

O PAPEL DOS CURSINHOS POPULARES E DESIGUALDADE EDUCACIONAL: ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO

LA FUNCIÓN DE LOS CURSOS POPULARES DE PREPARACIÓN Y LA DESIGUALDAD EDUCATIVA: EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CUESTIÓN

THE ROLE OF POPULAR PREP SCHOOLS AND EDUCATIONAL INEQUALITY: HIGH SCHOOL IN QUESTION



Aryanne Mila de BARROS¹
e-mail: alyanne.barros@sou.ufmt.br



Renata Teixeira NASCIMENTO²
e-mail: renata.nascimento2@sou.ufmt.br



Ana Lara CASAGRANDE³
e-mail: ana.casagrande@ufmt.br

Como referenciar este artigo:

Barros, A. M., Nascimento, R. T., & Casagrande, A. L. (2026). O papel dos cursinhos populares e desigualdade educacional: ensino médio em questão. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026058. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.19965>



| Submetido em: 25/01/2025
| Revisões requeridas em: 27/03/2025
| Aprovado em: 11/05/2026
| Publicado em: 03/07/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – Mato Grosso (MT) – Brasil. Mestra em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação (UFMT).

² Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – Mato Grosso (MT) – Brasil. Mestra em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação (UFMT).

³ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – MT – Brasil. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGE/UFMT), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE).

RESUMO: Trata-se das implicações dos cursinhos populares frente à desigualdade do acesso à Educação Superior. Realiza-se um estudo exploratório de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico (são mobilizados autores que estudam as temáticas correlatas às desigualdades educacionais e ao Ensino Médio) e documental (Lei nº 13.415/2017, Lei nº 14.945/2024 e o Censo Escolar 2023). O objetivo consiste em problematizar o papel que tais cursinhos desempenham, considerando a distorção idade-série e a estrutura curricular do Novo Ensino Médio. Os dados evidenciam a possibilidade de reedição das desigualdades entre o público das escolas públicas, devido à diversidade do currículo e às questões socioeconômicas que os afetam. Cenário em que os cursinhos gratuitos atuam, potencializando futuros mais promissores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Desigualdades educacionais. Cursinhos populares.

RESUMEN: Se trata de las implicaciones de los cursos populares ante la desigualdad en el acceso a la Educación Superior. Se realiza un estudio exploratorio con enfoque cualitativo, con relevamiento bibliográfico (se movilizan autores que estudian temas relacionados con las desigualdades educativas y la Educación Secundaria) y documental (Ley nº13.415/2017, Ley nº14.945/2024 y el Censo Escolar 2023). El objetivo es problematizar el rol que cumplen estos cursos, considerando la distorsión de la edad y la estructura curricular de la Nueva Educación Secundaria. Los datos muestran la posibilidad de más desigualdades para el público de las escuelas públicas, debido a la parte diversificada del currículo y a los problemas socioeconómicos que les afectan. Un escenario en el que operan los cursos gratuitos, potenciando futuros más prometedores.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria. Desigualdades educativas. Cursos populares.

ABSTRACT: It is about the implications of popular courses on the inequality of access to Higher Education. An exploratory study with a qualitative approach is carried out, with a bibliographic survey (authors who study themes related to educational inequalities and High School are used) and documentary (Law nº13,415/2017, Law nº14,945/2024, and the 2023 School Census). The objective is to problematize the role that these courses fulfill, considering the age-grade distortion and the curricular structure of the New High School. The data show the possibility of re-enactment of inequalities for the public in the public schools, due to the diversified part of the curriculum and the socio-economic issues that affect them. A scenario in which free courses operate, enhancing more promising futures.

KEYWORDS: High School. Educational inequalities. Popular courses.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, foco deste texto, está estabelecido legalmente como a última etapa da Educação Básica no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tem como finalidade desde a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, passando pela preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, até o seu aprimoramento como pessoa humana (Brasil, 1996, art. 35).

A reforma mais recente do Ensino Médio foi proposta por meio de Medida Provisória, prevista na Constituição Federal de 1988, art. 62, para casos de “relevância e urgência”. Ela tem força de lei, devendo ser submetida de imediato ao Congresso Nacional. Caso não seja aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, ela tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar até que seja votada (Brasil, 1988). Posteriormente, foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

Essa lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017). Além de ampliar a carga horária mínima anual, há mudanças curriculares com a instituição da Base Nacional Comum Curricular e dos Itinerários Formativos (IF) (parte diversificada do currículo, que pode se dar nas áreas: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional).

A Base Nacional Comum Curricular define direitos e objetivos de aprendizagem para essa etapa da Educação Básica, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas áreas do conhecimento: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por IF divididos nas áreas descritas, acrescida à formação técnica e profissional. A última considerará, segundo a Lei nº 13.415/2017, a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação (Brasil, 2017, 2018a).

As mudanças empreendidas no âmbito do Novo Ensino Médio ocorrem em um cenário marcado por desigualdades educacionais, sociais, econômicas e culturais que incidem diretamente sobre os estudantes dessa última etapa da Educação Básica. A própria Base Nacional Comum Curricular reconhece que a organização da educação no país ocorre em meio às profundas desigualdades sociais, o que torna ainda mais complexa a implementação de uma política curricular nacional para o Ensino Médio (Brasil, 2018a).

Nesse contexto, tais mudanças tendem a repercutir de modo mais intenso na trajetória dos estudantes das escolas públicas, especialmente quando se consideram as condições desiguais de acesso à Educação Superior. Assim, o tema deste artigo é a relação entre Ensino Médio, desigualdades educacionais e cursinhos populares, considerando as possibilidades de continuidade dos estudos pelas juventudes das camadas populares.

O problema que orienta a discussão é em que medida a reestruturação do Ensino Médio, especialmente a partir da parte diversificada do currículo e dos itinerários formativos, pode afetar as possibilidades de acesso e continuidade dos estudos na Educação Superior. Parte da hipótese de que a reforma, embora anuncie flexibilidade e escolha, tende a reproduzir desigualdades existentes, sobretudo entre estudantes da rede pública.

O objetivo central é problematizar o papel dos cursinhos populares diante dessas desigualdades, considerando distorção idade-série, a estrutura do Novo Ensino Médio e as dificuldades de preparação para processos seletivos. Para isso, o artigo discute a recente reestruturação do Ensino Médio e sua atual operacionalização, examina a relação entre vestibular, Enem, cotas e continuidade dos estudos, analisa dados do Censo Escolar 2023 e, por fim, reflete sobre como os cursinhos populares atuam frente às desigualdades educacionais.

O texto descreve um estudo exploratório de abordagem qualitativa, baseado em pesquisa bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico mobiliza autores que tratam de desigualdades educacionais e Ensino Médio, como Zuin e Bastos (2019), Morais *et al.* (2020) e Rodrigues (2023). A análise documental toma como referência leis e documentos oficiais, em especial as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, a Base Nacional Comum Curricular e dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2017, 2018a, 2024c). Esse percurso metodológico articula teoria e dados educacionais para evidenciar efeitos da reestruturação do Ensino Médio nas chances de continuidade dos estudos de jovens das camadas populares.

Reestruturação do Novo Ensino Médio e a conjuntura atual de operacionalização da etapa

No terceiro mandato (2023–2027) de Luiz Inácio Lula da Silva se constata uma pressão pela revogação da reforma do Novo Ensino Médio. Diante dos pedidos de revogação, o Ministério da Educação buscou o caminho das consultas e audiências públicas, reuniões, ciclo de webinários e seminários para a reestruturação da política nacional de Ensino Médio, paralisando o calendário de implementação da reforma, conforme Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 (Brasil, 2023b).

O relatório executivo dessas consultas indicou a demanda por ampliação da carga horária destinada à formação geral básica, a redução de IF e a criação de um novo programa para ampliação do tempo escolar, o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023a).

Foi aprovada, a partir disso, a Política Nacional de Ensino Médio, instituída em 31 de julho, por meio da Lei nº 14.945/2024. A implementação do Ensino Médio reestruturado, no que estamos chamando de reforma da reforma, a partir de 2025, deve se dar nos sistemas de ensino para os estudantes da primeira série do Ensino Médio. Em 2026, as regras valerão para a segunda série também e, em 2027, para a terceira.

Sobre o Ensino Médio regular no período noturno, a legislação indica que os estados mantenham, na sede de cada um dos seus municípios, pelo menos uma escola da rede pública com essa oferta, quando houver demanda (Brasil, 2024a).

Rodrigues (2023) aborda, em seu estudo, os desafios presentes em uma Escola Estadual periférica da zona urbana de Sant’Ana do Livramento/RS, no período noturno, a partir do contexto do Novo Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida durante o ano de 2022. A instituição acolhe cerca de seis diferentes comunidades e, segundo o Projeto Político-Pedagógico, na maioria, estudantes provenientes de famílias com baixa renda e escolaridade.

A autora rememora o percurso da política construída por meio de medidas impositivas, a partir da adesão do Governo do Estado do Rio Grande do Sul ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, lançado pelo Governo Federal como forma de incentivo à implementação da reforma nas redes estaduais, sem o tempo de debates e reflexões acerca das mudanças propostas no âmbito da reforma (Rodrigues, 2023).

Considerando o curto espaço de tempo para colocá-la em execução, as escolas-piloto — pioneiras na adesão no ano de 2019 e que iniciaram o processo de organização e planejamento implementado em 2020, com nova matriz curricular — buscaram: atender aos requisitos de formação dos seus profissionais para atuação no Novo Ensino Médio; realizar um levantamento de interesses dos educandos por IF, considerando, nesse processo, a autonomia das escolas; elaborar o novo currículo e realizar a alteração do Projeto Político Pedagógico (Rodrigues, 2023).

No decorrer do trabalho, a autora se deparou com uma realidade diferente das proposições iniciais para a política, iniciando pelos desafios de mapear as possibilidades para o oferecimento de IF. Em 2020, com a recomendação de suspensão das atividades presenciais, as

escolas-piloto enfrentaram também as agruras do ensino remoto emergencial (Rodrigues, 2023).

Durante o percurso de adequação ao Novo Ensino Médio, Rodrigues (2023) aponta que a participação do Projeto Piloto contava somente com os estudantes do diurno (2020 e 2021), porém, a partir de 30 de dezembro de 2021, foi decretado, pelo Governador do Estado Eduardo Leite (PSDB), que o Novo Ensino Médio passaria a ser implantado em todas as escolas estaduais do RS, considerando todos os turnos, para o ano letivo de 2022 (Rodrigues, 2023). Nota-se que é um exemplo representativo das dificuldades que alcançam a realidade de diversos outros estados brasileiros.

É interessante identificar algumas contradições a partir das normativas da reforma do Ensino Médio frente à noção de produtividade, ao prescreverem para a formação dos estudantes aspectos apresentados como modernização e flexibilização da estrutura curricular, e à preocupação com o desenvolvimento das aprendizagens essenciais para todo o território nacional (Rodrigues, 2023). Considerando essas nuances, o Ensino Médio, evidentemente, é um espaço de disputa, em que estão: continuidade dos estudos e mercado de trabalho.

Há que se considerar para esta discussão, assim, o fortalecimento dos trabalhos informais e precarizados, cujo público-alvo são os filhos da classe trabalhadora, sob a lógica do empreendedorismo, individualismo, do ser “patrão de si”, que valoriza a flexibilização laboral e o uso das tecnologias digitais (Rodrigues, 2023, p. 47).

A autora faz um alerta sobre os estudantes do Ensino Médio noturno, para os quais há ausência de políticas públicas do Estado que contemplem este público, desprezando suas especificidades e oportunizando as classes já favorecidas (Rodrigues, 2023).

As desigualdades são anunciadas quando os estudantes do Ensino Médio noturno têm a diminuição da carga horária da maioria das disciplinas, gerando um esvaziamento curricular, o que gera uma ampliação da carga horária “fictícia”. Além disso, a troca de professores que não quiseram prosseguir com as disciplinas ou que não possuíam formação para a regência e a falta de interesse por parte dos estudantes foram aspectos evidenciados por Rodrigues (2023).

Isso conduz ao problema da intensificação das desigualdades, como a de acesso à Educação Superior. Para quais juventudes está reservada a possibilidade de continuidade dos estudos e como os currículos têm legitimado o *status quo*? Na próxima seção, dedica-se a abordar reflexões nesse sentido.

Vestibular, Enem, cotas e a continuidade dos estudos em nível superior

O vestibular e o Enem marcam a transição para a realização de sonhos de jovens, mas não são todos que têm esse privilégio, já que muitos estão empenhados na luta por sua subsistência e/ou capturados pelo desejo de participar da sociedade do consumo.

Os processos avaliativos classificatórios mencionados são utilizados como forma de ingresso na Educação Superior. Especificamente em relação ao Enem, havia a previsão de que estivesse alinhado com o currículo dessa etapa da Educação Básica, porém, desde a Lei 13.415/2017, o Ensino Médio foi reformulado e o mesmo não ocorreu com o Enem (Brasil, 2017).

O Enem é destacado uma vez que o exame busca verificar a situação do Ensino Médio no Brasil, sendo uma avaliação externa que realiza um mapeamento das aprendizagens desenvolvidas na etapa final da Educação Básica. Segundo Biasus e Schneider (2014): “o discurso do governo é o de que o Enem, ao mesmo tempo em que serve de autoavaliação a milhares de estudantes, fornece medidas qualitativas do Ensino Médio no país” (p. 237). Ainda que esse mapeamento seja um dos focos do Enem, na prática, a prova se destaca por ser meio para o ingresso na Educação Superior.

Ambos os processos, vestibulares e Enem, atuam como uma espécie de “peneira”, na qual aqueles que acertam um maior quantitativo de questões têm maiores possibilidades de garantia das suas vagas. Da perspectiva dos estudos em desigualdade educacional, Cesar (2013) afirma que os mecanismos meritocráticos que envolvem o ingresso na Educação Superior trazem duas dimensões.

A primeira é a da estratificação externa às instituições (efeito das características relacionadas à origem social e escolarização pregressa dos estudantes). A segunda dimensão, por seu turno, refere-se “ao grau de estratificação interna às instituições, expresso pelo quanto estas mesmas características têm efeito sobre a distribuição dos estudantes entre cursos de maior ou menor *status*” (Cesar, 2013, p. 11).

Dessa forma, quanto mais exigentes os critérios de seleção, isto é, maior a relação estudantes/vaga, mais visível fica a quem pertence àquelas vagas e quem são os estudantes presentes nesses cursos. Ainda na perspectiva da autora supracitada, o acesso à Educação Superior não está ligado somente ao quantitativo de vagas ofertadas pelas instituições, mas, principalmente, à vida escolar pregressa desses jovens, principalmente no Ensino Médio (Cesar, 2013).

Nesse contexto, “é sabido que mecanismos de entrada competitivos, baseados no sucesso escolar, são um enorme obstáculo para estudantes de baixo *status* socioeconômico” (Cesar, 2013, p. 12). Na concepção de Vasconcelos e Silva (2005), os jovens oriundos da rede pública estão em desvantagem nos processos seletivos em relação aos jovens das escolas privadas, pois as últimas preparam exaustivamente para a disputa por uma vaga na Educação Superior.

Além disso, há um apagamento dos fatores sociais, econômicos, culturais e das desigualdades educacionais. É como se todos estivessem na competição com as mesmas condições prévias. Diante da desigualdade de acesso à Educação Superior, Cesar (2013) considera que as questões que cercam essa temática estão relacionadas ao sistema de ensino que antecede os processos de ingresso na Educação Superior.

Ao realizar um estudo acerca do ingresso no ano de 2012 na Universidade de Brasília (UnB), Cesar (2013) destacou os perfis dos estudantes e os reflexos que as desigualdades econômicas, sociais e educacionais apresentam naqueles que pleiteiam uma vaga, afirmando que a distribuição do *score* revela que “as características pessoais e socioeconômicas dos candidatos apresentam forte correlação com o seu desempenho” (p. 59). O efeito da desigualdade socioeconômica e educacional ao longo da trajetória escolar dos estudantes é um dos elementos que fortalecem o debate das cotas para ingresso nas universidades públicas.

A Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) foram as pioneiras na implementação das ações afirmativas instituídas em reserva de vagas, popularmente conhecidas como cotas, “a partir de 2003, em nome dos direitos fundamentais e sociais dos indivíduos e do princípio de igualdade de acesso ao ensino” (Bayma, 2012, p. 326). Diante desse cenário, em 2012 é sancionada a Lei nº 12.711, sendo alterada, em 2023, pela Lei nº 14.723 (Brasil, 2023a). A Lei de Cotas visa reservar 50% das vagas em cursos de Educação Superior para candidatos que estejam dentro das especificações de renda, cor e raça (Brasil, 2023).

Sobre a temática das cotas, Vasconcelos e Silva (2005) questionam se esta congrega a possibilidade de “corrigir os erros de toda uma vida escolar no ensino superior seria realmente a maneira mais adequada de prestar ajuda a uma comunidade que visivelmente sente a defasagem do ensino” (p. 463)? Para os autores, as cotas possuem mecanismos eficientes ao acesso, quando conduzidas de forma coesa e coerente.

O argumento dos autores é de que quando as cotas são “adotadas sem critérios e fiscalização, podem ser desastrosas” (Vasconcelos & Silva, 2005, p. 464). Para ilustrar, eles

apresentam o caso da Lei nº 5.465/1968, popularmente conhecida como “Lei do Boi”, “que teoricamente beneficiava filhos de agricultores nos cursos universitários de Ciências Agrárias, mas que, na prática, favorecia os filhos de fazendeiros” (Vasconcelos & Silva, 2005, p. 464).

Nessa perspectiva, Vasconcelos e Silva (2005) acreditam nos benefícios que as ações afirmativas podem oferecer, mas defendem experiências que estimulem o aprofundamento do desenvolvimento de conhecimentos em etapas que antecedem a Educação Superior, ao invés de inseri-los em um contexto em que a própria permanência pode ficar comprometida.

Já Zuin e Bastos (2019) defendem as ações afirmativas e exemplificam com a situação da ampla concorrência dos cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Na ampla concorrência, à qual não se aplicam ações afirmativas, as vagas foram ocupadas, no ano de 2017, “majoritariamente por estudantes de escolas privadas de ensino” (Zuin & Bastos, 2019, p. 108).

As autoras comparam o período anterior (2013) e posterior (2017) ao estabelecimento das cotas e mostram que ocorreu, na UNIR, “uma importante mudança no perfil ‘cor/raça/etnia’ dos acadêmicos. [...] A diversidade passou a ser proporcionada por meio das cotas” (Zuin & Bastos, 2019, p. 115). Por isso, elas afirmam que: “a melhor forma de as instituições públicas de ensino superior fazerem justiça social com equidade no ingresso dos alunos é exatamente por meio da aplicação das ações afirmativas nas universidades” (Zuin & Bastos, 2019, pp. 118-119).

Os estudos de Vasconcelos e Silva (2005) e Cesar (2013) apontam para a atenção necessária ao acesso e à permanência dos estudantes cotistas, que devem receber apoio, a fim de evitar a evasão e efetivamente promover justiça social, como indicam Zuin e Bastos (2019). São necessárias políticas públicas de acesso e permanência articuladas. Na próxima seção, serão explorados dados do Censo Escolar mais recente até a ocasião de escrita deste texto, como modo de abranger desafios relacionados ao Ensino Médio, logo, às juventudes, seu público-alvo.

Censo Escolar e desafios do Ensino Médio

Tomam-se os dados do Censo Escolar 2023 (versão preliminar) como objeto de análise, considerando que se trata da pesquisa estatística da Educação Básica mais abrangente, por lidar com a participação de todas as escolas públicas e privadas do Brasil. Desse modo, permite um olhar sobre a situação educacional do país, permitindo ponderações sobre as políticas públicas educacionais em andamento e os ajustes necessários.

O primeiro elemento a ser considerado é a distorção idade-série, considerada quando os estudantes não estão em nenhum momento do ano letivo com idade recomendada para o ano frequentado. No caso do Ensino Médio, a idade de 15 anos é considerada ideal/recomendada para o ingresso no 1º ano.

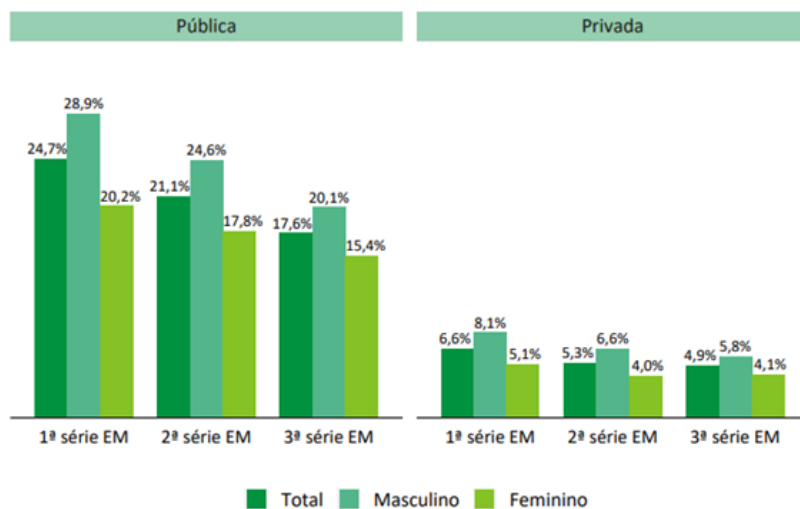
Em 2023, a distorção idade-série do Ensino Médio foi de 19,5%, valor inferior ao verificado em 2022 (22,2%). Um dado importante a ser considerado, evidenciado na Figura 1, é o fato de as taxas de distorção do Ensino Médio serem mais elevadas na rede pública do que na privada. Na rede pública, considerando as três primeiras séries dessa etapa, a maior distorção é observada para a 1ª série, com taxas de 24,7% (Brasil, 2024c).

O documento do Censo indica que há um aumento no percentual de matrículas com distorção idade-série a partir do 2º ano até o 8º ano do Ensino Fundamental e depois, novamente, na 1ª série do Ensino Médio. Esse dado se torna relevante à medida em que importa observar que o atraso escolar é uma das restrições de acesso de jovens brasileiros à Educação Superior (Brasil, 2024c).

É possível verificar, ainda, na Figura 1, que a proporção de estudantes do sexo masculino com defasagem de idade em relação à etapa que cursam é maior do que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino. A diferença mais evidente é a observada na 1ª série do Ensino Médio, cuja taxa de distorção idade-série é de 26,4% para o sexo masculino e de 18,3% para o feminino (Brasil, 2024c).

Figura 1.

Taxa de distorção idade-série do Ensino Médio por rede de ensino, segundo sexo – Brasil – 2023



Nota. Brasil (2024c).

A maior distorção no 1º ano do Ensino Médio indica que, apesar de terem completado o Ensino Fundamental, os estudantes não ingressaram no Ensino Médio, ou ingressaram, mas não o concluíram. Obviamente isso merece estudos mais aprofundados sobre determinantes das desigualdades às quais esses estudantes estão submetidos, por exemplo, assim como as consequências para os seus futuros.

Problematisando outros aspectos que podem interferir no futuro das juventudes, retomase a composição curricular a partir do Novo Ensino Médio. Como apresentado, a Base Nacional Comum Curricular dá suporte para a construção dos currículos das secretarias de educação, definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para o Ensino Médio. Elas aparecem na Formação Geral Básica (FGB), que compõe o conjunto de competências e habilidades para nortear os currículos (Brasil, 2018a).

Já os IF correspondem aos componentes curriculares, projetos e oficinas que os estudantes do Ensino Médio têm à disposição para supostamente escolher e aprofundar os seus conhecimentos, conforme a Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2018b). As redes de ensino, então, têm autonomia para definir quais IF serão ofertados.

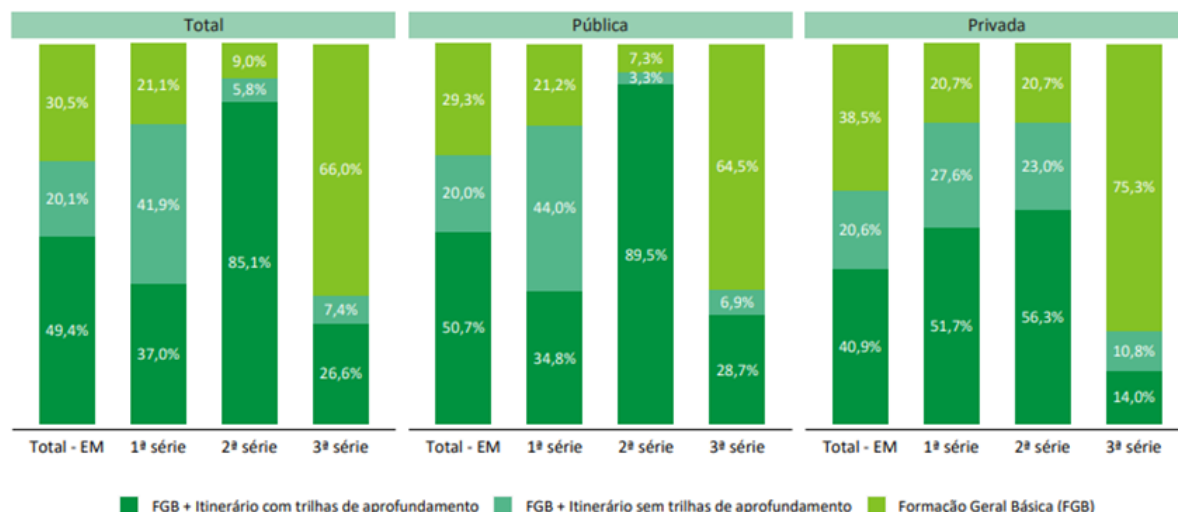
Diz-se supostamente, pois os IF eletivos se dão de acordo com as possibilidades das redes estaduais, isto é, apesar de parecer vantajoso para os estudantes opinar sobre os itinerários e personalizar seu percurso de estudos, a oferta dos IF pode ser limitada. A própria legislação estabelece que eles sejam disponibilizados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2018a, p. 475).

A questão da parte diversificada merece atenção por ter a possibilidade de ampliação das desigualdades educacionais, já que há ênfases. Se alguns IF não forem ofertados, o estudante terá uma possibilidade limitada de escolha. Como salienta Gontijo (2018), abordando a questão: “as escolas, porém, não serão obrigadas a ofertar as cinco áreas, de forma que o estudante, dependendo da escolha, pode ser obrigado a mudar de instituição ou optar por uma ofertada no estabelecimento que estuda” (p. 68).

O Censo Escolar de 2023 levantou a composição da estrutura curricular, apresentada na Figura 2, ao longo do Ensino Médio. Mostra-se o percentual de estudantes em turmas de FGB e IF com e sem trilhas de aprofundamento. Segundo o documento, a separação segundo a presença/ausência das trilhas de aprofundamento foi estipulada por esta unidade indicar uma trajetória curricular mais bem definida, embora o registro da trilha de aprofundamento não seja obrigatório para o 1º ano do Ensino Médio (Brasil, 2024c).

Figura 2.

Percentual de estudantes do Ensino Médio, por rede e etapa de ensino, segunda estrutura curricular – Brasil – 2023



Nota. Brasil (2024c).

Nota-se que o percentual de estudantes em turmas de FGB e itinerário formativo com trilhas de aprofundamento foi de 37% no 1º, 85,1% no 2º e de 26,6% no 3º ano do Ensino Médio. O percentual de estudantes em turmas de FGB e IF sem trilhas de aprofundamento foi de 41,9% no 1º, 5,8% no 2º e 7,4% no 3º ano do Ensino Médio. O percentual de estudantes vinculados apenas às turmas de FGB (sem componentes específicas do Novo Ensino Médio) foi de 21,1% no 1º, 9,0% no 2º e 66,0% no 3º ano do Ensino Médio (Brasil, 2024c).

Esses dados nos mostram a diversificação na composição curricular do Novo Ensino Médio e o que se abordou aqui sobre a possibilidade de ampliação das desigualdades. Um aspecto que chama a atenção é o fato de a rede privada estar mais dedicada, nos 2º e 3º anos, percentualmente, à FGB. O que foi uma das reivindicações no processo de consulta do Ensino Médio: o aumento da carga horária da FGB.

Gontijo (2018) discute sobre as avaliações do Ensino Médio seguirem a Base Nacional Comum Curricular, no entanto, alerta para a consideração da eliminação de componentes curriculares no processo formativo dos jovens e adultos que optarem por cursar, durante o Ensino Médio, o curso profissionalizante, diferentemente dos estudantes que cursarem em tempo integral a FGB e IF não profissionalizantes, o que pode afastá-los ainda mais da condição de continuidade dos estudos em nível superior.

Segundo o autor, o que estava sendo omitido na proposta do Ministério da Educação, ao conduzir a reforma, é que nem todos os estudantes teriam a oportunidade de escolher com

autonomia entre diversos IF, considerando realmente as suas preferências e a conveniência, dentro das opções estabelecidas pela rede de ensino (Gontijo, 2018).

As possibilidades de oferta passam pelas condições relatadas por Rodrigues (2023), que vão desde condições estruturais até o corpo docente necessário à oferta dos itinerários, que passa a se restringir em algumas escolas àqueles que não atendem aos interesses dos estudantes e causam desmotivação. Gontijo (2018) as considera, portanto, uma “farsa”, já que o Conselho Nacional de Educação (CNE) vem denunciando, há alguns anos, o déficit histórico de docentes em muitos componentes curriculares.

Nesse sentido, o autor assinala a responsabilidade na proposição dos IF, o que pode antecipar problemas enfrentados na ocasião de obter uma nota para o exame de ingresso na Educação Superior, que mostra um alto índice de evasão provocado por uma escolha de carreira incompatível com os interesses dos estudantes (Gontijo, 2018).

Segundo o pesquisador, é preciso considerar a questão do encaminhamento precoce ao mercado de trabalho de jovens da classe trabalhadora (Gontijo, 2018). O que Rodrigues (2023) também considerou ao discutir a jovialização do trabalho precarizado, muitas vezes, pela motivação de contribuir com a renda familiar.

A articulação, no âmbito da recente reforma do Ensino Médio, da Formação Técnica e Profissional ao Ensino Médio regular é um ponto de reflexão sobre as condições dos estudantes que dão essa ênfase na estrutura curricular do Novo Ensino Médio para ingressar nas universidades (Gontijo, 2018). É como se antecipadamente se fizesse uma opção por “abrir mão” da continuidade dos estudos. Caso esse seja o desejo adiante, as barreiras possivelmente estarão ainda mais concretas, suscitando para alguns estudantes a necessidade de cursos preparatórios para realização das avaliações do Enem, ou até cursar outro itinerário que possibilite suprir uma defasagem dos conteúdos curriculares (Gontijo, 2018).

Na pesquisa de Rodrigues (2023), alguns docentes também evidenciaram preocupação em torno da diminuição da carga horária de componentes curriculares bastante cobrados nos processos seletivos de ingresso na Educação Superior, vestibulares e afins.

Considerando que os estudantes com maior vulnerabilidade social também não possuem recursos para frequentar cursos preparatórios, com o objetivo de alinhar estratégias para garantir uma vaga em boas universidades, buscam-se experiências de cursinhos populares, que surgem a partir da experiência do pré-vestibular para negros e carentes, no Rio de Janeiro, segundo Pereira et al. (2010). Para os autores, esses cursinhos se tornam laboratórios de experiências pedagógicas ainda a serem explorados sobre limites e possibilidades.

Os idealizadores desses cursinhos, afirmam Pereira et al. (2010), “via de regra, são estudantes universitários que, conscientes de seu papel na universidade/sociedade, buscam organizar cursinhos que deem conta de interferir na demanda dos segmentos populares excluídos do acesso ao ensino superior” (p. 89). Na seção seguinte, o foco estará nesses cursinhos em face das desigualdades educacionais com as quais tentam lidar e combater, como princípio norteador.

Desigualdades educacionais e os cursinhos populares

O cenário atual do Ensino Médio fez retomar o debate acerca das desigualdades educacionais, uma vez que, com a reforma, sobretudo em relação à parte diversificada do currículo, os estudantes podem concluir seus estudos no Ensino Médio com diferentes percursos formativos. O que preocupa não é o fato de serem diferentes, mas de que haja uma agudização das desigualdades educacionais.

A relação entre a formação no Ensino Médio e o ingresso na Educação Superior é determinante, segundo Cesar (2013). Em sua discussão acerca dos mecanismos de seleção para Educação Superior na Universidade de Brasília (UnB), Cesar (2013) destaca o perfil das aprovações do Programa de Avaliação Seriada (PAS) — processo seletivo realizado ao longo dos três anos do Ensino Médio regular — e do vestibular.

Para a autora, o que mais se destaca na aprovação “é a natureza institucional da escola de formação no ensino médio. A formação em escola particular praticamente dobra as chances de aprovação para qualquer um dos dois sistemas” (Cesar, 2013, p. 48).

A autora ainda complementa, acerca dos fatores que levam ao não ingresso na Educação Superior, que estes estão relacionados à “desigualdade educacional acumulada pelos candidatos ao longo de sua trajetória educacional, objetivada através de um princípio meritocrático de seleção” (Cesar, 2013, p. 48).

Diante desse contexto de desigualdades educacionais, “visando reduzir a desigualdade ao acesso aos cursos superiores e a uma demanda da sociedade, em meados da década de 80 surgiram os primeiros cursos pré-vestibulares populares” (Moraes et al., 2020, p. 5), no qual atuam em busca de proporcionar auxílio educacional aos estudantes com a intenção de que esses jovens cheguem à Educação Superior e prossigam com os estudos nesse nível, onde, devido às condições financeiras, encontram dificuldades e/ou a impossibilidade de arcarem com cursinhos pré-vestibulares particulares.

Vasconcelos e Silva (2005) compreendem que os cursinhos populares não irão mudar a realidade da aprendizagem dos jovens que os frequentam por si só, mas sim proporcionar um espaço de auxílio para a realização do exame. Os autores pontuam que “são iniciativas válidas, que, embora não resolvam o problema, certamente ajudam a diminuir as desigualdades” (Vasconcelos & Silva, 2005, p. 456).

Pereira et al. (2010) indicam o objetivo central dos cursinhos populares, alertando sobre a necessidade de ciência de que eles não têm a possibilidade de mudar estruturalmente a sociedade, pois já atuam junto a um público que conseguiu concluir o Ensino Médio. Para eles, talvez o maior mérito desses cursinhos seja expor “o processo meritocrático e injusto do vestibular que, conforme a análise empreendida, exclui importante contingente de pessoas que, de uma forma ou de outra, chegou ao final do ensino médio e tem o direito de prosseguir com seus estudos” (Pereira et al., 2010, p. 94).

A existência desses projetos sociais se dá tanto por conta da identificação de defasagem no preparo para o processo competitivo dos processos seletivos, principalmente do Ensino Médio da rede pública, quanto pela impossibilidade de muitos jovens custearem um curso pré-vestibular que dê suporte para buscar condições justas de participação nas seleções de ingresso na Educação Superior.

Segundo Cunha (1977), uma das providências tomadas, historicamente, para assumir o controle da situação de alta demanda pelo Ensino Superior foi investir no que o autor chama de Ensino Médio distorcido, dado que “se ele preparasse para o trabalho, diminuiria a demanda dos que se candidatassem à universidade” (p. 143) e manteria alimentado o setor de técnicos de nível médio.

Os novos contornos dados ao Ensino Médio fazem ressurgir as discussões quanto à natureza do seu objetivo central; fazer-se algo efetivo voltado a resolver os problemas dessa etapa e educação pública vs. privada. Pensar tais questões no contexto atual da política e dos efeitos que ela tem apresentado na educação brasileira é ainda mais desafiador.

Sobre a ampliação da jornada, destacamos uma característica que merece atenção: o caráter seletivo. Os jovens estudantes trabalhadores podem ser compelidos a mudar de escola e ter como única alternativa o período noturno, já que se torna inviável manter-se em período integral no Ensino Médio e atuar no mercado de trabalho.

Trabalho esse buscado em função da necessidade de complementação financeira da família em alguns casos, mas também (e possivelmente, hoje, o motivo mais evidente) do desejo de adquirir itens que os identifiquem enquanto jovens do seu grupo, como apontou Zaluar,

antropóloga brasileira reconhecida por seus estudos sobre pobreza, violência e sociabilidade urbana, em pesquisa realizada junto a jovens de um bairro popular do Rio de Janeiro (Zaluar, 2012). Bourdieu (1983) também identificou o desejo de aceder o mais rapidamente possível ao estatuto de adultos e às capacidades econômicas que lhes são associadas, no caso dos filhos das classes populares.

Visando atuar nesse sentido, foi instituído o Programa Pé-de-meia. Trata-se de uma poupança para estudantes do Ensino Médio da rede pública e tem por objetivo reduzir a evasão nessa etapa da Educação Básica (Brasil, 2024b).

A gestão do Programa é realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), com o investimento federal anual de cerca de 8,2 bilhões em 2024. O incentivo financeiro consiste em uma forma de auxiliar na permanência no Ensino Médio, mitigando os efeitos das desigualdades sociais na continuidade e conclusão dessa etapa educacional, na busca em reduzir as taxas de abandono e evasão escolar. Bem como visa promover o desenvolvimento humano, agindo sobre os determinantes estruturais da pobreza extrema e sua reprodução intergeracional, tal como estimular a mobilidade social (Brasil, 2024b).

O Programa Pé-de-meia garante, quando comprovada a matrícula, que o estudante receba o valor de R\$ 200,00, ao qual é acrescido o incentivo mensal no valor de R\$200,00, quando frequente em mais de 80% das aulas durante o mês, que poderão ser sacados a qualquer momento, mais depósitos de R\$ 1.000,00 ao final de cada um dos três anos do Ensino Médio concluídos, que apenas poderão ser retirados da poupança após este período. No total, serão contabilizados os depósitos anuais de incentivo, a parcela correspondente à matrícula, as parcelas mensais e um adicional de R\$ 200,00 de participação no Enem, chegando à soma de R\$ 9.200,00 por estudante (Brasil, 2024b).

Aborda-se o Programa como modo de reflexão sobre como as políticas públicas são um caminho para lidar com as conhecidas desigualdades às quais parte das juventudes brasileiras estão submetidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se, quanto ao potencial, que os cursinhos populares proporcionam mais chances de acesso à Educação Superior a uma parcela de jovens, assolados pelas desigualdades, inclusive educacionais. De maneira que cumprem com um papel limitado de democratização do acesso à Educação Superior, por não haver garantia de que, em curto período, haja condições

similares a jovens privilegiados e por lidar com uma parcela que já logrou concluir o Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio entra em cena com a proposta de ter um conjunto de competências e habilidades previstas na BNCC para fortalecer a formação integral dos estudantes e dos IF, parte diversificada, que pode se dar no âmbito de uma área do conhecimento ou combinando áreas com a Formação Técnica e Profissional. Os dados do Censo Escolar (Brasil, 2024c) mostram que a composição da estrutura curricular realmente se diversifica, sendo que a rede privada foca no percentual maior de FGB nos 2º e 3º anos do Ensino Médio.

As profundas desigualdades de acesso à Educação Superior no momento em que são estabelecidas adaptações para o Novo Ensino Médio mostram que a política educacional, com estabelecimento de ações afirmativas, como as cotas e o Programa Pé-de-meia, potencialmente pode gerar resultados efetivos de atenuação das desigualdades entre as juventudes.

REFERÊNCIAS

- Bayma, F. (2012). Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades públicas no Brasil: Referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(75), 325–346. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006>
- Biasus, S. T., & Schneider, M. P. (2014). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Os caminhos das políticas públicas educacionais nacionais do ensino médio. *Educativa*, 17(1), 223–251. <https://doi.org/10.18224/educ.v17i1.3604>
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia* (J. Vaitsman, Trad.). Marco Zero.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Brasil. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2018b). *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622
- Brasil. (2023a). *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm
- Brasil. (2023b). *Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio*. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>
- Brasil. (2024a). *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm
- Brasil. (2024b). *Pé-de-meia*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>

- Brasil. (2024c). *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Cesar, L. J. T. (2013). Mecanismos de seleção para o ensino superior e desigualdade educacional: Um estudo sobre o PAS e o vestibular na Universidade de Brasília. *Sociedade e Estado*, 28(3), 723–742.
- Cunha, L. A. (1977). *Política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio* (2ª ed.). Eldorado.
- Gontijo, J. R. M. (2018). *Reforma do ensino médio: Aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Uberaba).
- Morais, E. A., Pedro, D. F. P., Fernandes, B. M., Silva, J. J. R., Cruz, M. P., Nogueira Neto, L. F., Oliveira, C. E. M., & Geraldo, V. (2020). Curso popular para o Exame Nacional do Ensino Médio: Um meio de inclusão social em Itabira. *Research, Society and Development*, 9(5), e60952849. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.2849>
- Pereira, T. I., Raizer, L., & Meirelles, M. (2010). A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: O caso dos cursinhos populares. *Espaço Pedagógico*, 17(1), 86–96. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2029>
- Rodrigues, Z. C. (2023). *O Novo Ensino Médio e o noturno: Desafios em uma Escola Estadual periférica de Sant'Ana do Livramento/RS* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pampa).
- Vasconcelos, S. D., & Silva, E. G. (2005). Acesso à universidade pública através de cotas: Uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 453–467. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400004>
- Zaluar, A. (2012). Juventude violenta: Processos, retrocessos e novos percursos. *Dados*, 55(2), 327–365. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582012000200003>
- Zuin, A. L. A., & Bastos, E. (2019). A justiça social por meio das cotas na Universidade Federal de Rondônia. *Educação & Formação*, 4(12), 104–123. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.945>

CRediT Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelas bolsas concedidas às pesquisadoras durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida.
 - ☐ **Financiamento:** Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ).
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
 - ☐ **Aprovação ética:** Não se aplica.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis e são de acesso aberto.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** As autoras declaram ter contribuído igualmente em todas as etapas de elaboração do artigo, incluindo: Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Redação (rascunho original, Supervisão, Validação, Visualização e Redação), revisão e edição.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

