

O NOVO ENSINO MÉDIO NA VISÃO DE JOVENS SÃO-BORJENSES: ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A REALIDADE ESCOLAR

Thais Costa Moura ¹
Nara Vieira Ramos ²

Resumo: Este artigo analisa a implementação do Novo Ensino Médio a partir da perspectiva de estudantes que cursaram essa etapa em escolas-piloto da reforma no município de São Borja, Rio Grande do Sul. O objetivo é evidenciar as contradições entre o discurso oficial da política educacional e a realidade vivenciada pelos jovens. A pesquisa tem abordagem qualitativa, baseada na análise de documentos oficiais, entrevistas com dois estudantes e questionários. Fundamentado em pesquisas anteriores sobre o tema, o estudo aponta que, apesar da retórica da flexibilização e escolha, a reforma não trouxe avanços efetivos à formação dos estudantes, acentuando desigualdades e precariedades já existentes.

Palavras-chave: Juventudes; Novo Ensino Médio; Políticas Educacionais; Escolas-Piloto.

THE NEW HIGH SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF SÃO BORJA YOUTH: BETWEEN OFFICIAL DISCOURSE AND SCHOOL REALITY

Abstract: This article analyzes the implementation of the New High School reform from the perspective of students who attended pilot schools in the municipality of São Borja, Rio Grande do Sul, Brazil. The aim is to highlight the contradictions between the official discourse of educational policy and the reality experienced by young people. The research adopts a qualitative

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6551-9124> E-mail: thaisctsmr@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7595-0006> E-mail: naravieiramos@gmail.com

approach, based on the analysis of official documents, interviews with two students, and questionnaires. Grounded in previous research on the subject, the study indicates that, despite the rhetoric of flexibility and choice, the reform has not brought effective improvements to students' education, instead deepening existing inequalities and precarious conditions.

Keywords: Youth; New High School; Educational Policies; Pilot Schools.

INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, imposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente transformada na Lei nº 13.415/2017, foi apresentada pelo Governo Temer como uma medida necessária para enfrentar problemas históricos dessa etapa de ensino, como os altos índices de evasão, abandono e repetência. Dentre as alterações propostas, destacou-se a implementação dos Itinerários Formativos, que visam flexibilizar o currículo e proporcionar aos estudantes a possibilidade de escolher percursos conforme seus interesses e seus Projetos de Vida. Essa mudança foi amplamente divulgada por meio de campanhas oficiais que associavam a reforma à ampliação da liberdade de escolha e à modernização do ensino.

Vale destacar que, após a realização desta pesquisa, novas alterações na legislação educacional foram aprovadas pelo Governo Federal através da Lei nº 14.945/2024, instituindo novas mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio. Esse novo conjunto de diretrizes tem sido denominado, em diferentes esferas do debate público e acadêmico, como “Novíssimo Ensino Médio”. Ainda que essas mudanças representem uma nova etapa na condução das políticas para essa fase da Educação Básica, o presente artigo se dedica à análise da versão anterior da reforma, implementada através

da Lei nº 13.415/2017, vigente à época em que os dados foram construídos.

Apesar das recentes atualizações legislativas, é importante observar que os desafios enfrentados durante a implementação da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 permanecem centrais no debate educacional. Diversos estudos vêm apontando as contradições existentes entre o discurso oficial e as reais condições vivenciadas nas escolas públicas brasileiras. A suposta ampliação da liberdade, por exemplo, esbarra em limitações estruturais, como a ausência de infraestrutura adequada, falta de professores formados para atuar nos novos componentes curriculares e restrição da oferta de itinerários em função da capacidade das instituições. Esse descompasso entre o previsto nas normativas e a realidade vivida por estudantes e docentes revela uma distância significativa entre o que se anuncia e o que se concretiza no cotidiano escolar.

É importante considerar, ainda, que as juventudes que hoje acessam o Ensino Médio são múltiplas, heterogêneas e atravessadas por distintas realidades. Como apontam Abramo (2005) e Dayrell e Carrano (2014), a juventude não constitui um grupo homogêneo, mas uma categoria social marcada por distintas formas de viver, significar e experienciar o mundo. Essa pluralidade de sujeitos exige da escola uma abertura para escutar e dialogar com os modos como os jovens se expressam, aprendem e se relacionam com o conhecimento e com o espaço escolar. Desconsiderar essas dimensões implica reforçar processos de exclusão, contribuindo para o afastamento desses sujeitos da escola e para a manutenção das desigualdades educacionais já historicamente enraizadas.

Neste artigo, portanto, objetivamos evidenciar as incoerências entre o discurso oficial da reforma e a prática escolar a partir da experiência de estudantes que cursaram o Ensino Médio em duas escolas-piloto da reforma na rede

pública estadual do Rio Grande do Sul. Tais escolas estão localizadas no município de São Borja, uma situada na região central e outra na periferia da cidade.

Convém destacar que a pesquisa que fundamenta este artigo integra um estudo, em nível de mestrado na área da Educação, desenvolvido entre os anos de 2022 e 2024, com foco na análise das experiências escolares de estudantes do Ensino Médio em escolas-piloto da reforma no município de São Borja (RS). A abordagem adotada é qualitativa, com base na análise de documentos oficiais, aplicação de questionários a estudantes e egressos de duas escolas estaduais, bem como entrevistas com dois jovens – aqui denominados Eduardo e Capuccino, nomes fictícios a fim de preservar suas identidades. Os instrumentos foram construídos com o objetivo de buscar as percepções dos jovens pesquisados acerca do Novo Ensino Médio no processo de escola-piloto.

A seleção de tais participantes considerou a vivência direta na etapa piloto da reforma e a disponibilidade para contribuir com a pesquisa. A análise dos dados, por sua vez, seguiu princípios da análise de conteúdo temática (Gomes, 2007; Minayo, 2014), buscando identificar regularidades, tensões e contradições nas narrativas dos estudantes em relação à proposta curricular implementada e o discurso oficial. A partir dos dados construídos, corroboramos com estudos anteriores que evidenciam que a reforma não trouxe avanços positivos à formação dos jovens de escola pública mas, sim, que auxiliou na manutenção das desigualdades e precariedades já existentes.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS-PILOTO DO RIO GRANDE DO SUL

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representou um marco importante no direcionamento de políticas públicas voltadas ao Ensino Fundamental, o que, conforme Gonçalves (2019), impulsionou uma nova demanda para o Ensino Médio. Dados apresentados por Silva e Silveira (2017), assim como estatísticas do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), indicam um crescimento expressivo nas matrículas do Ensino Médio entre os anos de 1991 e 2001, com os números mais que dobrando nesse período. Entre 2001 e 2011, esse crescimento se estabilizou, seguido por uma tendência de queda contínua a partir de 2011.

O crescimento no número de matrículas, aliado à inclusão de grupos historicamente marginalizados do acesso ao Ensino Médio – como demonstram estudos realizados por Gonçalves (2019) e Krawczyk e Silva (2017) – contribuiu para que essa etapa da Educação Básica se tornasse objeto de interesse de “institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais” (Peroni; Caetano; Lima, 2018, p. 418). Nesse cenário, indagações como “qual ensino médio?” e “para quem?” passaram a orientar debates nos marcos legais e nas políticas implementadas pelo Executivo Federal desde a LDB (Silva, 2018). Soma-se a esse contexto a redução nas matrículas no Ensino Médio nos últimos anos, frequentemente utilizada como justificativa para a proposição de uma reformulação dessa etapa educacional, questionando-se seus sentidos e finalidades (Carvalho; Gonçalves, 2021).

Conforme Abramo (2024), o ano de 2016 representa uma ruptura no processo de afirmação, ampliação e consolidação dos direitos das juventudes brasileiras, ocasionada pelo golpe parlamentar que resultou na destituição da então presidenta Dilma Rousseff. Conforme a autora, o período pós-golpe é marcado pela implementação de duas reformas que impactaram significativamente as juventudes brasileiras: a reforma trabalhista, responsável pela flexibilização das relações de trabalho e pela supressão de garantias legais, e a reforma do Ensino Médio, imposta por meio da Medida Provisória (MP) n° 746/2016, apresentada pelo então presidente Michel Temer poucas semanas após assumir o cargo.

De acordo com Chagas e Luce (2020) e Carvalho e Gonçalves (2021), a MP foi justificada pela necessidade de tornar o Ensino Médio mais atrativo para os estudantes e alinhado às exigências do século XXI. A proposta foi acompanhada da Exposição de Motivos n° 84/2016, que argumentava que o modelo anterior, composto por 13 disciplinas obrigatórias, apresentava um currículo excessivamente extenso, com conteúdos considerados superficiais e fragmentados, distantes da realidade das juventudes, das expectativas do setor produtivo e das transformações contemporâneas (Brasil, 2016a; 2016b).

Em 2017, a MP foi convertida na Lei n° 13.415/2017, que instituiu oficialmente o chamado “Novo Ensino Médio”. Em uma análise do teor da Lei, Chagas e Luce (2020) identificam dois eixos centrais nas transformações implementadas: o aumento da carga horária e a reestruturação curricular com foco na flexibilização. Com isso, o currículo do Ensino Médio passou a ser dividido entre a Formação Geral Básica (FGB), orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e correspondente a 60% da carga horária total, e os Itinerários Formativos, que compõem os 40% restantes da carga horária,

parte “flexível” do currículo. Além disso, como destaca Silveira (2024), o componente “Projeto de Vida” tornou-se um dos pilares centrais das propostas pedagógicas e da organização das instituições escolares.

A implementação das transformações propostas pela reforma, bem como de outras mudanças correlatas, ocorreu nos estados brasileiros por meio da Portaria nº 649/2018 do Ministério da Educação (MEC), que criou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Conforme destacam Silveira, Silva e Oliveira (2021, p. 1565), a finalidade desse programa foi “dar suporte financeiro à implementação da BNCC e dos itinerários formativos, bem como à ampliação da carga horária total para um mínimo de 3.000 horas em três anos”.

Com base nessa Portaria, em 2019, foram selecionadas as instituições de ensino que atuariam como escolas-piloto da reforma. Das 27 unidades federativas do país, 21 iniciaram esse processo através de suas respectivas Secretarias Estaduais de Educação, além das Coordenadorias ou Unidades Regionais de Ensino, que passaram a indicar as escolas envolvidas na fase experimental da reforma.

No caso do Rio Grande do Sul, a adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio foi conduzida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), órgão responsável por coordenar as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) distribuídas por todo o estado. Segundo Silveira, Silva e Oliveira (2021), ao final de 2018, foram selecionadas 300 escolas-piloto no estado, com a distribuição de 10 instituições por CRE, para dar início ao processo de implementação da reforma. No entanto, conforme Chagas e Luce (2020), em agosto de 2019 esse número foi reduzido para 298 escolas.

O processo de implementação da reforma no estado do Rio Grande do Sul não obedeceu ao que fora previsto inicialmente pela Portaria nº 1.024/2019. De acordo com

Silveira (2022), antes mesmo da conclusão das experiências de flexibilização curricular pelas escolas-piloto, a SEDUC-RS determinou, ainda no segundo semestre de 2019, que essas experiências fossem orientadas por 10 temas específicos. Tais temas estavam vinculados aos Itinerários Formativos escolhidos pela rede estadual, sendo organizados com base em uma área focal e uma área complementar.

A reforma do Ensino Médio, pautada em dois pilares centrais – ampliação de carga horária e flexibilização curricular – foi, segundo Kuhn e Borba (2021), implementada de maneira acelerada, com a intenção de descontinuar políticas sociais e educacionais que vinham sendo discutidas e priorizadas desde 2003. No contexto do Rio Grande do Sul, a ascensão de governos conservadores resultou a extinção do Ensino Médio Politécnico³, substituído por uma nova proposta decorrente da aplicação da Lei nº 13.415/2017.

Diante do contexto apresentado, que evidencia tanto os fundamentos legais e políticos da reforma do Ensino Médio, bem como sua implementação no estado do Rio Grande do Sul, torna-se necessário examinar como essas diretrizes se materializam (ou não) no cotidiano escolar. A seguir, analisamos as percepções e experiências de estudantes de duas escolas-piloto da reforma no município de São Borja (RS), com o intuito de identificar as ressignificações, apropriações e limites da reforma na prática.

Nosso foco recai, especialmente, sobre os Itinerários Formativos – elemento central do “Novo Ensino Médio” e sobre como essa proposta, embora defendida oficialmente como promotora do protagonismo juvenil e alinhamento às

³ O Ensino Médio Politécnico foi uma política curricular que vigorou em toda a rede pública gaúcha entre os anos de 2012 e 2016. Tratou-se de uma política de reestruturação curricular desenvolvida no estado mediante a reformulação curricular, concebendo o conhecimento de forma mais integrada, aliando acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa às práticas escolares (Silveira, 2024).

demandas contemporâneas, revela contradições significativas quando confrontada com a realidade vivida pelos jovens. Ao discutir essas experiências, buscamos tensionar as promessas da reforma frente às condições concretas de sua execução.

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O DISCURSO DA LIBERDADE DE ESCOLHA

Como já discutido anteriormente, uma das principais mudanças impostas pela reforma do Ensino Médio foi a divisão do currículo em dois blocos: um voltado à Formação Geral Básica e uma parte “diversificada”. De acordo com Chagas, Luce e Saraiva (2023), os defensores da reforma sustentaram que a o acréscimo dos Itinerários Formativos – escolhidos pelos estudantes com base em seus Projetos de Vida – tornaria o currículo mais atrativo para as juventudes e mais conectado aos interesses de cada um. O currículo vigente antes da reforma, conforme apontado na Exposição de Motivos nº 84/2016, era considerado descolado da realidade e das necessidades juvenis, o que, segundo Fávero, Centenaro e Santos (2023), contribuiria para o agravamento dos indicadores como evasão, abandono escolar e distorção idade-série.

Carvalho e Gonçalves (2021) destacam que a Lei nº 13.415/2017 não especifica o número exato de Itinerários que cada escola deveria oferecer. No caso do Rio Grande do Sul, as escolas-piloto estruturaram suas experiências com base em dez possibilidades vinculadas às grandes áreas do conhecimento e previamente definidas pela SEDUC-RS. Vale ressaltar, como observam Silveira, Ramos e Vianna (2018) e Silveira (2024), que não havia obrigatoriedade de que todas as instituições ofertassem as dez alternativas; a definição da oferta dependia da estrutura física e dos recursos humanos disponíveis em cada escola.

Historicamente, a experiência do Ensino Médio, do ponto de vista das juventudes, tem sido atravessada por duas grandes finalidades: a preparação para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. No contexto da reforma, o Estado resgata esse discurso como “ponto de partida de uma modernização, por meio da flexibilização curricular, da promessa de uma rápida inserção no mercado de trabalho” (Silveira; Ramos; Vianna, 2018, p. 107).

Ao analisarem a retórica da reforma, Silveira, Ramos e Vianna (2018) destacam que o discurso central das campanhas publicitárias promovidas pelo Governo Federal enfatiza a figura do jovem como sujeito ativo e entusiasta da mudança, especialmente em razão da suposta liberdade de escolha sobre o que estudar. Um exemplo emblemático dessa narrativa pode ser observado em vídeo veiculado no canal oficial do Ministério da Educação no *YouTube*⁴, datado de 29 de dezembro de 2016. O material se inicia com o *slogan* “Novo Ensino Médio. Quem conhece, aprova” e reforça, reiteradas vezes, a ideia de que os estudantes possuiriam autonomia para definir os rumos de sua trajetória escolar. Conforme a propaganda, “[...] com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que quer estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro” (MEC, 2016, *online*).

Contudo, os próprios autores (Silveira; Ramos; Vianna, 2018) questionam a validade dessa narrativa, apontando as limitações concretas que inviabilizam a materialização dessa escolha. A falácia do discurso da liberdade de escolha se torna evidente quando confrontada com as condições práticas de implementação da reforma. Em entrevista concedida por Eduardo Deschamps, então presidente do Conselho Nacional

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 17 ago. 2024.

de Educação, os autores identificam um ponto central de tensão: segundo o próprio dirigente, as escolas não seriam obrigadas a ofertar itinerários formativos em todas as áreas do conhecimento. Como consequência, “o aluno que quer estudar em uma comunidade escolar onde não seja oferecido o itinerário formativo, e não tenha condições de se deslocar para uma escola que ofereça o itinerário de sua preferência, não terá oportunidade alguma de escolha” (Silveira; Ramos; Vianna, 2018, p. 113).

No caso do Rio Grande do Sul, essa limitação se confirmou através de dados levantados por Chagas, Luce e Saraiva (2023). Conforme as autoras, em 2023, a maioria das escolas estaduais de Ensino Médio ofertava apenas dois Itinerários Formativos (69,3% do total). Outras 15,6% das instituições ofereciam somente um itinerário, enquanto 13,1% disponibilizavam três opções. Apenas 3% das escolas ofertavam quatro ou mais itinerários.

No universo da presente pesquisa, as duas escolas onde os jovens participantes da pesquisa cursaram o Ensino Médio refletiram essa tendência. Na escola central, foram ofertados os Itinerários Formativos “Expressão Cultural III” e “Tecnologia I”; já na escola localizada em uma região periférica da cidade, os Itinerários Formativos cursados foram “Cidadania e Gênero II” e “Tecnologia I”. Tais configurações exemplificam, de forma concreta, os limites da promessa de escolha, revelando como a estrutura disponível condiciona – e, muitas vezes, restringe – as possibilidades efetivas de decisão por parte dos estudantes.

Apesar da retórica divulgada sobre a liberdade de escolha por parte dos estudantes, essa suposta autonomia se encontra fortemente condicionada por uma série de fatores que limitam efetivamente as possibilidades de decisão. As opções disponíveis estão diretamente vinculadas à infraestrutura das instituições escolares e às prioridades econômicas e políticas

do Estado (Silveira; Ramos; Vianna, 2018; Carvalho; Gonçalves, 2021; Fávero; Centenaro; Santos, 2023). Para Silveira (2024, p. 09), esse discurso representa uma “ilusão criada para legitimar a reforma e o sistema de dominação e de dualidade que ela representa”.

As falas dos jovens entrevistados na presente pesquisa corroboram essa análise. Ambos relataram que suas turmas não participaram de qualquer processo de escolha dos Itinerários Formativos a serem cursados. Segundo os estudantes, tanto professores quanto gestores escolares informaram que a escolha teria sido feita por turmas anteriores, cabendo aos estudantes apenas a continuidade das decisões previamente estabelecidas. Nas palavras de Eduardo:

“[...] a gente achou meio injusto, porque o pessoal escolheu *matemática financeira* [para a turma], acho que era, e a gente não ia escolher *matemática financeira*, a gente com certeza ia escolher uma coisa com letras, obviamente... pode ser que a gente escolha essa, mas eu não sei quem escolheu até hoje. Não sei quem é, mas passaram pra a gente...” (Eduardo, *grifos nossos*).

Ao se referir ao itinerário cursado, o estudante se refere a ele como “Matemática Financeira”. Contudo, após a apresentação às disciplinas dos itinerários da experiência piloto, foi possível identificar que Eduardo, na verdade, estava se referindo ao Itinerário “Tecnologia I”. Esse Itinerário tem como área focal “Matemática e suas Tecnologias” e, como área complementar, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, concentrando, portanto, um conjunto expressivo de componentes curriculares voltados à matemática e à educação financeira. A partir de tal fala, evidencia-se um aspecto apontado por Silveira (2024):

A apropriação da noção dos itinerários formativos também ocorreu de diferentes formas. Ainda que a maioria dos sujeitos tenha dito corretamente o nome dos itinerários formativos de sua escola, o conjunto de respostas permite compreender que, no campo da prática, há falta de informações, confusão e incertezas sobre o que são os itinerários e como eles são concebidos, indicando descontextualização e deslocamento de sentido com relação ao campo oficial (Silveira, 2024, p. 09).

A ausência de uma formação adequada para professores e gestores, aliada às condições precárias das infraestruturas escolares, reforça a fragilidade do discurso da “liberdade de escolha”, dificultando a compreensão efetiva da proposta curricular e comprometendo ainda mais o processo formativo dos estudantes. A fala de Capuccino ilustra essa realidade ao relatar sua vivência na parte “flexível” do currículo:

“[...] tínhamos professores que estavam muito perdidos, principalmente nessas disciplinas novas que implementaram [...]. Aquilo caiu de paraquedas no colo de muitos professores e eles não tinham o material necessário pra poder dar aquela aula pra gente [...]. Muitos colegas, meus amigos, reclamavam delas [professoras]. Delas não conseguem abordar de uma melhor forma, ou da gente não conseguir entender mesmo e era bem perdido. Tanto que até os professores, em determinado momento, pediram pra gente mesmo começar a pesquisar aquilo, pra gente mesmo tentar entender, porque se eles não tinham o material necessário pra ensinar a gente, a gente tinha que tentar buscar em algum outro lugar” (Capuccino).

Para Fávero, Centenaro e Santos (2023), as condições reais das escolas públicas, marcadas pela precarização das condições de ensino e trabalho docente – com professores frequentemente contratados de forma temporária, sem garantia de continuidade e obrigados a atuar em mais de uma escola para complementar a carga horária – revela-se incompatível com os princípios anunciados pela reforma. Tal contexto evidencia um discurso ilusório, alinhado a uma agenda neoliberal de reformas educacionais que, longe de promover uma formação integral, reforça as desigualdades históricas no Ensino Médio.

Segundo os autores, a intensa campanha midiática em torno do Novo Ensino Médio constrói uma retórica sedutora que mascara os inúmeros entraves enfrentados cotidianamente pelas escolas públicas, tanto no que se refere à infraestrutura (salas de aula adequadas, laboratórios, acesso à internet, espaços para atividades) quanto aos recursos humanos (docentes sem formação específica, instabilidade, elevado número de turmas, improvisação pedagógica, desmotivação entre professores e frustração dos estudantes diante da impossibilidade de escolha real). O resultado é uma oferta de ensino marcada pela precariedade, perpetuando a dualidade estrutural historicamente presente no Ensino Médio brasileiro (Silveira; Ramos; Vianna, 2018).

Além disso, a implementação de uma matriz curricular estruturada entre Formação Geral Básica e uma parte “flexível”, como indicam os documentos oficiais, implicou na inserção de doze novos componentes curriculares através dos Itinerários Formativos, ao passo que a carga horária destinada aos componentes da formação comum foi substancialmente reduzida na reforma instituída a partir da Lei nº 13.415/2017 (Silveira, 2024). Na matriz cursada pelos jovens participantes desta pesquisa, disciplinas como Literatura e Arte, por exemplo, foram alocadas em apenas um período semanal

durante o primeiro ano do Ensino Médio. Já componentes como Educação Física, Filosofia, Sociologia, Biologia e Química também sofreram redução, sendo oferecidos apenas nos dois primeiros anos em um período semanal.

No lugar de componentes essenciais à construção de uma formação crítica, reflexiva e emancipadora – como Literatura, Filosofia, Sociologia e Artes –, que sofreram drástica redução de carga horária, o Novo Ensino Médio introduziu novos componentes nos percursos formativos que integram a parte flexível do currículo. Entre os componentes inseridos nos Itinerários Formativos cursados pelos jovens participantes da pesquisa, estão: “Culturas em Ação” e “Identidade Cultural” (com dois períodos semanais no 1º ano do percurso de Expressão Cultural III); “Tratamento da Informação” e “Inovação e Tecnologia” (também com dois períodos semanais no 1º ano do percurso de Tecnologia I); “Genética e Diversidade” e “Movimentos Sociais” (três períodos semanais no 2º ano do Itinerário Formativo Cidadania e Gênero II); e “Projetos Tecnológicos” e “Impactos Tecnológicos na Saúde” (três períodos semanais no 2º ano do percurso de Tecnologia II). Estes últimos foram ofertados na escola localizada na periferia do município, onde parte significativa dos estudantes relatou não possuir dispositivos como celular ou computador para acompanhar atividades assíncronas ou realizar tarefas em casa, acentuando as desigualdades já existentes.

Questionados sobre suas vivências no processo de implementação da reforma, os estudantes entrevistados evidenciaram dificuldades significativas quanto à proposta do Novo Ensino Médio. Eduardo, por exemplo, referiu-se aos componentes da parte diversificada como “matérias com nomes diferentes que nunca havia conhecido na vida”. Já Capuccino ressaltou que, assim como ela, muitos colegas não se sentiram contemplados pela experiência:

“Eu me lembro mais essa parte quando eu estava no meu segundo ano, porque foi também quando a gente pode entender que a gente tava numas trilhas [...]. Foi tudo muito de repente pra gente. A gente... *a gente não gostou muito, sinceramente*. Eu me lembro que *meus colegas reclamaram muito* porque as trilhas que eles [jovens que haviam ingressado um ano antes no Ensino Médio e que, à época, estavam no terceiro ano] escolheram era muita, muita matemática” (Capuccino, *grifos nossos*).

No último ano do Ensino Médio, tanto Eduardo quanto Capuccino cursaram uma matriz curricular em que os componentes da Formação Geral Básica foram reduzidos a 10 períodos semanais – sendo apenas 1 período para disciplinas como Língua Inglesa, Geografia, História e Química, e 3 períodos para Língua Portuguesa e Matemática. Em contrapartida, a parte flexível do currículo ocupava 15 períodos semanais, com componentes como “Linguagem Matemática e Tecnológica”, “Discurso e Argumentação” (3 períodos cada), além de “Geometria Aplicada”, “Linguagens Digitais”, “Modelagem Matemática” e “Matemática da Inovação” (2 períodos cada), e “Projeto de Vida” (1 período).

Autores como Silveira (2024) e Silva e Scheibe (2017) consideram tal estrutura curricular uma forma de violência simbólica imposta às juventudes e seus professores, pois compromete o direito à formação comum e integral. A proposta de aprofundamento através dos Itinerários Formativos revela-se contraditória, já que não se assegura previamente uma base sólida de conhecimentos – condição fundamental para que o aprofundamento ocorra de maneira crítica e significativa. Como destaca Silveira (2024, p. 11), “a incoerência do discurso da possibilidade de aprofundamento de conhecimentos por meio dos itinerários” reside justamente

no fato de que o limite de 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica inviabiliza a base essencial.

Essa lacuna formativa foi evidenciada nas falas dos jovens participantes. Eduardo, ao relatar suas experiências já no Ensino Superior, enfatizou sentimentos de despreparo frente às exigências acadêmicas, especialmente no que tange à leitura, interpretação de textos e argumentação – habilidades fundamentais em sua formação universitária, mas pouco desenvolvidas durante o Ensino Médio. Capuccino, por sua vez, afirmou que seu baixo rendimento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se deu, em muito, justamente pela precariedade de sua formação ao longo dos três últimos anos de Educação Básica. Como consequência, a jovem não alcançou nota mínima para ingressar em seu curso dos sonhos: Química – Bacharelado em uma Universidade Federal do estado.

Outros jovens que participaram da pesquisa por meio de questionários também expressaram percepções semelhantes acerca das lacunas formativas vivenciadas. Quando indagados sobre para qual finalidade o Ensino Médio estaria preparando, nos chamou a atenção que três jovens responderam categoricamente que não estavam sendo preparados para nada, ao passo que outros dez jovens afirmaram que o Ensino Médio os ajudava a compreender melhor a realidade. Tais respostas, por si só, revelam a fragilidade da proposta da reforma e evidenciam o distanciamento entre a retórica oficial e a experiência concreta dos estudantes nas escolas.

A constatação de que parte dos estudantes considera que o Ensino Médio não os prepara para nada é um alerta grave e que merece atenção: aponta para o esvaziamento de sentido dessa etapa da educação básica e para o descrédito com relação à sua função social. Como afirmam Fávero, Centenaro e Santos (2023), trata-se de uma reforma que, em vez de ampliar possibilidades, reforça desigualdades e limita projetos de

futuro, sobretudo aos jovens das classes populares, para os quais o direito à educação de qualidade se torna cada vez mais uma promessa não cumprida. Por outro lado, a percepção de que o Ensino Médio auxilia na compreensão da realidade pode ser lida como um reflexo do esforço dos docentes em contextualizar conteúdos, apesar das limitações impostas pela estrutura curricular fragmentada e pelo déficit de formação e de recursos.

A necessidade de uma reforma educacional se mostra algo iminente nas discussões acerca do Ensino Médio. Silva (2018) aponta que, embora a ampliação do acesso venha se efetivando nas últimas décadas, as distorções idade-série permanecem como marca no sistema educacional brasileiro. Esse cenário evidencia desigualdades históricas no que diz respeito ao acesso, à permanência e ao êxito nesta etapa de ensino. Além disso, a diversidade de sujeitos e sujeitas que frequentam o Ensino Médio exige, como destaca a autora, não apenas a reconfiguração de práticas pedagógicas centradas na padronização dos modos de ensinar e avaliar, mas também na superação de obstáculos estruturais e a revisão das condições concretas de oferta.

A ampliação do acesso, portanto, não pode desconsiderar a heterogeneidade da juventude brasileira – seja em questão de classe, cor ou raça, orientação sexual e/ou credo. A permanência escolar, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao sentido que os jovens atribuem à escola e à relevância dos conhecimentos ali compartilhados. Como salienta Silva (2015), compreender os motivos que levam ao abandono escolar exige um esforço de escuta atenta às trajetórias juvenis, às suas expectativas e às ausências estruturais que atravessam seu cotidiano. A escola precisa ser ressignificada como espaço de pertencimento, de construção de sentido e de diálogo com a realidade vivida pelos estudantes.

Nesse sentido, embora a reforma do Ensino Médio instituída através da Lei nº 13.415/2017 tenha se apropriado de discursos proclamados para justificá-la, sua implementação, como evidenciado ao longo desta análise, se distanciou dos reais interesses e necessidades das juventudes. Na experiência dos jovens pesquisados, a proposta não resultou em avanços significativos, tampouco representou melhora na formação dos estudantes:

“[...] eu sei que muita gente pensou que quando colocassem aquilo era para melhorar, mas eu acho que acabou bagunçando muito mais a cabeça de muitas pessoas, tanto dos alunos quanto dos professores, que não conseguiram aplicar de uma maneira que todos os alunos conseguissem pegar, nem que seja um pouquinho, quanto para os alunos que acharam que os professores que acharam que os professores tinham aprendido outra língua” (Capuccino).

A fala da estudante sintetiza a sensação de desorientação e frustração que marca a vivência escolar dos sujeitos da pesquisa. Diante disso, reafirma-se o abismo entre o discurso oficial, marcado por promessas de inovação, e a prática concreta nas escolas, atravessada pela precarização do trabalho docente, desinformação quanto à proposta curricular e pela ausência de condições estruturais mínimas para a efetivação de uma educação de qualidade para todos. Longe de representar uma transformação emancipatória, o Novo Ensino Médio, tal como implementado no período entre 2019 e 2024, reforçou desigualdades, limitou oportunidades formativas e fragilizou ainda mais o direito à educação de qualidade para os jovens brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a proposta da reforma do Ensino Médio, ainda que sustentada por discursos de modernização, flexibilidade e liberdade de escolha, mostrou-se limitada quando confrontada com as condições reais das escolas públicas envolvidas na experiência-piloto no estado do Rio Grande do Sul.

A partir dos dados empíricos e das falas dos estudantes participantes da pesquisa, ficou claro que a “liberdade de escolha” anunciada nas propagandas oficiais não se efetivou. Os Itinerários Formativos foram, em sua maioria, definidos previamente pelas instituições, sem participação efetiva dos jovens e, muitas vezes, condicionados à disponibilidade de professores e à estrutura física existente, conforme também apontado por autores como Silveira (2024) e Fávero, Centenaro e Santos (2023).

Além disso, observou-se a precariedade na implementação da parte diversificada do currículo. Falta de materiais didáticos, ausência de formação específica para docentes e desconhecimento por parte dos estudantes sobre os objetivos dos componentes dos Itinerários Formativos foram aspectos recorrentes. Como mostrado nas falas de Eduardo e Capuccino, houve desinformação, confusão sobre o conteúdo dos componentes e percepção de que a formação recebida não contribuiu significativamente para sua preparação para o Ensino Superior ou para o mundo do trabalho.

A reorganização da matriz curricular, com redução da carga horária de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Arte e Literatura, impactou negativamente a formação geral, comprometendo o acesso a uma base comum sólida, conforme discutido por Silveira (2024). Ao mesmo tempo, o aumento de componentes da parte flexível (muitas vezes genéricos e desarticulados) não garantiu aprofundamento, tampouco maior engajamento por parte dos estudantes.

Portanto, os dados analisados indicam que a reforma, nos moldes em que foi implementada, não respondeu às necessidades formativas das juventudes. Ao contrário, contribuiu para acentuar desigualdades históricas e aprofundar a fragmentação curricular. As dificuldades relatadas por estudantes e a percepção de despreparo revelaram um descompasso entre o discurso oficial da política e a realidade das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Consumo, cidadania e cultura: os jovens do Brasil e o novo espaço público juvenil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Henrique; SILVA, Renato Emerson dos Santos (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 11-36.

ABRAMO, Helena Wendel. Mapas e caminhos de políticas públicas de juventude: qual é a bússola de reconstrução? In: Ação Educativa (Org.). **Políticas públicas de juventude: Reconstrução em pauta**, São Paulo, n. 03, p. 01-28. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2024/04/MIOLO-FINAL-TEXT0-3-HELENA-ABRAMO-PP-Juv-2023.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 84, de 15 de setembro de 2016**. Brasília: 2016b.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], e 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], a fim de definir diretrizes

para o ensino médio, e as Leis n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996].

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2017 [...], e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016a.

BRASIL. Portaria n.º 1.024, de 4 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio [...]. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Reflexões sobre a reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/17 no Rio Grande do Sul. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 3, p. 190-204, nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16405>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 01-21, 2019. Disponível em:



<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14653.022>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz; SARAIVA, Mateus. **O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS: balanço de perdas e danos** [Nota Técnica: Relatório de Pesquisa]. Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/259512/001172423.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 dez. 2023.

COM o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar! (2016). 1 vídeo (31 seg.). Publicado pelo canal Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 17 ago. 2024.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventudes e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 102-133.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414/114117103>. Acesso em: 17 ago. 2024.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-108.

GONÇALVES, Elaine Cristina. **Trajetórias de estudantes do Ensino Médio regular em uma escola pública mais orientada**

para o Ensino Superior. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar: Resultados (1991-2022).** Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 set. 2023.

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José de Oliveira. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/2253/640>. Acesso em: 10 dez. 2023.

KUHN, Simone Santos; BORBA, Jônatas da Costa Brasil de. A Reforma do Ensino Médio e o Ensino Remoto Emergencial na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n. 2, p. 98-110, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rds.v23i2.13597>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de análise do material qualitativo. In: _____. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 299-384.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 11, n. 21, p. 415-432, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL – SEDUC-RS. **Novo Ensino Médio: Escolas-piloto do Rio Grande do Sul. *Online***, 20--. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19tU2XuWE7HiZfKDM8YhwhX9fLZG3kVRs/view>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, 2018, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 8 mai. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17 e 18, jan./jun. – ago./dez., 2015, p. 61-74. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.41441>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro; SILVEIRA, Débora Aparecida da. O direito à educação e a ampliação do acesso ao Ensino Médio: uma análise das proposições do Legislativo Federal (1996-2016). **Poiésis, s.l.**, v. 11, n. 19, p. 76-95, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e19201776-95>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva, RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó-SC, v. 20, n. 43, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>. Acesso em: 17 ago. 2024.



SILVEIRA, Éder da Silva. O “**Novo Ensino Médio**”: experiências e narrativas de recontextualização na rede pública do estado do Rio Grande do Sul. 2022. Relatório de Estágio Pós-Doutoral (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2022.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, 2024, p. 01-21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.267191>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562-1585, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.3.15298>. Acesso em: 27 dez. 2023.

Recebido em 13/04/2025.

Aprovado em 08/07/2025.