexões dos dados com o referencial teórico, os objetivos da investigação e suas hipóteses. A escolha dos documentos, decorrente da leitura flutuante, consiste na seleção do *corpus* de análise, considerando-se o universo demarcado ou a identificação de informações que corroborem para a compreensão do objeto de estudo preestabelecido.

A escolha de documentos na presente pesquisa buscou garantir maior pertinência e assertividade à análise, pautando-se pelas 4 regras da AC (Bardin, 2016): regra da exaustividade; regra da representatividade; regra da homogeneidade; e regra da pertinência.

A regra da exaustividade procura evitar o erro de excluir dados relevantes para a pesquisa do *corpus* de análise e consiste em

ir a fundo, selecionar, escolher o máximo de materiais que tenham relação direta com os elementos da pesquisa, oportunizando, assim, uma completude e abrangência maior em relação ao universo de investigação (Valle; Ferreira, 2024, s.p.).

A regra da representatividade consiste em selecionar uma amostra significativa do universo inicial, permitindo generalizações coerentes. Apesar das dificuldades de generalização de experiências em uma pesquisa de cunho qualitativo, buscou-se minimizar a exclusão de respostas coletadas do *corpus* de análise, a fim

de que as respostas representassem melhor o amplo e diverso espectro de perspectivas e contextos dos estudantes.

A regra da homogeneidade, por sua vez, consiste em estabelecer critérios de inclusão e exclusão que versam sobre um mesmo tema, coerente com o problema de pesquisa. Todas as perguntas presentes no questionário versam sobre uma mesma temática — percepções sobre a implementação do currículo diversificado do NEM e suas implicações sobre a formação e motivação discente —, mas possibilitam a imersão de diferentes aspectos da experiência, desde as influências do novo currículo sobre a satisfação das NPB até a indicação de pontos considerados positivos e negativos da proposta curricular.

Já a regra da pertinência consiste em averiguar se o material selecionado possui relação direta com o objeto de análise e se é capaz de contribuir para os processos de interpretação e construção de inferências sobre o objeto de estudo. Optou-se por desconsiderar respostas que não versavam diretamente sobre aspectos relacionadas ao objeto de pesquisa.

Já a terceira etapa da pré-análise consiste na formulação e/ou reformulação dos objetivos e hipóteses orientadores do processo analítico, com vistas a refutar ou ratificá-las, elucidando-se a finalidade da pesquisa desenvolvida. Por fim, a formulação dos indicadores que subsidiarão a preparação para a exploração do material, quarta e última etapa da pré-análise, consiste em identificar os indicadores mais frequentes no material, para fins de orientar a segunda fase do processo analítico: a exploração do material.

A exploração do material inicia-se por meio da codificação, processo que transforma dados brutos (tais como palavras, fragmentos de textos, imagens etc.) em códigos que representam conceitos relevantes para a pesquisa desenvolvida:

O processo de codificação pode ser feito de forma aberta — quando o pesquisador não tem categorias predefinidas e descobre novos temas ou padrões nos dados — ou de forma fechada — quando o pesquisador utiliza categorias preestabelecidas para verificar a presença ou frequência de determinados conceitos (Valle; Ferreira, 2024, s.p.).

A partir da codificação, realiza-se o processo de categorização, que consiste em classificar os elementos de análise segundo critérios predefinidos, permitindo sua diferenciação e posterior reagrupamento com base em suas semelhanças. Tais categorias podem ser apriorísticas (preestabelecidas pelo pesquisador com base em determinado enquadramento teórico ou experiência prévia com o objeto de análise)

ou não apriorísticas, quando emergem unicamente da exploração do *corpus* de análise.

Para Bardin (2016), uma categoria deve obedecer aos seguintes princípios: exclusão mútua (um elemento não pode existir em mais de uma divisão); homogeneidade (um único princípio de classificação deve orientar a organização das categorias, viabilizando-se o primeiro princípio); pertinência (adequação da categoria ao material de análise e ao quadro teórico da pesquisa); e objetividade e fidelidade (reprodutibilidade das categorizações de um mesmo material nas mesmas categorias, mesmo quando submetidas a diversas análises).

A última fase investigativa, que consiste no tratamento dos resultados e interpretação materializa-se quando o pesquisador sintetiza e atribui sentido e significado às mensagens emitidas pelos sujeitos, estabelecendo diálogo com o arcabouço teórico adotado (Bardin, 2016).

4.1 DESENVOLVIMENTO E CARACTERÍSTICAS DO QUESTIONÁRIO

A técnica de investigação utilizada na presente pesquisa, para fins de coleta de dados, é um questionário, de elaboração própria, com questões abertas e fechadas. Para Gil (2008), as questões abertas, por proporcionarem ampla liberdade de resposta aos participantes da pesquisa, permitem a manifestação de informações não previstas pelo pesquisador, mas incorrem no risco de oferecerem respostas irrelevantes para a questão de pesquisa. As perguntas fechadas, por sua vez, conferem maior uniformidade às respostas e são mais facilmente tabuladas, mas envolvem o risco de não contemplarem todas as alternativas relevantes.

Desse modo, com o questionário misto elaborado, esperava-se aproveitar as potencialidades de cada abordagem, a fim de compreender de forma mais holística a percepção dos estudantes sobre o papel do currículo diversificado em sua formação e sua influência nas necessidades de autonomia, competência e pertencimento.

As questões objetivas do questionário são do tipo *Likert*. De acordo com Costa Júnior *et al.* (2024), a mensuração de dados qualitativos por meio da escala *Likert* constitui um importante instrumento de análise de questões subjetivas, como opiniões, percepções e/ou perspectiva dos participantes acerca de uma ou mais variáveis interrelacionadas ao objeto de estudo de interesse.

A escala tipo *Likert* tem demonstrado sua potencialidade como alternativa à aparente incongruência entre pesquisas qualitativas e quantitativas, uma vez que “muitos dados qualitativos necessitam de quantificação e mensuração de modo a se obter posicionamentos objetivos acerca de sua natureza e uma compreensão mais ampla de seu significado em contexto” (Costa Júnior *et al.*, 2024, p. 363).

A escala tipo *Likert* adotada no presente trabalho caracteriza-se como ordinal, uma vez que as respostas possuem uma ordem de classificação que não implica na padronização da magnitude relativa a distâncias entre duas respostas quantitativamente (Costa Júnior *et al.*, 2024).

Por esse motivo, optou-se por utilizar as medianas de cada questão — medida mais adequada para escalas ordinais — como um dos parâmetros para a análise geral das respostas e para a comparação entre os grupos de estudantes da rede pública e da rede privada. De acordo com Toledo (2015), a utilização da média em escalas do tipo *Likert* pode ser influenciada por valores extremos, enquanto a moda, por indicar apenas o valor mais frequente, pode não representar adequadamente a tendência geral das respostas do grupo. Desse modo, a mediana, enquanto “medida de tendência central de valores hierarquicamente dispostos” (Toledo, 2015, p. 56), mostra-se mais adequada à análise dos dados provenientes dos itens em escala do tipo *Likert*.

Importante enfatizar que a escala em questão é de tipo *Likert* e não escala de *Likert*, de acordo com os referenciais de Costa Júnior *et al.* (2024):

Clason e Dormody (1994) explicam que a principal diferença de uma escala tipo Likert para a escala Likert está no fato de que nas escalas tipo Likert não há tentativa do pesquisador de combinar as respostas dos itens, criando assim uma escala composta. Já na escala Likert, os itens são combinados em um único resultado — contagem composta — no decorrer do processo de análise dos dados. A combinação dos itens fornece uma medida quantitativa de um aspecto subjetivo (Costa Júnior *et al.*, 2024, p. 365).

De acordo com Lissitz e Green (1975) e Boote (1981), uma escala tipo *Likert* de 5 níveis, com distribuições igualitárias em termos de concordância e discordância, permite a consideração e análise de opiniões neutras ou ausência de opiniões, pelo número ímpar de alternativas, e “Fornece confiabilidade estatística e intervalos facilmente medidos” (*apud* Costa Júnior *et al.*, 2024, p. 366). Optou-se ainda pela análise por meio da distribuição de frequências, mais adequada a questionários com questões analisadas isoladamente em escalas tipo *Likert* (Costa Júnior *et al.*, 2024).

Embora a pesquisa tenha cunho qualitativo, acredita-se que a associação entre a estatística descritiva simples e a AC (Bardin, 2016) podem contribuir juntamente para melhor compreensão do objeto de pesquisa. Coadunando-se com o posicionamento Costa Júnior *et al.*: “Tanto na fase de formulação do problema quanto na fase de interpretação dos resultados, os números *per se* são insuficientes, exigindo uma interpretação que vá além da obediência ao rigor estatístico” (2024, p. 369).

4.2 REVISÃO E APERFEIÇOAMENTO DA TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO

A versão inicial do questionário foi apresentada e discutida com dois especialistas em Educação em Ciências, que realizaram considerações, a fim de tornar as perguntas mais claras e acessíveis. Em conformidade com as recomendações de Gil (2008), foi realizado um pré-teste com indivíduos que poderiam integrar a amostra da pesquisa, para fins de aperfeiçoamento do instrumento, tendo em vista a verificação dos critérios de: número e complexidade das questões, clareza e precisão dos termos; ordem das questões; identificação de questões desnecessárias ou constrangedoras; apresentação do questionário, em termos de aspectos gráficos, instruções para preenchimento e introdução.

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), de elaboração própria, atende às exigências da resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre

normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (Brasil, 2016).

O questionário e o TCLE estão disponíveis nos Apêndices A e B, respectivamente. O pré-teste foi aplicado a estudantes do curso de licenciatura em Química da UnB. O modelo revisado e aperfeiçoado foi aplicado em turmas dos cursos de bacharelado em Química, licenciatura em Ciências Biológicas e licenciatura em Física. Houve tentativas de submeter o instrumento a turmas do curso de bacharelado em Física, todavia, os docentes responsáveis pelas turmas não responderam às solicitações em tempo hábil para a realização da coleta de dados.

Inicialmente, o público-alvo da pesquisa consistia em estudantes do Ensino Médio, mais especificamente alunos da 3ª série de uma instituição pública de ensino do DF. Isso porque, para os concluintes de 2024 não-repetentes, todo o percurso do Ensino Médio foi vivenciado conforme o currículo instituído pela Lei nº 13.415/2017.

De acordo com a resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde para a área de Humanas e Ciências Sociais, o sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) **não registra ou avalia** “I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados” (Brasil, 2016).

Todavia, apesar da dispensa de análise estabelecida pela normativa, ao submeter o trabalho à análise pelo Núcleo de Pesquisa e Publicação da Universidade de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAFE) da SEEDF — conforme orientações da gestão da escola consultada — foram exigidas informações sobre o processo de Submissão ao Comitê de Ética e informações adicionais acerca dos procedimentos de aplicação, gestão de riscos, cuidados éticos, cronograma de realização da pesquisa, dentre outros.

Tendo em vista o prazo para a conclusão do mestrado e o tempo necessário para análise e devolutiva de tais aspectos à EAFE, readequou-se o projeto, para adotar como público-alvo estudantes matriculados em cursos de graduação da UnB que tiveram uma experiência com o currículo do NEM.

Considerando-se a implementação obrigatória do NEM de maneira progressiva a partir de 2022, optou-se por coletar dados a partir da aplicação do questionário em turmas de recém-ingressos na universidade, público que teria maior probabilidade de ter vivenciado, parcial ou integralmente, o novo currículo e suas respectivas implicações.

O pré-teste foi realizado em uma turma de Introdução ao Curso de Licenciatura em Química da UnB, em maio de 2025. Dentre os 12 estudantes presentes, 5 disseram ter experienciado o currículo do NEM e coadunaram com a pesquisa por meio de sua participação.

Vale ressaltar que, antes da aplicação dos questionários, tanto no pré-teste quanto na etapa final, a pesquisadora apresentou-se aos estudantes e explicou os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos de participação. Em seguida, o questionário foi apresentado e as orientações de preenchimento foram indicadas, reservando-se um momento para esclarecimento de dúvidas antes do preenchimento do questionário.

A aplicação do pré-teste evidenciou a necessidade de incluir questões relativas ao perfil sociodemográfico dos estudantes, para fins de identificar possíveis diferenças entre grupos distintos. Embora o público-alvo inicial do estudo fosse

estudantes de escolas públicas do DF, com o deslocamento dos sujeitos da pesquisa para estudantes universitários, considerou-se relevante averiguar o perfil das escolas de origem desses estudantes, distinguindo entre instituições públicas e privadas, a fim de identificar possíveis pontos de convergência e divergência.

A análise das respostas do pré-teste também contribuiu para a logística de organização das perguntas, optando-se por colocar questões objetivas do tipo *Likert* no início do questionário. Isso porque os estudantes que responderam ao instrumento nesta sequência demonstraram maior empenho para concluí-lo e compartilhar suas experiências de maneira mais detalhada. Estimou-se um tempo de 30 a 40 minutos para aplicação do questionário nas turmas seguintes, informação compartilhada previamente com os respectivos professores de cada turma participante da pesquisa — estimativa que se materializou nas coletas de dados posteriores.

Tendo em vista que muitos alunos escreveram ou relataram verbalmente terem dificuldade em lembrar os nomes dos itinerários formativos cursados, optou-se por focar nas percepções dos estudantes acerca dos itinerários formativos favorito e preterido, a fim de que dissertassem melhor sobre os aspectos que consideraram positivos e negativos.

O enfoque nas percepções iniciais de autonomia, competência e pertencimento dos participantes, ou seja, na motivação inicial para a realização dos itinerários formativos também foi padronizado, a fim de que os participantes pensassem sobre seus objetivos e aspirações ao escolherem e se matricularem em tais itinerários (quando o fizeram). Além disso, observando-se a manifestação de sugestões sobre o que poderia ter sido feito de maneira diferente, foi incluída uma pergunta final sobre possíveis itinerários formativos que eles gostariam de ter cursado. A versão revisada do questionário encontra-se no Apêndice A.

Questionários entregues em branco ou incompletos foram excluídos do *corpus* de análise. Quatro estudantes, de diferentes cursos, iniciaram sua participação na pesquisa, mas, ao constatarem que sua experiência no Ensino Médio não contemplava currículo diversificado — ainda que tenham sido informados previamente sobre o objetivo do estudo —, não finalizaram o processo de preenchimento. Esses questionários foram descartados. Desse modo, 46 dos 50 questionários entregues foram selecionados inicialmente para análise.

Um dos participantes da pesquisa declarou ter cursado o Ensino Médio tanto na rede pública quanto na rede privada. Considerando que um dos objetivos do estudo

consistia em identificar diferenças entre essas duas esferas e que o instrumento não previa a indicação da instituição de ensino ao longo das questões, optou-se pela exclusão de sua contribuição do escopo de análise.

Dentre os 45 questionários selecionados, desconsideraram-se apenas respostas ilegíveis e aquelas que não condiziam com a pergunta realizada. Quando um comentário se referia a um aspecto abordado por uma outra pergunta do questionário, considerou-se o relato junto aos demais que versavam sobre o mesmo tema. Ou seja, as unidades de registro foram categorizadas de acordo com os temas que abordaram, e não com base no local em que aparecem no questionário.

A etapa de reformulação dos objetivos e hipóteses evidenciou necessidade de revisão da literatura, a fim de correlacionar os dados coletados com os referenciais teóricos adotados. Optou-se também pela realização de uma análise com auxílio da estatística descritiva, a fim de evidenciar tendências gerais e diferenças de percepção entre estudantes de escolas públicas e privadas. Isso porque, os relatos verbais pareciam indicar uma maior ausência de liberdade de escolha dos itinerários formativos por parte de estudantes advindos da rede pública, por exemplo.

Já na formulação dos indicadores, quarta e última etapa da pré-análise, foram estabelecidos tanto os indicadores definidos *a priori*, baseados no referencial teórico adotado (tais como senso de autonomia, pertencimento e competência), bem como aqueles que emergiram das respostas coletadas.

Na etapa de exploração do material, as respostas foram sistematicamente organizadas nas categorias estabelecidas na etapa anterior, possibilitando a organização e o agrupamento dos dados coletados. Esse processo favoreceu tanto o surgimento de novas categorias de análise quanto a integração de algumas delas.

Por fim, durante a fase de tratamento e interpretação dos resultados, realizou-se uma descrição quantitativa simples das respostas à cada pergunta, por meio de gráficos e tabelas de frequência, que contribuíram para identificação de padrões e tendências entre os relatos discentes.

Nas questões do tipo *Likert*, os estudantes indicaram o nível de concordância com as afirmativas (questão 1, Apêndice A) por meio de escalas de 5 pontos, e puderam fazer comentários acerca de cada uma delas, se assim desejassem. A escala utilizada segue a seguinte codificação: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Neutro; 4 = Concordo parcialmente; e 5 = Concordo totalmente. A atribuição de valores numéricos teve como objetivo apenas facilitar a elaboração dos

gráficos nos *softwares* utilizados, possibilitando a visualização de tendências nas respostas.

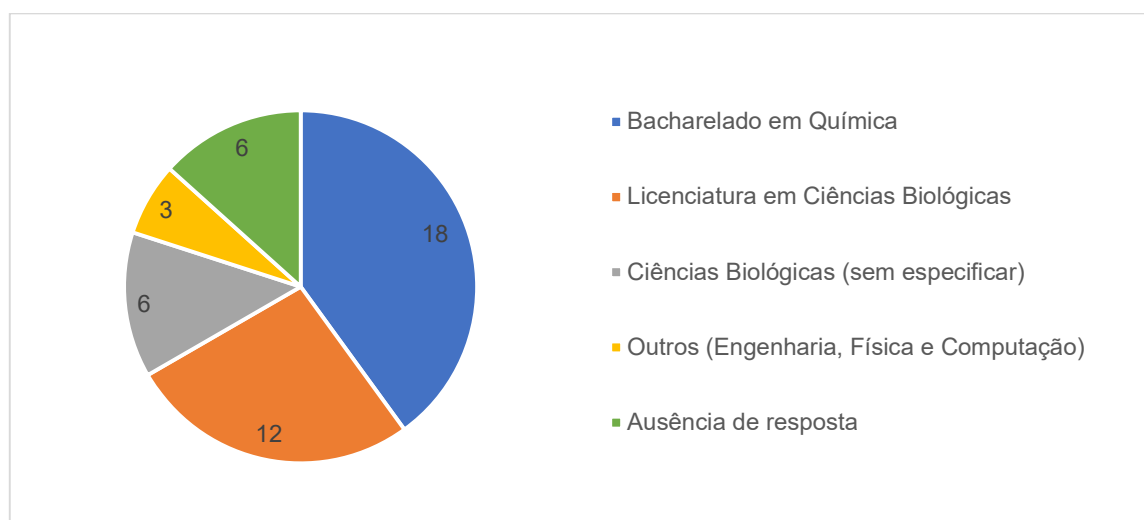
Por meio da interpretação conjunta desses dados e com o auxílio do referencial teórico, foram realizadas algumas inferências que permitiram melhor compreensão das implicações do novo currículo para a motivação e para a aprendizagem de ciências, que também suscitaram perguntas a serem respondidas em pesquisas futuras.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O perfil sociodemográfico dos sujeitos da pesquisa foi verificado por meio de questões inseridas ao final do questionário (Apêndice A), que identificaram o curso de graduação dos participantes, gênero, idade e cor/raça.

Acerca dos cursos de graduação, predominaram estudantes dos cursos de bacharelado em Química e de licenciatura em Ciências Biológicas. Dentre os 45 participantes da pesquisa, 6 não indicaram o curso de graduação do qual fazem parte. Vale ressaltar que, embora o questionário também tenha sido aplicado em uma turma com recém-ingressos no curso de licenciatura em Física da UnB, apenas 3 estudantes puderam contribuir para a pesquisa, pois os demais presentes durante a aplicação do questionário não vivenciaram o NEM, o que justifica a pouca representatividade ilustrada na Figura 4.

Figura 4 — Cursos de graduação dos participantes da pesquisa

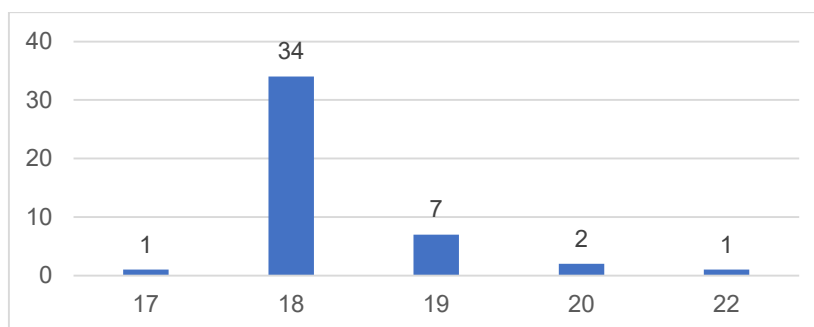


Fonte: Elaboração própria, 2026

Em relação ao gênero, 24 pessoas declararam ser do gênero feminino, 23 do gênero masculino e uma declarou-se não binária. Todos os participantes informaram

sua idade e a expressiva maioria declarou ter 18 anos. A condição de recém-ingressos na universidade, a delimitação de participantes àqueles que cursaram o currículo do NEM e a escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos, prevista pela LDB, constituem os fatores que justificam tal tendência, evidenciada na Figura 5.

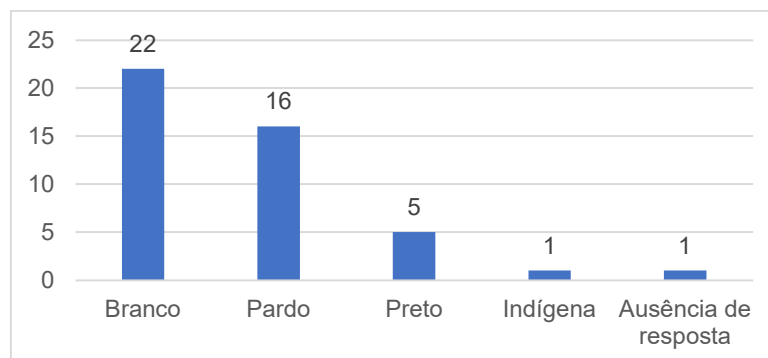
Figura 5 — Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2026

O perfil étnico-racial dos participantes apresenta composição diversa, com predominância de estudantes autodeclarados brancos (22) e pardos (16), seguidos por um quantitativo menos expressivo de estudantes pretos (5) e por apenas um participante indígena. Um dos participantes optou por não declarar sua raça/etnia. A Figura 6 evidencia a distribuição quantitativa desses grupos:

Figura 6 — Perfil étnico-racial dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2026

Assim, apesar da pouca representatividade de pretos e indígenas no escopo de análise, observa-se certa proporcionalidade entre os segmentos considerados, delineando um perfil de participantes composto majoritariamente por jovens que ingressaram na universidade logo após a conclusão do Ensino Médio, em cursos relacionados à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (especialmente Biologia e Química), com quantitativos semelhantes de homens e mulheres.

A natureza da instituição de ensino em que os estudantes cursaram o Ensino Médio foi verificada por meio da questão: “Em que tipo de escola você cursou o Ensino

Médio?” (questão 2, Apêndice A). Os estudantes poderiam marcar os campos “escola pública”, “escola privada” ou “ambas” e ainda, indicar o nome da instituição de ensino em campo específico. Todos os 45 participantes da pesquisa responderam a este item e declararam ser oriundos de escolas integrantes do sistema de ensino do DF sendo 23 advindos de escolas públicas e 22 de escolas privadas.

Com o intuito de tornar a leitura do texto mais fluida, foram atribuídos códigos identificadores para os participantes da pesquisa, incluindo a diferenciação entre estudantes provenientes de escolas públicas (designando-os como PUB1, PUB2, PUB3 etc.) e de escolas privadas (designando-os como PRIV1, PRIV2, PRIV3 etc.). Dentre os 23 estudantes advindos da rede pública, 2 (PUB6 e PUB8) declararam estar inseridos na modalidade EMTI.

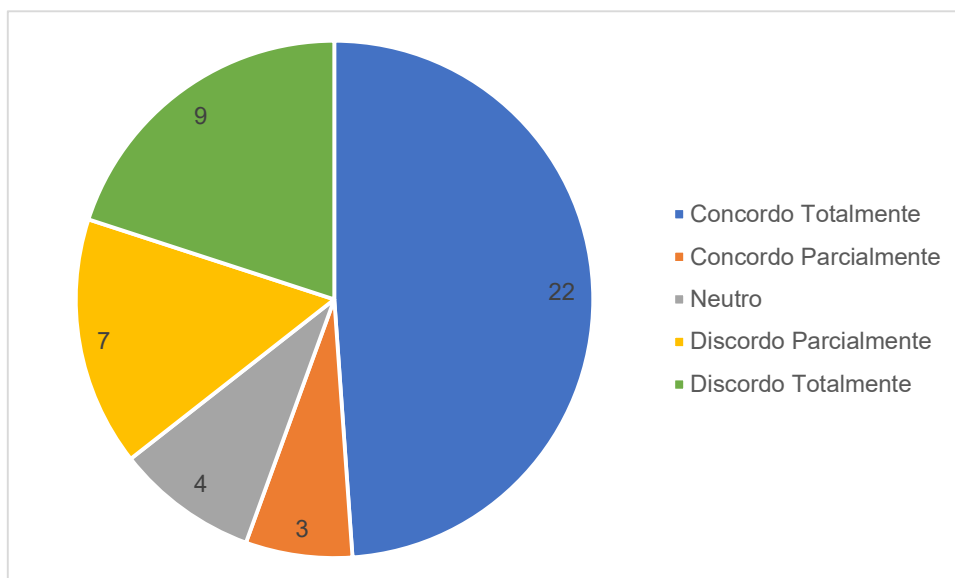
5.1 AUTONOMIA NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO

O senso de autonomia dos estudantes foi verificado por meio das questões 1 (afirmativas 1 e 2), 3 e 4 do questionário (Apêndice A), que buscaram identificar, respectivamente: o acesso prévio dos estudantes a informações sobre os itinerários formativos, antes do ato de matrícula; as possibilidades efetivas de escolha discente em relação aos itinerários cursados; e os motivos que os levaram a escolher (ou não) os itinerários ofertados.

5.1.1 Apresentação Prévia dos Itinerários Formativos

O primeiro item analisado foi a afirmativa: “Fui informado(a) sobre as opções de itinerários formativos e apresentado(a) a cada um deles ANTES de me matricular” (afirmativa 1, questão 1, Apêndice A). A mediana das 45 respostas foi igual a 4, indicando uma tendência geral de concordância com a afirmativa. A distribuição das respostas de todos os 45 participantes, em números absolutos, pode ser observada na Figura 7:

Figura 7 — Apresentação prévia dos itinerários formativos



Fonte: Elaboração própria, 2026

Apesar da tendência de concordância com a afirmativa, a distribuição das respostas revela certa heterogeneidade: embora 22 participantes tenham concordado plenamente, há um contingente expressivo de respostas discordantes (7 discordam parcialmente e 9 discordam totalmente). Essas 16 respostas indicam negligências no processo, o que pode ter dificultado ou até mesmo impossibilitado a tomada de decisão desses estudantes.

Desse modo, embora a maioria dos participantes afirme ter recebido informações antes da matrícula, verifica-se que uma parcela expressiva dos estudantes não reconhece ter participado de um processo adequado de orientação e apresentação dos itinerários formativos.

O posicionamento neutro, adotado por 4 dos participantes, pode refletir diferentes situações: desde desinteresse ou baixo envolvimento no momento de apresentação dos itinerários formativos, até a ausência de lembrança clara e segura sobre como esse processo ocorreu. Também pode representar uma forma de evasão diante da pergunta, ou ainda a coexistência de experiências positivas e negativas ao longo do Ensino Médio, tornando ambígua sua percepção sobre esse aspecto. As motivações específicas para a escolha da alternativa neutra não podem ser plenamente compreendidas, uma vez que seus respondentes não deixaram comentários explicativos, com exceção de PUB18, que indicou apenas que:

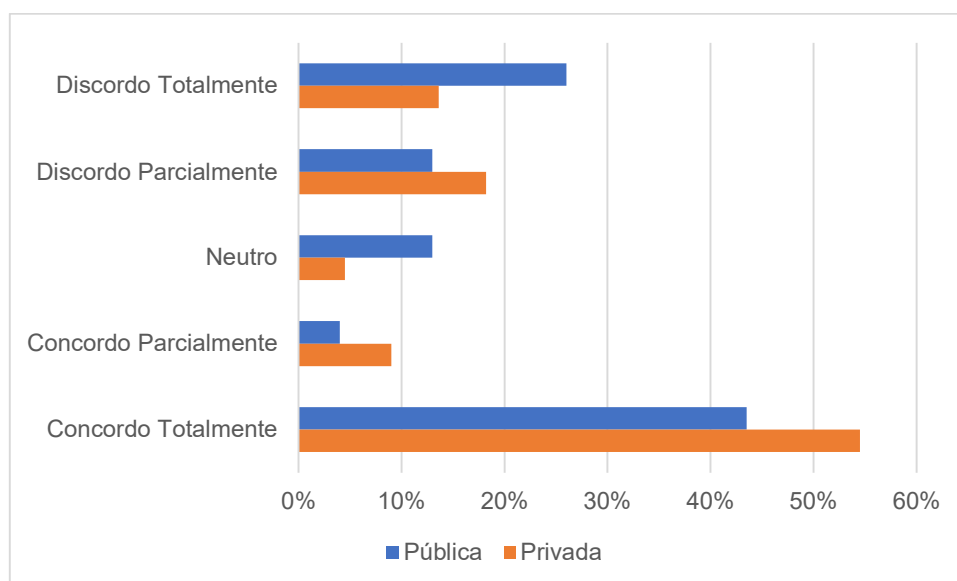
Sabia que ia ser diferente mas não sabia como iam aplicar (PUB18).

De maneira geral, é possível observar que o processo de apresentação dos itinerários formativos ofertados pelas instituições de ensino tem ocorrido na maior parte das escolas. Esse processo é fundamental para o exercício da autonomia discente, uma vez que pode contribuir para o reconhecimento da importância de cada um dos itinerários formativos para a sua formação e para a vida, contribuindo tanto para o fomento da regulação identificada (reconhecimento e internalização da relevância de determinada atividade) quanto para a regulação integrada (reconhecimento da aproximação das atividades com o próprio *self*) e motivação interna (Ryan; Deci, 2017).

Todavia, ao analisarmos a mediana considerando o tipo de instituição de ensino de origem dos estudantes, obtém-se a mediana 3 para os estudantes provenientes da rede pública e 5 para os estudantes provenientes de instituições privadas, indicando um maior embasamento para tomada de decisão — e, consequentemente maior autonomia — por parte deste segundo público.

Assim, embora a maior parte dos estudantes considere que foi apresentada aos itinerários formativos de maneira satisfatória antes do ato de matrícula, a ausência ou insuficiência de informação, relatadas por parte dos participantes da pesquisa, não podem ser desconsideradas. A Figura 8 apresenta uma análise comparativa entre as respostas de estudantes egressos de escolas públicas e privadas, em termos percentuais, que permite a constatação dessa diferença.

Figura 8 — Apresentação prévia dos itinerários formativos em instituições públicas e privadas



Fonte: Elaboração própria, 2026

Em relação aos comentários, 17 dos 45 participantes escreveram suas percepções sobre esse aspecto, entretanto um comentário foi descartado porque não versava sobre a pergunta. Portanto, foram consideradas 16 repostas válidas. Estas foram categorizadas quanto à existência e qualidade da **Apresentação Prévia dos Itinerários Formativos**, subdivididas em: **Satisfatória**; **Temática**; **Insatisfatória**; e **Ausente**. Os nomes das categorias foram destacados em negrito e com iniciais maiúsculas, a fim de facilitar sua identificação. Esse padrão também foi adotado na análise das questões seguintes.

A categoria **Satisfatória** compreende relatos de estudantes que avaliaram a apresentação dos itinerários formativos como adequada ao seu propósito. Essa categoria contempla 3 dos 16 comentários (18,75%), a exemplo de PUB3:

As eletivas foram ofertadas e apresentadas até o segundo ano antes da inscrição. No segundo, além das eletivas tivemos também as trilhas que foram apresentadas (PUB3).

A estudante menciona a experiência com o currículo diversificado como um todo, que inclui tanto as trilhas quanto as eletivas. Vale lembrar que as trilhas de aprendizagem devem ser ofertadas a partir da 2ª série do Ensino Médio e visam ao aprofundamento de conhecimentos em determinada área do conhecimento, como Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por exemplo. De acordo com as orientações da SEEDF, tanto as trilhas quanto as eletivas devem se adequar às demandas e aspirações da comunidade escolar (SEEDF, 2023).

A apresentação **Temática** diz respeito à experiência de estudantes cujos itinerários formativos foram apresentados de forma organizada por áreas do conhecimento, a exemplo de “humanas” e “exatas”. Nesse sentido, os alunos relataram que a escolha das eletivas e trilhas de aprendizagem foi guiada apenas pela área do conhecimento, resultando em sua matrícula nos itinerários formativos correspondentes — sem que pudessem escolher individualmente cada um deles. Nessa categoria também foram identificadas 3 das 16 respostas (18,75%), todas elas provenientes de estudantes de instituições privadas, tais como PRIV4:

Tinha apenas duas opções, ou era humanas ou era exatas, que eram divididos em pequenos itinerários (PRIV4).

A apresentação **Insatisfatória** contempla comentários de apresentação breve, desorganizada ou pouco esclarecedora, comprometendo a capacidade de escolha dos estudantes. Nessa categoria foram identificadas 4 das 16 respostas (25%), como as de PUB5 e PRIV19:

Apresentado brevemente, sem muita profundidade (PUB5).

Teve uma breve apresentação, mas não muito clara sobre era tipo 'saúde', 'história' etc, acabávamos escolhendo pelo prof [sic] (PRIV19).

Já a categoria **Ausente** compreende desde relatos da ausência completa de informação, até informação posterior ao ato de matrícula. Os relatos de 6 dos 16 estudantes que comentaram a afirmativa (37,5%) foram classificados nessa categoria, distribuindo-se igualmente entre estudantes da rede pública e da rede privada (três em cada grupo), a exemplo de PUB7 e PRIV11:

Não fui informado de nada (PUB7).

Fui informado, mas pós (SIC) me matricular para o próximo ano (PRIV11).

O Quadro 3 sintetiza as categorias de análise com seus respectivos quantitativos de respostas:

Quadro 3 — Apresentação prévia dos itinerários formativos

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Satisfatória	PUB3, PRIV5 e PRIV9	18,8%
Temática	PRIV2, PRIV3 e PRIV4	18,8%
Insatisfatória	PUB5, PUB16, PUB21 e PRIV19	25%
Ausente	PUB2, PUB7, PUB18, PRIV11, PRIV14 e PRIV22	37,5%

Fonte: Elaboração própria, 2026

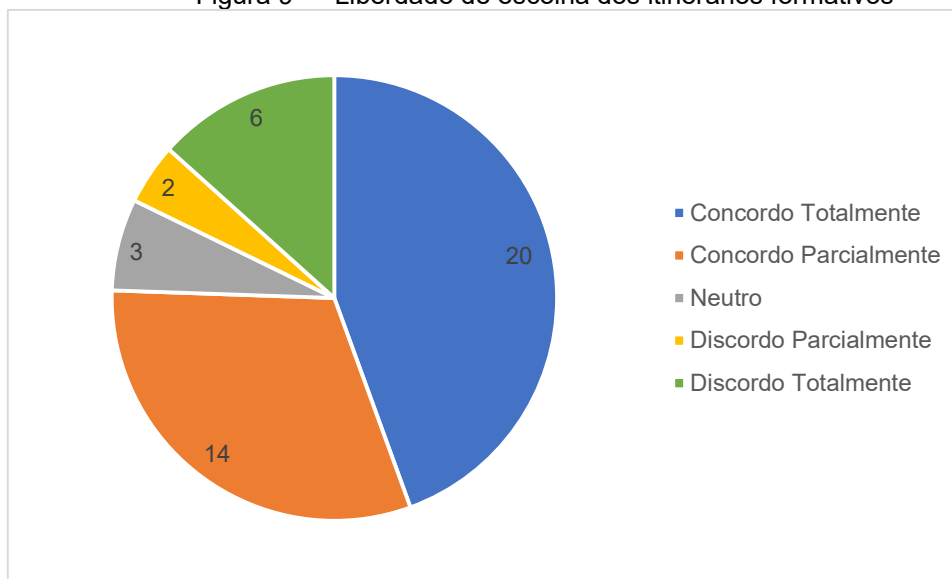
É relevante observar que, dentre os 7 estudantes advindos de escolas públicas que optaram por deixar um comentário, 6 situam-se nas categorias de apresentação **Insatisfatória** ou **Ausente**. Assim, os comentários convergem com os dados quantitativos e indicam que, nas instituições públicas, os participantes da pesquisa perceberam menor possibilidade de escolha.

5.1.2 Escolha dos Itinerários Formativos

A segunda questão analisada, para fins de identificação do nível de satisfação da autonomia discente, foi a afirmativa 2 da questão 1: “Tive liberdade para escolher os itinerários formativos que cursei” (afirmativa 2, questão 1, Apêndice A). Todos os 45 respondentes do questionário declararam seu nível de concordância com a afirmativa. A mediana para essa questão foi 4, revelando uma tendência de liberdade de escolha entre os participantes da pesquisa.

A distribuição das 45 respostas obtidas, em termos absolutos, pode ser observada na Figura 9:

Figura 9 — Liberdade de escolha dos itinerários formativos



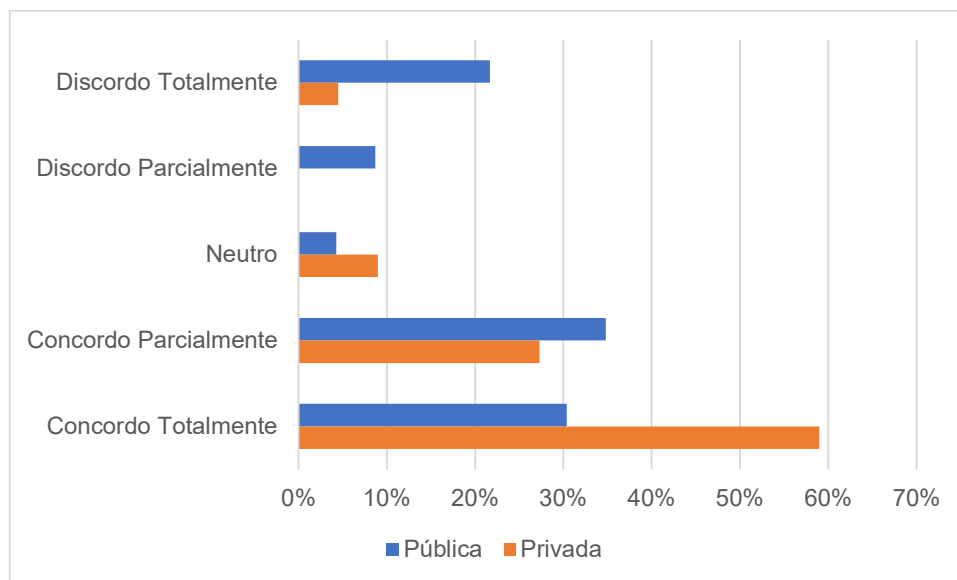
Fonte: Elaboração própria, 2026

Como é possível observar, a maior parte dos estudantes declara ter tido liberdade total (20) ou parcial (14) para a escolha dos itinerários formativos cursados, totalizando 34 dos 45 participantes. Entre esses, 15 são estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto 19 provêm de instituições privadas.

Em contrapartida, 2 participantes indicaram algum grau de restrição à liberdade de escolha ao discordarem parcialmente da afirmativa, enquanto 6 assinalaram a ausência total de liberdade no processo. Dentre eles, 7 são estudantes advindos de escolas públicas e apenas 1 de escola privada. Tais resultados sugerem que a necessidade de autonomia dos estudantes não foi plenamente contemplada, evidenciando fragilidades na garantia de escolha efetiva, especialmente na rede pública de ensino.

Essa diferença quanto à liberdade de escolha dos itinerários formativos entre estudantes de instituições públicas e privadas também se manifesta na mediana das respostas à questão, que foi igual a 4 para o primeiro grupo e 5 para o segundo, sugerindo uma tendência a maior percepção de liberdade de escolha entre os estudantes de escolas privadas. A Figura 10 contribui para a constatação dessa diferença.

Figura 10 — Liberdade de escolha dos itinerários formativos em instituições públicas e privadas



Fonte: Elaboração própria, 2026

Já em relação aos 3 estudantes que optaram por respostas neutras, 2 são egressos de escolas públicas e 1 é egresso de escola privada. Como nenhum deles comentou sobre sua experiência no processo de escolha dos itinerários formativos, não é possível identificar quais fatores contribuíram e quais dificultaram o exercício de sua autonomia no âmbito do currículo diversificado.

As possibilidades incluem desde indiferença dos estudantes quanto à possibilidade de escolha, até falta de lembrança clara sobre o processo, liberdade parcial de escolha (seja por ausência de vagas, seja por pressões externas de familiares, amigos ou até da própria instituição de ensino), ou ainda uma forma de evasão da pergunta. De todo modo, as respostas neutras indicam empecilhos à realização de uma escolha devidamente satisfatória e autônoma.

Os comentários deixados por 17 dos 45 participantes da pesquisa acerca desse aspecto foram categorizadas quanto à **Liberdade de Escolha dos Itinerários Formativos**, subdivida em: **Satisfatória**; **Temática**; **Parcial** e **Inexistente**.

A categoria de escolha **Satisfatória** foi atribuída a 2 estudantes, ambos de escolas privadas, que relataram plena liberdade de escolha dos itinerários formativos cursados (o equivalente a 11,8% dos comentários), incluindo PRIV5, que apesar de relatar uma experiência positiva e autônoma, menciona o relato de amigos e familiares de escolas públicas em relação à ausência de liberdade de escolha:

Como estudava em escola particular que tinha sequência do 9º até o 3º ano do Ensino médio, eles fizeram questão de me avisar antecipadamente para que eu pudesse escolher. No entanto, meus amigos e familiares de escola pública não receberam qualquer apoio ou aviso antecipado (PRIV5).

O relato do estudante PRIV9 também sugere a existência de liberdade de escolha, embora aponte possíveis irregularidades institucionais na oferta dos itinerários formativos, ao afirmar que:

Sim, as que eu escolhi fazer foram totalmente escolha minha, já que não eram obrigatórios (PRIV9).

Considerando que a organização curricular do NEM prevê um número máximo de horas a serem dedicadas para a FGB, uma suposta oferta optativa de itinerários formativos vai de encontro à proposta da Lei nº 13.415/2017. Apesar da gravidade associada a tais irregularidades, o relato isoladamente não possibilita a inferência da origem e/ou dimensão do problema e não faz parte do escopo de análise da presente pesquisa. Considerando o nível de concordância com a afirmativa e o comentário por si só, a percepção do estudante foi associada à liberdade de escolha, mas aponta para a necessidade de pesquisas futuras acerca da oferta dos itinerários formativos nas instituições privadas.

A escolha **Temática** reflete certa liberdade discente para definir seus percursos de aprendizagem no âmbito do currículo diversificado, seja escolhendo disciplinas específicas, seja optando por uma área do conhecimento. Esta subcategoria contempla 35,3% dos comentários, como os de PRIV2 e PRIV17:

Como era feito em blocos não havia a escolha completa de cada itinerário, apenas da área em si (PRIV2).

Pude escolher entre humanas ou exatas (PRIV17).

Alguns estudantes relataram ter tido liberdade de escolher cada itinerário individualmente (ainda que não correlacionados) apenas na 1ª série do Ensino Médio, e escolhido entre itinerários de determinadas áreas do conhecimento a partir da 2ª série. Vale ressaltar que o aprofundamento de conhecimentos em determinada área do conhecimento é previsto pelas Trilhas de Aprendizagem a partir da 2ª série e que sua coexistência com outras unidades curriculares depende da oferta de cada unidade escolar (SEEDF, 2023). Relatos como o de PUB2 foram categorizados neste contexto:

No primeiro ano eu pude escolher cada matéria que pegaria e montar minha grade. No segundo ano escolhi entre grades já definidas com 2 opções e no 3º continuei com a grade passada (PUB2).

Já a liberdade **Parcial** de escolha refere-se à experiência de estudantes que puderam optar por determinados itinerários formativos, mas não todos, seja por falhas

de administração interna, seja por falta de vagas ou infraestrutura adequada. Este contexto representa 29,4% dos comentários, todos de estudantes de escolas públicas, incluindo os de PUB16 e PUB18:

algumas eletivas não consegui participar por estarem cheias e tive que participar de outras que não tinha nenhum interesse apenas para completar a grade horária (PUB16).

No início eu estudava no período da tarde, tive liberdade para escolher no segundo ano eu me transferir para manhã e só me jogaram para qualquer uma (PUB18).

Por sua vez, a categoria **Inexistente** contempla relatos em que estudantes declararam ausência total de liberdade de escolha (23,5% do total de comentários), como os de PUB7 e PRIV21:

Não tinha liberdade nenhuma de escolha (PUB7).

Estudei em uma escola particular, então a grade de matérias tinha sido feita pela própria escola (PRIV21).

As tendências de percepção de liberdade de escolha podem ser observadas no Quadro 4:

Quadro 4 — Liberdade de escolha dos itinerários formativos

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Satisfatória	PRIV5 e PRIV9	11,8%
Temática	PUB2, PUB3, PRIV2, PRIV3, PRIV4 e PRIV17	35,3%
Parcial	PUB9, PUB14, PUB16, PUB18 e PUB21	29,4%
Inexistente	PUB4, PUB7, PUB20 e PRIV21	23,5%

Fonte: Elaboração própria, 2026

A análise do Quadro 4 evidencia que, dentre os alunos que optaram por compartilhar em mais detalhes suas experiências com o currículo diversificado, a liberdade de escolha **Parcial** ou **Inexistente** é mais comum entre os estudantes de escola pública, enquanto a liberdade **Satisfatória** e **Temática** é mais recorrente entre estudantes da rede privada, coadunando com a análise anterior das respostas ao item em escala tipo *Likert*.

De maneira geral, os estudantes indicam ter tido algum nível de liberdade na escolha dos itinerários formativos cursados, o que é um importante parâmetro para a verificação do seu nível de autonomia no momento inicial. Todavia, conforme argumenta Reeve (2006), uma escolha entre opções pré-definidas por terceiros não é suficiente para satisfazer plenamente a necessidade psicológica de autonomia. Nesse

sentido, observa-se que nenhum dos participantes declara ter tido participação ativa no processo de formulação e/ou definição dos itinerários formativos ofertados por suas instituições de ensino.

Desse modo, os estudantes assumem o papel de escolher entre opções pré-selecionadas pelas instituições de ensino (que muitas vezes oferecem apenas duas opções), o que levanta questionamentos quanto à correlação entre os itinerários formativos ofertados e as necessidades e aspirações reais de cada comunidade escolar. Assim sendo, é importante compreender quais motivações orientaram tais escolhas.

5.1.3 Motivação para a Escolha dos Itinerários Formativos

A fim de identificar os motivos que nortearam a escolha dos estudantes pelos itinerários formativos cursados, consideraram-se as respostas à seguinte questão “Quais motivos influenciaram sua escolha pelos itinerários formativos que você cursou?” (questão 3, Apêndice A).

Uma das 45 respostas foi desconsiderada para fins de análise, uma vez que PRIV9 apenas listou os itinerários formativos cursados, e não os motivos que o levaram a se matricular: “Eu fazia olimpíada de química (turma olímpica), cálculo 1 (pré-cálculo), teatro, jornal da escola e projeto social”. Deste modo, 44 respostas foram consideradas válidas.

Uma análise exploratória dos dados, à luz da AC (Bardin, 2016), possibilitou a elaboração de sete categorias de **Motivos para a Escolha: Interesse; Objetivos; Relacionamento Professor-Aluno; Relacionamento Aluno-Aluno; Percepção de Dificuldade; Ausência de Escolha; e Outros.**

Diversos estudantes mencionaram mais de um motivo para a escolha dos itinerários formativos, por isso, seus relatos foram atribuídos a mais de uma categoria. Nesse sentido, cada motivo apresentado foi considerado separadamente, como uma unidade de registro dessa análise exploratória (Bardin, 2016).

O **Interesse** pelos temas ou pelas áreas do conhecimento dos itinerários formativos, seguido pela percepção de correlação das propostas com os **Objetivos** de vida discentes, consistem nos principais fatores considerados pelos participantes no momento da escolha. O resultado se mostra positivo, uma vez que coaduna com a ideia de que os itinerários formativos contribuem (ou deveriam contribuir) para a realização dos projetos de vida dos estudantes.

A motivação por **Interesse** pelas temáticas dos itinerários formativos foi apontada por 13 dos 22 estudantes provenientes de escolas privadas (59,1%) e por 11 dos 23 estudantes provenientes de escola públicas (47,8%), totalizando 54,5% das respostas válidas. O resultado é positivo, pois o interesse relaciona-se à motivação intrínseca, e ambientes que favorecem a autonomia caracterizam-se por reconhecer e valorizar os interesses dos estudantes, contribuindo para seu engajamento (Reeve, 2006). Podem ser mencionadas como exemplos desta categoria as respostas de PUB2 e PUB6:

Eu escolhi os mais parecidos com o que eu gostava como química, física e biologia (PUB2).

Todas matérias [sic] de itinerários que eu escolhi foram voltadas para exatas, sempre gostei da área da química na escola (PUB6).

Quanto à convergência dos itinerários formativos ofertados com os **Objetivos** de vida dos estudantes, destacam-se os objetivos acadêmicos (citados com maior frequência) e profissionais, embora a formação de atitudes e ainda humana, no sentido mais amplo, também sejam mencionadas. Essa motivação foi mencionada em 31,8% das respostas válidas — 9 dos 22 estudantes da rede privada (40,9%) e dos 23 estudantes da rede pública (26,1%) —, a exemplo de PRIV2 e PUB17:

Escolhi de acordo com a minha faculdade de interesse (PRIV2).

Escolhi itinerários que mais tinham conteúdos relacionados à minha área de interesse em graduação (PUB17).

O resultado também pode ser considerado positivo, uma vez que os itinerários formativos se propõem a promover uma formação escolar mais compatível com os interesses e aspirações dos estudantes. Todavia, é importante ressaltar que o público-alvo da presente pesquisa é composto por estudantes que ingressaram no ensino superior imediatamente após a conclusão do Ensino Médio. Desse modo, não se pode generalizar que o alinhamento entre os itinerários formativos e os interesses e objetivos de vida desses participantes reflita a realidade dos estudantes do DF como um todo.

Ainda em relação à adequação dos itinerários formativos aos objetivos de vida do público analisado, vale ressaltar a menção ao PAS (Programa de Avaliação Seriada) por parte de 6 dos participantes (PUB14, PUB18, PUB21, PUB23, PRIV4 e PRIV11), a exemplo de PUB23 e PRIV4:

Foram com o fim de estudo para a prova do PAS (PUB23).

Antes eu escolhi entre exatas porque eu gostava, mas depois vi que tinha poucos projetos e era mais um reforço das matérias básicas ou era um preparo enem/Pas, então mudei para humanas (PRIV4).

O PAS é um processo seletivo de acesso à UnB, realizado em três etapas. Atualmente, a universidade destina a metade das vagas em todos os seus cursos aos aprovados no programa, abrindo as portas da instituição de forma gradual e progressiva (Cebraspe, 2019). O programa é mencionado pelos estudantes em diferentes espaços do questionário: como referência positiva aos itinerários formativos que contribuíram para sua preparação; como critério na sugestão de itinerários mais alinhados a esse processo seletivo; e como ponto de crítica àqueles que pouco contribuíram para esse fim. Desse modo, evidencia-se que, embora a formação escolar não deva se restringir à preparação para processos seletivos, estes são considerados relevantes pelos estudantes, que percebem o ensino superior como um caminho para sua realização pessoal e melhoria de condições de vida.

O **Relacionamento Professor-Aluno** também se mostrou fator relevante no momento de escolha dos itinerários formativos. Esse motivo está presente nos relatos de 6 dos estudantes provenientes da rede pública (26,1%) e de 3 daqueles provenientes da rede privada de ensino (13,6%), demonstrando maior influência no primeiro grupo. Comentários como os de PUB8 foram identificados nessa categoria:

As professoras que me dava bem e amigos que escolheram as mesmas que eu (PUB8).

Tanto o **Relacionamento Professor-Aluno** quanto o **Relacionamento Aluno-Aluno** podem ser associados à NPB de pertencimento que, quando devidamente atendida, contribui para a promoção da motivação intrínseca (Souza, 2022). O **Relacionamento Aluno-Aluno** também orientou a escolha de determinados estudantes, embora não tenha sido apontada como fator isolado por nenhum dos respondentes. Nessa subcategoria, foram identificadas 6 respostas de estudantes de escolas públicas (26,1%) e 5 de alunos de escolas privadas (22,7%). Respostas como as de PRIV8 foram alocadas nessa categoria:

Área de conhecimento (afinidade com as exatas), colegas de classe, conteúdo e proposta do itinerário (PRIV8).

A **Percepção de Dificuldade** dos estudantes em relação aos conteúdos ou às áreas do conhecimento dos itinerários formativos também foi mencionada como um fator motivador. Esse construto pode ser associado à NPB de competência, evidenciada tanto na busca por itinerários que possibilitassem o desenvolvimento de

saberes e habilidades considerados relevantes quanto na evitação daqueles percebidos como potenciais obstáculos à satisfação dessa necessidade. Todavia, é mencionado apenas por parte de 6 estudantes, representando 13,6% das respostas válidas, e todos eles de escolas privadas, a exemplo de PRIV3 e PRIV10:

Pensando que eu ficaria defasada na área que eu não escolhesse, preferi escolher a vertente que eu tinha mais dificuldade. Assim, no segundo e no terceiro escolhi exatas (PRIV3, grifo meu).

Amizades, facilidade com o tema, tema próximo do curso que eu desejava (PRIV10, grifo meu).

Apesar da diversidade de motivos orientadores da escolha dos itinerários formativos e da positiva interrelação destes com os objetivos pessoais, acadêmicos e/ou profissionais dos participantes, os relatos de **Ausência de Escolha** estão presentes em 11 das 44 respostas coletadas (representando 25% do total). Importante destacar que estudantes que relataram ausência de escolha também apresentaram outras motivações para suas escolhas, indicando que, embora algumas opções não estivessem disponíveis, outras puderam ser escolhidas.

Problemas por indisponibilidade de vagas e/ou inexistência de um processo de escolha configuram-se como aspectos preocupantes e devem ser evidenciados como obstáculos à promoção da autonomia discente e ao processo de implementação do currículo diversificado. Essa conjuntura, que se distancia da proposta do NEM, foi apontada por 7 dos 23 estudantes de escolas públicas (30,4%) e 4 dos 22 alunos de escolas privadas (18,2%), a exemplo de PUB4 e PRIV13:

nunca escolhi nenhum itinerário formativo (PUB4).

A escola não deu essa liberdade de escolher o itinerário formativo (PRIV13).

Relatos demonstram ainda mudanças na motivação dos estudantes ao longo dos anos, conforme materialização das experiências e ajuste das expectativas, o que também justifica a associação das respostas de alguns deles a mais de uma categoria:

Durante o primeiro ano selecionei o itinerário da minha área de interesse, saúde, nos demais anos selecionei por amizade e menos demanda de trabalho humanos (PRIV20).

O Quadro 5 sintetiza as respostas dos estudantes quanto à motivação para escolha dos itinerários formativos. Tendo em vista que diversos estudantes indicaram mais de um motivo, a soma dos percentuais excede 100%.

Quadro 5 — Motivações para escolha dos itinerários

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Interesse	PUB1, PUB2, PUB3, PUB6, PUB12, PUB13, PUB16, PUB18, PUB19, PUB20, PUB22, PRIV1, PRIV2, PRIV4, PRIV5, PRIV7, PRIV8, PRIV11, PRIV15, PRIV17, PRIV18, PRIV19, PRIV20 e PRIV22	54,5%
Objetivos	PUB1, PUB2, PUB17, PUB19, PUB21, PUB23, PRIV1, PRIV2, PRIV5, PRIV10, PRIV11, PRIV14, PRIV18, PRIV20 e PRIV22	31,8%
Relacionamento Professor-Aluno	PUB1, PUB5, PUB8, PUB9, PUB15, PUB19, PRIV10, PRIV12 e PRIV19	20,5%
Relacionamento Aluno-Aluno	PUB1, PUB3, PUB8, PUB9, PUB15, PUB16, PRIV8, PRIV10, PRIV11, PRIV12 e PRIV20	25%
Percepção de Dificuldade	PRIV3, PRIV10, PRIV11, PRIV12, PRIV16 e PRIV17	13,6%
Ausência de Escolha	PUB4, PUB7, PUB9, PUB10, PUB11, PUB14, PUB16, PRIV6, PRIV13, PRIV14 e PRIV21	25%

Fonte: Elaboração própria, 2026

Já os motivos que levaram os estudantes a rejeitarem determinados itinerários formativos foram verificados por meio da questão: “Quais foram os motivos que levaram você a NÃO escolher determinados itinerários formativos?” (questão 4, Apêndice A). Todos os 45 participantes responderam à pergunta, e nenhuma das respostas apresentou desvios em relação ao tema proposto, portanto, 100% delas foram consideradas para fins de análise.

Razões semelhantes às que fundamentaram a escolha de determinados itinerários também orientaram a decisão dos respondentes de não optarem por outros. Isso evidencia que os estudantes tendem a evitar experiências que percebem como prejudiciais à satisfação de suas NPB.

O **Desinteresse** pelos conteúdos ministrados nos itinerários formativos é apresentado como o principal motivo para a rejeição por parte dos respondentes. Metade dos participantes provenientes de escolas privadas (11 dos 22) e 13 dos 23 estudantes de escolas públicas (56,5%) mencionaram esse aspecto. A resposta de PUB6 é um exemplo que representa o posicionamento desses 53,3% dos participantes:

Porque eu não gostava da matéria (PUB6).

A incompatibilidade das propostas apresentadas com os **Objetivos** de vida discentes é apresentada como motivo para rejeição dos itinerários formativos apenas por parte de 11,1% dos participantes: 3 estudantes da rede privada (13,6%) e 2 da rede pública (8,7%), como PRIV5:

Não escolhi itinerários de humanas ou linguagem pois não planejava cursar cursos na faculdade ligados a esses itinerários (PRIV5).

O **Relacionamento Professor-Aluno** configurou-se como um fator que influenciou negativamente a escolha dos itinerários formativos, sobretudo entre estudantes de escolas públicas — 10 dos participantes desse grupo (43,5%), em contraste com 3 daqueles de escolas privadas (13,6%). Esta categoria contemplou repostas como as de PUB9:

Professores que já não me agradavam em aula normal e as vezes os conteúdos planejados (PUB9).

Já o **Relacionamento Aluno-Aluno** é citado por apenas 2 dos estudantes da rede privada (9,1%) e 1 da rede pública (4,3%) e não é apontado como fator decisório isoladamente por nenhum dos respondentes, configurando-se como fator menos influente sobre a escolha dos estudantes. PRIV8 é um dos estudantes que menciona esse aspecto:

[...] colegas de classe (PRIV8).

Já a **Percepção de Dificuldade** em relação aos temas ou áreas do conhecimento dos itinerários formativos é novamente mencionada apenas por estudantes provenientes da rede privada de ensino, que totalizaram 6 das respostas categorizadas (26% dos estudantes desse perfil). Exemplos de repostas como as de PRIV4 foram alocadas nesta categoria:

Eu deixei de escolher o de exatas porque eu já sabia os conteúdos, então fui para o de humanas, que além de dar pontos extras, também os projetos (quando tinha) eram menos cansativos (PRIV4).

Desse modo, a facilidade ou dificuldade com os conteúdos, que contribuíram tanto para a escolha como para a rejeição dos itinerários formativos, mostrou-se fator motivador apenas por parte de estudantes provenientes da rede privada. Este dado pode ser interpretado como um reflexo de ofertas mais restritas ou ausência de clareza sobre o currículo diversificado no âmbito da educação pública, ou ainda, maior valorização do desempenho individual e da trajetória acadêmica no contexto das instituições privadas. Ou seja, a escolha tende a estar mais relacionada à busca por itinerários formativos em que o estudante acredita ter melhor rendimento, corroborando com sua percepção de competência.

Os contextos em que o processo de escolha dos itinerários formativos foi **Inexistente** foram relatados por 5 estudantes provenientes de escolas públicas (21,7% deste grupo) e 3 de escolas privadas (13,6% dos estudantes deste perfil). Os

relatos de PUB10 e PUB12 são exemplos que permitem a constatação da existência dessa problemática, que afeta diretamente o senso de autonomia dos estudantes:

Não deram a opção (PUB10).

Vagas. As melhores matérias que tinha enchia muito rápido (PUB12).

Na categoria **Outros** foram situadas as respostas de PUB5, PUB11 e PUB14, que trazem críticas mais estruturais aos itinerários formativos ofertados como justificativa para a rejeição, com ênfase na desorganização ou na falta de percepção de utilidade:

Matérias que tinham intuito apenas de encher linguiça e perder tempo para dizer que fez (PUB5).

Algumas escolas precisam de melhorias (PUB11).

Planos de aula confusos, sem objetividade no ensino (PUB14).

É notável que todas as respostas desta categoria sejam provenientes de estudantes da rede pública, que secundarizam a questão da escolha ao constatarem a ausência de sentido, organização e/ou conteúdos significativos no currículo diversificado. Ou seja, demonstram insatisfação com a proposta em seu sentido mais amplo.

O Quadro 6 sintetiza as respostas dos estudantes quanto às motivações para a rejeição de determinados itinerários formativos. A soma dos percentuais excede 100%, considerando que mais de um motivo de rejeição foi apontado por parte dos respondentes.

Quadro 6 — Motivações para rejeição dos itinerários

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Desinteresse	PUB1, PUB2, PUB3, PUB6, PUB8, PUB9, PUB13, PUB16, PUB17, PUB18, PUB19, PUB21, PUB22, PRIV1, PRIV6, PRIV8, PRIV9, PRIV11, PRIV15, PRIV17, PRIV18, PRIV19, PRIV20 e PRIV22	53,3%
Objetivos	PUB16, PUB19, PRIV2, PRIV5 e PRIV14	11,1%
Relacionamento Professor-Aluno	PUB1, PUB2, PUB3, PUB8, PUB9, PUB13, PUB15, PUB18, PUB20, PUB21, PRIV8, PRIV12 e PRIV19	28,9%
Relacionamento Aluno-Aluno	PUB21, PRIV8 e PRIV22	6,7%
Percepção de Dificuldade	PRIV3, PRIV4, PRIV7, PRIV10, PRIV16 e PRIV17	13,3%
Inexistente	PUB4, PUB7, PUB10, PUB12, PUB23, PRIV12, PRIV13 e PRIV21	17,8%
Outros	PUB5, PUB11 e PUB14	6,7%

Fonte: Elaboração própria, 2026

De maneira geral, a maior parte dos participantes da pesquisa indica que as instituições de ensino têm, em certa medida, suprido a necessidade de autonomia, oferecendo informações prévias acerca dos itinerários formativos ofertados e permitido a escolha daqueles mais alinhados às suas motivações e interesses, dentre os quais destacam-se a afinidade e a compatibilidade com os objetivos de vida dos estudantes.

Todavia, parte não desprezível dos participantes relatam ter problemas em relação ao exercício de sua autonomia, seja por desconhecimento das propostas, ausência de identificação com estas, insuficiência de vagas, desorganização do processo, dentre outros relatos que evidenciam obstáculos ao exercício da autonomia, tão enfatizada nos documentos oficiais. Tais distanciamentos da realidade com as propostas oficiais são mais recorrentes entre estudantes advindos de escolas públicas, quando comparados a estudantes da rede privada, corroborando com a previsão da literatura de acentuação da desigualdade entre esses grupos.

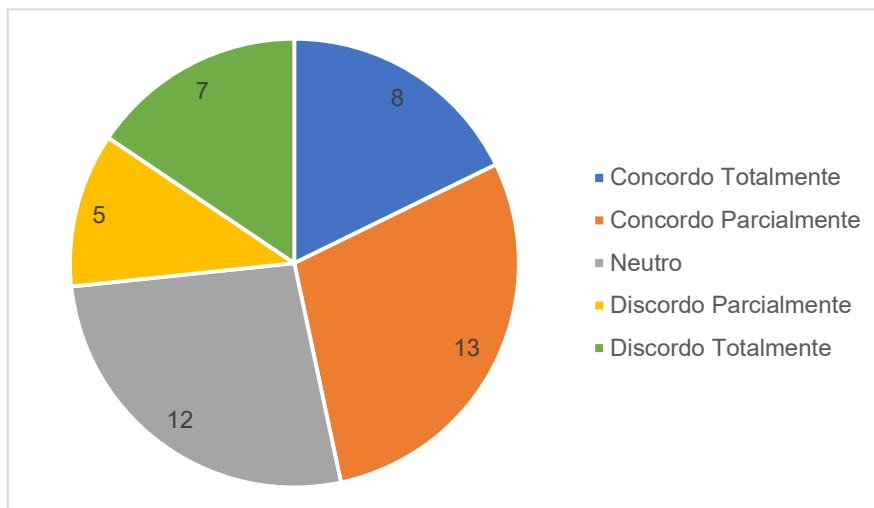
Evidencia-se também que, embora a promoção da autonomia constitua uma das ênfases da proposta curricular e que o ato de escolha seja muito associado a esse construto, os estudantes tendem a se orientar — ainda que não explicitamente — pela busca por contextos que favoreçam a satisfação das necessidades de competência e pertencimento.

5.2 COMPETÊNCIA NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO

O senso de competência dos estudantes foi averiguado por meio do nível de concordância com a afirmativa “Eu acreditei que aprenderia os conteúdos ministrados nos itinerários formativos de maneira satisfatória” e seus respectivos comentários (afirmativa 3, questão 1, Apêndice A).

A mediana das 45 respostas obtidas foi 3, indicando que, embora a maior parte dos estudantes tenha declarado sentir-se capaz de aprender de maneira satisfatória os conteúdos ministrados no currículo diversificado, uma parte considerável diverge ou demonstra falta de convicção quanto à esta perspectiva, como pode ser observado pelo número expressivo de respostas neutras. A distribuição das respostas de todos os 45 participantes, em termos absolutos, pode ser observada na Figura 11:

Figura 11 — Perspectiva de aprendizagem nos itinerários formativos



Fonte: Elaboração própria, 2026

Como é possível observar na Figura 11, expectativas positivas de aprendizagem, no âmbito do currículo diversificado, são expressas por estudantes que concordaram total (8) ou parcialmente (13) com a afirmativa, representando 46,7% das respostas. Os estudantes que discordaram parcialmente (5) ou totalmente da afirmativa (7) totalizam 26,6% dos participantes. Desse modo, os dados evidenciam a coexistência de expectativas positivas e experiências menos satisfatórias, indicando que o impacto do currículo diversificado sobre a aprendizagem é percebido de maneira variável entre os estudantes.

Além disso, é expressiva a quantidade de participantes que adotaram o posicionamento neutro nessa questão. Dentre os 12 participantes que adotaram esse posicionamento (26,7%), apenas 3 são provenientes de escolas públicas. Três dos participantes deixaram comentários que permitem elucidar sua perspectiva acerca deste aspecto, a exemplo de PRIV2:

Eu acreditava na competência dos meus professores mas sabia que haveria problemas ao decorrer dos itinerários uma vez que eram matérias muito novas e os professores não estavam acostumados (PRIV2).

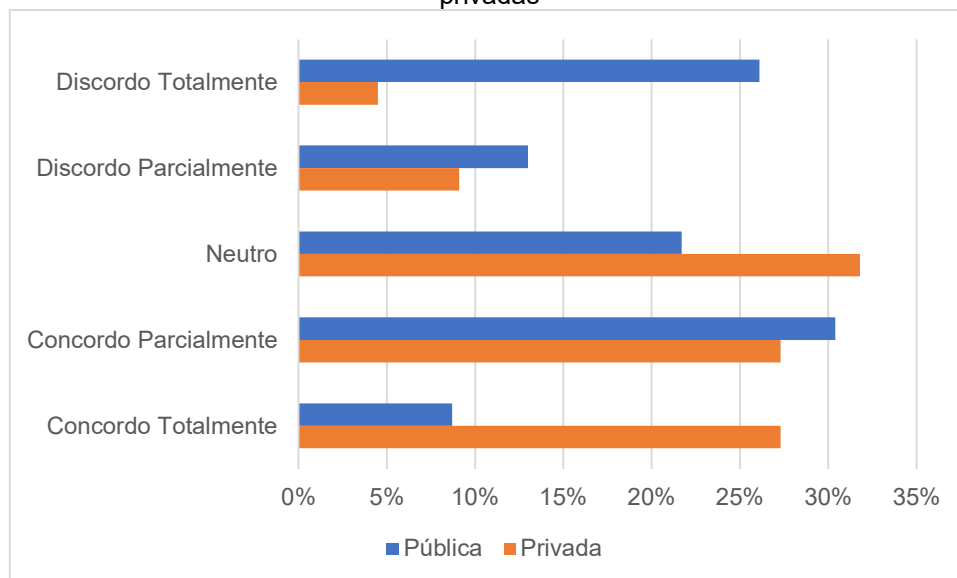
No comentário de PRIV2, a insegurança quanto às expectativas de aprendizagem está relacionada tanto à falta de clareza sobre como a proposta seria efetivamente implementada, quanto à percepção de despreparo e desamparo do corpo docente.

Desse modo, é possível verificar que o conjunto de mudanças no currículo gerou inseguranças quanto à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no

âmbito do currículo diversificado, comprometendo, conseqüentemente, o senso de competência de parte dos estudantes.

Uma análise comparativa das respostas de estudantes egressos da rede privada com aqueles da rede pública indica diferença considerável, expressa pelas medianas de 4 entre estudantes da rede privada e de 3 entre os da rede pública. A Figura 12 permite a constatação da diferença entre os grupos:

Figura 12 — Perspectiva de aprendizagem nos itinerários formativos em instituições públicas e privadas



Fonte: Elaboração própria, 2026

Dezesseis estudantes detalharam sua perspectiva acerca desse aspecto, incluindo comentários sobre suas expectativas de aprendizagem ao se matricularem nos itinerários formativos. O despreparo docente, a falta de direcionamento e organização das aulas, e as incertezas quanto às potencialidades da proposta do NEM constituem os principais motivos para a sensação de insegurança quanto à aprendizagem dos conteúdos ministrados.

A partir de uma análise exploratória dos comentários, foram estabelecidas as emergiram as seguintes categorias quanto à **Percepção de Competência** dos estudantes: **Despreparo**, **Insegurança Curricular**, e **Otimismo**.

Percepções de **Despreparo**, tanto entre os docentes quanto a nível institucional, associadas a relatos de desorganização, constituem as principais críticas dos estudantes, pontuadas por 12 dos 16 comentários (75%), como os de PRIV9 e PUB21:

Inicialmente duvidei da qualidade dos itinerários (disciplinas disponibilizadas e escolha de professores (PUB9).

Me senti enganada, pois escolhia algo para ajudar com os vestibulares e não tinha 'aula' e maioria dos professores não iam (PUB21).

Interessante notar ainda que PRIV11 e PRIV21 atribuem o senso de desorganização e atenuação de competência à ausência de clareza quanto às formas de avaliação. Esse aspecto é interessante, uma vez que a avaliação é uma das formas de potencializar (ou minar) o senso de competência entre os estudantes.

Não era bem estabelecido na escola o método de avaliação, foi mudando bastante até estabilizar, além de conteúdos que não eram tão relevantes para o PAS (PRIV11).

A maioria das aulas no itinerário eram leves e sem avaliações rígidas (PRIV21).

A avaliação constitui um tema complexo e multifacetado, de modo que pesquisas futuras podem investigar de que forma ela se materializa no âmbito do currículo diversificado. À luz da TAD, o processo avaliativo pode nutrir a necessidade de competência ao oferecer *feedbacks* e caminhos concretos para o aprimoramento, favorecendo emoções positivas; porém, quando associado ao controle, à pressão e à comparação, tende a fragilizar essa NPB (Reeve, 2006; Sousa; Coelho, 2023).

Além disso, relatos de estudantes que “não sabem como passaram” e críticas ao esvaziamento de conteúdos sugerem experiências avaliativas pouco desafiadoras que, por estarem aquém do nível de habilidade discente, desfavorecem a experiência de fluxo, culminando em indiferença e contribuindo negativamente para a percepção de competência (Reeve, 2006).

Novamente, PRIV9 relata a existência de uma oferta irregular de itinerários formativos em sua instituição de ensino, também associadas à desarticulação institucional:

Os meus não eram com base no novo ensino médio. Eram aulas extras para quem queria (PRIV9).

Já a maior insegurança associada à reformulação do currículo em si, e não à atuação da gestão e da equipe pedagógica da escola culminaram na categoria **Insegurança Curricular**, que emerge dos relatos de PUB7 e PRIV10. Essa perspectiva está presente em 12,5% dos comentários:

Já havia a dúvida se em escolas públicas haveria formas de ofertar (PUB7).

Desde que a proposta do Novo Ensino Médio me foi apresentada eu tive incertezas sobre como ele funcionaria na prática, e imaginava que poderiam haver [sic] várias falhas (PRIV10).

Entretanto, apesar dos questionamentos à proposta e ao seu processo de implementação, expectativas positivas de aprendizagem estão presentes em 2 dos 16

comentários (12,5%), associadas à categoria **Otimismo**, expressas por PUB3 e PUB16 — embora críticas à reformulação do currículo ainda estejam presentes entre os relatos:

Até o 2º ano as propostas pareciam boas, apesar da bagunça, então achamos que teríamos um conhecimento a mais com as eletivas (PUB3).

desde o início as eletivas foram apresentadas de forma desanimadora, apenas como uma ‘obrigação’. Mas mesmo assim tinham algumas interessantes e que entrei com vontade de aprender (PUB16).

O Quadro 7 sintetiza os fatores que influenciaram a percepção de competência dos estudantes no âmbito dos itinerários formativos, emergentes a partir dos comentários.

Quadro 7 — Fatores que influenciaram a percepção de competência

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Despreparo	PUB4, PUB5, PRIV2, PUB9, PUB16, PUB18, PUB21, PRIV3, PRIV4, PRIV7, PRIV11 e PRIV21	75%
Otimismo	PUB3 e PUB16	12,5%
Insegurança Curricular	PUB7 e PRIV10	12,5%

Fonte: Elaboração própria, 2026

É possível inferir que, embora a proposta não tenha inviabilizado o senso de competência entre os estudantes, a percepção de falta de organização e de preparo por parte dos agentes educacionais é reconhecida pelos participantes, comprometendo, em certa medida, sua motivação para a aprendizagem.

5.3 PERTENCIMENTO NO CONTEXTO DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO

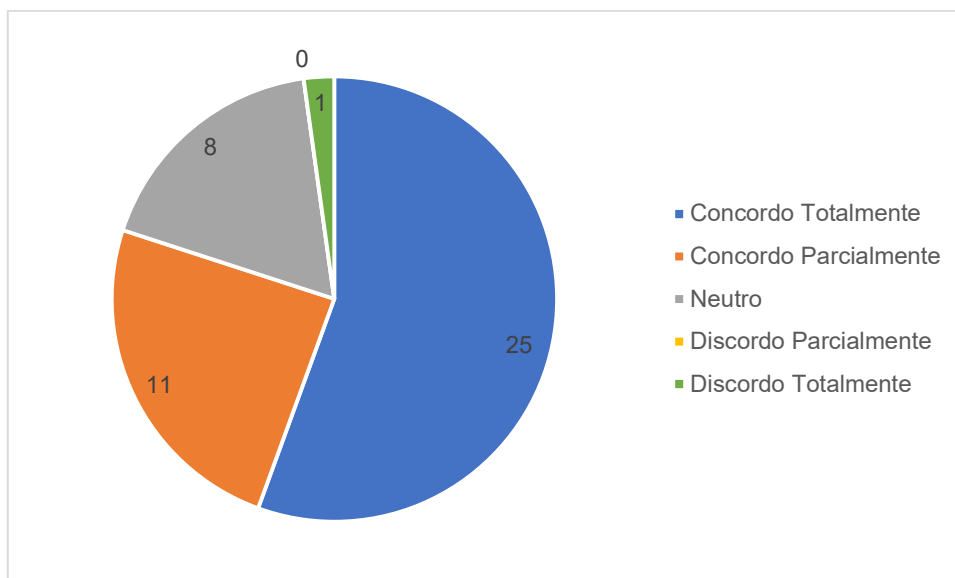
O senso de pertencimento dos participantes foi verificado por meio da constatação da existência ou ausência de boas relações interpessoais com os professores e com os colegas das turmas de itinerários formativos, possibilitando averiguar em que medida estas contribuíram — ou não — para a escolha dos percursos formativos.

Para a verificação do primeiro aspecto, foram considerados os níveis de concordância com a afirmativa “A minha relação com os professores dos itinerários formativos ANTES de me matricular neles era BOA” (afirmativa 4, questão 1, Apêndice A) e seus respectivos comentários.

A mediana 5 obtida para esse aspecto, considerando as respostas dos 45 participantes, indica uma tendência a percepções positivas quanto ao vínculo com os professores, o que pode favorecer o senso de pertencimento e, consequentemente, a

aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. A Figura 13 apresenta a distribuição das 45 respostas obtidas, em termos absolutos. Nenhum dos estudantes optou pela alternativa “Discordo Parcialmente”:

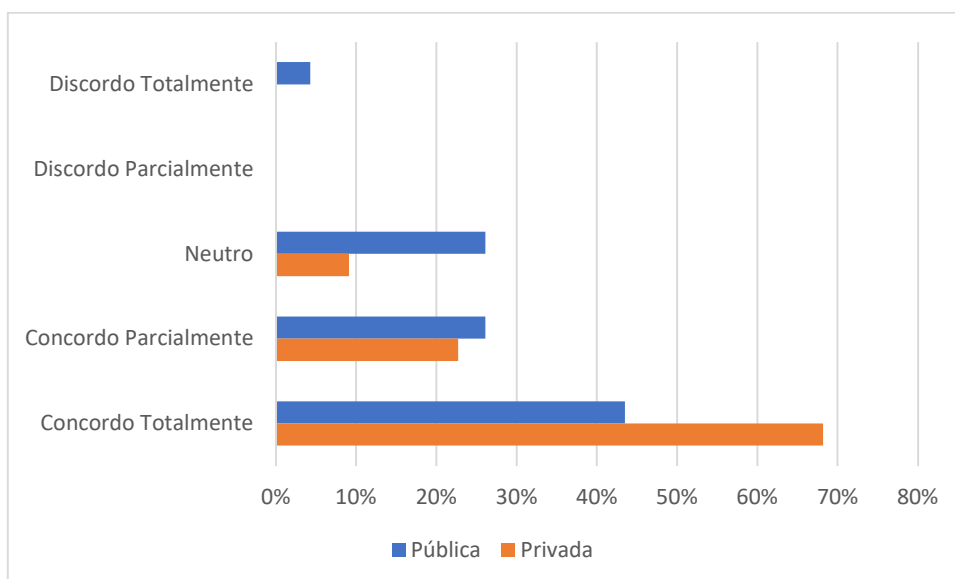
Figura 13 — Relações prévias professor-aluno positivas



Fonte: Elaboração própria, 2026

A mediana 5 entre estudantes da rede privada e 4 entre os da rede pública indicam que, embora o segundo grupo apresente mais percepções negativas ou neutras (indicando relações professor-aluno mais positivas no âmbito da rede privada), a percepção permanece majoritariamente positiva em ambos os contextos, como pode ser observado na Figura 14:

Figura 14 — Relações prévias professor-aluno positivas em instituições públicas e privadas



Fonte: Elaboração própria, 2026

A opção neutra foi assinalada por 8 dos 45 estudantes, e apenas 1 deles comentou acerca desse posicionamento, declarando conhecer apenas parte dos professores de itinerários formativos antes do ato de inscrição:

alguns professores eu nem conhecia, mas outros já eram meus professores de matérias comuns (PUB16).

Nesse cenário, é possível associar respostas neutras a possíveis situações semelhantes à de PUB16 ou, ainda, à indiferença em relação a esse aspecto no momento de matricular-se nos itinerários formativos — corroborando com os resultados da análise dos itens 3 e 4 do questionário (Apêndice A), nos quais o relacionamento com os professores assume papel secundário no momento de escolha dos itinerários formativos para a maior parte dos estudantes.

Comentários acerca da **Relação Prévia com os Professores** de itinerários formativos foram expressos apenas por 8 participantes. Essa relação foi categorizada como **Positiva** ou **Inexistente**. Nenhum comentário indicou perspectivas negativas acerca da relação professor-aluno, antes do ato de matrícula nos itinerários formativos, embora a análise dos níveis de concordância com a afirmativa indique a existência de alguns casos.

A existência de uma relação **Positiva** prévia com o corpo docente do currículo diversificado, explicitada nos comentários de PRIV2 e PUB5, por exemplo, expressa o posicionamento presente em 87,5% dos comentários:

Eu fiz escolhas baseado na minha área mas felizmente tinha uma opinião positiva dos professores que ministravam (PRIV2).

Boa parte das escolhas foram pensando nos professores que ministrariam as aula [sic]. Dava para ter uma noção se seria produtivo o tempo lá (PUB5).

É interessante constatar que, apesar do vínculo com os professores ser apontado como apenas um dos critérios de escolha dos itinerários formativos pela maior parte dos participantes, para PUB5 esse é o único critério mencionado, o que contrasta com a expectativa de construção de um currículo alinhado ao seu projeto de vida.

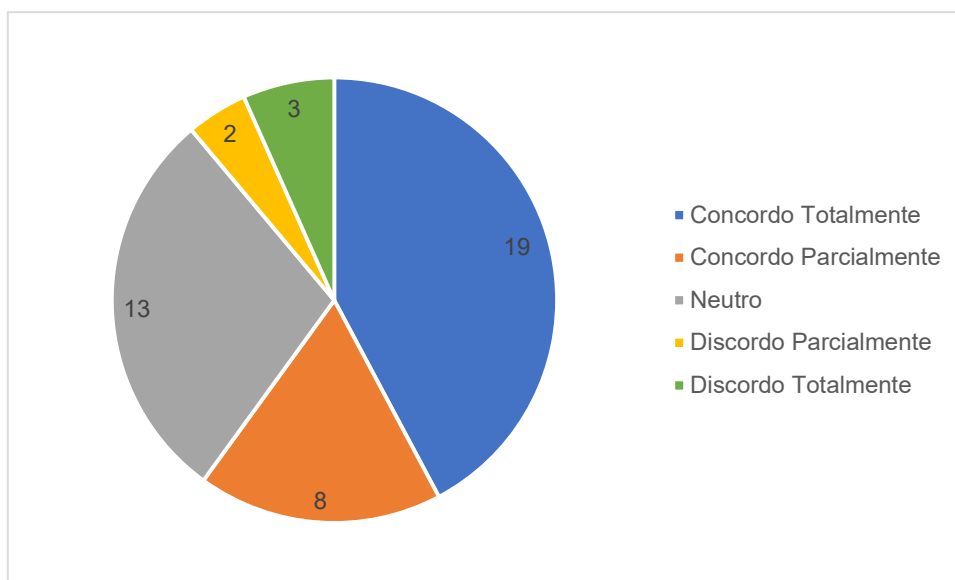
O comentário de PUB7 é o único que indica que o vínculo prévio com os professores de itinerários formativos era **Inexistente**.

não havia relação (PUB7).

A tendência majoritariamente positiva também se faz presente nos relatos acerca das relações entre pares, o que também corrobora para o senso de pertencimento. Este aspecto foi verificado por meio da análise do nível de

concordância com a afirmativa “A minha relação com os colegas da(s) turma(s) dos itinerários formativos ANTES de me matricular neles era BOA” (afirmativa 5, questão 1, Apêndice A) e seus respectivos comentários. A distribuição das 45 respostas, em números absolutos, pode ser observada na Figura 15:

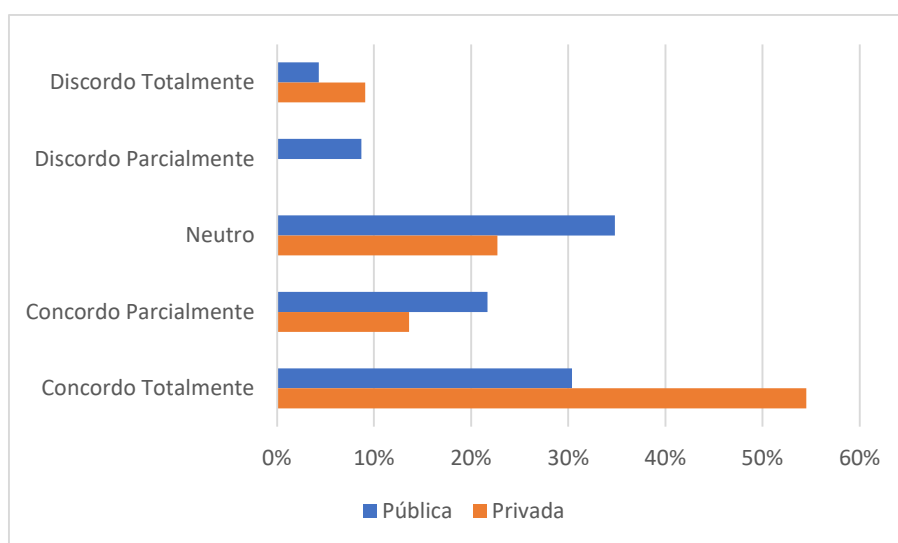
Figura 15 — Relações prévias aluno-aluno positivas



Fonte: Elaboração própria, 2026

A mediana para esta afirmativa foi 4. Entre estudantes da rede pública, esse valor se mantém; contudo, entre aqueles provenientes da rede privada, a mediana atinge o valor 5. Nesse aspecto, percepções neutras e negativas mostram-se mais frequentes entre estudantes egressos da rede pública, embora uma avaliação positiva das relações entre pares esteja presente em ambos os contextos. A Figura 16 demonstra uma análise comparativa entre os dois públicos.

Figura 16 — Relações prévias aluno-aluno positivas em instituições públicas e privadas



Fonte: Elaboração própria, 2026

O percentual expressivo de respostas neutras a essa questão também ratifica os resultados da análise dos itens 3 e 4 do questionário (Apêndice A), que indicam uma influência pouco expressiva da composição das turmas sobre o ato de matrícula nos itinerários formativos — quando essa escolha, de fato, é possível. Desse modo, é possível concluir que o senso de autonomia e de competência são mais valorizados pelos participantes da pesquisa, no que se refere à experiência com o currículo diversificado.

Apenas 7 dos 45 participantes detalharam sua **Relação Prévia com os Colegas** das turmas de itinerários formativos, categorizada como: **Positiva**, **Negativa** ou **Inexistente**. Uma percepção **Positiva** dessa relação prévia é reforçada nos comentários de 3 estudantes (42,9% dos comentários), embora os níveis de concordância com a afirmativa, analisados anteriormente, indiquem a predominância dessa perspectiva:

Tinha uma relação boa com meus colegas (PRIV2).

O comentário de PUB15 evidencia que, em sua experiência, a relação com os colegas também se configurou como um fator determinante na escolha de determinados itinerários formativos. Embora o estudante não associe explicitamente as eletivas aos itinerários, estas podem ser compreendidas como parte integrante desses percursos formativos.

Na minha escola não tinha itinerários, só as eletivas e me juntei com meus amigos e escolhemos conforme nossos professores preferidos (PUB15).

Uma relação prévia **Inexistente** entre os estudantes das turmas de itinerários formativos é expressa por 3 dos participantes, totalizando 42,9% dos comentários. A ausência de conhecimentos prévios acerca da composição das turmas do currículo diversificado também pode explicar o expressivo número de respondentes que optaram pela alternativa neutra, a exemplo de PUB2:

Eu não sabia quem estaria na minha turma (PUB2).

Já a existência de uma relação prévia e **Negativa** com os colegas de turma foi relatada apenas por PUB21:

Nem antes, durante e muito menos depois (PUB21).

O Quadro 8 sintetiza a categorização dos comentários quanto às relações prévias entre professor-aluno e aluno-aluno, com suas respectivas frequências percentuais, no âmbito do currículo diversificado:

Quadro 8 — Relações prévias entre professor-aluno e aluno-aluno

Categorias de Análise	Relação professor-aluno		Relação aluno-aluno	
	Estudantes	Frequência	Estudantes	Frequência
Positiva	PUB2, PUB5, PUB15, PRIV2, PRIV3, PRIV19 e PRIV21	87,5%	PUB2, PRIV2 e PRIV3	42,9%
Inexistente	PUB7	12,5%	PUB7, PUB16 e PRIV11	42,9%
Negativa			PUB21	14,3%

Fonte: Elaboração própria, 2026

Desse modo, é possível concluir que as relações professor-aluno e aluno-aluno, anteriores ao ato de matrícula nos itinerários formativos, mostraram-se, em sua maioria, positivas. Embora parte dos estudantes tenha considerado esse aspecto determinante na escolha dos itinerários, ele não se configurou como fator crucial entre os participantes. A formação de turmas compostas por estudantes provenientes de diferentes classes pode ter contribuído para o número expressivo de respostas neutras observadas nas questões analisadas.

5.4 OUTROS ASPECTOS DO CURRÍCULO DIVERSIFICADO

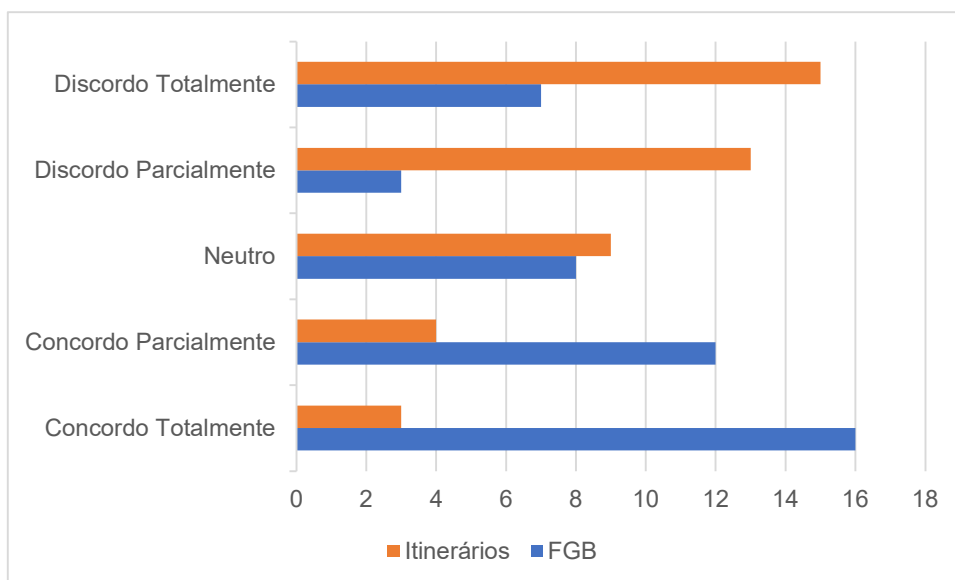
Para além da identificação do nível de acolhimento das NPB no contexto dos itinerários formativos, a presente pesquisa teve como objetivo analisar os principais pontos de tensão e de potencialidade do currículo diversificado do NEM. Para tanto, investigaram-se: as diferenças no nível de motivação dos estudantes em relação à FGB e aos itinerários formativos; a percepção de utilidade atribuída a esses itinerários; os aspectos positivos e negativos do currículo diversificado; os itinerários preferidos e preteridos pelos estudantes; as percepções específicas sobre os itinerários da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e as sugestões de itinerários apontadas pelos participantes.

5.4.1 Motivação para a Formação Geral Básica x Motivação para os Itinerários Formativos

Com o intuito de identificar a percepção de motivação entre os participantes em relação à FGB e aos itinerários formativos, foram consideradas as seguintes afirmativas: “Eu me sentia motivado para as aulas da formação geral básica” e “Eu me sentia motivado para as aulas dos itinerários formativos” (afirmativas 6 e 7, questão 1, Apêndice A), com seus respectivos comentários. A análise de tais afirmativas permite

a constatação de diferenças significativas entre a motivação para o currículo comum e para o currículo diversificado. A Figura 17 evidencia que, de maneira geral, os estudantes se consideraram motivados para a FGB, tendência oposta àquela associada aos itinerários formativos:

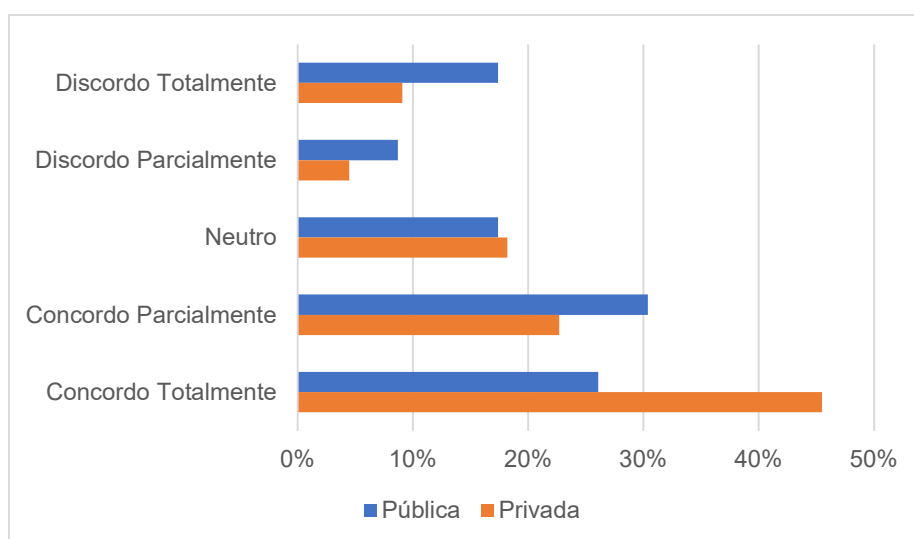
Figura 17 — Motivação para a FGB x Motivação para os itinerários formativos



Fonte: Elaboração própria, 2026

Enquanto a motivação para a FGB apresenta mediana igual a 4, considerando o conjunto das 45 respostas analisadas, a motivação para os itinerários formativos exibe mediana 2. Ao avaliar os grupos separadamente, observa-se que, tanto entre estudantes egressos da rede pública quanto da rede privada, a mediana da motivação para a FGB mantém-se em 4. A distribuição das respostas entre os dois grupos está apresentada na Figura 18:

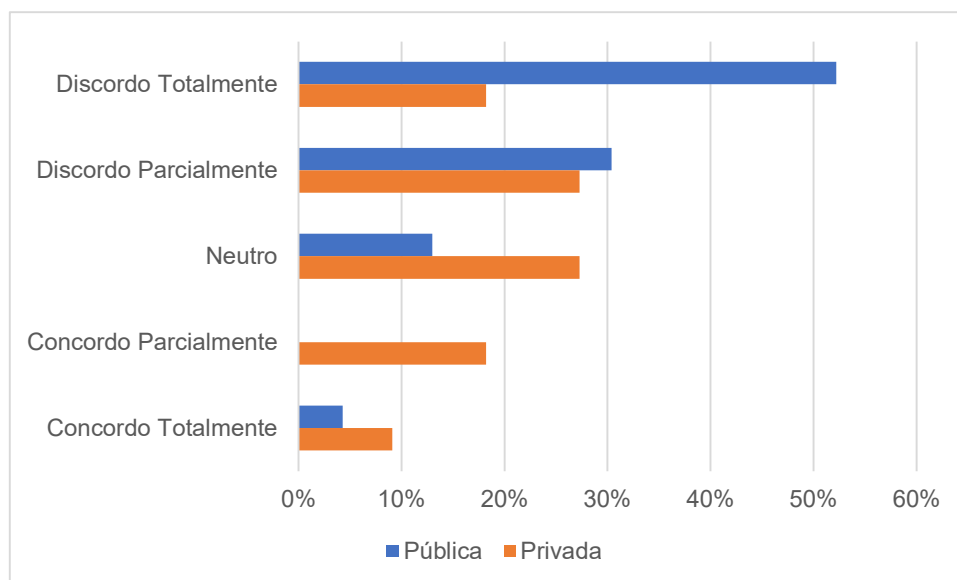
Figura 18 — Motivação para a FGB em instituições públicas e privadas



Fonte: Elaboração própria, 2026

Todavia, a motivação para os itinerários formativos difere de maneira mais significativa entre os grupos: entre estudantes provenientes da rede privada, a mediana atinge o valor 3, ao passo que, entre os oriundos da rede pública, esse indicador foi 1. A Figura 19 evidencia a diferença entre os grupos analisados:

Figura 19 — Motivação para os itinerários formativos em instituições públicas e privadas



Fonte: Elaboração própria, 2026

Os comentários de 13 participantes em torno da **Motivação Discente para a FGB** foram categorizados em: **Positiva**, **Negativa** ou **Variável**. Apenas 12 dos comentários foram considerados para fins de análise, uma vez que o participante PRIV19 relatou apenas que “continuou a mesma coisa”, não sendo possível concluir seu posicionamento a partir do relato.

A percepção de motivação **Positiva** associada à FGB, em virtude da valorização das disciplinas tradicionais, foi expressa por 3 estudantes (25% dos comentários), embora o comentário de PUB7 já expresse descontentamento quanto à redução da carga horária das disciplinas tradicionais em virtude da reformulação do currículo:

Era bom ter as aulas gerais uma pena reduzirem suas cargas (PUB7).

A categoria de motivação **Negativa** reúne comentários que criticam a FGB, seja pela abordagem de conteúdos considerados desnecessários, seja pelo trabalho em excesso para conciliar as demandas das disciplinas tradicionais com as demandas dos itinerários formativos. Dentre os 8 comentários atribuídos a esta categoria (66,7% dos comentários), 4 explicitam que o principal motivo para a desmotivação em torno

da FGB consiste na redução da carga horária decorrente do NEM. Exemplos de comentários associados a esta subcategoria são:

Tinha coisas que eram desnecessárias a ser ensinadas (PRIV11).

grande parte da aula era os professores brigando porque os alunos não respeitavam (PUB21).

Eram bem mais produtivos que as eletivas, porém o conteúdo era raso devido a falta de tempo (PUB5).

Por causa dos itinerários formativos não tinha muito tempo para os professores dessas matérias passarem o conteúdo completo (PUB12).

Já a categoria de motivação **Variável** foi associada somente ao comentário de PRIV7 (8,3% do total), que relata diferentes percepções de motivação para a FGB, a depender da disciplina considerada:

Nunca dominei certas disciplinas como português e geografia (PRIV7).

Por sua vez, os comentários em torno da afirmativa 7, “Eu me sentia motivado para as aulas dos itinerários formativos” (questão 1, Apêndice A) evidenciam a predominância de ausência ou insuficiência de motivação para o currículo diversificado do NEM. As percepções em torno da **Motivação Discente para os Itinerários Formativos** também foram categorizadas em **Positiva**, **Negativa** ou **Variável**. A formação das categorias considerou 18 dos 19 comentários deixados pelos participantes, uma vez que 1 deles estava ilegível.

Relatos de motivação **Positiva** para tais itinerários foram expressos apenas por 2 estudantes da rede privada (11,1% dos comentários) — um deles reiterando novamente a oferta de itinerários formativos de forma optativa em sua instituição de ensino:

Sim, as que eu escolhi fazer foram totalmente escolha minha, já que não eram obrigatórios (PRIV9).

A maioria das aulas eu me sentia motivada e sentia que o que eu estava aprendendo era relevante (PRIV14).

A falta de propósito, clareza e/ou organização das aulas, a sensação de ausência de autonomia, e ainda, a ausência de atribuição de sentido e relevância aos conteúdos ministrados no currículo diversificado, foram os fatores atribuídos à motivação **Negativa**. Entre os 18 comentários considerados, 15 enquadraram-se nesta categoria (83,3%), a exemplo dos relatos abaixo:

Na minha escola, as aulas de itinerários eram vagas e sem objetivo claro. Matérias como ‘aprofundamento em física/química/biologia’ eram apenas extensões das aulas de formação geral básica. Ou seja, as turmas voltadas para exatas possuíam poucas aulas de humanas e vice-versa (PRIV3).

Não podíamos opinar nos projetos (PRIV4).

Praticamente não tinha aula, os professores só passavam filmes (PUB12).

Já para PRIV7, o interesse pelas aulas variava em função do professor ou do conteúdo ministrado. Por isso, a categorização de seu relato como **Variável**, representando 5,5% dos comentários:

Algumas aulas eu gostava, outras não devido ao método de ensino de alguns professores (provas improvisadas e conteúdo mal explicado) (PRIV7).

A categorização dos comentários em torno da motivação discente para a FGB e para os itinerários formativos está sintetizada no Quadro 9:

Quadro 9 — Motivação para os itinerários formativos e para a FGB

Categorias de Análise	FGB		Itinerários formativos	
	Estudantes	Frequência	Estudantes	Frequência
Positiva	PUB2, PUB7 e PRIV21	25%	PRIV9 e PRIV14	11,1%
Negativa	PUB5, PUB9, PUB12, PUB16, PUB20, PUB21, PRIV2 e PRIV11	66,7%	PUB2, PUB3, PUB7, PUB9, PUB10, PUB12, PUB16, PUB18, PUB20, PUB21, PRIV2, PRIV3, PRIV4, PRIV6 e PRIV22	83,3%
Variável	PRIV7	8,3%	PRIV7	5,5%

Fonte: Elaboração própria, 2026

A análise comparativa entre a motivação para a FGB e para os itinerários formativos, em conjunto com os demais aspectos analisados, evidencia um ponto crucial: embora a maior parte dos estudantes tenha sido apresentada previamente aos itinerários formativos (afirmativa 1); tenha tido liberdade para escolher aqueles mais condizentes com seus interesses e aspirações (afirmativa 2); avalie de forma positiva a perspectiva de aprendizagem (afirmativa 3); e relate relações interpessoais majoritariamente positivas com professores e colegas (afirmativas 4 e 5), ainda predomina uma sensação de insatisfação com o currículo diversificado (afirmativa 7), sobretudo quando comparado à FGB (afirmativa 6).

Essa insatisfação associa-se, nos relatos dos participantes, à percepção de esvaziamento curricular decorrente da redução da carga horária destinada à FGB. Nesse sentido, os dados indicam que, embora tenha existido algum nível de autonomia na escolha dos itinerários entre o público analisado — especialmente na rede privada de ensino —, a possibilidade de seleção entre opções previamente

estruturadas pode não ser suficiente, por si só, para atender plenamente às expectativas e interesses formativos dos estudantes.

5.4.2 Percepções de Utilidade dos Itinerários Formativos

Com vistas a analisar a percepção de utilidade dos itinerários formativos para a vida dos estudantes, tanto na dimensão pessoal como profissional e acadêmica, foram analisadas as respostas à pergunta: “Você acha que os itinerários formativos que fez são ou serão úteis na sua vida? De que forma?” (questão 5, Apêndice A). A análise exploratória das 45 respostas possibilitou a criação das seguintes categorias de análise acerca da **Utilidade dos Itinerários Formativos: Acadêmica; Socioemocional; Parcial ou Insuficiente**.

A categoria de utilidade **Acadêmica**, que corresponde a 26,67% das respostas, compila relatos acerca das contribuições dos itinerários formativos tanto para o acesso, como para a permanência na UnB, tais como PUB2 e PRIV4:

Sim, eu tive bases de química e física que são úteis na faculdade (PUB2).

Foram uteis para o Pas (SIC) e para eu passar de ano, de resto não (PRIV4).

A percepção de utilidade no âmbito do desenvolvimento **Socioemocional** esteve presente em 5 das 45 respostas, o equivalente a 11,1% do total. Nesta categoria, foram incluídos relatos como os de PRIV6, PUB13 e PUB14, que mencionam contribuições em diferentes aspectos da formação humana:

Sim, aprendi muito sobre relacionamento e projetos em grupo (PRIV6).

Alguns foram úteis, principalmente o que abordaram temas como História, Filosofia. Essas matérias me ajudaram na formação de pensamento crítico e noção de como o ser humano existe no mundo (PUB13).

apenas um é útil, prática teatral, no qual foi realizado diversos projetos que ampliaram minha visão de mundo, comunicabilidade e socialização (PUB14).

Vale ressaltar que, apesar dos estudantes visualizarem aspectos positivos, 31,1% deles pontuam que os aspectos positivos não se estendem aos itinerários formativos como um todo. Relatos associados a esta perspectiva, que foram categorizados como utilidade **Parcial**, foram mais frequentes entre estudantes da rede pública. Respostas como as de PUB3 e PRIV7 foram atribuídos a esta categoria:

Sim, mas poucos, apesar de muitos terem sido completamente diferentes do que foi ofertado, outras me trouxeram boas experiências de vida ou boas memórias e aprendizados (PUB3).

Alguns foram úteis para meu aprendizado, outras achei muito redundantes, pois davam a mesma matéria e conteúdo que a formação geral básica (PRIV7).

Já as percepções de ausência ou pouco aproveitamento dos itinerários formativos foram mais frequentes entre estudantes advindos da rede privada. Essa perspectiva representa 35,5% das respostas e foram associadas à subcategoria **Insuficiente**, que contempla relatos como os de PRIV17:

Não serão úteis. Sequer aprendi algo (PRIV17).

O Quadro 10 sintetiza as percepções de utilidade dos itinerários formativos em suas respectivas categorias de análise. A soma dos percentuais excede 100% porque alguns relatos indicaram contribuições dos itinerários formativos em mais de um aspecto ou variaram conforme o itinerário cursado.

Quadro 10 — Percepção de utilidade dos itinerários formativos

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Acadêmica	PUB2, PUB4, PUB6, PUB9, PUB19, PRIV2, PRIV4, PRIV9, PRIV11, PRIV13, PRIV14 e PRIV15	26,7%
Socioemocional	PUB14, PUB15, PRIV6, PRIV13 e PRIV20	11,1%
Parcial	PUB1, PUB3, PUB5, PUB8, PUB13, PUB14, PUB16, PUB17, PUB18, PUB23, PRIV3, PRIV7, PRIV8 e PRIV22	31,1%
Insuficiente	PUB7, PUB10, PUB12, PUB11, PUB20, PUB21, PUB22, PRIV1, PRIV5, PRIV10, PRIV12, PRIV16, PRIV17, PRIV18, PRIV19 e PRIV21	35,5%

Fonte: Elaboração própria, 2026

Como evidencia o Quadro 10, a percepção de pouco aproveitamento dos itinerários formativos predomina entre os participantes, seguida da percepção de utilidade parcial, embora a perspectiva de contribuições em diferentes aspectos da vida também esteja presente entre os relatos dos estudantes.

Sob a perspectiva da TAD, a percepção de pouco aproveitamento dos itinerários formativos, mesmo diante da possibilidade formal de escolha, pode indicar uma autonomia apenas parcial, na medida em que as opções disponíveis nem sempre são percebidas como significativas para os interesses dos estudantes. A utilidade atribuída de forma parcial aos conteúdos também pode fragilizar o senso de competência, uma vez que a baixa percepção de relevância ou de desafio adequado tende a reduzir o engajamento e a motivação intrínseca (Reeve, 2006). Desse modo, os itinerários passam a ser reconhecidos como potencialmente úteis, mas nem sempre são plenamente internalizados como significativos pelos estudantes.

Cabe destacar, ainda, que a pesquisa contemplou apenas concluintes do Ensino Médio que ingressaram no ensino superior, de modo que os impactos dos

itinerários formativos para estudantes que ingressaram diretamente no mercado de trabalho, bem como para aqueles que não deram continuidade aos estudos, permanecem como uma questão a ser investigada em pesquisas futuras.

5.4.3 Pontos Positivos e Negativos dos Itinerários Formativos

A indicação de pontos positivos e negativos acerca do currículo diversificado foi suscitada pela pergunta “Quais são, na sua opinião, os principais pontos positivos e negativos dos itinerários formativos?” (questão 6, Apêndice A). Dentre os 45 participantes, 2 não responderam à questão e 1 declarou não ter opinião formada sobre o tema:

Não tenho uma opinião formada (PRIV15).

Desse modo, 42 respostas foram consideradas válidas. A pré-análise das respostas obtidas possibilitou a identificação de 6 **Pontos Positivos** predominantes, que se traduzem na percepção de contribuições dos itinerários formativos para: **Desenvolvimento Acadêmico; Enriquecimento Curricular; Desenvolvimento Socioemocional; Inexistente; e Potenciais Inexplorados.**

A contribuição dos itinerários formativos para o **Desenvolvimento Acadêmico** foi um dos principais pontos positivos da proposta apontados pelos participantes da pesquisa, presente em 28,6% das repostas válidas. Essa perspectiva é mais frequente entre estudantes advindos de escolas privadas. Foram alocadas nesta categoria respostas como as de PRIV1:

Positivos: apresentação das áreas de estudo e trabalho para os alunos (PRIV1).

A categoria **Enriquecimento Curricular** compreende relatos de abordagem de conteúdos ministrados no currículo diversificado que iam ao encontro de interesses pessoais e que contribuíram para o ingresso no ensino superior. Essa perspectiva representa 23,8% das respostas válidas e contemplam declarações como as de PUB4:

Os pontos positivos foram as aulas relacionadas ao vestibular (PUB4).

Já a contribuição para o **Desenvolvimento Socioemocional** foi o aspecto positivo destacado por 5 dos participantes (11,9% das respostas consideradas). Os relatos indicam aprofundamento da relação professor-aluno, percepção de maior autonomia, e desenvolvimento de diferentes habilidades consideradas relevantes

para a formação dos indivíduos. Respostas como as de PRIV6 e PRIV18 foram atribuídas a essa categoria:

Positivos: melhorou minhas habilidades de escrita formal, de trabalho em grupo e de conversas/argumentos (PRIV6).

Maior interação entre os alunos e professores (PRIV18).

A categoria **Inexistente**, por sua vez, engloba desde a percepção de ausência de aspectos positivos na proposta curricular até relatos de oferta irregular do currículo diversificado pelas instituições de ensino, além de indicar, em alguns casos, a própria incompreensão dos estudantes acerca do que são os itinerários formativos. Essas problemáticas são apontadas em 14 respostas, a maioria de estudantes de escolas públicas, e representam 33,3% do total das respostas consideradas:

Não vejo muitos positivos, principalmente nas escolas públicas. Era muito desorganizado, muitos itinerários não eram o que foi falado, muitas faltas durante o ano dos alunos e professores (PUB3).

Não tive itinerários formativos (PUB15).

Pelo menos na minha escola foi mal organizado e ninguém ficava satisfeito e muitas vezes uma escola de 800 alunos ficava vazia nos dias de eletiva (PUB21).

Os meus não eram com base no novo ensino médio. Eram aulas extras para quem queria (PRIV9).

Vale destacar que alguns estudantes, apesar de apontarem pontos positivos, dissociam as potencialidades da proposta daquilo que foi realmente realizado em suas instituições de ensino. Essa perspectiva, manifesta por 4 participantes (9,5% das respostas válidas), foi representada pela categoria **Potenciais Inexplorados**, que reúne relatos como os de PUB5 e PRIV7:

A proposta é boa. Porém jogar um projeto tão grande nas mãos de escolas (principalmente públicas) sem o mínimo de estrutura e preparação para atender tais requisitos e objetivos é um desserviço à educação brasileira (PUB5).

O seu planejamento se mostra eficiente em fornecer um aprofundamento em certas disciplinas. Mas essa aplicação foi mal realizada e causou obstáculos no ensino (PRIV7).

Os pontos positivos associados aos itinerários formativos foram sintetizados no Quadro 11. A soma dos percentuais excede 100%, tendo em vista que alguns dos participantes indicaram mais de um aspecto positivo.

Quadro 11 — Pontos positivos dos itinerários

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Desenvolvimento Acadêmico	PUB2, PUB19, PRIV1, PRIV2, PRIV3, PRIV5, PRIV11, PRIV13, PRIV14, PRIV19, PRIV20 e PRIV21	28,6%
Enriquecimento Curricular	PUB4, PUB6, PUB8, PUB11, PUB16, PUB17, PUB23, PRIV4, PRIV11 e PRIV22	23,8%
Desenvolvimento Socioemocional	PUB14, PRIV1, PRIV6, PRIV13 e PRIV18	11,9%
Inexistente	PUB3, PUB7, PUB9, PUB12, PUB13, PUB15, PUB18, PUB20, PUB21, PUB22, PRIV7, PRIV9, PRIV10 e PRIV16	33,3%
Potenciais Inexplorados	PUB5, PUB10, PRIV8 e PRIV17	9,5%

Fonte: Elaboração própria, 2026

A identificação de pontos negativos, que decorre da análise da mesma questão — “Quais são, na sua opinião, os principais pontos positivos e negativos dos itinerários formativos?” (questão 6, Apêndice A), também considerou as 42 respostas válidas. A análise exploratória desses dados culminou na identificação de 4 pontos negativos principais: **Implementação Insatisfatória**, **Esvaziamento Curricular**, **Sobrecarga Curricular** e **Despreparo Docente**.

A percepção de **Implementação Insatisfatória**, compartilhada por 23 participantes (54,8% das respostas válidas) associa-se especialmente à sensação de falta de organização e orientação adequadas, relatada por 10 estudantes da rede privada e 13 da rede pública. Diversas causas são indicadas pelos participantes para tal problemática, desde atribuição de responsabilidades indevidas às instituições de ensino e aos docentes, até o reconhecimento de falhas estruturais nos sistemas de ensino, como a ausência de verba e infraestrutura:

Os pontos negativos derivam do fato de serem matérias recentes e sem regulamentação e didática, além de ser cansativo o tempo dentro da escola (PRIV2).

Não vejo muitos positivos, principalmente nas escolas públicas. Era muito desorganizado, muitos itinerários não eram o que foi falado, muitas faltas durante o ano dos alunos e professores (PUB3).

Muito mau [sic] planejado, falta de verba, falta de variedade (PUB20).

A percepção de **Esvaziamento Curricular**, apresentada por 33,3% das respostas válidas, é majoritariamente associada à redução da carga horária da FGB e à sensação de abordagens de conteúdos considerados irrelevantes. Essa nova configuração é também associada à sensação de despreparo discente para vestibulares, como indica PUB12:

Só tem negativo na minha opinião, o aluno fica sem as aulas principais, perde tempo com coisas que os vestibular [sic] não vai cobrar (PUB12).

[...] negativo: conhecimento inútil, gera muito cansaço, perda de tempo de estudos (PRIV5).

Em contrapartida, alguns estudantes destacam como aspecto negativo a **Sobrecarga Curricular**, decorrente do aumento no número de disciplinas com a inclusão dos itinerários formativos. Essa perspectiva é compartilhada por 6 dos participantes (2 advindos de escolas públicas e 4 de escolas privadas), a exemplo de PRIV1 e PRIV14:

Negativos: aumento da carga horaria em excesso para os alunos (PRIV1).

Negativo: tem poucos itinerários e deixou a carga horaria + densa (PRIV14).

A percepção de **Despreparo Docente** também é apresentada pelos participantes como um dos pontos negativos do currículo diversificado, aspecto que se articula à percepção de desorganização normativa e institucional previamente mencionada. Essa problemática é denunciada por 6 dos 42 relatos válidos, a exemplo de PUB16:

Negativos: despreparo dos professores (que não tem culpa disso) e a diminuição das aulas de FGB (PUB16).

Os pontos negativos dos itinerários formativos foram categorizados e sintetizados no Quadro 12. A soma dos percentuais excede 100% em virtude de relatos que mencionaram aspectos negativos associados a mais de uma categoria:

Quadro 12 — Pontos negativos dos itinerários formativos

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Implementação Insatisfatória	PUB3, PUB5, PUB7, PUB9, PUB10, PUB11, PUB14, PUB18, PUB19, PUB20, PUB21, PUB22, PUB23, PRIV2, PRIV3, PRIV7, PRIV8, PRIV11, PRIV13, PRIV16, PRIV17, PRIV19 e PRIV22	54,8%
Esvaziamento Curricular	PUB4, PUB12, PUB13, PUB14, PUB16, PUB17, PUB18, PUB22, PRIV3, PRIV4, PRIV5, PRIV18, PRIV21 e PRIV22	33,3%
Sobrecarga Curricular	PUB6, PUB8, PRIV1, PRIV5, PRIV6 e PRIV14	14,3%
Despreparo Docente	PUB3, PUB5, PUB16, PRIV13, PRIV21 e PRIV22	14,3%

Fonte: Elaboração própria, 2026

A maior parte dos estudantes conseguiu indicar tanto aspectos positivos quanto negativos acerca da implementação do novo currículo. Apesar de a questão solicitar indicações de pontos positivos e negativos a respeito dos itinerários formativos, observa-se que as respostas frequentemente se estruturam a partir de

associações diretas com a FGB, seja por comparação de conteúdos, carga horária ou relevância atribuída às disciplinas. Esse movimento evidencia que a avaliação do currículo diversificado não ocorre de forma isolada, mas em relação ao lugar que ele passa a ocupar na organização curricular como um todo.

Observa-se que os pontos positivos mais frequentes — **Desenvolvimento Acadêmico e Enriquecimento Curricular** — coadunam com os objetivos do currículo diversificado e se relacionam tanto à motivação intrínseca quanto à motivação extrínseca por regulação identificada (Ryan; Deci, 2017), na medida em que são associados ao interesse dos estudantes e às contribuições percebidas para sua trajetória formativa.

Por outro lado, as percepções de **Implementação Insatisfatória e Esvaziamento Curricular**, predominantes entre os pontos negativos, podem ser associadas a níveis mais baixos de autodeterminação, aproximando-se de formas menos internalizadas de regulação ou mesmo de amotivação (Ryan; Deci, 2017), na medida em que os itinerários formativos não são percebidos como relevantes ou significativos o suficiente para contribuir com o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

A sensação de despreparo docente e a redução da carga horária da FGB, bem como a abordagem de conteúdos considerados irrelevantes para o contexto de vida dos estudantes, evidenciam as dificuldades de materialização de uma reforma de cunho pouco democrático no chão da escola, problemáticas já previstas e evidenciadas pela literatura (Cássio; Goulart, 2022; Costa; Nogueira, 2023; Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

5.4.4 Itinerários Formativos Favoritos e Preteridos

Os itinerários formativos preferidos pelos estudantes, bem como suas respectivas justificativas, foram identificados a partir das respostas à pergunta “Qual foi o itinerário formativo de que você mais gostou? Por quê?” (questão 7, Apêndice A). Foram consideradas 43 respostas válidas, uma vez que PUB11 e PRIV17 não indicaram itinerários formativos favoritos, seja pela inexistência desses, ou por não lembrarem dos itinerários cursados:

Não tive algum (PUB11).

Não me lembro de quais tive (PRIV17).

Os **Itinerários Formativos Favoritos** indicados foram categorizados de acordo com a área de conhecimento a que estão associados, a saber: **Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e Outros**.

A expressiva maioria dos participantes (62,8% das respostas válidas) declara sua preferência por itinerários formativos da área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, com destaque para a frequência de menções à área da saúde. Esta subcategoria compreende relatos de predileção por disciplinas com maior enfoque em Física, Química e Biologia, bem como por conteúdos interdisciplinares associados a essas áreas, como Astronomia e Educação Sexual. Os estudantes destacam ainda aquelas com maior caráter experimental e sua contribuição para a escolha de curso no ensino superior, a exemplo de PRIV2 e PUB16:

Laboratório de Química foi útil para o meu curso e o professor era didático. Aprendi medidas de segurança e processos básicos (PRIV2).

‘Cerrado em chamas’ debates sobre questões ambientais, aprendi muito e me fez querer cursar biologia (PUB16).

A relação dos itinerários formativos com os conteúdos de Física, Química e Biologia, principal justificativa apresentada para a preferência deste público, coaduna com a percepção de utilidade constatada na questão anterior, uma vez que a maioria expressiva dos participantes da pesquisa ingressou em cursos associados a essa área do conhecimento.

A preferência por itinerários formativos da área de **Matemática e suas Tecnologias** é relatada por apenas 4 dos participantes, dentre os quais 3 destacam as contribuições desses itinerários para um maior rendimento nos processos seletivos para o ensino superior (todos provenientes de escolas públicas), como PUB18 e PUB21:

Matemática para o pas [sic], ajudou a compreender e procurar macetes na hora da prova (PUB18).

gostei do de geometria, me ajudou com estudos para vestibular e o conteúdo era interessante (PUB21).

Os itinerários formativos de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** foram indicados como favoritos por parte de 5 dos 45 participantes (11,6% das respostas válidas), com apenas um deles proveniente de escola pública. Exemplo de resposta atribuída a esta categoria é a de PRIV12:

Cidadãos do mundo, as aulas tinha [sic] conteúdos de história, eram aulas leves e tranquilas, e eu gostava muito do professor que dava esse itinerário (PRIV12).

Já a preferência por itinerários formativos da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está presente em 10 das 43 respostas (23,5%). Foram consideradas para fins de análise as diferentes formas de linguagens, desde a escrita formal (com destaque para redação, citada por 4 participantes), até manifestações artísticas e práticas desportivas:

foi uma eletiva de esporte e outra de teatro, não lembro os nomes, mas foram as que mais me motivaram a ir e interagir com todos. Os professores eram ótimos e fizeram o melhor possível para que os objetivos fossem concluídos (PUB3).

De espanhol, por gostar de aprender diferentes línguas (PRIV18).

Na categoria **Outros** foram incluídas duas respostas (4,7% do total de respostas válidas), que não se enquadraram nas categorias anteriores, seja pela ausência de detalhamento acerca da área de conhecimento a que os itinerários formativos se referiam, seja pela menção a disciplinas passíveis de enquadramento em mais de uma categoria. PRIV13 é o único a indicar preferência pelo itinerário Projeto de Vida e PUB22 não especifica o itinerário cursado, mas compartilha uma experiência positiva para seu desenvolvimento pessoal:

Educação Sexual, formação financeira, Projeto de vida, ciências da natureza (PRIV13).

foi um que eu tive que fazer diversas apresentações o melhor para o que me proporcionou (PUB22).

O panorama geral das preferências dos estudantes é apresentado no Quadro 13. A soma dos percentuais ultrapassa 100%, uma vez que alguns estudantes relataram preferência por itinerários formativos de mais de uma área do conhecimento, o que suscita o questionamento sobre a adequação da organização por áreas para estruturar suas trajetórias acadêmicas. Exemplo de tal diversificação é a resposta de PRIV19:

de saúde e de geopolítica (PRIV19).

Quadro 13 — Itinerários formativos favoritos

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	PUB1, PUB2, PUB4, PUB5, PUB6, PUB10, PUB12, PUB14, PUB16, PUB17, PUB19, PUB20, PRIV1, PRIV2, PRIV3, PRIV4, PRIV5, PRIV6, PRIV7, PRIV8, PRIV9, PRIV11, PRIV13, PRIV14, PRIV19, PRIV20 e PRIV21	62,8%
Matemática e suas Tecnologias	PUB18, PUB21, PUB23 e PRIV15	9,3%
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	PUB13, PRIV10, PRIV12, PRIV16 e PRIV19	11,6%
Linguagens e suas Tecnologias	PUB3, PUB8, PUB9, PUB14, PUB15, PRIV9, PRIV10, PRIV12, PRIV18 e PRIV22	23,3%
Outros	PUB7, PUB22 e PRIV13	4,7%

Fonte: Elaboração própria, 2026

A **Justificativa para a Preferência** por determinado(s) itinerário(s) está presente em 35 respostas. A análise de tais justificativas culminou na elaboração das seguintes categorias de análise: **Interesse**; **Caráter Prático-Experimental**; **Relacionamento Professor-Aluno**; **Relacionamento Aluno-Aluno**; **Aprofundamento da FGB**; e **Divertimento**.

O **Interesse** e a afinidade dos estudantes pelos conteúdos ministrados constituem a principal justificativa para a preferência por determinado(s) itinerários formativos, apresentada por 17 dos 45 participantes. O resultado coaduna com a análise anterior acerca dos motivos que levaram os estudantes a escolherem determinados itinerários formativos em detrimento de outros, construto diretamente relacionado à motivação intrínseca (Reeve, 2006). Respostas como as de PUB12 e PRIV14 foram atribuídas a esta categoria:

Eu gostava de biologia porque gosto muito dos conteúdos da matéria em geral, então era o melhor (PUB12).

Citologia/estudo da célula. Pois eu aprendi muito na prática e fez eu ter mais certeza do que eu gostava (PRIV14).

A categoria **Caráter Prático-Experimental** abrange relatos em que a preferência dos estudantes pelos itinerários formativos está associada à adoção de metodologias distintas das tradicionais, como atividades práticas, pesquisas de campo, experimentação e outras estratégias que tornam as aulas mais dinâmicas. Nesse sentido, observa-se que a realização de intervenções didático-pedagógicas de caráter motivador — tendência entre as pesquisas educacionais associadas à TAD no Ensino de Ciências (Rodrigues; Menezes; Toledo, 2024) — de fato podem contribuir para a motivação discente. Essa perspectiva encontra-se em 9 das 35 respostas consideradas válidas, a exemplo daquela de PRIV3:

Na verdade nenhuma. O melhor foi o aprofundamento de biologia, pois visitávamos o laboratório com mais frequência (PRIV3).

O **Relacionamento Professor-Aluno** também é mencionado por 9 participantes como justificativa para a preferência por determinados itinerários formativos, reforçando a relevância do senso de pertencimento para a vivência de experiências formativas significativas (Reeve, 2006; Souza, 2022). Respostas como as de PUB10 foram associadas a essa categoria:

Ciências naturais que escolheram para a minha turma. Pois tinha mais tempo com os professores que gostava (PUB10).

A **Relação Aluno-Aluno**, que também pode ser associada ao senso de pertencimento, mostrou-se um fator de pouca influência sobre a preferência pelos itinerários formativos, sendo mencionada por apenas 2 dos participantes da pesquisa:

Itinerário de Humanas, pois meus amigos estavam nessa turma (PRIV10).

Já as contribuições dos itinerários formativos para o aprofundamento de conteúdos da FGB configuraram-se como um ponto de destaque para quatro dos respondentes. As respostas que associaram o itinerário favorito a esse aspecto foram reunidas na categoria **Aprofundamento da FGB**. Dentre esses quatro estudantes, 3 advêm de escolas públicas e 2 (PUB18 e PUB21) enfatizam, de modo específico, a relevância dos itinerários formativos para a preparação para processos seletivos de ingresso no ensino superior:

Química. O professor utilizava as aulas para dar o conteúdo que faltava durante o semestre. Como as aulas durante a semana foram divididas em dois e o ano letivo foi dividido em um semestre de exatas e outro de humanas, a matéria foi dividida em 4 (PUB5).

gostei do de geometria, me ajudou com estudos para vestibular e o conteúdo era interessante (PUB21).

Como se observa no relato de PUB5, a oferta de itinerários ministrados pelo mesmo professor da FGB atuava como estratégia de mitigação dos impactos decorrentes da redução da carga horária das disciplinas tradicionais, resultante da reorganização curricular. Na perspectiva da estudante, a utilização dos itinerários formativos como extensão e aprofundamento dos conteúdos da FGB é avaliada de maneira positiva.

Uma das respostas destaca-se por sua peculiaridade e foi atribuída à categoria **Divertimento**. Apesar de pontuar a preferência por um itinerário formativo da área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, PUB7 atribui tal preferência

apenas ao fato de ter um momento de descontração durante a aula, e não uma experiência de aprendizado:

Uma trilha de biologia pelo fato de poder jogar truco (PUB7).

Ou seja, o esvaziamento curricular, ponto de destaque negativo entre os participantes, é considerado positivo pelo participante, nesse contexto. Evidencia-se, assim, que a aprendizagem de conteúdos não constitui, para todos, o principal critério de avaliação das experiências com o currículo diversificado. O Quadro 14 sintetiza os motivos que justificam a preferência por determinados itinerários formativos. Tendo em vista a indicação de mais de um motivo por parte dos participantes, a soma dos percentuais ultrapassa 100%.

Quadro 14 — Motivos para a preferência dos itinerários formativos

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Interesse	PUB2, PUB4, PUB12, PUB14, PUB15, PUB16, PUB19, PUB21, PUB23, PRIV1, PRIV5, PRIV11, PRIV12, PRIV14, PRIV18, PRIV20 e PRIV21	48,6%
Caráter Prático-Experimental	PUB14, PUB17, PUB20 e PUB22 PRIV2, PRIV3, PRIV6, PRIV7 e PRIV14	25,7%
Relacionamento Professor-Aluno	PUB1, PUB2, PUB3, PUB9, PUB10, PRIV2, PRIV12, PRIV15 e PRIV22	25,7%
Relacionamento Aluno-Aluno	PRIV10 e PRIV15	5,7%
Aprofundamento da FGB	PUB5, PUB18, PUB21 e PRIV8	11,4%
Divertimento	PUB7	2,9%

Fonte: Elaboração própria, 2026

Já os itinerários formativos preteridos pelos estudantes e os motivos que os levaram a ter experiências negativas no currículo diversificado foram designados pelas respostas à questão “Qual foi o itinerário formativo de que você menos gostou? (Você pode escrever o nome ou o tema geral do itinerário.) Por quê?” (questão 8, Apêndice A).

Entre os 45 participantes, 3 não responderam à pergunta e 2 deles (PUB22 e PRIV17) declararam não lembrar dos itinerários formativos cursados. Por isso, um total de 40 respostas foram consideradas válidas para esta questão. Os **Itinerários Formativos Preteridos** foram categorizados em: **Projeto de Vida, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias; Outros e Inexistente.**

As críticas ao componente curricular **Projeto de vida** constituem um ponto de destaque nas manifestações dos participantes — estão presentes em 8 das 40 respostas válidas, sendo o itinerário específico que apresentou maior índice de rejeição:

Projeto de vida. Mesmo com um professor competente (formação em filosofia, sociologia e psicologia) não parecia ser tão esclarecedor. O material Bernoulli parecia repetitivo e pouco útil (PRIV2).

Projeto de vida. O meu professor passava filmes aleatórios (PUB21).

Itinerários formativos preteridos associados à área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** foram mencionados por 8 participantes (20% das respostas válidas). Desse modo, são os itinerários formativos com maiores índices de preferência e, simultaneamente, de rejeição. Relatos como os de PRIV11 e PUB10 foram atribuídos a essa categoria:

Química, foi mais por questão pessoal, não por conta do itinerário (PRIV11).

Química. O professor era ruim, não ensinava nada (PUB10).

Experiências negativas no âmbito dos itinerários formativos da área de **Matemática** são relatadas por 4 dos participantes, a exemplo de PUB20:

Um sobre a história da matemática; era muito chato e pouco explicativo (PUB20).

Em relação aos itinerários formativos da área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, são identificados 6 relatos de experiências negativas, que representam 15% do total de respostas válidas. Foram alocadas nessa categoria respostas como as de PUB8:

Sociologia, não gostava da matéria (PUB8).

Percepções negativas sobre itinerários formativos de **Linguagens e suas Tecnologias** aparecem no relato de apenas 1 estudante, que não apresenta justificativas para tal. O comentário de PUB6 traz uma crítica a um dos itinerários cursados no âmbito do EMTI, no qual o estudante cursou essa etapa de ensino:

Na Eletiva: Inglês; No EMTI: Pilates (PUB6).

Na subcategoria **Outros** foram alocadas respostas que indicavam ausência de afinidade por itinerários formativos aos quais não foi possível associar uma área do conhecimento específica, bem como críticas de caráter mais genérico ou indicações vagas, como “exatas”, que podem abranger disciplinas da área de **Matemática** e/ou de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Essa perspectiva

representa 10% do total de respostas válidas. Exemplos de comentários associados a esta categoria são:

Um sobre xadrez, não ia com a cara do professor (PUB9)

Todos. Pois além de terem tirado várias aulas importantes, foram mal aplicados e não ajudavam a estudar (PRIV22).

Não lembro do nome, mas discutíamos sobre a Constituição. Professor desinteressado, assunto entediante e mal preparado (PUB16).

Finalmente, na categoria **Inexistente** foram compiladas as respostas que indicavam a ausência de itinerários formativos que não tenham agradado aos respondentes. Esse resultado sugere uma relação plenamente positiva e produtiva com os itinerários formativos por parte de 6 dos 45 participantes da pesquisa, a exemplo de PRIV9 e PUB17.

Gostei de todos, eu que escolhi (PRIV9).

Acho que não há um que menos gostei (PUB17).

A síntese das disciplinas e/ou áreas de conhecimento preteridas pelos participantes está presente no Quadro 15:

Quadro 15 — Itinerários formativos preteridos

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Projeto de Vida	PUB1, PUB2, PUB5, PUB7, PUB21, PRIV2, PRIV3 e PRIV8	20%
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	PUB10, PUB13, PUB14, PRIV6, PRIV11, PRIV14 e PRIV15	17,5%
Matemática e suas Tecnologias	PUB20, PRIV7, PRIV10 e PRIV18	10%
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	PUB8, PUB15, PUB23, PRIV4, PRIV12 e PRIV20	15%
Linguagens e suas Tecnologias	PUB6	2,5%
Outros	PUB3, PUB4, PUB9, PUB12, PUB16, PRIV5, PRIV16 e PRIV22	20%
Inexistente	PUB11, PUB17, PUB19, PRIV9, PRIV19 e PRIV21	15%

Fonte: Elaboração própria, 2026

Dentre os 40 estudantes que indicaram os itinerários preteridos, 4 não apresentaram motivos para essa perspectiva. Apesar da ausência de críticas por parte de alguns estudantes, o desinteresse pelo tema ministrado e sensação de esvaziamento curricular constituem os principais motivos atrelados à preterição dos itinerários formativos.

As 36 respostas consideradas válidas para o construto de **Motivos para preterição** foram categorizadas em: **Desinteresse**; **Esvaziamento Curricular**;

Extensão Repetitiva da FGB; Despreparo Docente, Relação Professor-Aluno; Ausência de Indicação; e Outros.

O **Desinteresse** pelo conteúdo ou pela área do conhecimento associada ao itinerário, que pode ser vinculada a um distanciamento da motivação intrínseca, é o motivo mais frequente para as avaliações negativas, presente em 25% das repostas válidas, a exemplo daquelas de PUB8 e PRIV18:

Sociologia, não gostava da matéria (PUB8).

Relacionados a matemática, por não gostar da matéria (PRIV18).

Já a percepção de **Esvaziamento Curricular**, apontada por 7 dos participantes, associa-se a respostas que expressam críticas à abordagem de conteúdos considerados irrelevantes, à superficialidade e insuficiência do tratamento dado aos temas ou, ainda, à inexistência efetiva de conteúdos nos itinerários formativos. Esta subcategoria contempla comentários como os de PUB1, PUB21 e PRIV22:

projeto de vida (2º e 3ºano), era praticamente uma aula vaga onde o professor não sabia o que dar (PUB1).

Projeto de vida. O meu professor passava filmes aleatórios (PUB21).

Todos. Pois além de terem tirado várias aulas importantes, foram mal aplicados e não ajudavam a estudar (PRIV22).

A perspectiva de itinerários formativos como uma **Extensão repetitiva da FGB** foi o motivo de insatisfação apontado por 4 dos participantes. Para eles, a expectativa de contato com novos conteúdos e/ou metodologias distintas das tradicionais não se concretizou nesses itinerários. Repostas como as de PUB3 foram atribuídas a esta categoria:

As que diziam ser de um tema fora das matérias obrigatórias e durante as aulas eram apenas uma extensão nas aulas e conteúdos normais (PUB3).

A utilização dos itinerários formativos como forma de “reforço” às disciplinas da FGB parece configurar-se como uma estratégia adotada por professores em resposta a insuficiências de formação e suporte institucional associadas à implementação da reforma. Essa percepção de **Despreparo Docente** é pontuada por 3 dos estudantes. O projeto de vida é mencionado por todos eles, a exemplo de PUB5:

Projeto de vida — Professores completamente despreparados, lecionando uma matéria divergente da sua formação, sem noção alguma do que seguir ou fazer, e zero apoio didático externo (PUB5).

Já os problemas associados à **Relação Professor-Aluno** abrangem respostas que indicam antipatia em relação ao docente de determinada disciplina.

Tais manifestações não apresentam justificativas por parte dos participantes e não se vinculam ao esvaziamento curricular nem à percepção de despreparo profissional, mas sugerem a existência de relações que, por motivos não especificados, não nutriram adequadamente sua NPB de pertencimento. Esta categoria compreende relatos como os de PUB9 e PRIV15.

Um sobre xadrez, não ia com a cara do professor (PUB9).

Ciências Naturais pelos professores e pelos alunos (PRIV15).

Já o relato de 6 dos participantes é marcado pela **Ausência de Indicação** de itinerários formativos preteridos, em virtude de uma experiência positiva com todos eles, tais como PUB17:

Acho que não há um que menos gostei (PUB17).

Por fim, na subcategoria **Outros**, foram reunidas as respostas que não se enquadram nas categorias anteriormente apresentadas. Os relatos de PRIV7 e PUB12 compreendem críticas mais genéricas ao desenvolvimento dos itinerários, embora não explicitem os critérios que sustentam essa avaliação. PRIV10 é o único a pontuar a dificuldade com a disciplina como fator desmotivador. PRIV11 atribui a preterição a um itinerário formativo de Química, mas a justifica como uma questão pessoal. Já PRIV15 é o único a apontar a relação com os colegas de turma como um dos motivos para a preterição, reiterando o papel do pertencimento na garantia do bem-estar; todavia, não detalha as razões para tal:

Não lembro, mas foi a maioria (PUB12).

Itinerário de exatas, me sentia muito pressionada por quase todos na sala terem facilidade com matemática e eu demoro um pouco mais para aprender. (PRIV10).

Química, foi mais por questão pessoal, não por conta do itinerário (PRIV11).

Ciências Naturais pelos professores e pelos alunos (PRIV15).

Os motivos que justificam a preterição dos estudantes por determinados itinerários formativos estão sintetizados no Quadro 16. Tendo em vista que 2 estudantes indicaram mais de um motivo (PUB16 e PRIV15), a soma dos percentuais excede 100%.

Quadro 16 — Motivos para a preterição dos itinerários formativos

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Desinteresse	PUB4, PUB7, PUB8, PUB14, PUB16, PUB20, PRIV2, PRIV18 e PRIV20	25%
Esvaziamento Curricular	PUB1, PUB10, PUB13, PUB21, PUB23, PRIV14 e PRIV22	19,4%
Extensão Repetitiva da FGB	PUB3, PUB15, PRIV5 e PRIV6	11,1%
Despreparo Docente	PUB2, PUB5 e PRIV3	8,3%
Relação Professor-Aluno	PUB9, PUB16, PRIV12 e PRIV15	10,8%
Ausência de Indicação	PUB11, PUB17, PUB19, PRIV9, PRIV19 e PRIV21	16,7%
Outros	PUB12, PRIV7, PRIV10, PRIV11 e PRIV15	13,9%

Fonte: Elaboração própria, 2026

É possível observar que, embora a ausência de afinidade com os conteúdos e os problemas na relação com os professores sejam apontados como motivos de antipatia em relação a determinados itinerários formativos, o desinteresse pelos conteúdos abordados e a percepção de esvaziamento curricular configuram-se como pontos críticos na materialização do novo currículo.

A utilização dos itinerários formativos como extensão da FGB pode ser compreendida como uma resposta do corpo docente à redução da carga horária da FGB e ao despreparo apontado pelos participantes. Entretanto, como é possível observar, tal alternativa frustra as expectativas de alguns estudantes no âmbito do currículo diversificado, que aspiram por novos conteúdos e metodologias de ensino.

5.4.5 Itinerários Formativos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

A verificação da percepção geral dos estudantes acerca dos itinerários formativos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foi viabilizada pelas respostas à questão 9 do questionário: “Qual sua opinião geral sobre os itinerários formativos de Ciências da Natureza?” (apêndice A). Todos os 45 participantes responderam à esta questão, e todas as respostas foram consideradas válidas.

A perspectiva dos estudantes sobre os itinerários dessa área do conhecimento é considerada relevante em virtude do âmbito em que se desenvolveu a presente pesquisa e da proximidade dessa área com os cursos de graduação dos respondentes. As **Perspectivas sobre os Itinerários Formativos de Ciências da Natureza** dos participantes da pesquisa foram categorizadas em: **Experiências Positivas**, **Experiências Negativas**, **Potencial Limitado** e **Ausência de Posicionamento**.

A categoria **Experiências Positivas** contempla perspectivas satisfatórias acerca dos itinerários formativos de Ciências da Natureza, associadas tanto ao interesse dos estudantes pelos conteúdos quanto ao apreço pelas metodologias adotadas e à afinidade com os professores da área. Esta percepção é compartilhada 42,2% dos participantes, com frequência semelhante entre estudantes das redes pública e privada, a exemplo de PUB17:

Acho bastante importante porque há várias áreas em CN que não são muito faladas em aulas de FGB (PUB17).

Relatos de insatisfação quanto à forma de oferta dos itinerários formativos de Ciências da Natureza, categorizados em **Experiências Negativas**, compreendem críticas ao esvaziamento curricular, falta de assiduidade docente, e ainda, oposição à existência dos itinerários formativos como um todo. Observa-se que 31,1% dos participantes compartilham dessa perspectiva. Os relatos abaixo ilustram exemplos de tais manifestações:

Eram os mais vazios na maioria das vezes, os alunos não costumavam ir as aulas. Mas os professores eram muito bons e davam ótimas aulas (PUB3).

Sendo sincera, me sinto completamente martirizada pelo ensino médio na faculdade (PUB4).

Matérias totalmente injustiçadas, abordadas de forma rasa sem aprofundamento e vontade de ensinar (PUB5).

Sinceramente nenhuma, as eletivas da minha escola eram pra encher linguiça (PUB9).

Alguns dos participantes associam a potencialidade desses itinerários formativos às condições de oferta e aos anseios dos indivíduos. Essa perspectiva está expressa na categoria **Potencial Limitado**, que contempla repostas como as de PRIV2 e PUB10:

Geralmente eram práticos e interessantes, mas eram úteis dependendo do seu futuro. O que me faz pensar que você só vai escolher o itinerário certo se for uma pessoa decidida e esclarecida (o que muitas vezes adolescentes não são) (PRIV2).

Se bem trabalhado seria legal de cursar (PUB10).

O questionamento em torno da maturidade dos adolescentes para escolherem itinerários formativos associados aos seus projetos de vida, em termos acadêmicos e profissionais, é um importante ponto de reflexão acerca do NEM, já que, como indica PRIV2, nem todos se sentem devidamente preparados para tomar tais decisões.

Já a **Ausência de Posicionamento** reúne respostas de estudantes que não cursaram tais itinerários formativos — seja por opção própria, seja por ausência de

vaga ou de oferta em suas instituições de ensino — além de comentários que não manifestaram nenhum posicionamento reflexivo acerca desta experiência. Essa perspectiva se fez presente nos relatos de 24,4% dos participantes. As respostas de PRIV10, PUB15 e PRIV19 exemplificam tais posicionamentos:

Não tenho nada a comentar (PRIV10).

Não tive itinerários formativos de Ciências da Natureza (PUB15).

na minha escola não teve (PRIV19).

O Quadro 17 sintetiza as percepções dos participantes em torno dos itinerários formativos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A soma dos percentuais excede 100%, uma vez que os relatos indicam percepções distintas conforme o itinerário considerado.

Quadro 17 — Perspectivas sobre os itinerários formativos de Ciências da Natureza

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Experiências Positivas	PUB1, PUB2, PUB3, PUB12, PUB14, PUB16, PUB17, PUB18, PUB22, PUB23, PRIV2, PRIV8, PRIV9, PRIV11, PRIV12, PRIV13, PRIV14, PRIV18 e PRIV20	42,2%
Experiências Negativas	PUB3, PUB4, PUB5, PUB9, PUB11, PUB13, PUB20, PUB21, PRIV3, PRIV4, PRIV5, PRIV7, PRIV8 e PRIV15	31,1%
Potencial Limitado	PUB10, PUB13, PUB17, PUB21, PRIV1, PRIV2 e PRIV6	15,6%
Ausência de Posicionamento	PUB6, PUB7, PUB8, PUB15, PUB19, PRIV10, PRIV16, PRIV17, PRIV19, PRIV21 e PRIV22	24,4%

Fonte: Elaboração própria, 2026

Como se pode observar no Quadro 17, a maior parte dos estudantes declara ter tido experiências positivas com tais itinerários, resultado esperado entre estudantes de graduação vinculados a cursos dessa área do conhecimento. Não foram identificadas diferenças notáveis entre estudantes de escolas públicas e privadas no que se refere a esse aspecto.

Ainda assim, uma parcela não desprezível dos respondentes não apresentou perspectivas positivas acerca de sua experiência com esses itinerários formativos. Problemas associados à implementação (tais como a prática docente e a infraestrutura escolar) são mais recorrentes do que críticas à organização curricular do NEM por si só.

Para além da reflexão sobre a qualidade dos itinerários formativos ofertados, é fundamental que os estudantes expressem os anseios não contemplados pela oferta do currículo diversificado, de modo a identificar potenciais pontos de aprimoramento.

A última questão do questionário (Apêndice A) ofereceu aos participantes a oportunidade de expressar tais expectativas.

5.4.6 Sugestões de Itinerários Formativos

Por fim, a questão de número 10 buscou verificar a existência de itinerários formativos de interesse dos estudantes, mas não ofertados pelas instituições de ensino em que estavam inseridos. As respostas foram suscitadas pela seguinte pergunta: “Você gostaria que a escola tivesse ofertado algum itinerário diferente? Qual seria e por que você gostaria dele?” (questão 10, Apêndice A).

Um total de 42 respostas foram consideradas válidas, uma vez que 2 estudantes da rede pública e 1 estudante da rede privada abstiveram-se da questão. A análise de tais respostas culminou na elaboração das seguintes categorias de análise, associadas à **Sugestão de Itinerários: Formação Prática; Aprofundamento Técnico-Acadêmico; Aprofundamento Esportivo-Cultural; Satisfação com a Oferta; Rejeição à Reforma; e Avaliações Genéricas.**

A expectativa de uma formação para a cidadania e para uma vida adulta funcional, incluindo desde noções sociopolíticas até identificação de carreira, educação financeira e culinária, é citada por 11 dos participantes (26,2% de respostas válidas). Essas percepções foram categorizadas como **Formação Prática**, e refletem posicionamentos como os de PRIV2 e PUB3:

Não sei. Talvez algo que ajudasse na independência na vida adulta (culinária, finanças, direito, etc) (PRIV2).

Acho que sim, mais criativas e que fossem parecidas com a proposta inicial, tipo culinária, astronomia, dança, mais esporte, de artes e que trouxessem esse lado mais divertido (tivemos teatro em filosofia e vôlei em ed. Física) (PUB3).

As expectativas de aprofundamento em determinados conteúdos ou temáticas, associados à preparação para processos seletivos para o ensino superior também estão presentes em 26,2% do total de respostas válidas. A categoria **Aprofundamento Técnico-Acadêmico** representa essa perspectiva, apresentada por estudantes como PUB7, PRIV6 e PUB12:

Sim uma eletiva de Química Experimental (PUB7).

Sim. Astronomia, sempre me interessei, por gosto pessoal mesmo (PRIV6).

Sim, um itinerário voltado para as matérias de formação geral básica pois são mais importantes (PUB12).

Sugestões de abordagens mais voltadas para o esporte e para a cultura de modo geral (dança, teatro, audiovisual, dentre outros) também estão presentes no *corpus* de análise. Essa perspectiva, apresentada por 4 participantes — sendo apenas 1 deles da rede privada de ensino —, está categorizada como **Aprofundamento Esportivo-Cultural**, e compreende respostas como as de PUB13 e PUB16:

Acho que um itinerário sobre história da África e Audiovisual seria muito interessante, visto que são assuntos que geralmente captam a atenção e pode promover uma certa diversidade de gostos (PUB13).

Itinerários de conhecimento do mundo, de dança, conto o [sic] até de lutas/esportes (PUB16).

Para 9 dos participantes da pesquisa os itinerários formativos ofertados durante sua experiência acadêmica já foram devidamente satisfatórios. Essa perspectiva se faz mais presente entre estudantes da rede privada. Em virtude da **Satisfação com a Oferta**, esse grupo não realizou sugestões, a exemplo de PUB6:

Não, pois as que eu fazia já o suficiente (PUB6).

Em outro extremo, para 6 participantes da pesquisa (14,3% das repostas válidas), a ausência de sugestões decorre da discordância em relação à própria existência dos itinerários formativos, interpretada como **Rejeição à Reforma**. Dentre os 6 participantes que manifestaram essa perspectiva, 5 advém de instituições públicas, coadunando com análises anteriores que sugerem maior insatisfação com os itinerários formativos por parte desse público. PUB22 expressa a vontade de retomar o currículo anterior à reforma do NEM, ao passo que PUB14, apesar de pontuar sugestões associáveis à **Formação Prática**, reitera o posicionamento de discordância com a organização curricular. PUB5 atribui o fracasso inevitável da proposta à ausência de condições humanas e materiais adequadas para sua materialização:

O itinerário não é o problema. Poderia ser a melhor proposta de eletiva, mas sem estrutura, planejamento e atrapalhando a formação geral básica, já é um desastre sem fim (PUB5).

Itinerários voltados para testes vocacionais, garantindo uma melhor decisão do aluno quanto ao seu futuro! (mas, preferia que não fossem ofertados) (PUB14).

gostaria que voltasse ao modelo antigo (PUB22).

Por fim, a categoria **Sugestões Genéricas** abrange respostas vagas, desassociadas de conteúdos ou temáticas específicas (como no caso de PUB10), bem como manifestações de ausência de ideias, expressas por meio de declarações

igualmente genéricas (a exemplo de PRIV15). Essa percepção está presente em 6 das 42 respostas obtidas:

Sim. Coisas que a gente não via normalmente, não apenas conteúdo da escola (PUB10).

Não tem nenhum em específico (PRIV15).

Eu participei de um, foi bem interessante, Porém [sic] o que [sic] isso ia me ajuda [sic] no enem (PUB18).

O Quadro 18 sumariza as contribuições dos participantes em termos de sugestões de itinerários formativos. A soma dos percentuais excede 100%, considerando que alguns respondentes indicam mais de uma sugestão.

Quadro 18 — Sugestões de itinerários formativos

Categorias de Análise	Estudantes	Frequência
Formação prática	PUB3, PUB9, PUB10, PUB13, PUB14, PRIV2, PRIV3, PRIV4, PRIV6, PRIV8 e PRIV12	26,2%
Aprofundamento Técnico-Acadêmico	PUB11, PUB12, PUB19, PUB20, PUB21, PUB7, PRIV5, PRIV6, PRIV9, PRIV14 e PRIV22	26,2%
Aprofundamento Esportivo-Cultural	PUB3, PUB13, PUB16 e PRIV17	9,5%
Satisfação com a Oferta	PUB6, PUB8, PUB23, PRIV10, PRIV11, PRIV16, PRIV18, PRIV20 e PRIV21	21,4%
Rejeição à Reforma	PUB4, PUB5, PUB14, PUB15, PUB22 e PRIV7	14,3%
Sugestões Genéricas	PUB10, PUB17, PUB18, PRIV1, PRIV15 e PRIV19	14,3%

Fonte: Elaboração própria, 2026

É interessante notar que apesar das sugestões de itinerários formativos mais diretamente associados a práticas da vida cotidiana (finanças, direito, culinária, cidadania), boa parte das propostas apresentadas é compatível com itinerários formativos já existentes na rede de ensino do DF.

Nesse sentido, é importante refletir se a mera escolha entre uma gama de itinerários formativos ofertados pela instituição de ensino é suficiente para garantir a promessa do NEM de atender às necessidades e aspirações das juventudes.

O desejo de retomada do currículo anterior, de aprofundamento de determinados conteúdos e de uma preparação mais efetiva para o PAS e outros vestibulares, manifestado por parte dos participantes da pesquisa, reforça a percepção negativa em torno da redução da carga horária da FGB.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, observa-se que alguns aspectos do currículo diversificado se materializaram de forma mais efetiva, enquanto outros permanecem como pontos de tensão. No que se refere à NPB de autonomia, a maior parte dos estudantes relata ter sido previamente apresentada aos itinerários formativos e ter exercido alguma liberdade de escolha; contudo, essa autonomia mostra-se mais consolidada na rede privada e mais fragilizada na rede pública.

Ainda assim, os dados evidenciam predominância de insatisfação com o currículo diversificado, especialmente quando comparado à FGB, sugerindo que a simples possibilidade de escolher entre opções previamente estruturadas não é suficiente, por si só, para atender às expectativas e interesses formativos dos estudantes.

As principais críticas aos itinerários formativos concentram-se na superficialidade dos conteúdos abordados, no excesso de componentes curriculares e, sobretudo, na redução da carga horária da FGB, indicando descontentamento com a forma como o currículo diversificado vem sendo concretizado e com o lugar que passou a ocupar na organização curricular como um todo.

Quanto à competência, predomina uma percepção moderadamente positiva, embora haja expressiva presença de posicionamentos neutros. Estudantes da rede privada demonstraram maior confiança na própria aprendizagem e são os únicos a mencionar a facilidade ou dificuldade com os conteúdos como critério no momento de escolha dos itinerários formativos. Em contrapartida, percepções de desorganização e de despreparo docente e/ou institucional fragilizam o senso de competência.

No que tange ao pertencimento, prevaleceram vínculos positivos com professores e colegas, ainda que esse fator exerça influência limitada no momento de escolha dos itinerários formativos. A relação professor-aluno aparece como elemento relevante na avaliação das experiências com o currículo diversificado, tanto de forma positiva quanto negativa. Paradoxalmente, a percepção de despreparo docente figura entre as críticas mais recorrentes aos itinerários formativos. Nesse contexto, a utilização da carga horária dos itinerários para reforço de conteúdos da FGB emerge como estratégia docente frente ao desamparo institucional — o que é visto como ponto positivo, pela maior parte dos alunos, mas que frustra as expectativas de outros em relação ao currículo diversificado.

O interesse pelos conteúdos, associado à motivação intrínseca, e a percepção de contribuição dos itinerários formativos para os objetivos de vida constituem os principais critérios de escolha dos itinerários, tanto entre estudantes da rede pública quanto da privada. As relações interpessoais, relacionadas ao senso de pertencimento, apresentam influência menos expressiva, enquanto a rejeição de itinerários é atribuída principalmente ao desinteresse pelos temas, à incompatibilidade com metas de vida e, pontualmente, a experiências relacionais negativas.

No que se refere à utilidade dos itinerários formativos, predominam percepções de baixo aproveitamento ou utilidade limitada, ainda que surjam relatos de contribuições acadêmicas, pessoais e profissionais, evidenciando a heterogeneidade das experiências. Entre os aspectos positivos mais mencionados estão o enriquecimento curricular e possíveis contribuições ao desenvolvimento acadêmico e profissional; por outro lado, a crítica mais recorrente diz respeito a uma implementação considerada insatisfatória, associada a fragilidades de gestão, limitações estruturais e à percepção de esvaziamento curricular por conteúdos tidos como pouco relevantes.

Assim, embora as necessidades de autonomia, competência e pertencimento sejam nutridas em algum nível — sobretudo entre estudantes da rede privada —, os relatos indicam que a liberdade de escolha entre opções pré-determinadas nem sempre se traduz em sentimento de utilidade, tampouco é percebida como justificativa suficiente para a redução da carga horária das disciplinas tradicionais.

Cabe destacar que a pesquisa foi realizada com jovens recém-ingressos no ensino superior, ou seja, sujeitos que deram continuidade à trajetória acadêmica logo após a conclusão do Ensino Médio. Torna-se, portanto, relevante a realização de estudos futuros com indivíduos que seguiram percursos distintos, como aqueles inseridos diretamente no mercado de trabalho ou que não ingressaram no ensino superior.

Ademais, o relato do estudante PRIV9 aponta para a necessidade de investigar possíveis irregularidades na oferta dos itinerários formativos em instituições privadas. A pesquisa também sinaliza a importância de estudos que examinem o grau de participação efetiva de professores, estudantes e gestão escolar na elaboração e seleção dos itinerários formativos, uma vez que a escolha entre opções previamente definidas não garante, por si só, uma autonomia substantiva e pode, em certos contextos, reforçar percepções de despreparo docente e desamparo institucional.

Reformulações em torno da proposta apresentada pela MP nº 746/2016 já foram realizadas, e a materialização dessas normativas evidencia a relação dialética entre o currículo prescrito e o currículo vivido no chão da escola. O Ensino Médio, assim como a educação de modo geral, permanece como um espaço de intensas disputas ideológicas, políticas e econômicas, que se refletem nos contínuos processos de estruturação e reestruturação curricular. Espera-se que a presente pesquisa contribua para a reflexão crítica acerca das transformações implementadas, bem como para a identificação de caminhos para futuras investigações e práticas educativas que efetivamente promovam a democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete Angelina. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, 2008, Brasília.

Brasília, DF: UnB, 2008. Disponível em:

<<https://www.uffs.edu.br/uffs/conteudo/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II.pdf>>.

Acesso em: 18 jan. 2026.

ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Ofício n.º 01/2015/GR: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. 9 p.

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

BISCHOFF, Wesley. MEC publica portaria que suspende cronograma de implementação do Novo Ensino Médio por 60 dias. **G1**, [s. l.], 5 abr. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/05/mec-publica-portaria-que-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-em-60-dias.ghtml>>. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida Provisória nº 746/2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022**. Governo Federal, 6 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio é suspenso**. Governo Federal, 28 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/obrasilvoltou/cuidado/cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-suspenso>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio descontinuado**. Governo Federal, [2025?]. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

CALLEGARI, Marcos Antonino. **Kahoot! nas aulas de Química: um estudo sobre a influência motivadora do jogo na perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Química em Rede Nacional) — Instituto de Química, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214439>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CARVALHO, Gabriel Rocha de. **Análise das teses e dissertações sobre a Teoria da Autodeterminação aplicada no ensino de Química**. 2025. 51 f. Monografia (Graduação em Química — Licenciatura) — Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2025. Disponível em: <<https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/8374>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CEBRASPE — Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos. **Programa de Avaliação Seriada – PAS-UnB**. Brasília, 2026. Disponível em: <<https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CLEMENT, Luiz. **Autodeterminação e ensino por investigação: construindo elementos para promoção da autonomia em aulas de física**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122808>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CLEMENT, Luiz; CUSTÓDIO, José Francisco; ALVES FILHO, José de Pinho. Potencialidades do ensino por investigação para promoção da motivação autônoma na educação científica. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 101-129, maio 2015. DOI: <<https://doi.org/10.5007/1982-5153.2015v8n1p101>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CÁSSIO, Fernando L.; ZAJAC, Danilo R. Uma análise preliminar da influência da Reforma do Ensino Médio e da Pedagogia das Competências nos textos iniciais e da área de Ciências da Natureza da Base Nacional Comum Curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 12., 2019, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal, RN: ABRAPEC, 2019. p. 1-10.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

COSTA JÚNIOR, João Florêncio da *et al.* Um estudo sobre o uso da escala de Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 1, p. 360–376, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-021.

COSTA, Nayara Ferreira; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. Nem protagonismo e nem autonomia: A implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023128, 2023. DOI: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16724>>.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008. DOI: <<https://doi.org/10.1037/a0012801>>.

DOMBROSKI, Mauricio Sales de Almeida. **Representações Sociais sobre as aulas de Química dos estudantes do Ensino Médio**: um olhar para a (des)motivação. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Ensino de Química) — Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FAITANINI, Beatriz Derisso. **A motivação de alunos na preparação e demonstração de experimentos para a divulgação de química**: um olhar a partir da teoria da autodeterminação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/items/eaa20acf-c0a7-4c3d-89ba-1187b26d90d3>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCÊS, Bruno Pereira. **Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em estágio**

supervisionado e residência pedagógica. 2020. Tese (Doutorado em Química Analítica e Inorgânica) — Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Wellington Soares de; OLIVEIRA, Luciani de; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. A formação de professores e a sexualidade na BNCC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 11., 2017. **Anais [...].** 2019, p. 1-7.

LOPES, Saionara Félix da Silva. **A concepção de Protagonismo e Autonomia no contexto do novo Ensino Médio.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/233997>>. Acesso em: 28 fev. 2026.

OLIVEIRA, Brenda Tavella; SILVA, Valmir Jacinto da. Teoria da Autodeterminação na compreensão da motivação da aprendizagem de Química dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Labore em Ensino de Ciências**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 109-127, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/labore/article/view/2915/pdf_3>. Acesso em: 16 jan. 2026.

OLIVEIRA, Brenda Tavella. **Ensino presencial e ensino não presencial: uma análise motivacional da disciplina de Química, subsidiada pela Teoria da Autodeterminação de alunos do ensino médio de uma escola pública do interior de Mato Grosso.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3969>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PARRA, Kenia Naara. **Contribuição de palestras de divulgação científica da química para a motivação para o aprendizado em estudantes do primeiro ano do Ensino Médio:** uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. 2018. Tese (Doutorado em Ciências) — Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/75/75134/tde-18062018-142941/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

PATTI, Bruna Athaide Buczynski; PINHÃO, Francine Lopes; SILVA, Emanuel Carlos Daflon da. Sexualidade na Base Nacional Comum Curricular: uma breve análise. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 12., 2019, Natal, RN. **Anais [...].** Natal, RN: ABRAPEC, 2019. p. 1-11.

PETTENON, Evandir A. **O projeto de vida e a reforma do Ensino Médio:** implicações da racionalidade neoliberal na educação emancipadora. São Paulo: Editora Dialética, 2024. ISBN 978-65-2701-020-3.

PINTRICH, Paul R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003. DOI: <<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>>.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1488.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RIBEIRO, Andresa da Costa; COSTA, Marcia da. Motivação para a docência na Educação Básica: um estudo a partir da Teoria da Autodeterminação com discentes do curso de licenciatura em Física. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 947-972, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5407>>. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5407>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

RODRIGUES, Jéssica Magalhães; MENEZES, Heitor Levi Alves; TOLEDO, Evelyn Jeniffer de Lima. Motivação: um olhar para as teses e dissertações da CAPES. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ), 22., 2024, Belém, PA. **Anais [...]**. Belém, PA: UFPA, 2024. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xxii-encontro-nacional-de-ensino-de-quimica-397660/817901-MOTIVACAO--UM-OLHAR-PARA-AS-TESES-E-DISSERTACOES-DA-CAPES/>>. Acesso em: 19 jan. 2026.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory**: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SBQ — Sociedade Brasileira de Química. **Nota da Sociedade Brasileira de Química sobre a implementação do Novo Ensino Médio a partir da BNCC**. São Paulo, 26 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.sbq.org.br/ensino/nota-da-sociedade-brasileira-de-quimica-sobre-a-implementacao-do-novo-ensino-medio-a-partir-da-bncc/>>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SEEDF — Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 21, de 4 de fevereiro de 2020**. Autoriza a implementação do Novo Ensino Médio no DF, por meio de Projeto-Piloto, em unidades escolares da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal — SEEDF. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 4 fev. 2020. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/PUB526203ed5be47d4bcb31cbba47PUB21b2/Portaria_21_04_02_2020.html>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SEEDF — Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Caderno orientador**: itinerários formativos. Brasília, 2023.

SIEMSEN, Giselle Henequin; LORENZETTI, Leonir. A Astronomia ao longo das três versões da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental.

In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 12., 2019, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal, RN: ABRAPEC, 2019. p. 1-8.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 214130, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 1-15, 2023.

SOUSA, Francisco Antonio de; COELHO, Marcelo Nunes. O perfil motivacional de professores e a qualidade motivacional dos alunos do ensino médio na disciplina de física. **RBECM**, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 236-275, 2023.

SOUZA, Renata Torres Mattos Paschoalino de. **Necessidades psicológicas básicas em um escape room digital de química**: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. 2022. Tese (Doutorado em Química Analítica e Inorgânica) — Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2022.

TEIXEIRA, Jonny Nelson. **Experimentos surpreendentes e sua importância na promoção da motivação intrínseca do visitante em uma ação de divulgação científica**: um olhar a partir da teoria da autodeterminação. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-02122014-154633/>>. Acesso em: 16 jan. 2026.

TOLEDO, Evelyn Jeniffer de Lima. **Estudo da correlação entre motivação, estilo de aprendizagem e os tipos psicológicos Junguiano**. 2015. Tese (Doutorado em Química) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/7237>>. Acesso em: 28 fev. 2026.

TOLEDO, Evelyn Jeniffer de Lima; COUTINHO, Henrique do Nascimento. Licenciatura: escolha ou falta de opção. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-30, e020029, 2020.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, [s. l.], 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697>>. Acesso em: 4 fev. 2025.

WUTZKI, Nathalie Cristina; TONSO, Sandro. A Educação Ambiental e a 2ª versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC): uma reflexão sobre a área de Ciências da Natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 11., 2017. **Anais [...]**. 2017. p. 1-9.

APÊNDICE A — Questionário

Responda às questões a seguir com atenção.

1) Leia cada uma das afirmativas abaixo e assinale o seu grau de concordância com cada item utilizando a escala apresentada. Utilize os círculos (○) para marcar sua resposta. O espaço disponível entre cada afirmativa permite a inserção de **COMENTÁRIOS**, caso deseje explicar seu ponto de vista.

Afirmativa	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Neutro	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
Fui informado(a) sobre as opções de itinerários formativos e apresentado(a) a cada um deles ANTES de me matricular.	○	○	○	○	○
Comentários:					
Tive liberdade para escolher os itinerários formativos que cursei.	○	○	○	○	○
Comentários:					
Eu acreditei que aprenderia os conteúdos ministrados nos itinerários formativos de maneira satisfatória.	○	○	○	○	○
Comentários:					
A minha relação com os professores dos itinerários formativos ANTES de me matricular neles era BOA.	○	○	○	○	○
Comentários:					
A minha relação com os colegas da(s) turma(s) dos itinerários formativos ANTES de me matricular neles era BOA.	○	○	○	○	○
Comentários:					

Eu me sentia motivado para as aulas da formação geral básica (disciplinas como química, português, história etc.).	☐	☐	☐	☐	☐
Comentários:					
Eu me sentia motivado para as aulas dos itinerários formativos.	☐	☐	☐	☐	☐
Comentários:					

2) Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- ☐ Escola pública ☐ Escola privada
☐ Ambas (troquei ao longo do tempo)

Nome(s) da(s) escola(s):

3) Quais motivos influenciaram sua escolha pelos itinerários formativos que você cursou? (pense em seus interesses pessoais, objetivos de vida, amizade com professor, amizade com colegas, curiosidade pelo tema, dificuldade ou facilidade com o tema, disponibilidade de vaga etc.).

4) Quais foram os motivos que levaram você a NÃO escolher determinados itinerários formativos?

5) Você acha que os itinerários formativos que fez são ou serão úteis na sua vida? De que forma?

6) Quais são, na sua opinião, os principais pontos positivos e negativos dos itinerários formativos?

7) Qual foi o itinerário formativo de que você mais gostou? (Você pode escrever o nome ou o tema geral do itinerário.) Por quê?

8) Qual foi o itinerário formativo de que você menos gostou? (Você pode escrever o nome ou o tema geral do itinerário.) Por quê?

9) Qual sua opinião geral sobre os itinerários formativos de Ciências da Natureza?

10) Você gostaria que a escola tivesse ofertado algum itinerário diferente? Qual seria e por que você gostaria dele?

Perfil Sociodemográfico
Curso de graduação:
Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Não binário ☐ Prefiro não responder ☐ Outro: _____
Idade: _____ anos
Cor ou raça: ☐ Preto ☐ Pardo ☐ Branco ☐ Indígena ☐ Amarelo ☐ Prefiro não responder

APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

A pesquisa intitulada “A Influência dos Itinerários Formativos sobre a Motivação de Estudantes: uma análise sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação”, realizada pela mestrandia Jéssica Magalhães Rodrigues, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB) e orientada pela Prof.^a Dra. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo, tem como objetivo analisar a influência dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio sobre a motivação discente e a aprendizagem de Ciências.

O estudo será realizado por meio da aplicação de um questionário impresso, a ser respondido por estudantes da Universidade de Brasília. O questionário tem como objetivo avaliar em que medida os itinerários formativos contribuíram para a motivação discente, importante variável do processo de aprendizagem.

Destacamos que a participação é voluntária e que os estudantes podem se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Reitera-se que a participação na pesquisa não implicará em qualquer tipo de ônus para os participantes. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa incluem a contribuição para uma melhor compreensão do contexto de implementação dos itinerários formativos e seus impactos sobre a motivação discente. Os dados serão tratados com total sigilo, e os nomes dos participantes não serão divulgados. Utilizaremos pseudônimos para preservar a identidade dos alunos nas análises e publicações.

Diante do exposto, eu,

_____, portador(a) do CPF nº _____, telefone () _____, DECLARO que fui

devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa. AUTORIZO, de forma voluntária, minha participação no referido estudo, ciente de que minhas informações serão tratadas com sigilo e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, como publicações em revistas científicas, livros, anais de congressos, atividades de formação de profissionais e elaboração de políticas públicas. Estou ciente, ainda, de que posso me recusar a participar ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou fornecer informações adicionais sobre a pesquisa.

Contato: Jéssica Magalhães Rodrigues, e-mail: jess.magalhaes@outlook.com.

Brasília, DF ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro que a presente dissertação é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 11 de março de 2026.

Assinatura do/a discente: *Jéssica Magalhães Rodrigues*

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC)

Nome completo: Jéssica Magalhães Rodrigues

Título do Trabalho: A Influência dos Itinerários Formativos sobre a Motivação de Estudantes: uma análise sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação

Nível: ☒ Mestrado () Doutorado

Orientador/a: Profa. Dra. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo