

Cadê a formação acadêmica que estava aqui? Visões estudantis sobre o Novo Ensino Médio em uma escola federal de Recife

Resumo Expandido

A partir dos anos 1980, vimos crescer os interesses do capital sobre a educação em diversos países, conforme aponta Laval (2019). No Brasil, essa tendência se exacerbou no governo Temer (2016-2019), no qual um conjunto de reformas corroborou o crescente poder dos atores econômicos nos rumos da educação no país. Dentre essas reformas, uma ameaça o direito da juventude a uma educação pública e de qualidade: a reforma do ensino médio. A reforma se baseia em uma concepção de educação voltada para a formação de capital humano e abre espaço para uma profissionalização e flexibilização crescente do currículo do Ensino Médio (PIOLLI e SALA, 2020).

O Novo Ensino Médio, como ficou conhecido, dividiu a formação curricular entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inicialmente não deveria ser superior a 1.800 horas, e os itinerários formativos, totalizando 1.200 horas. A BNCC deve contemplar as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As matérias obrigatórias ao longo do Ensino Médio ficaram apenas Português, Matemática e Língua Inglesa, deixando a cargo dos estabelecimentos escolares como os demais componentes da BNCC iriam ser ministrados. No que se refere aos itinerários, eles são o conjunto articulado de unidades curriculares que promovem aprofundamento em uma ou mais Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017). Ficou também a critério dos sistemas de ensino quais e quantos itinerários seriam fornecidos em cada escola. Recentemente, a Lei nº 14.945/2024 buscou contemplar um conjunto de críticas da sociedade ao novo ensino médio, mas manteve o teor da reforma implementada pela Lei nº 13.415. A nova lei trouxe como principais mudanças: a ampliação da carga horária dedicada à BNCC e a diminuição da carga horária dos itinerários, bem como o estabelecimento de diretrizes para a promoção dos itinerários formativos, a serem publicadas no ano de 2025 pelo Ministério da Educação.

Longe de sanar as desigualdades entre os sistemas de ensino, característica fundamental na oferta do Ensino Médio brasileiro, o NEM deverá gerar mais desigualdades. São bem conhecidos os problemas estruturais da educação pública, como

a sobrecarga de professores, o déficit de professores formados nas áreas nas quais lecionam, a precariedade da infraestrutura escolar etc. Por outro lado, existe a crença de que, no âmbito da educação pública, as escolas federais oferecem um ensino de excelência. De acordo com o censo escolar de 2024, 3,1% das matrículas no Ensino Médio se dão em escolas federais, enquanto 83,1% ocorrem em escolas estaduais e 13,2% em escolas particulares. Era esperado que as diferenças e as desigualdades entre esses sistemas de ensino se intensificassem com a implementação do NEM, uma vez que ele foi implementado com muita flexibilidade pelos sistemas de ensino, levando a muitas diferenças na forma como os estudantes vivenciaram essa etapa da educação básica (BRASIL, 2024).

De acordo com Pierre Bourdieu (2007), integra a herança cultural não só as competências adquiridas no âmbito da família que podem impactar positivamente no sucesso escolar, notadamente o capital cultural, mas também um *ethos* como sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir as atitudes face à instituição escolar. Nesse sentido, o desenvolvimento do interesse por ingressar em uma escola federal pode ser tido como parte dessa herança cultural, pois os jovens serão estimulados na família a ingressarem nessas instituições que muitas vezes contam com processos seletivos concorridos e difíceis. Em alguns contextos, não só a herança cultural é relevante como também a posse de capital econômico que possibilite a realização de cursinhos preparatórios para tais seleções, tendência que vem se enfraquecendo mediante a adoção do sorteio como método de ingresso nas escolas federais.

Contudo, também é possível que o ingresso nessas instituições valorizadas ocorra sem que haja o estímulo central da família, mas de outras instâncias socializadoras como as escolas do ensino fundamental, nas quais professores e gestores estimulam seus melhores alunos a realizarem as inscrições, e, em outros casos, associações de bairro que divulgam os processos seletivos para populações com pouca informação sobre as escolas federais. Seja por meio da família ou por outros agentes de socialização, os alunos que vão ingressar em uma escola federal criam expectativas sobre a qualidade de ensino que irão receber. Para além dessas expectativas, é esperado que o ingresso em tais escolas possa elevar o nível acadêmico e cultural de alunos, colocando a escola em um lugar importante em interação com as socializações plurais como condição das sociedades contemporâneas e da juventude (Lahire, 2002; Dayrell, 2012; Setton, 2012).

Desse modo, esta pesquisa visa entender de que forma essas expectativas foram confirmadas ou frustradas em alunos do ensino médio do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que, ao lado dos Institutos Federais e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, oferta matrículas no ensino médio federal de Pernambuco. Realizamos dois grupos focais com as turmas concluintes do ano de 2024.

Como resultados, observamos que a formação escolar contribuiu para o enriquecimento cultural e acadêmico dos alunos. Porém, relatos de insatisfação em relação ao ensino médio devem ser levados em consideração no sentido de indicarem uma perda de qualidade na formação que ocorre nessas escolas. Essas insatisfações concentraram-se em três aspectos que iremos analisar no trabalho: 1) O aumento da jornada escolar, com o ensino em tempo integral; 2) A flexibilização do currículo que gerou um cenário de incertezas, com os alunos apresentando muitas inquietações em torno das novas matérias e das trilhas que compunham os itinerários formativos; 3) A dissociação, na visão dos alunos, entre os seus projetos profissionais e o ensino médio, sobretudo para os que almejavam a realização do ENEM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** (Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani - Organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2025.

DAYRELL, J.. Juventude, Socialização e Escola. DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

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

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 51, 2021.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, (127), 69-86, 2020.

SETTON, M. G. J. Experiências de Socialização e Disposições Híbridas de Habitus. DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.