ISSN: 2358-8829

O NOVO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: ENTRE A REGULAÇÃO DA POLÍTICA E A RESPONSABILIZAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

Rodrigo Gonçalves Duarte[1]
Eva García Redondo [2]

INTRODUÇÃO

O ensino médio brasileiro é uma etapa de identidade historicamente disputada. Para Krawczyk (2011, p. 755), ele "nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional". A indefinição não é acidental. Ciavatta (2005, p. 4) lembra que, no Brasil, o dualismo de classes "se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual". As políticas curriculares disputam esse terreno: de um lado, propostas que buscam romper a dualidade entre formação propedêutica e profissional (Krawczyk, 2011); de outro, a centralidade da empregabilidade, que Frigotto (2015, p. 206) associa a noções "que radicalizam o caráter ideológico da noção de capital humano".

O objetivo deste trabalho é analisar as contradições entre o discurso de autonomia presente na política do Novo Ensino Médio e as experiências de seis estudantes de escolas públicas estaduais de três municípios do Cariri cearense, considerando a escolha dos itinerários formativos, a responsabilização individual e as expectativas de formação e futuro.

A Lei nº 13.415/2017 reorganizou o currículo em formação geral básica e itinerários formativos, e subordinou a organização destes últimos à "possibilidade dos sistemas de ensino" (Brasil, 2017, art. 36). Veio de uma medida provisória cuja urgência é objeto de crítica (Motta; Frigotto, 2017) e foi lida como terreno de disputas por hegemonia em torno do currículo (Ferretti; Silva, 2017). No Ceará, a implementação foi gradativa a partir de 2022, com trilhas definidas a priori pelo sistema de ensino (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022, p. 350-351). A Lei nº

[1] Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil, com estágio de doutorado-sanduíche na Universidade de Salamanca (USAL), Espanha, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também doutorando em Educação pela Universidad de Salamanca (USAL), Espanha. E-mail: rodrigoduarte600@gmail.com.
[2] Doutora em Educação. Professora e pesquisadora da Universidad de Salamanca (USAL), Espanha. E-mail: evagr@usal.es.

ISSN: 2358-8829

14.945/2024 reorganizou as cargas horárias (Brasil, 2024), e a Secretaria da Educação escalonou as mudanças a partir de 2025 (Ceará, 2025).

O problema que orienta a pesquisa é como os estudantes vivenciam a promessa de escolha, de protagonismo e de projeto de vida diante das condições concretas de oferta curricular e das desigualdades sociais. A justificativa está no fato de que a reforma incide sobre quem a vive todos os dias na escola, e suas narrativas permitem observar, no concreto, o que os documentos apresentam como princípio. A análise organiza-se em três categorias: o futuro como promessa escolar; a escolha como responsabilização individual; e o descompasso entre formação escolar e expectativas juvenis.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa e se apoia na perspectiva crítico-dialética. Para Marx, o modo de produção da vida material "condiciona o processo de vida social, política e intelectual" (Marx, 2008, p. 47), o que desloca a pergunta da investigação: mais do que saber o que os estudantes pensam sobre a reforma, interessa compreender sob quais condições esse pensamento se forma. Em Netto (2011), o método não é um conjunto de regras aplicadas a um objeto, mas exige ir da aparência às determinações e às mediações que o constituem.

Participaram seis estudantes do ensino médio da rede pública estadual, matriculados em três escolas de três municípios do Cariri cearense, caracterizados no Quadro 1. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, individuais, com roteiro de nove questões abertas organizadas em três eixos: a experiência concreta do Novo Ensino Médio (questões 1 a 3); escolha, itinerários e condições sociais (4 a 6); e futuro, trabalho e universidade (7 a 9). Os participantes são identificados pelos códigos E1 a E6, que preservam o anonimato.

Quadro 1 – Caracterização dos estudantes participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Ano	Município	Escola
E1	Masculino	18	3º	Crato	Escola A
E2	Masculino	18	3º	Crato	Escola A
E3	Masculino	18	2º	Araripe	Escola B
E4	Feminino	17	2º	Araripe	Escola B
E5	Masculino	18	3º	Santana do Cariri	Escola C
E6	Feminino	17	3º	Santana do Cariri	Escola C

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

A interpretação percorreu três movimentos: da aparência do discurso oficial (escolha, protagonismo, projeto de vida) às determinações que o condicionam; das falas individuais às mediações que as organizam, entre a norma, a rede e a escola; e da contradição identificada ao

ISSN: 2358-8829

seu contexto histórico. As entrevistas foram lidas integralmente, e as falas são reproduzidas conforme as transcrições, com as marcas da oralidade. Como as tendências de uma totalidade "lhe são peculiares e não podem ser transladadas diretamente a outras totalidades" (Netto, 2011, p. 56), os resultados não são generalizados aos estudantes do Ceará: interpretam-se seis experiências, situadas. O documento Matrizes Curriculares 2025 fornece contexto, mas não é tomado como prova da organização das escolas no momento das entrevistas.[3]

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola, para Saviani (2015, p. 288), é "uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado", o que a coloca no centro da disputa sobre quem acessa o conhecimento e em que condições. Em uma sociedade de classes, essa distribuição não é neutra: se a vida intelectual é condicionada pelo modo de produção da vida material (Marx, 2008, p. 47), a formação escolar não pode ser tratada como trajetória de indivíduos abstratos, pois "o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção" (Marx; Engels, 2001, p. 11). Ao analisar a proposta de redes separadas no PL nº 1.603/1996, Kuenzer (2023, p. 7) mostra que a diferenciação de percursos aprofunda a dualidade estrutural capitalista "pela desigualdade na formação dos trabalhadores, orientada pela origem de classe", lógica que interessa à análise de uma política que se diz comum.

A flexibilização curricular é o eixo em torno do qual a reforma se justificou. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) observam que o termo é tentador porque "remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação", mas pode significar também "desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento". A redução do tempo da formação comum, dizem os autores, "não é uma escolha dos jovens" (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 37). Entre o que a política prescreve e o que as escolas realizam há, ainda, um processo de mediação: "toda proposta cultural sempre será mediada" pelos mecanismos que produzem a intermediação didática (Gimeno Sacristán, 2013, p. 22). A distância entre prescrição e experiência é constitutiva do currículo; interessa saber que condições a ampliam.

Essa distância ganha sentido político quando a escolha é apresentada como responsabilidade individual. Frigotto (2015, p. 221) sintetiza a lógica do trabalho flexível: "Trata-se de educar para a empregabilidade e esta depende de cada um". Gonçalves, Lima Filho

[3] Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UFMS), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS, sob o CAAE nº 81566424.8.0000.0021, conforme Parecer Consubstanciado nº 7.103.803, de 26 de setembro de 2024.

ISSN: 2358-8829

e Santos (2024) situam a reforma entre ideais de base individualista e meritocrática, como o empreendedorismo e o protagonismo juvenil, e mostram, em pesquisas com estudantes cearenses, uma expectativa de estabilidade que convive com "massificada adesão ao discurso meritocrático e individualista em geral, com baixa reflexão sobre os condicionantes sociais" (p. 1). A responsabilização do indivíduo tem uma contrapartida institucional: para Krawczyk (2014, p. 34), a avaliação é "a chave do êxito do modelo proposto, reconhecido como modelo gerencial da educação".

No Ceará, o currículo passou a combinar a formação geral básica com itinerários descritos como de "livre escolha, de acordo com seu projeto de vida e a partir das possibilidades da escola" (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022, p. 350), formulação que já contém a tensão. Como 74 dos 184 municípios tinham uma única escola estadual de ensino médio (p. 352), a Secretaria ofertou, por escola, um itinerário que contemplasse as quatro áreas e, a partir de 2023, dois (p. 352-353); sem oferta suficiente, observam os autores, "cai-se no reducionismo da obrigatoriedade" (p. 352). A Lei nº 14.945/2024 fixou em 2.400 horas o mínimo da formação geral básica, que a Lei nº 13.415/2017 limitava a 1.800 (Brasil, 2017, 2024), e a Seduc informa que, em 2025, as segundas e terceiras séries mantêm as cargas horárias de 2024 (Ceará, 2025, p. 10).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas com os seis estudantes evidenciam as mudanças na organização curricular do Novo Ensino Médio e as diferentes condições em que essa política é vivenciada nas escolas públicas do Cariri cearense. Os estudantes de 3º ano (E1, E2, E5 e E6) falam de um ensino médio que muda ano a ano e de um exame que se aproxima; os de 2º ano (E3 e E4) detêm-se mais na organização curricular e no momento da escolha, ainda recente. As escolas também diferem: E1 e E2 (Escola A, Crato) falam sobretudo de cursinho, provas e base; E3 e E4 (Escola B, Araripe) e E5 e E6 (Escola C, Santana do Cariri) falam de transporte, internet, trabalho familiar e vida no interior. Há aspectos valorizados: E1 considera boa a escola que "tenta ouvir mais a gente", e E3 afirma que as eletivas "são massa, quando a escola organiza direitinho". A crítica não é à ideia de ouvir os jovens ou diversificar o currículo, mas à distância entre o anunciado e as condições de realização.

O futuro como promessa escolar

A política apresenta o projeto de vida como instrumento de orientação do futuro. Nas narrativas, o futuro aparece de outro modo: como horizonte incerto, condicionado por trabalho,

ISSN: 2358-8829

dinheiro e tempo. E5, que relata ajudar a família na roça, explica o que o projeto de vida significa, concretamente:

> [...] Pra mim, projeto de vida acaba virando uma mistura de vontade com preocupação. Eu quero melhorar de vida, quero estudar mais, mas também fico pensando no que é possível agora. Às vezes o projeto não é "virar isso ou aquilo", é só não piorar, é conseguir seguir sem ter que rebolar (jogar fora) os planos por causa de falta de dinheiro ou de tempo. (E5)

O projeto que E5 enuncia não é "virar isso ou aquilo", mas "não piorar". A fala desloca o sentido da promessa: em lugar da escolha de uma trajetória, a luta por manter as condições mínimas de continuar estudando. Se o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 2001), As possibilidades de futuro apresentadas por E5 estão diretamente relacionadas às suas condições materiais de vida, especialmente às dificuldades financeiras e à necessidade de conciliar os estudos com o trabalho familiar. A mesma tensão aparece em E1: "o projeto de vida que a escola fala é bonito, mas o futuro que eu penso é mais pé no chão. É mais preocupação do que certeza". E3 localiza o problema na ordem das coisas, ao dizer que falar de futuro "sem garantir condição mínima hoje soa mais como empurrar a responsabilidade pro aluno do que realmente preparar a gente pra alguma coisa" (E3). Para os três, o projeto de vida convive com a pergunta, anterior a ele, sobre as condições de hoje.

Em E4, a contradição aparece no interior do próprio projeto. O projeto de E4 é ser professor, e a escola lhe mostra o que o futuro reserva a essa profissão:

> Meu projeto, por exemplo, é ser professor… mas eu já tô desanimado, porque vejo meus professores cansados, com condições de trabalho precárias, salário defasado, muitos com medo até de falar opinião própria em sala, parece que ficam meio amarrados, sem poder ser livres pra dizer o que pensam. (E4)

O projeto de vida pressupõe confiança em um futuro, e o cotidiano escolar a desmente: E4 aprende, observando seus próprios professores, as condições de trabalho de quem exerce a profissão que escolheria. Não se trata de falta de projeto, mas de uma leitura do real: o desânimo expressa a percepção de que a promessa não encontra lastro nas condições que a sustentariam, pois o mesmo sistema que convida o jovem a planejar o futuro trata de modo precário a profissão que E4 escolheria.

As narrativas sobre trabalho dão outro nome à mesma experiência. Ao falar do que a escola ensina, E6 distingue preparar para o trabalho e preparar para suportá-lo:

> [...] Dá uma sensação de que a escola prepara a gente pra aceitar o que vier. Ensina a ser flexível, a se adaptar, a não criar muita expectativa… mas não ensina muito a entender nossos direitos, a perceber quando a coisa tá injusta, a saber até onde dá pra ir e quando a gente tá sendo passado pra trás. [...] Eu saio me sentindo preparado pra aguentar o mercado de trabalho. E essas duas coisas não são a mesma coisa. (E6)

A palavra "flexível" aparece na fala de E6, e o sentido que lhe é dado aproxima-se do que Krawczyk e Ferretti (2017) apontam como outra face da flexibilização, a precarização. A

ISSN: 2358-8829

formação descrita por E6 ensina a adaptar-se, e não a escolher; é o que Frigotto (2015) chama de educar para a empregabilidade, que, nas palavras do autor, "depende de cada um". Mas a fala de E6 faz mais do que reproduzir esse discurso: ela o nomeia e o desmonta, quando afirma que "se adaptar não é a mesma coisa que escolher". E3 localiza a distância no desenho curricular: o discurso de preparação para o trabalho "é bem maior do que a preparação real", e "falta estágio de verdade, falta equipamento" (E3). O discurso ocupa o lugar de condições que não são oferecidas, e é nesse deslocamento que a empregabilidade se converte em tarefa individual. E5 resume o que resulta, no horizonte de quem pretende continuar estudando:

> o que eu espero, de verdade, é ter chance de escolher um pouco mais do que só aceitar o que vier. Porque do jeito que a coisa anda, a gente sai do ensino médio com vontade de avançar… mas com pouca margem pra escolher. O futuro que aparece pra gente é meio que sei... lá... mais um futuro de adaptação do que de escolha. (E5)

A formulação de E5 é decisiva para a análise: o que ele espera é "ter chance de escolher um pouco mais do que só aceitar o que vier". Embora a política apresente a possibilidade de escolha como um dos princípios do Novo Ensino Médio, os relatos dos estudantes demonstram que essa autonomia encontra limites nas condições concretas de formação. E5 e E6, que cursam o 3º ano, expressam preocupações mais imediatas com a conclusão da educação básica e o ingresso no mercado de trabalho. Já E3 e E4, estudantes do 2º ano, questionam as possibilidades de escolha oferecidas pela escola e a distância entre as expectativas criadas pela reforma e aquilo que vivenciam no cotidiano escolar. Essas diferenças mostram que, apesar das particularidades de cada trajetória, os estudantes identificam limitações na formação recebida e nas oportunidades que lhes são apresentadas.

A escolha como responsabilização individual

É nesta categoria que as seis narrativas mais se aproximam. Todos descrevem a escolha do itinerário como um ato realizado dentro de um conjunto previamente delimitado, e é possível reconstituir, a partir dos relatos, a cadeia de mediações que a literatura aponta: a norma que remete à possibilidade dos sistemas, a definição das trilhas pela rede (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022, p. 351) e a oferta que a escola consegue montar com os professores e o horário de que dispõe. E4 descreve o momento da escolha:

> [...] Na prática, a 'escolha' foi assim: mostraram as opções que tinham sido liberadas, falaram por alto o que era cada uma e mandaram a gente marcar qual queria… se eu pensasse em outra coisa que combinasse mais comigo, não adiantava, porque não tava na lista, então a gente percebia que nem tinha como abrir turma era aquilo já feito." "É menino...dizendo a verdade, liberdade real eu não senti, não… parecia mais cumprir um roteiro que já veio pronto do sistema do que decidir de verdade o que tinha a ver com minha vida… a gente escolheu, mas escolheu dentro de um cercadinho que foi desenhado bem longe da nossa realidade. (E4)

ISSN: 2358-8829

A fala de E4 reúne os termos que a norma já continha: o que existe na lista decide o que se pode escolher, e se algo "não tava na lista", "não adiantava". A palavra "cercadinho" é reveladora: a liberdade é descrita como um espaço desenhado "bem longe" da realidade. E3, colega de E4 na Escola B, chega à mesma conclusão por outro caminho:

> Eu, sinceramente, não sinto que tive liberdade de verdade… falaram em protagonismo, mas a sensação é que o roteiro já veio pronto, com pouca variedade de itinerário e pouca escuta da realidade dos estudantes do interior, e a gente só marcou a opção que dava, dentro do que o sistema decidiu que ia ser oferecido. (E3)

Para E3, o protagonismo anunciado convive com um "roteiro" que "já veio pronto", definido "dentro do que o sistema decidiu". E3 e E4 situam a origem da limitação fora da escola ("lá de cima", "o governo mandou o modelo pronto", segundo E4), o que converge com a leitura de que as trilhas foram definidas pela rede (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022, p. 351). Em E5, a mesma experiência ganha outra imagem: "A gente escolhe dentro de um cardápio pequeno. Se o que a pessoa queria não tá ali, paciência… tem que ir no que tem" (E5). E6 acrescenta a dimensão do tempo: teve escolha, "mas foi uma escolha meio frágil", feita "meio no escuro", porque o currículo "muda todo ano" e não havia referência do que os colegas mais velhos haviam cursado (E6). E3 acrescenta que muitos colegas escolheram porque "os amigos vão naquele intinerário" (E3), o que sugere decisão pouco informada.

O que interessa, porém, é o que a escolha produz depois de feita: escolher entre poucas opções, descrito como liberdade, desloca para o estudante a responsabilidade por um percurso que ele não definiu. E5 localiza o ponto:

> [...] Outra coisa que pesa é que falam que a escolha é da gente, que é pra assumir a responsabilidade. Aí fica aquele sentimento… se der certo, o mérito é teu; se der errado, a culpa também é tua. Só que ninguém fala muito das condições que a gente tem pra escolher. (E5)

A fala de E5 enuncia, em linguagem própria, o mecanismo que Frigotto (2015) descreve como a lógica de educar para a empregabilidade, que "depende de cada um": se der certo, o mérito é do estudante; se der errado, a culpa também lhe pertence, e "ninguém fala muito das condições" em que escolheu. O discurso da escolha individual separa o resultado das determinações que o produzem, e é essa separação que Krawczyk e Ferretti (2017, p. 42) chamam de "falácia da livre escolha". Na experiência de E5, a responsabilização não é apenas um discurso recebido: "Quando não dá tempo de acompanhar, a gente fica com a impressão de que o problema é só da gente… e isso pesa" (E5). O relato de E5 evidencia como a responsabilização individual pode produzir sentimentos de culpa e insegurança entre os estudantes, mesmo quando as dificuldades enfrentadas decorrem de condições que ultrapassam suas possibilidades de decisão.

ISSN: 2358-8829

Esse espaço é ocupado de modo mais explícito por E2, que recusa o raciocínio do mérito ao descrever o que a escola lhe pede:

> [...] Só que, negativamente, parece que jogam isso pra cima da gente como se fosse simples: "é só ter foco", "é só se esforçar", "é só escolher direito". E eu fico pensando… como é que "só" resolve, se tem gente que nem consegue estudar direito porque trabalha, ou não tem internet boa, ou não tem um canto quieto em casa? E outra coisa que pega é o ENEM. Porque quem quer faculdade vai cair na mesma prova que todo mundo. Aí eu olho pro jeito que tá a escola hoje e penso: quem tem condição vai fazer cursinho por fora e vai se garantir… quem não tem, fica dependendo só da escola e pronto. E aí fica parecendo que, se não passar, a culpa é do aluno, que "não correu atrás". Isso me incomoda, porque não é todo mundo que consegue correr do mesmo jeito. (E2)

E2 não reproduz o discurso meritocrático: descreve-o e o discute. O "é só se esforçar" é reconhecido como um enunciado que desconsidera quem trabalha, quem não tem internet ou um lugar tranquilo em casa, e E2 percebe que o resultado dessa desigualdade será atribuído a quem "não correu atrás". Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024) apontam, entre os jovens cearenses, uma considerável adesão ao discurso meritocrático com baixa reflexão sobre os condicionantes sociais. As narrativas aqui reunidas não desmentem essa adesão, que pode existir em outros estudantes, mas mostram que, entre os seis entrevistados, ela convive com a crítica, e que a crítica nasce da experiência das diferenças de condição. É o que E3 e E6 registram quando falam das desigualdades que a escola não leva em conta. E3 relata que não tem tempo porque cuida dos irmãos mais novos "enquanto ela trabalha na roça" (E3), e E6 aponta como o protagonismo, tal como é praticado, beneficia quem tem condições de se expor:

> [...] Outra coisa é que com esse tal de protagonismo presente no Novo Ensino Médio valoriza muito quem consegue se expor mais, falar na frente da turma, apresentar trabalho, participar de projeto. Quem é mais desenrolado acaba aparecendo mais. Quem é mais quieto, mesmo entendendo o conteúdo, vai ficando meio invisível, eu mesmo não sinto confortável. (E6)

A passagem de E6 revela uma seletividade que o discurso do protagonismo oculta: o espaço de participação é mais bem aproveitado por quem dispõe de tempo, material, internet e familiaridade com a exposição pública, e quem não os tem "vai ficando meio invisível". O protagonismo, anunciado como atributo universal, distribui-se desigualmente porque se apoia em condições desigualmente distribuídas. Essa contradição ilustra o que se pode compreender, com Netto (2011), como relação entre aparência e essência: o discurso aparece como oportunidade para todos, e o que ele realiza, nas condições concretas, é a seleção de quem já tem condições de aproveitá-lo.

A responsabilização, porém, não termina no estudante. E4 observa que os professores "ficam meio perdidos, tentando entender como encaixar tudo" (E4), e E5 afirma: "Acredito que não seja a culpa do professor, não… é o jeito que a escola tá montada mesmo" (E5). Os dois

ISSN: 2358-8829

deslocam a causa do desajuste para a organização da escola, e não para as pessoas que nela trabalham, o que converge com a leitura de Krawczyk e Ferretti (2017, p. 43) de que a livre escolha convive com um "conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais". A cadeia é contínua: o estudante responde por sua escolha, a escola por sua oferta e o professor por resultados, sem que as condições de cada elo sejam objeto da política. As diferenças entre as escolas matizam o quadro: em A, a desigualdade aparece como acesso a cursinho e a bom material; em B e C, como transporte, internet, trabalho na roça e cuidado de irmãos, o que indica que a escolha é filtrada por condições que variam com o território.

O descompasso entre formação escolar e expectativas juvenis

Os estudantes avaliam os conhecimentos que a escola oferece a partir de uma expectativa precisa: entender a realidade em que vivem e disputar vagas no ensino superior. Em ambos os pontos, descrevem uma insuficiência. Se a escola é a instituição que socializa o saber sistematizado (Saviani, 2015, p. 288), o que os estudantes reivindicam é justamente mais desse saber. E3, do 2º ano, contrasta o tempo dedicado às disciplinas que mais ajudariam a interpretar a realidade com o peso de outras partes do currículo:

> [...] as 30 horas da semana continuam pesadas em cima de português e matemática, enquanto filosofia e sociologia, que já têm pouca hora na matriz, quase somem do nosso dia a dia, e a gente sente falta de discutir mais sobre política, desigualdade, direitos, essas coisas que têm tudo a ver com a realidade do interior. (E3)

A fala de E3 permite um cotejo cuidadoso. A matriz de 2025 prevê, para as segundas séries, de uma a duas horas-aula semanais de Filosofia e de Sociologia dentro de uma estrutura de 18 horas de formação geral básica e 12 de itinerários, onde figuram a Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e as eletivas (Ceará, 2025, p. 14). O documento não autoriza afirmar que essa era a organização da escola de E3 na época da entrevista; mostra a ordem de grandeza do tempo dessas disciplinas e unidades cujos nomes reaparecem nas narrativas. E2, do 3º ano, propõe "substituir Projeto de Vida por outra disciplina, tipo ter mais aula de Filosofia", porque ela "nos faz refletir muito mais sobre as coisas que acontecem sobre a vida" (E2). A reivindicação é, em si, uma crítica ao projeto de vida: o estudante pede o conhecimento sistematizado que, a seu ver, já trata dos projetos de vida, e não a atividade que os pretende produzir. E3 acrescenta que, nas aulas de formação para a cidadania e de competências socioemocionais, "dependendo do professor vira atividade mecânica, preencher papel, fazer dinâmica", e que elas não aprofundam "os problemas reais, tipo falta de emprego, dificuldade de acesso à universidade, violência, preconceito" (E3).

ISSN: 2358-8829

A crítica ao formato aparece também em E4, que descreve uma escola mais cheia, mas não mais profunda:

> Mas, pra mim, o mais negativo é isso aí: eu achei que o ensino médio ia deixar minha base mais firme, tipo leitura, escrita, conta, entender melhor o que acontece no mundo… e o que eu vejo é um monte de novidade em volta, enquanto o principal continua meio fraco, como se tivessem mudado o formato, mas não a qualidade do que a gente aprende. (E4)

A afirmação de E4 dialoga com a distinção de Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) entre a flexibilização como promessa de autonomia e como desregulamentação: o que muda é o formato, e não a substância do que se ensina. E E2, do 3º ano, acrescenta o peso das avaliações externas: "preparam mais a gente para fazer essas provas do que ensinar de verdade e querer que a gente aprenda" (E2), o que remete ao modelo gerencial que Krawczyk (2014, p. 34) descreve, em que a avaliação orienta o trabalho escolar. E3 menciona ainda a atividade remota prevista para completar a carga horária, que afeta sobretudo quem tem pior acesso:

> Também meteram essa história de atividade remota pra completar a carga horária quando a escola não consegue fazer tudo presencial, especialmente em português, matemática, eletivas e essa formação pra cidadania, só que nem todo mundo tem internet boa ou celular decente, aí quem é mais pobre acaba ficando pra trás. (E3)

A flexibilização do tempo, apresentada como solução organizacional, redistribui custos: acompanha quem tem internet boa e celular decente, e "quem é mais pobre acaba ficando pra trás", como relata E3, que reside em área rural.

O descompasso ganha densidade quando se trata do ensino superior. E6 descreve a distância entre a preparação oferecida e as carreiras mais disputadas, e o modo como essa distância se distribui no território:

> Eu não vejo esse ensino médio preparando a gente pra disputar vaga em curso como Direito, Administração e muito menos Medicina. Parece outro nível de preparação. [...] Aqui no interior, quem passa em universidade pública em curso concorrido vira exceção da exceção. (E6)

A expressão "exceção da exceção" indica que o acesso à universidade pública em cursos concorridos não é percebido como possibilidade aberta, mas como acaso estatisticamente raro. E5, da mesma escola, converge com essa leitura, e o faz com mais detalhe sobre quem acessa o quê:

> [...] Porque, na prática… pouca gente da minha turma consegue passar em universidade pública. A maioria que entra em pública é mais em licenciatura, que não pede uma nota tão alta assim. Os outros… quase todo mundo acaba indo pra faculdade particular, porque é o que dá pra entrar. E, pra quem quer tirar nota boa no ENEM, precisa fazer cursinho por fora… mas quem é que tem tempo pra isso? (E5)

O questionamento de E5, "quem é que tem tempo pra isso?", localiza a limitação na desigualdade de tempo, e não na vontade; E5 e E6 reconhecem, na Escola C, que a universidade pública chega sobretudo por cursos menos concorridos. Para E3, "quando a gente olha as

ISSN: 2358-8829

questões das provas", o nível "é muito mais alto do que aquilo que a gente consegue dar conta na escola", e E1 completa: "Dá a impressão de que quem pode pagar cursinho sai na frente" (E1). Os quatro situam a insuficiência na escola e nas condições, e não neles mesmos. A matriz de 2025 prevê, na terceira série, unidades de itinerário destinadas ao Enem (Ceará, 2025, p. 15); o documento apenas mostra que a preocupação com o exame está no desenho curricular, o que não permite concluir o que os estudantes ouvidos efetivamente cursaram.

Nas três categorias, uma mesma contradição aparece por ângulos diferentes: o projeto de vida promete orientar o futuro e é vivido como pressão e incerteza; a escolha promete autonomia e é vivida como adaptação à oferta, com a culpa deslocada para o estudante; a formação promete preparar para a universidade e o trabalho e é percebida como superficial, sobretudo por quem não pode compensá-la com recursos externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho analisou as contradições entre o discurso de autonomia do Novo Ensino Médio e as experiências de seis estudantes do Cariri cearense, considerando a escolha dos itinerários, a responsabilização individual e as expectativas de formação e futuro. Nas entrevistas, a escolha aparece como seleção dentro de um conjunto já decidido, e a norma já a prescreve nesses termos, ao condicionar a oferta de itinerários às possibilidades dos sistemas e das redes. O projeto de vida é vivido como pressão e incerteza, e a formação, como superficial diante das exigências da universidade e do trabalho. A responsabilidade pelo percurso desloca-se para o estudante, que a descreve como peso, como culpa possível e como pressão, ao mesmo tempo em que a reconhece incompatível com as desigualdades que atravessam sua vida.

As entrevistas evidenciam que as contradições do Novo Ensino Médio não se limitam às dificuldades enfrentadas pelas escolas durante sua implementação. Elas também estão presentes na própria organização da política, que apresenta a liberdade de escolha como um de seus princípios, mas condiciona a oferta dos itinerários formativos às possibilidades dos sistemas de ensino. Os relatos também demonstram que a responsabilização individual é percebida de diferentes maneiras pelos estudantes.

Enquanto alguns reconhecem as desigualdades que dificultam suas trajetórias escolares, outros manifestam sentimentos de insegurança e culpa diante das expectativas relacionadas ao futuro. Essas experiências revelam como as condições sociais, econômicas e territoriais interferem nas possibilidades de formação e nas escolhas dos jovens. Além disso, os estudantes não reivindicam a redução dos conteúdos escolares, mas uma formação que lhes assegure conhecimentos fundamentais, especialmente em disciplinas como Filosofia e Sociologia. Suas

críticas reforçam a importância da escola pública na socialização do conhecimento sistematizado e na garantia de uma formação que ultrapasse as exigências imediatas do mercado de trabalho. Cabe reconhecer, entretanto, os limites desta investigação, desenvolvida com seis estudantes de três escolas públicas do Cariri cearense. Os resultados permitem compreender experiências e contradições presentes nesse contexto, mas não podem ser generalizados para toda a rede estadual de ensino, tampouco permitem avaliar os efeitos da reorganização curricular iniciada em 2025.

Palavras-chave: Novo ensino médio; Juventude; Políticas educacionais; Responsabilização; Escola pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 14 out. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matrizes curriculares 2025**. Fortaleza: Seduc, 2025. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/05/matrizes_curriculares2025.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122. Acesso em: 20 out. 2026.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607. Acesso em: 20 out. 2026.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619. Acesso em: 14 out. 2026.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

GONÇALVES, D. N.; LIMA FILHO, I. P.; SANTOS, H. R. R. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e273348, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273348por. Acesso em: 14 out. 2026.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006. Acesso em: 14 out. 2026.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002. Acesso em: 14 out. 2026.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757. Acesso em: 20 out. 2026.

KUENZER, A. Z. PL 1.603/1996: o jogo ideológico e econômico da educação dos mais pobres no Brasil neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 44, p. 1-12, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57608. Acesso em: 20 out. 2026.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606. Acesso em: 28 out. 2026.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/13575/9519/42133. Acesso em: 14 out. 2026.

VIDAL, E. M.; OLIVEIRA, A. G. L. S.; AVELAR, D. M. L. A reforma do ensino médio no Ceará. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 337-356, maio/ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1470. Acesso em: 20 out. 2026.