

O NOVO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ E A ILUSÃO DA POSSIBILIDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Jean Ordéas

Universidade Estadual do Ceará – jean.ordeas@uece.br

Resumo

A reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei nº 13.415/2017, prometeu modernizar uma etapa historicamente marcada por resultados insatisfatórios, tendo como peça central os Itinerários Formativos e o chamado protagonismo juvenil. Diante do distanciamento evidente entre esse discurso e a realidade das escolas públicas, o estudo buscou analisar se e como a liberdade de escolha dos itinerários se concretiza nas redes estaduais de ensino, com foco no Ceará. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, baseada em produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2024, além de marcos normativos como a própria lei, a BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará. Os resultados apontam que a escolha livre, tal como anunciada pela reforma, não se sustenta na prática: no Ceará, 40% dos municípios têm apenas uma escola de Ensino Médio, o que já elimina qualquer possibilidade real de opção. Mesmo onde há mais de um itinerário disponível, restrições de espaço físico e de quadro docente impedem que todos os alunos sejam alocados conforme suas preferências. Some-se a isso o fato de que muitos adolescentes, ainda sem clareza sobre seus projetos de vida, acabam escolhendo o itinerário pelo critério de estar junto dos colegas. A redução da carga horária da formação geral agrava ainda mais o quadro, sobretudo nas escolas com piores indicadores de aprendizagem. Conclui-se que o "novo" da reforma é, em grande medida, uma construção retórica que reedita propostas antigas, com forte influência do setor privado, e que, na prática, aprofunda as desigualdades já existentes dentro das redes públicas de ensino.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; flexibilização curricular; protagonismo juvenil; desigualdade educacional; política educacional.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

1 INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio, instituído primeiro via Medida Provisória nº 748/2016 e posteriormente transformado na Lei nº 13.415/2017, nasceu com a promessa de modernizar uma etapa da Educação Básica que, historicamente, acumula indicadores preocupantes. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostram que, desde a criação do índice, no ano de 2007, os valores para o Ensino Médio se mantiveram abaixo de 4,0 numa escala de 0 a 10, e a proficiência dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em catorze anos, cresceu somente 3,3% em Matemática e 9,4% em Língua Portuguesa (VIDAL; OLIVEIRA; AVELAR, 2022). Foi nesse contexto de estagnação dos índices, que a imposição de uma reestruturação curricular ganhou corpo, apresentando como carro-chefe os Itinerários Formativos e a ideia de protagonismo juvenil.

Esse cenário, somado ao fato de a reforma ter sido imposta por meio de Medida Provisória, ato normativo com força de lei, geralmente usado para casos de relevância ou urgência, pelo qual uma alteração entra em vigor imediatamente após sua publicação, bem como pelo fato do Ministério da Educação ter ignorado toda a discussão histórica que vinha sendo realizada em torno do tema, construíram a atmosfera de uma tragédia anunciada de uma política que já nasceu com os dias contados.

A Lei nº 13.415/2017 alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e definiu que o currículo do Ensino Médio passaria a ser composto por dois blocos: a Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de até 1.800 horas, e os Itinerários Formativos, com no mínimo 1.200 horas. Os Itinerários foram organizados em cinco possibilidades: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

O discurso oficial apresentou essa nova organização como um mecanismo de flexibilização curricular, capaz de contemplar a multiplicidade de interesses dos jovens e de colocá-los em posição de protagonismo no seu processo formativo (BRASIL, 2018). Cabe destacar que a reforma do Ensino Médio de 2017, ao aumentar a carga horária geral dessa etapa da educação de 2.400 horas para 3.000 horas, e distribuí-la entre itinerários formativos e formação geral básica, limita a 1.800 horas a carga horária das disciplinas da formação geral,

que antes era de 2.400 horas, o que acarretou a redução da carga horária de disciplinas como:

História, Geografia, Sociologia, Filosofia entre outras.

A propaganda oficial contrasta com o que a pesquisa acadêmica tem revelado nesse contexto de suposta flexibilização, a literatura acadêmica tem apontado, de forma crescente, que a liberdade de escolha anunciada pela reforma encontra limites concretos na realidade das escolas brasileiras. Lopes (2019) já alertava que a proposta dos Itinerários Formativos não considerava as mais diversas realidades escolares existentes pelo país e suas dificuldades em ofertar percursos variados, o que poderia provocar o aprofundamento das desigualdades educacionais. Moll (2017) chamou atenção para o fato de que mais de 70% dos municípios brasileiros possuíam apenas uma escola de Ensino Médio, o que torna difícil falar em escolha quando sequer há alternativas disponíveis.

Diante dessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que forma a promessa de livre escolha dos Itinerários Formativos se concretiza, ou não, na prática das redes estaduais de ensino, com especial atenção ao caso do estado do Ceará. Busca-se, ainda, discutir as contradições entre o discurso de flexibilização curricular e as condições materiais, humanas e estruturais das escolas públicas, bem como refletir sobre os limites do protagonismo juvenil tal como proposto pela reforma.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em Minayo (2014), ao compreender os fenômenos sociais a partir do universo dos significados, valores e representações que os constituem. Nessa perspectiva, a análise volta-se para os sentidos produzidos nos documentos e nas produções acadêmicas sobre o Novo Ensino Médio.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, conforme a classificação proposta por Gil (2019). A pesquisa bibliográfica foi conduzida a partir do levantamento de artigos científicos, dissertações e textos para discussão publicados entre 2019 e 2024, que tratam da implementação do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos no Brasil, com ênfase no estado do Ceará. As fontes foram selecionadas em bases de dados como o Portal de Periódicos da CAPES, o Google Acadêmico e repositórios institucionais de universidades brasileiras.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisados marcos normativos e orientadores da política, dentre os quais se destacam a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional

Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a Portaria nº 1.432/2018, que estabelece os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (BRASIL, 2018), e o Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2021). Também foram considerados dados relativos à infraestrutura da rede estadual cearense, disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

A análise desses documentos foi orientada por uma perspectiva interpretativa, compreendendo-os como produções sociais situadas, atravessadas por disputas de sentidos no campo das políticas educacionais, em especial, as políticas curriculares.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O discurso da flexibilização e suas contradições

A BNCC do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, consolidou o projeto de reestruturação curricular iniciado pela Lei nº 13.415/2017. Os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos definem esses percursos como um "conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional" (BRASIL, 2018, p. 02). O verbo "escolher" ocupa lugar central nesse discurso e carrega consigo a ideia de que o estudante é, de fato, um agente autônomo no processo de definição do seu percurso escolar.

No entanto, como observa Lemos (2020), a BNCC se contradiz ao definir o currículo como flexível, mas vincular essa flexibilidade a áreas de conhecimento previamente definidas em lei, o que impede qualquer ruptura real com a fixação disciplinar. Jakimiu e Cardoso (2024) demonstram, no caso do Ceará, que os alunos "escolhem", dentro das possibilidades que a escola pode oferecer, apenas uma parte da carga horária, que varia bastante conforme o modelo da escola. O currículo, na prática, é composto majoritariamente por unidades obrigatórias, cabendo ao estudante apenas a seleção de algumas disciplinas eletivas, o que se distancia do que o discurso oficial propala como protagonismo.

Costa e Lopes (2018, p. 309) são precisos ao afirmar que a proposta de escolha de Itinerários vinculados à construção de projetos de vida funciona como um "argumento de respeito ao projeto escolar, desde que incorporado a normatização que vem ao contexto para fazê-lo previsível". Ou seja, a autonomia oferecida ao jovem é, na verdade, uma autonomia controlada, já que os caminhos possíveis foram previamente delimitados por instâncias outras.

3.2 A realidade estrutural como barreira à escolha

Um dos achados mais recorrentes da literatura analisada diz respeito à impossibilidade material de ofertar múltiplos Itinerários em grande parte das escolas brasileiras. Os dados do Ceará são emblemáticos. Segundo Vidal, Oliveira e Avelar (2022), dos 184 municípios do estado, 74 (40%) possuíam apenas uma escola estadual de Ensino Médio no ano de 2022. Em 39 municípios (21%), existem apenas duas escolas. Isso significa que, para garantir a possibilidade real de escolha aos jovens dessas localidades, uma única escola precisaria ofertar os quatro itinerários propedêuticos, algo que exige infraestrutura, corpo docente qualificado e recursos que a maioria dessas unidades simplesmente não possui.

A Portaria nº 1.432/2018 determina que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas. Porém, como salientam Vieira, Andrade e Vidal (2022), para os 74 municípios cearenses com uma única escola de Ensino Médio, a obrigatoriedade de oferta diversificada esbarra na capacidade real de recursos humanos. A redução da carga horária dos componentes curriculares básicos, de 2.400 para 1.800 horas, não gerou automaticamente a disponibilidade de professores habilitados para ministrar as novas disciplinas dos itinerários.

Diante dessa impossibilidade, a solução adotada pela SEDUC do Ceará foi a oferta de um Itinerário Formativo único que contemplasse as quatro áreas de conhecimento, com a meta de, a partir de 2023, ampliar para dois itinerários (VIEIRA; ANDRADE; VIDAL, 2022). Essa saída administrativa, embora compreensível do ponto de vista da gestão, revela o abismo entre o discurso da livre escolha e a realidade do chão da escola, pois onde não há opções, não pode haver escolha.

Esse problema não é exclusivo do Ceará. Pesquisa realizada por Rolon (2023), para o IPEA, com gestores das redes estaduais de Goiás, Paraná e Ceará revelou que as redes de ensino enfrentam limitações de espaço e de professores ao organizarem a oferta de Itinerários Formativos e trilhas de aprendizagem. No Paraná, em 2022, 24 municípios contavam com apenas uma escola pública de Ensino Médio e uma única turma por série. A solução paranaense foi ofertar itinerários integrados, unindo áreas do conhecimento, e trabalhar com georreferenciamento para encaminhar o aluno à escola mais próxima que ofereça o itinerário desejado (ROLON, 2023).

3.3 A escolha negada na prática escolar

Mesmo em escolas que conseguem ofertar mais de um itinerário, há relatos recorrentes de estudantes que não foram alocados em sua primeira opção. Um diretor de escola estadual de tempo integral no Ceará, em entrevista registrada por Rolon (2023), sintetizou a situação de forma bastante reveladora, ao explicar que a escolha existiu, mas que as limitações de estrutura física impediram que todos fossem contemplados, sendo necessário respeitar a preferência da maioria em detrimento de alguns alunos que ficaram em itinerários diferentes daqueles que haviam indicado. É sintomático que esse relato venha de uma escola recém-reformada, com boa infraestrutura e oferta dos quatro itinerários propedêuticos. Se mesmo ali a escolha não se concretiza plenamente, o que dizer das centenas de escolas em condições mais precarizadas?

Há também fatores de ordem subjetiva que comprometem o exercício da escolha. Estudantes entrevistados por Rolon (2023) relataram inquietação diante da necessidade de definir qual itinerário seguir, temendo se especializar e depois querer mudar, ficando com uma defasagem formativa. Um dos jovens resumiu: "a gente é adolescente, não sabe o que quer" Rolon (2023). Professores confirmaram essa imaturidade, relatando casos de alunos que escolheram o Itinerário Formativo seguindo os colegas, para ficarem na mesma turma, e não por afinidade com a área de conhecimento.

Essa observação dialoga diretamente com a crítica de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), para quem é impossível entender o protagonismo dos jovens sem considerar os fenômenos contemporâneos que atravessam a vida dos adolescentes. Silva e Danza (2022) aprofundam essa discussão ao demonstrar que os marcos legais do Novo Ensino Médio não fundamentam teórica ou metodologicamente os profissionais da educação sobre o que é projeto de vida, e que a construção de um projeto dessa natureza pressupõe estabilidade e maturidade psíquica que nem sempre estão presentes na adolescência.

3.4 Redução da formação geral e aprofundamento das desigualdades

Outro efeito concreto da implementação dos Itinerários Formativos foi a redução da carga horária dedicada aos componentes curriculares clássicos. No caso das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará, a carga horária destinada à Formação Geral Básica foi reduzida de 2.400 para 1.800 horas (VIDAL; OLIVEIRA; AVELAR 2022). Nas escolas profissionalizantes, a carga de formação geral passou de 25 para 18 horas-aula semanais. A BNCC tornou obrigatórias, ao longo dos três anos, apenas as disciplinas de

Português, Inglês e Matemática, relegando todos os demais componentes a condição de optativos dentro dos itinerários.

Souza (2021, p. 16) alerta que essa reforma representa uma ameaça para a formação sólida e emancipadora da classe trabalhadora, cujas possibilidades de formação geral em nível médio são negadas, assim como o acesso ao ensino superior fica limitado. Essa preocupação se agrava quando se observa que, nos 74 municípios cearenses com uma única escola, 57% possuem mais de 50% dos alunos nos níveis mais baixos de proficiência em Língua Portuguesa, e 68% em Matemática (VIEIRA; ANDRADE; VIDAL, 2022). Portanto, reduzir a formação geral justamente onde os indicadores de aprendizagem são mais frágeis configura, no mínimo, um contrassenso pedagógico.

Além disso, a existência de diferentes tipos de escola no Ceará (regulares, de tempo integral e profissionalizantes), cada qual com uma configuração curricular distinta, já criava desigualdades dentro da própria rede antes da reforma. Com a implementação dos Itinerários Formativos, essas desigualdades se intensificaram, pois as condições de oferta diferem radicalmente de uma escola para outra. Como pontuam Vieira, Andrade e Vidal (2022), tal como se apresenta, o Ensino Médio no Ceará contribui para o fortalecimento das desigualdades no interior da rede escolar, gerando diferentes tipos de percursos formativos que, na prática, não beneficiam aqueles que mais necessitam de uma educação de qualidade.

3.5 O "novo" como discurso

É preciso, por fim, questionar a própria novidade atribuída a essa proposta. Canuto (2023) demonstra que políticas que destacam o protagonismo juvenil não podem ser consideradas inovadoras, uma vez que, internacionalmente, remontam a 1985, quando a ONU batizou aquele ano de Ano Internacional da Juventude. No Brasil, desde os anos 1920, fala-se na participação ativa de alunos nas escolas, e o termo "protagonismo" data dos anos 1990, quando documentos orientadores já apresentavam discurso que enaltecia a participação dos jovens como base para a democracia (CANUTO, 2023).

Silva (2018) classifica o discurso do Novo Ensino Médio como "empoeirado", ou seja, como uma reciclagem de ideias já amplamente debatidas e criticadas no campo educacional. A proposta de ensino por competências e habilidades, que fundamenta toda a BNCC, já estava presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no ano seguinte. Para Silva (2018), o que a reforma faz, portanto, não é

inaugurar um caminho, mas revesti-lo com roupagem atualizada um projeto que reitera a subordinação da educação às demandas do mercado de trabalho.

A participação de organizações empresariais na formulação da reforma reforça essa leitura. Canuto (2023) acrescenta que instituições como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Odebrecht foram defensoras históricas da bandeira do protagonismo juvenil, evidenciando o interesse do setor privado nesse discurso. Essa rede de influência, como argumentam Jakimiū e Cardoso (2024), se construiu a partir de uma produção discursiva de que a gestão pública educacional é deficitária, apresentando como "soluções" modelos que deixam efeitos diretos na produção curricular e na formação docente.

4 CONCLUSÕES

A bibliografia sobre o Novo Ensino Médio no Ceará evidencia que a promessa de livre escolha dos Itinerários Formativos não se sustenta diante das condições materiais da maior parte das escolas públicas. Em municípios com uma única unidade de Ensino Médio, situação de 40% dos municípios cearenses, simplesmente não há alternativas entre as quais escolher. Mesmo nas escolas que conseguem ofertar mais de um itinerário, as restrições de infraestrutura, de espaço físico e de professores habilitados fazem com que muitos estudantes sejam direcionados a percursos que não escolheram. A autonomia proclamada pela reforma revela-se, portanto, uma autonomia controlada: os caminhos possíveis foram previamente delimitados por condições estruturais ou humanas cujos jovens não têm poder de alterar.

Além das barreiras estruturais, a proposta ignora aspectos fundamentais do desenvolvimento humano. Transferir ao adolescente a responsabilidade de definir seu percurso formativo sem oferecer o suporte pedagógico e orientação adequados é desconsiderar a própria natureza da adolescência. Em algumas produções analisadas, os estudantes relataram insegurança diante da escolha e, em muitos casos, seguiram os colegas em vez de suas afinidades reais com as áreas de conhecimento. A construção de um projeto de vida pressupõe maturidade psíquica que nem sempre está presente nessa fase, e os marcos legais da reforma não oferecem aos educadores qualquer fundamentação teórica ou metodológica para lidar com isso.

Por fim, a redução da carga horária da Formação Geral Básica representa talvez o efeito mais duradouro e perverso da reforma. Ao tornar obrigatórios apenas Português, Inglês e Matemática, a reforma relegou disciplinas como História, Filosofia, Sociologia e Geografia a um papel secundário, justamente nas redes onde os indicadores de aprendizagem já são mais

frágeis. Isso não é um contrassenso accidental: reflete uma concepção de educação voltada às demandas imediatas do mercado de trabalho e a avaliações em larga escala, com forte influência de organizações privadas na formulação da política. O que se chamou de "novo" é, na prática como nos conta Silva (2018), a reedição de um projeto antigo que, ao estreitar a formação dos filhos da classe trabalhadora, limita suas possibilidades de acesso ao ensino superior e reproduz, sob nova roupagem, as desigualdades que a escola pública deveria combater.

Cabe ressaltar, contudo, que os achados deste estudo, de natureza bibliográfica e documental, abrem caminho para investigações mais aprofundadas. Pesquisas qualitativas centradas na experiência direta dos estudantes são necessárias para compreender como o principal sujeito da reforma a interpreta no cotidiano escolar e de que forma seus efeitos incidem concretamente sobre a formação de cada jovem.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos. Brasília: MEC, 2018b.

CANUTO, M. B. Sentidos de "novo" no ensino médio em Cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

CEARÁ. Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC): Ensino Médio. Fortaleza: SEDUC, 2021.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JAKIMIU, V. C. L.; CARDOSO, M. A. A contrarreforma do "Novo" Ensino Médio no estado do Ceará e a institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 17, n. 3, p. 475-499, set./dez. 2024.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM brasileiro. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017.

ROLON, C. E. K. O Novo ensino médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná: experiências e desafios. *Texto para Discussão*, 2023.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e35845, 2022.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SOUZA, F. R. Estado, Políticas Educacionais e a Contrarreforma na Educação: um olhar sobre a Reforma do Ensino Médio. In: XV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2021. *Anais*, 2021.

VIDAL, E. M; OLIVEIRA, A. G. L. S; AVELAR, D. M. L. A reforma do ensino médio no Ceará: diversification of supply, equity and local contexts. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 337-356, 2022.

VIEIRA, S. L.; ANDRADE, F. R. B.; VIDAL, E. M. Desafios de implementação e reforma no Ensino Médio: O caso do Ceará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2235–2253, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.3.16608. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16608>. Acesso em: 3 abr. 2026.

