

TRABALHO, ESCOLA E PROJETO DE VIDA ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Bruno Gawryszewski ¹
Maria Lúcia Martins Cordeiro²
Lavínia Rosa de Campos Marçal ³
Maria Elizabeth Marins dos Santos⁴

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar como os estudantes do terceiro ano do ensino médio em 2024 interpretam a repercussão do Novo Ensino Médio para a sua formação escolar e suas projeções de vida, a partir de eixos como a grade curricular implementada, o funcionamento da escola em si e as expectativas em torno do futuro profissional ou acadêmico. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em cinco escolas públicas em que foram aplicados questionários e grupos de discussão. É possível compreender que a concepção formativa do Novo Ensino Médio (2022-2024) e suas reverberações na rede estadual do Rio tem diminuído o espaço das disciplinas escolares das áreas do conhecimento científico em detrimento de componentes curriculares considerados “inovadores”, que pouco sentido tem acrescentado aos jovens.

Palavras-chave: Trabalho; Ensino Médio; Escola; Projeto de vida.

Work, school and life project among high school students

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID:
<http://orcid.org/0000-0002-7974-1711> E-mail: brunogawry@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID:
<http://orcid.org/0009-0007-5973-6126> E-mail: mallu.mcordeiro@gmail.com

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID:
<http://orcid.org/0009-0005-4737-5349> E-mail: laviniacamposr2@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID:
<http://orcid.org/0009-0001-9881-6416> E-mail: melizabethmarins@gmail.com

Abstract: The aim of this text is to analyse how students in the third year of secondary school in 2024 interpret the repercussions of the “New High School” (Novo Ensino Médio) for their schooling and their life projections, based on axes such as the curriculum implemented, the functioning of the school itself and expectations about their professional or academic future. To this end, field research was carried out in five public schools, where questionnaires and discussion groups were applied. It is possible to understand that the formative conception of the New High School (2022-2024) and its reverberations in Rio’s state network has reduced the space of school subjects in the areas of scientific knowledge to the detriment of curricular components considered ‘innovative’ that have added little meaning to young people.

Keywords: Work; High School; School; Life project.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, possivelmente o ensino médio tem sido a etapa da educação básica com maior incidência de debates. Tal condição tem se dado por conta da implementação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e seus desdobramentos normatizadores, no que passou a ser denominado como Novo Ensino Médio (NEM). Formulado e difundido por fundações privadas empresariais e organismos internacionais desde o início da década de 2010, os princípios pedagógicos se balizavam em pilares como a flexibilidade curricular, o protagonismo juvenil, a ampliação da carga horária e uma suposta maior interação com a vida prática dos jovens. Pouco a pouco, as frações dominantes de poder político da sociedade, em conluio com os governos estaduais, foram construindo e consolidando um modelo formativo proposto nos moldes do NEM através das experiências piloto nas redes estaduais pelo Brasil afora. Além de funcionar como uma espécie de controle de qualidade, a fim de verificar o que seria possível replicar em maior escala, esses anos pregressos a 2017 serviram para obter a hegemonia de uma concepção formativa junto aos operadores do Estado. Entrasse um governo com viés mais

“progressista” ou mais “neoliberal”, muito pouco se tinha de embates na concepção formativa em jogo para o ensino médio.

Posta a concepção formativa das frações dominantes como a matriz reguladora dos currículos na forma de lei a partir de 2017, foi iniciado um intenso trabalho de propaganda por parte do governo federal, à época com Michel Temer na presidência (2016-2018), a fim de angariar apoio popular a uma formação escolar que diminuiria a carga horária das disciplinas tradicionalmente consolidadas. À primeira vista parece um contrassenso tal premissa, considerando que justamente o argumento central levantado para a urgência da reforma do ensino médio seria o mau desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais de larga escala, em decorrência de um currículo extenso, superficial e fragmentado, que produziria desestímulo para que os jovens permanecessem na escola (Brasil, 2016). Nesse sentido, prometia-se que o novo currículo estaria organicamente vinculado tanto às aspirações dos jovens por uma formação que os atrairia a cursar o ensino médio, como ao empresariado que demandava encontrar uma força de trabalho jovem preparada para ser inserida nas relações de produção. Conforme sintetizaram Andrade e Motta (2022), centralmente as propagandas difundidas entre 2018 e 2021 preconizavam que “a qualidade vai dar um salto”, que “os estudantes vão poder o escolher o caminho a seguir”, que agora o ensino médio seria “focado no projeto de vida do aluno” e que pela primeira vez o Brasil iria “assegurar a igualdade na aprendizagem” por conta da instituição da Base Nacional Comum Curricular em toda a educação básica.

Desde a instituição do NEM como a matriz formativa para que as redes estaduais constituíssem seus currículos específicos, esteve posto nos debates a relação entre a formação do que se entende como formação básica para o ensino médio e os componentes tidos como inovadores.

Supostamente esses componentes cumpririam o papel de ser uma ponte à organização tradicional do currículo escolar com os anseios e interesses dos jovens contemporâneos. Em última instância, tratava-se de discutir em que medida a escola seria capaz de dar conta de se fazer relevante aos estudantes de ensino médio, quando, a partir do diagnóstico das frações dominantes, a escola precisava ser reordenada para se adequar às demandas e aos jovens do século XXI.

Partindo de tais premissas apresentadas anteriormente, o presente artigo apresenta resultados de pesquisa em cinco escolas da rede estadual do Rio de Janeiro acerca da implementação do Novo Ensino Médio durante os anos de 2022 e 2024. A fim de delimitar a abrangência do material desenvolvido durante três anos, no artigo em tela será exposta a interação com estudantes do terceiro ano do ensino médio apenas no ano de 2024. Na pesquisa apresentada, tem-se como objetivo analisar como os estudantes interpretam a repercussão do NEM para a sua formação escolar e suas projeções de vida, a partir de eixos como a grade curricular implementada, o funcionamento da escola em si e as expectativas em torno do futuro profissional ou acadêmico.

Dessa forma, o artigo está organizado da seguinte maneira: após esta introdução, segue uma discussão acerca dos sentidos da escola, o mundo do trabalho e de qual projeto de vida está em jogo mediante a sociedade capitalista contemporânea; a seguir, uma exposição sobre a formação prevista pelo Novo Ensino Médio e suas reverberações na rede estadual do Rio de Janeiro; depois há a exposição da pesquisa de campo realizada nas escolas públicas estaduais com estudantes do terceiro ano do ensino médio; e, por fim, as considerações finais.

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, ESCOLA E PROJETO DE VIDA

O ensino médio está instituído como a etapa final do nível de educação escolar denominado como educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, tanto a LDB na sua versão original de 1996, quanto a Constituição Federal de 1988 estabeleciam que apenas o ensino fundamental se constituía como etapa obrigatória e gratuita a ser assumida como dever do Estado. Em contexto de lutas para ampliação da educação, a Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou o artigo 208 da Constituição Federal para determinar que seria dever do Estado com a educação garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009).

Em paralelo aos esforços envidados para a prioridade da universalização do ensino fundamental nas décadas de 1990 e 2000, o ensino médio teve uma trajetória de crescimento constante em todos os anos entre 1991 e 2004, saltando de 3.772.330 em 1991 para o seu topo em 2004, com 9.169.357 estudantes matriculados. Após o referido ano, observa-se que, de forma gradativa, vem ocorrendo queda das matrículas. O último ano disponível no momento de escrita do texto dá conta de que em 2023 havia 7.676.743 estudantes no ensino médio brasileiro, sendo que pouco mais de 6,4 milhões estavam nas redes públicas estaduais, 986 mil nas escolas privadas e 236 mil nas escolas federais. Embora haja 91,9% dos estudantes de 15 a 17 anos frequentando a escola, a taxa líquida daqueles que estão efetivamente no ensino médio com essa faixa etária se reduz a 75% (Brasil, 2024).

Considerando que em 1992 apenas 59,7% dos estudantes dessa faixa etária estavam frequentando a escola, pode-se concluir, à princípio, que o processo de escolarização de crianças e jovens foi absorvido como um fenômeno social consolidado. No entanto, a absorção de um quantitativo de jovens que historicamente não frequentavam a escola passou a trazer questionamentos com relação ao conteúdo e forma dos currículos e das metodologias de ensino, sobretudo no período histórico de transição do século XX para o século XXI. Nesse período, havia em curso no Brasil a consolidação do neoliberalismo como projeto ordenador da sociedade, o que, por conseguinte, também levou a problematizações sobre o papel dos sistemas de educação neste contexto histórico.

De acordo com Gentili (1998), a partir da segunda metade do século XIX foi difundida a promessa da escola como entidade integradora, em consonância com a expansão/universalização dos direitos e de integração econômica à sociedade, ainda que sob bases capitalistas. No entanto, fruto das crises capitalistas, cada vez mais recorrentes, a partir da década de 1970, a desintegração da promessa integradora da escola à sociedade capitalista foi substituída para “uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (Gentili, 1998, p. 81). Dessa maneira, o pressuposto em voga passaria a atender pela denominação da empregabilidade, que seria a formação de indivíduos dotados de competências flexíveis para disputar os empregos disponíveis. Passados quase 30 anos do texto seminal de Pablo Gentili, é factível assumir que haja indicações de que tal lógica econômica vem ganhando novas roupagens a fim de se adaptar aos novos determinantes que surgiram em virtude do desenvolvimento do capitalismo contemporâneo e que se espalharam ao sistema educacional.

Sem ignorar a dificuldade em responder à tamanha complexidade da questão, um dos aspectos que podem ser ressaltados foi a incorporação do princípio da flexibilização curricular, tal como se materializou nos processos produtivos mais gerais. Segundo a pesquisa de Quadros (2020), a flexibilização foi a palavra de ordem nas audiências públicas que discutiram o projeto de lei do que viria a se consumir na Lei nº 13.415/2017. O tema foi convergente entre a maioria dos defensores da reforma do ensino médio que ressaltavam que somente a flexibilização curricular teria a capacidade de dialogar com as aspirações dos jovens, como, por exemplo, a fala de Maria Alice Setúbal, à época vinculada à organização privada Cenpec:

Eu acredito na importância da flexibilização curricular, eu acho que isso tem a ver com a sociedade contemporânea, tem a ver com o que os jovens estão se expressando, tem a ver com uma necessidade de autoria e protagonismo que a sociedade contemporânea tem apresentado pra nós. (Setúbal, 2016 citada por Quadros, 2020, p. 86)

Conforme ressalta criticamente Kuenzer (2017), a flexibilização curricular está intimamente relacionada à pedagogia da acumulação flexível, que supostamente se contraporia ao “modelo único” do currículo conteudista e centralizado no professor. Na perspectiva flexível para o processo educativo, o estudante passaria a ser sujeito dotado de agência para sua própria aprendizagem, pois lhe exigiria autonomia e disciplina para seu próprio sucesso. De outra parte, caberia ao professor ser um organizador de conteúdos tal como um tutor, já que o estudante deveria por si só, resolver os problemas de situações práticas. Apesar de um discurso sedutor - afinal qual educador é contra que seus estudantes obtenham maior autonomia? -, o discurso da flexibilidade curricular omite que os vínculos entre a formação da força de trabalho e as ocupações em si são esgarçados, pois o dito mercado de trabalho passa não mais ser regido pela formação

com base nos diplomas e nos códigos profissionais, mas sim pela lógica da produção pela demanda. Por isso, as competências baseadas na suposta capacidade de resolver demandas práticas através da mobilização de saberes múltiplos é mais funcional às relações de produção capitalista contemporânea do que um currículo baseado na apreensão dos fundamentos do conhecimento científico. Dessa forma:

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. (Kuenzer, 2017, p. 341)

Nesse sentido, a concepção formativa do ensino médio baseada na flexibilização curricular tal como defendida pelas frações dominantes se insere em um tempo histórico em que os trabalhadores têm trajetórias laborais cada vez mais instáveis e fragmentadas. Especialmente aos jovens oriundos dos estratos mais pauperizados da classe trabalhadores e ainda com pouca ou nenhuma experiência, a inserção no mercado de trabalho fatalmente está se dando para muitos na forma do “corre”. Os serviços eventuais, muitas vezes mediados por uma plataforma algorítmica no celular, em que há uma temporalidade ubíqua na relação de exploração, deixa de prontidão um contingente massivo de força de trabalho que pode vir a ser convocada a qualquer momento. Trata-se de um engajamento dos indivíduos que precisa ocorrer o mais próximo possível de 24 horas por 7 dias da semana, pois se um não fizer, provavelmente outro fará. Trata-se da radicalização do individualismo como maneira de resolução dos problemas cotidianos numa postura permanentemente empreendedora, sem qualquer aura encorajadora como nos filmes *hollywoodianos* ou nas palestras dos duvidosos *coaches* da internet.

Daí surge a pergunta: se é notório que as frações dominantes têm interesse em controlar os processos formativos e da implementação das políticas públicas de educação, qual seria a função social da escola para engajar os jovens na perspectiva do mundo do trabalho precário? Carolina Catini (2024) compreende que as organizações empresariais têm defendido que as secretarias de educação façam da escola um espaço em que o jovem se sinta instigado a produzir. A autora chama a atenção de que é possível se deparar com vídeos e postagens em redes sociais em que as escolas publicam trabalhos de culminância de projetos empreendedores em que os estudantes criam estratégias para simular situações reais para vender um produto ou sobre como se comportar em um processo de trabalho. Desse modo, reflete que:

A escola não forma para trabalhos específicos, mas para uma performance que se refere à capacidade de ação rápida e adaptativa. Ele serve a uma “ativação” para o trabalho, desejando que ele se misture com os “projetos de vida” dos estudantes, com um currículo que reduz toda a experiência de vida a trabalho, estendendo, para o tempo integral, o tempo de disponibilidade para atividades geradoras de renda e salário. [...] Dentro de tal lógica, para um mercado de trabalho sob demanda, é preciso estar de prontidão para a seleção ou para conseguir crédito para um investimento empreendedor. (Catini, 2024, on-line)

Não surpreende que um dos elementos basilares dos atuais currículos do ensino médio seja o componente “projeto de vida”. Funcionando tanto como um eixo norteador das práticas escolares quanto na forma de disciplina, inclusive com programa, carga horária e material didáticos próprios, é notório que tem havido uma prescrição da parte dos elaboradores das agendas de política pública em considerar o projeto de vida como um elemento fundamental para a formação dos estudantes. Embora a referência ao papel das escolas na construção dos projetos de vida dos jovens remonte à década de 1990, com o parecer sobre as primeiras Diretrizes

Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998), escrito pela então conselheira nacional de educação Guiomar Namó de Mello, que já defendia que uma formação geral centrada nas competências era de fundamental importância para que os jovens pudessem desenvolver seus projetos de vida com autonomia, o ponto de virada se deu a partir da implementação do Novo Ensino Médio, incluindo-se aí tanto a lei nº 13.415/2017 quanto a última versão da BNCC, homologada em dezembro de 2018. A partir desse momento, é em torno do projeto de vida que “se deve organizar todas as práticas escolares, pois passa a ser o eixo central de toda e qualquer ação educacional” (Braggio; Silva, 2023, p.10).

E eis que chegamos a um questionamento: afinal, qual é o objetivo político-pedagógico do projeto de vida? Temos percebido que o projeto de vida tem sido inserido como uma disciplina própria, ainda que não haja uma ciência/área do conhecimento específica que a sustente como base epistemológica. Essa indefinição, embora seja uma fragilidade evidente, é o que tem permitido que professores com qualquer formação a lecionem nas escolas. Com o pretense objetivo de auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, preconiza-se que tal formação seja útil para que se desenvolvam como protagonistas de suas trajetórias. No entanto, cabe pensar: será possível manter esse permanente engajamento dos jovens ante as condições materiais que lhe são impostas para sua sobrevivência?

O NOVO ENSINO MÉDIO E SUA FORMAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Nesta seção, será exposto um breve resumo sobre a formação trazida pelo Novo Ensino Médio, regido ainda pela Lei nº 13.415/2017, e sua materialização na rede estadual do Rio de Janeiro. De modo mais descritivo, pode-se indicar que a Lei nº 13.415/2017 aumentou a carga horária anual de 800 para 1.000 horas anuais; instituiu apenas a língua portuguesa e a matemática como disciplinas obrigatórias ao longo das três séries do ensino médio; os conteúdos curriculares vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teriam no máximo 1.800 horas e as demais 1.200 horas estariam organizadas em áreas de conhecimento e da formação técnico-profissional em itinerários formativos (Brasil, 2017).

Posteriormente, uma série de documentos normatizadores foram expedidos de modo a dar consequência aos pressupostos pedagógicos que norteavam a Lei nº 13.415/2017. O mais importante deles foi a Resolução CNE/CEB nº 2/2018, que através do Conselho Nacional de Educação, balizou o conteúdo formativo das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Nesse documento, estão presentes os princípios pedagógicos como o da “formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”; “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”; “diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes”, assim como as definições a respeito da estrutura curricular (Formação Geral Básica, Itinerários Formativos, Unidades e Arranjos Curriculares), que vieram a constar nas normativas dos currículos estaduais, além de que os itinerários formativos

“devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo” e que deveriam ser organizados para favorecer o protagonismo juvenil em torno de quatro eixos estruturantes: I – investigação científica; II – processos criativos; III – mediação e intervenção sociocultural; IV – empreendedorismo (Brasil, 2018, on-line). Por fim, cerca de duas semanas depois de publicada a intitulada atualização das DCNEM, em dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, com vistas a ser implementar nos próximos dois anos.

Até março de 2021, apenas cinco estados tinham homologado os novos referenciais curriculares (DF, ES, MS, PB e SP) e foi aí que o currículo da rede estadual fluminense começou a sair do papel. Tratou-se de um processo extremamente problemático, pois ocorreu ainda no período de distanciamento social, em que até o primeiro semestre do ano letivo de 2021, a atividade de ensino ainda ocorria de maneira remota ou revezando em escalas de presencialidade, por conta dos efeitos da pandemia do Covid-19.

A fim de dar seguimento ao que estava previsto nas legislações federais, a Secretaria de Educação (Seeduc-RJ) instituiu o Comitê de Implementação da Reforma do Ensino Médio. A composição do comitê ficou a cargo da própria secretaria e os resultados das consultas públicas realizadas com professores e estudantes, além de não terem sido abrangentes o suficiente, não possibilitavam muita análise crítica, baseando-se em perguntas reiterativas sobre a própria reforma. Embora tenha havido ações de resistência ao novo currículo por parte do Sindicato dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) e de parlamentares de oposição ao governo estadual, o Documento de Orientação Curricular do estado do Rio de Janeiro, para consolidar a

implementação do Novo Ensino Médio, passou a vigorar em 2022 (Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022).

Após um processo de formulação e tramitação pouco discutido, em janeiro de 2022, às vésperas do início do ano letivo, os diretores das escolas da rede fluminense foram informados que o quadro de horários precisaria ser reorganizado para atender à nova grade curricular para as turmas de primeiro ano do ensino médio, conforme a Resolução n° 6035/2022. Esta resolução fixou as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública. Na primeira semana de aula, as escolas precisariam definir uma disciplina eletiva a ser ofertada ao primeiro ano, a partir do denominado Catálogo de Eletivas no Novo Ensino Médio, disponibilizado pela Seeduc-RJ. O catálogo conta com mais de 100 eletivas, sendo que 58 delas estavam divididas pelas áreas de conhecimentos e outras disponíveis somente para matrizes curriculares específicas para as escolas em tempo integral.

A Resolução n° 6035/2022 instituiu uma carga horária de 3.600 horas, enquanto a carga horária do ensino médio em tempo integral variava de 5.200 a 5.550 horas (Rio de Janeiro, 2022). Todas as disciplinas que compunham a formação geral básica através da BNCC perderam de 1/3 a 2/3 de sua carga horária. As disciplinas com maior redução foram Sociologia e Filosofia, já que foram limitadas a um ano letivo com apenas dois tempos semanais, enquanto Biologia, Química, Física, História e Geografia passaram a ser ofertadas com dois tempos semanais em dois anos letivos, ao invés dos três anteriores.

Em contrapartida, componentes curriculares como Projeto de Vida, Estudos Orientados e matérias optativas ganharam *status* de disciplinas e passariam a ser ofertadas nos três anos letivos. Já as três disciplinas chamadas de Componentes de Área, que pertencem às trilhas de

aprofundamento, tiveram, cada uma, seis tempos somados ao longo dos três anos do ensino médio. Ou seja, a carga horária destinada às três disciplinas da chamada trilha formativa nas escolas de Ensino Médio regular era de 18 tempos semanais ao longo dos três anos, cada uma delas com seis tempos no total. Essa carga horária é superior a todas as disciplinas, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática (Rio de Janeiro, 2022).

O fato é que as trilhas foram produzidas pela Seeduc-RJ sem qualquer publicização e não se sabe quem foram as pessoas que de fato intervieram na produção das diretrizes. O que ficou de impressão para amplíssima maioria dos profissionais da educação é que se tratou de um processo arbitrário e por isso, com tão pouco respaldo. Enfim, mais do que especular, melhor darmos voz à manifestação dos próprios jovens acerca do sentido de suas vidas, objetivo da próxima seção.

A PESQUISA DE CAMPO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de campo realizada ao longo de três anos consecutivos (2022 a 2024) em cinco escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro (três escolas de tempo integral e duas de tempo parcial), que proporcionou contato direto com professores, equipe gestora escolar e estudantes. Neste recorte específico, apresentamos as percepções, opiniões e realidades dos estudantes do terceiro ano do ensino médio em 2024, os quais os acompanhamos desde o primeiro ano em 2022. Foi garantido anonimato aos estudantes, bem como às unidades

escolares participantes; por isso, não há nenhum tipo de identificação.

Foram realizadas duas etapas: na primeira, aplicamos questionários com perguntas de múltipla escolha e dissertativas de duas a três turmas do terceiro ano de cada escola visitada, totalizando 234 formulários. Por meio desses questionários, foi possível traçar o perfil dos estudantes, com informações sobre idade, gênero, situação econômica familiar, inserção no mercado de trabalho e meio de transporte utilizado.

A segunda etapa consistiu na realização de grupos de discussão, a qual vai se basear a exposição na presente seção. Com base nas respostas dos questionários, selecionamos de seis a nove estudantes de cada escola, com idade média entre 17 e 18 anos, em que buscamos aprofundar os temas que haviam sido abordados de forma mais breve nos questionários, com perguntas norteadoras que nos acompanharam durante os três anos de pesquisa: quais são as suas projeções? O Novo Ensino Médio está alinhado às suas aspirações? A grade curricular dialoga com a realidade desses alunos? Essas foram algumas das perguntas norteadoras da pesquisa.

Ao serem questionados sobre sua trajetória ao longo dos três anos do ensino médio, os estudantes utilizaram expressões como “triste”, “deprimente”, “terrível”, “bagunçado”, “desorganizado” e até mesmo “tempo perdido”. Diante desse contexto, ao refletirem sobre a formação recebida, os estudantes expressaram de forma contundente sentimentos de descrença, insegurança e desalento. A proximidade dos vestibulares e do término da educação básica intensificaram ainda mais a pressão, fazendo com que muitos se sentissem despreparados, desmotivados e em desvantagem. A redução da carga horária das disciplinas tradicionais daquilo que é

considerado como formação geral básica em favor dos componentes curriculares considerados eletivos ou “inovadores”, como Projeto de Vida e as trilhas formativas, sobretudo no terceiro ano, foi alvo de fortes críticas. Para eles, essas novas disciplinas foram vistas como desconectadas de suas realidades e expectativas. A percepção geral foi de que essas mudanças comprometeram o tempo dedicado às matérias consideradas mais relevantes, especialmente aquelas voltadas para o acesso à educação superior, o que parece ter gerado frustração e desinteresse em relação ao novo modelo.

Então, achei péssimo, eu odiei, achei horrível. Porque primeiro, estamos no terceiro ano, né? A gente já está de cara para o vestibular, o Enem, UERJ, já de cara para a faculdade. Como é que a gente vai estudar para a faculdade se não temos as matérias principais, que é Biologia, História, Física, Química?

No terceiro ano, dentro da grade, a gente não tem Química, a gente não tem Física, a gente não tem História, que são matérias importantes para o vestibular e a gente não tem essas matérias. Eu não tenho tempo para estudar fora da escola. Eu entendo de “Ah, vou dar umas matérias eletivas”, mas tinham que ter mantido as matérias importantes de fato, que mudam, que tornam a gente um ser pensante.

Foi possível constatar a carga negativa que os estudantes analisam a sua formação, já que encaram o NEM como potencializador na desvantagem com exames vestibulares e sem sentido no novo modelo de currículo com a presença das eletivas. Antes mesmo de realizarem o Enem, já carregam a sensação de perda frente à concorrência com estudantes de escolas privadas para o ingresso em universidades públicas, revelando um sentimento de inferioridade em relação ao que apreenderam como conhecimento escolar.

Com a discussão presente nos grupos de discussão, foi latente as falas que carregam um tom de desesperança nos planos para o acesso às universidades, tornando evidente que

a escola ofertava um currículo em que predominavam disciplinas que não forneciam uma base para exames vestibulares. Nesse cenário, o jovem tende a se desdobrar em uma rotina exaustiva e sozinha para um objetivo que parece longe de sua realidade. O desalento se tornou motor de um convencimento ao notarem que, seus “opponentes” das escolas privadas, não estavam padecendo de um esvaziamento de conteúdo assim como eles, causando até um sentimento de guerra perdida na batalha com suas próprias ambições, conforme veremos nas falas a seguir:

Me inscrevi no Enem esse ano. Eu vou fazer por fazer, porque eu estava muito insegura, tive que passar até pela terapia para me acalmar um pouco, porque eu estava muito nervosa. Porque como a gente não teve uma base aqui na escola, então a gente pensa: “vou competir com o pessoal lá do *Pensi*?”, que tem uma base incrível, assim, de estudo e tal. Tipo, a gente vai ser humilhada.

Porque eu fico vendo assim de olho no site do *QI*, do *Pensi*, eles levam os alunos para ir lá na UERJ para visitar, fazer provão, isso, aquilo. E tipo assim, aí você olha para o colégio público... não tem isso, sabe? Cada vez mais o ensino público está decadente, ele só afunda.

Acabou que deixa, tipo, desigual com o pessoal da escola particular, de fato, né? Porque, se botar a gente com esse Novo Ensino Médio e eles com esse Novo Ensino Médio, eles estão em vantagem em vestibular, essas coisas. A gente vai fazer uma prova da UERJ sem ter Física, sem ter História, sem Química nem Biologia.

Eu vou terminar a escola e não vou ser nada. No vestibular também, eu estou estudando sozinha, porque os meus professores me ensinaram alguma coisa, bem pouco, mas de resto, assim, eu sinto que perdi o meu tempo. A gente vem para a aula, só tem uma aula e ela é uma eletiva que não fala nada com nada.

De forma geral, os estudantes relataram que não compreendem o real objetivo das mudanças propostas pelo novo currículo. Muitos disseram sentir que nem mesmo os professores pareceram confiantes ou devidamente preparados

para lidar com os conteúdos das disciplinas consideradas “inovadoras”. Isso gerava um ambiente de incerteza e desmotivação, tanto para os alunos quanto para os docentes. Os estudantes afirmaram se sentir perdidos, sem entender o planejamento ou a finalidade dessas aulas, que muitas vezes foram conduzidas por professores que também lidaram com a frustração de lecionarem conteúdo fora de sua área de formação, algo que eles mesmos reconheceram em seus relatos. Essa sensação de improviso constante contribuiu para uma percepção de falta de propósito no novo modelo educacional.

São eletivas que os professores não estão preparados para dar e são coisas que eles não estudaram. Tipo, o nome da eletiva “Energia e Sustentabilidade”, eles não estudaram para isso, sabe? Eles são formados em outras coisas, em outra matéria. E é até um desrespeito com os alunos e com os professores que se formaram para dar uma determinada aula e estão dando uma matéria nada a ver.

E aí você faz uma pergunta sobre tal projeto que ele está passando e o próprio professor às vezes não sabe responder, pede até desculpa, fica sem graça e até a turma fica assim... a gente fica meio avulso.

Assim, é difícil falar sobre o Novo Ensino Médio sem considerar o quanto ele tem frustrado as expectativas de muitos estudantes, especialmente quando o assunto são os chamados componentes curriculares “inovadores”, tais como o Projeto de Vida e aqueles relacionados à matriz curricular de empreendedorismo. Em termos de grade curricular, Projeto de Vida, juntamente com Língua Portuguesa e Matemática, foram os únicos componentes que valeram para todos os estudantes da rede estadual pública fluminense⁵.

⁵ Nesta afirmação, estamos levando em conta todas as escolas da rede estadual, sejam elas em tempo escolar parcial ou integral. No caso das escolas em tempo integral, estas eram dotadas de disciplinas em suas matrizes curriculares que também estiveram presentes no currículo nos três anos de formação (tal como, por exemplo, “Projeto de

Majoritariamente a avaliação foi negativa porque não enxergavam propósito e retiravam tempos de aula que, ao menos pragmaticamente em relação aos seus objetivos de vida, eram considerados mais importantes ou úteis.

Eu acho que de um ano para cada ano foi piorando. Era nada! Você escrevia um texto sobre a sua vida e era horrível, não tinha necessidade da matéria. No segundo ano foi a mesma coisa. [...]

Não tinha nem presença. Todo mundo saía da sala, todo mundo queria ir embora da escola e tinha 100% de frequência para quem ficasse ou não. Os trabalhos também, se fizesse os trabalhos ou não, ele dava ponto e presença. [...]

Só conta presença. [...] Se não tem nota, eu não vou fazer. [...]

Não tem nota da matéria dela. Ela vai lá, faz um trabalho e pede para algum professor pegar aqueles pontos para ele. Por exemplo, Matemática. Aquele trabalho que eu fiz ali, o ponto vai para Matemática.

No caso do Projeto de Vida, a intenção inicial parece boa, no sentido de criar um espaço para que os alunos reflitam sobre si, seus caminhos, desejos e desafios. Contudo, a percepção para a maioria dos estudantes é que se tratou um espaço pedagógico mal estruturado, sem vínculo real com suas vidas e com professores aleatórios que nem sempre estavam preparados para mediar esse tipo de conversa. O resultado foi o esvaziamento do sentido da disciplina, já que os estudantes não compreendiam o seu propósito, agravado pela sensação de que perderam tempo que poderia ser usado em matérias que realmente impactariam suas chances de entrar na universidade. Daí a fatídica sentença de que “se não tem nota, ninguém liga”.

Intervenção e Empreendedorismo”, “Projeto de Intervenção em Pesquisa” etc.), mas que não abrangiam a todas as unidades escolares da rede.

Com relação ao empreendedorismo, que tem sido inserido na formação dos jovens como uma perspectiva de formação alternativa às notórias dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho formal, também passa por um processo semelhante de desilusão. Embora alguns jovens declarassem abertamente que acharam interessante ter aulas com esse viés formativo ou até que tem a intenção em ter o seu próprio negócio, o empreendedorismo não parece ter impactado uma significativa mudança de mentalidade imediata à sua condição de jovens adolescentes da classe trabalhadora que majoritariamente ainda não trabalham.

O que se revelou entre os estudantes no terceiro ano é a compreensão crítica de que a realidade da maioria desses jovens está muito mais próxima da luta por sobrevivência e pela inserção no mundo do trabalho de forma minimamente digna do que da construção de negócios próprios ou carreiras autônomas. Nesse sentido, um caso se destacou positivamente foi que, em uma das escolas, o professor, em vez de se concentrar em planos de um futuro distante e de devaneios de que eles vão ficar ricos, priorizou tratar de questões mais imediatas que poderiam atingir os jovens na sua condição de classe trabalhadora, como, por exemplo, os direitos trabalhistas. Ainda que praticamente todos os alunos da escola entendessem que essa disciplina possuía carga horária em excesso, tal abordagem gerou elogios entusiasmados dos estudantes, que chegaram a declarar sobre o professor: “o conhecimento dele é bem amplo, ele está ajudando muito a gente para saber o nosso direito, o direito do trabalhador, Fundo de Garantia. Então ele ajuda muito a gente nessa parte.”

Estudantes relataram que, mediante a programação curricular que previa a quase total ausência das disciplinas da formação geral básica no terceiro ano, uma parte significativa dos professores das cinco escolas pesquisadas passaram a não ministrar aulas dos componentes curriculares dos itinerários

formativos ou eletivas, a fim de incluir conteúdos relacionados à sua própria área de formação. Esse movimento ocorreu com o objetivo de minimamente compensar as perdas dos dois anos anteriores e aproveitar o tempo em sala de aula de maneira mais “produtiva” e alinhada às necessidades dos alunos. Assim, em ação aparentemente em acordo explícito ou tácito com as gestões escolares e sob a aprovação dos estudantes, foram priorizadas aulas extras voltadas ao reforço dos conteúdos exigidos em processos seletivos para o ensino superior e que poderiam ter composto a formação comum a todos os estudantes.

Teve um acordo dos professores numa reunião que eles fizeram, em que eles não iriam tirar a matéria que eles já davam antes. Eu pensei que eu ia perder algumas matérias e tal, mas eu não vi tanto peso nisso por conta desse acordo dos professores. Eu fiquei até grato por isso, porque eu sinto que eu não perdi matéria, que eu não fiquei para trás nos estudos.

O terceiro ano não tem Filosofia, então é uma medida boa. Igual a XX e a XXXX [nomes das professoras] que na nossa turma dão Biologia e Física. A XX dava Biologia e a XXXX dá Física, sem muita coisa, só a parte teórica, mas é melhor do que não ter nada. [...] Eles que estão fazendo isso porque a gente não tem nada, então eles implementam o que eles sabem.

Outro aspecto abordado com os estudantes foi averiguar se eles exerciam alguma atividade laboral e/ou se gostariam de exercer e quais as razões para tal. Embora não mais que $\frac{1}{4}$ dos participantes da pesquisa tenha declarado estar inserida no mercado de trabalho nos questionários, em torno de 90% dos que responderam à questão expressaram o desejo de trabalhar, a fim de conquistar uma relativa autonomia financeira para ter o seu próprio dinheiro e aliviar o peso econômico sobre suas famílias, ainda que, segundo o relato dos próprios, suas famílias não os pressionassem para abandonar os estudos ou a trocar para o turno da noite.

É importante ressaltar que nas escolas de tempo integral foi relatado pelos estudantes que alguns de seus colegas abandonaram os estudos por motivos de incompatibilidade de horário com o trabalho, evidenciando as dificuldades de conciliar a extensa carga horária escolar, constatando uma certa ironia em um dos discursos chaves da implementação do NEM, a evasão escolar.

Com relação aos estudantes que trabalhavam, estes o faziam em grande parte em ocupações informais ou como jovem aprendiz em serviços administrativos. Embora nem sempre tão abertamente, admitiram que o trabalho comprometia o seu desempenho escolar. Foi possível constatar em algumas falas a impossibilidade de uma dedicação adequada ao estudo, bem como o cansaço presente nas rotinas, na tentativa de conciliar em algumas vezes algo inconciliável.

Então, acaba que eu foco mais no trabalho. Aí no dia de trabalho, eu saio da escola às 17h, eu subo o morro e aí fico no morro mesmo. Aí eu vou para casa e aí 5h45 tenho que estar lá. Aí saio às 1h da manhã, vou para casa, pra estar aqui às 7h. Aí eu tenho que acordar umas 5h e pouquinho, 6 horas, aí demora meia hora para chegar aqui, e aí, tudo de novo. [...] Nos dias sim [de trabalho], mas aí dá para conciliar. Bebo um café de manhã, um café de tarde. Dá uma dormida.

Só que o que pega para mim é a questão dos estudos. Eu realmente quero cursar [ensino superior], mas tipo assim, você trabalhar de manhã e estagiar de tarde, aí chega em casa de noite e ainda tem que sentar para estudar. É um sacrifício muito grande, que só faz quem é muito focado. Tipo assim, eu faço isso, mas não faço isso todo dia, aí fico me cobrando, fico triste, porque às vezes eu só quero chegar e dormir, sabe?

Quanto às suas projeções de vida, a carreira militar despontou como uma opção muito mencionada, sendo vista como um caminho para estabilidade financeira e segurança em médio prazo. A busca por estabilidade financeira em um

horizonte de cinco anos aparece como uma meta predominante, mas a falta de orientação prática e, sobretudo, as condições materiais de vida surgem como limitantes para alcançar essa estabilidade, o que lhes têm gerado um cenário de desânimo e incerteza.

Com isso, a avaliação do ensino médio pelos estudantes reflete um cenário preocupante, em que a quantidade de alunos que busca se preparar para o ensino superior ou carreiras militares - apesar dos desafios que enfrentam e da necessidade de buscarem apoio para além do que lhes é oferecido na escola - é proporcionar aos alunos que já não se veem preparados para concorrer a tais vagas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe agora retornarmos às perguntas do início da seção da pesquisa de campo: quais são as projeções dos estudantes? O Novo Ensino Médio está alinhado às suas necessidades? A grade curricular dialoga com a realidade desses alunos? Perguntas como essas foram o norte da pesquisa e que, com elas, buscamos evidenciar os desafios presentes no cotidiano escolar e nessa caminhada para o que viria a seguir: suas projeções de vida, a relação com o trabalho e os sentimentos presentes após três anos do Novo Ensino Médio.

O desalento foi evidente em muitos relatos, com estudantes expressando descrença em sua capacidade de aprovação e clareza limitada sobre como alcançar suas metas. Os relatos dos estudantes revelaram insatisfações profundas com as mudanças introduzidas pelo NEM, principalmente em relação aos itinerários formativos e às disciplinas eletivas. Eles qualificaram a redução da carga horária de disciplinas fundamentais como um retrocesso, que comprometia suas

aspirações futuras e criticaram a falta de sentido pedagógico nos novos componentes. Frequentemente, as aulas não dialogavam com a realidade dos estudantes nem possuíam continuidade em termos de objetivos mais claros, o que gerava um desalinhamento entre o que era ensinado e as necessidades concretas expostas por esses alunos.

O corpo discente teve de se desdobrar para ter o mínimo dos conteúdos esperados, já que o desmantelamento do ensino científico e crítico no projeto do NEM foi evidenciado em declarações como “[a ausência] matérias que tornam a gente um ser pensante”, conforme disse uma jovem, materializam que a perda de sentido da escola está sendo enxergada e repudiada pelos estudantes, advinda de uma aprendizagem flexível presente pelo Novo Ensino Médio. A descrédibilização de disciplinas como História, Sociologia e Filosofia carregam o aspecto anti-intelectual do NEM, que se sustenta em bases de esvaziamento do caráter científico da educação escolar em favor da formação de uma força de trabalho balizada por uma aprendizagem flexível como nova forma de mercadoria que para ser produzida necessita da formação de subjetividades flexíveis (Kuenzer, 2017).

Portanto, é possível revelar, de forma contundente, os impactos negativos da implementação do Novo Ensino Médio em escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Longe de promover protagonismo estudantil e inovação pedagógica, a reformulação curricular tem gerado sentimento de frustração, despreparo e desalento entre os alunos, especialmente no que se refere à sua preparação para o ingresso no ensino superior e à inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, torna-se evidente o grande desafio em alinhar as práticas educacionais às realidades e aspirações, de modo a promover um aprendizado significativo e que

dialogue com a comunidade escolar. Conseguimos pensar a partir das falas de que a falta de escuta na implementação da reforma do ensino médio, embora carregue em seu bojo a ideia de promover o protagonismo estudantil, na verdade distanciou esses estudantes do conhecimento historicamente sistematizado, o que traz como efeito a reprodução das desigualdades estruturais da sociedade brasileira, gerando como consequência um comprometimento de suas aspirações futuras.

Por fim, entendemos que o ambiente escolar, embora ainda seja visto como necessário tanto pelos estudantes quanto por seus responsáveis, está se tornando um espaço de frustração e desalento ignorando a formação integral reduzindo apenas a um pragmatismo utilitarista regado dos atuais padrões de valores que regulam esse novo cenário do capitalismo.

Apesar do cenário adverso, a pesquisa mostrou que os estudantes não estão alheios à sua realidade. Pelo contrário, demonstraram consciência crítica sobre os limites da escola e expressaram, em suas falas, o desejo de uma formação significativa, que respeite seus contextos e potencialize suas trajetórias. Assim, reforça-se a urgência de se repensar o modelo a partir da escuta ativa dos sujeitos que o vivenciam diariamente. Os jovens querem ser ouvidos, querem falar sobre suas vidas, seus conflitos familiares, a violência dos territórios em que vivem, suas dúvidas sobre o futuro e ser partícipes ativos dos processos decisórios. Em muitas ocasiões, os encontros se estenderam além do previsto, porque os estudantes resistiam ao encerramento, sentindo-se acolhidos em um espaço de fala. Esse dado não é coincidência: indica que a escola ainda pode ocupar um lugar importante na vida desses jovens, desde que tenha uma estrutura disposta a ouvi-los de verdade e não apenas a impor um currículo descolado de suas realidades. Encontramos nos grupos de discussão um espaço

que ainda anseia por uma formação histórico-crítica, essa que é capaz de incidir o potencial emancipatório a serviço da transformação radical da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Carolina; MOTTA, Vânia Cardoso. A mídia e a produção do consenso em torno das políticas educacionais: o caso do Novo Ensino Médio. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, v. 26, n. 1, p. 46–61, 18, ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v26n1p46-61>.

BRAGGIO, Ana Karine; SILVA, Rosangela da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.18, n.00, e023041, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 [...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prover a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos... **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.



Exposição de Motivos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, 21 nov. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf.

CATINI, Carolina. A reforma do ensino médio não será instagramável: incentivo financeiro, trabalho estudantil e financeirização. **Passa Palavra**, 30 mar. 2024. Disponível em: <https://passapalavra.info/2024/03/152302/>

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 76-99.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto da acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>.

PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno. O processo de reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 463-481, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398/1117>.



QUADROS, Sérgio Feldmann. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128763>.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Resolução nº 6035, de 28 de janeiro de 2022. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 04 fev. 2022, ano XLVIII, N° 023, Parte I, p. 17-42. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/resolucao-6035.pdf>.

Recebido em 15/04/2025.

Aprovado em 06/07/2025.