



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE LOURDES FERREIRA DE MACEDO LOPES

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO
GROSSO DO SUL: MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS-
PILOTO DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS**

**DOURADOS-MS
2021**

MARIA DE LOURDES FERREIRA DE MACEDO LOPES

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO
GROSSO DO SUL: MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS-
PILOTO DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – *Stricto Sensu*, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial a obtenção de título de Mestre em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Perboni.

**DOURADOS-MS
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L864r Lopes, Maria De Lourdes Ferreira De Macedo
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS-PILOTO DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS [recurso eletrônico] / Maria De Lourdes Ferreira De Macedo Lopes. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Fábio Perboni.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Lei n. 13.415/2017. 3. Novo Ensino Médio.. I. Perboni, Fábio.
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

MARIA DE LOURDES FERREIRA DE MACEDO LOPES

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO
GROSSO DO SUL: MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS-
PILOTO DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente (Orientador)

Prof.^a Dr.^a. Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro titular

Prof.^a Dr.^a. Mônica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Membro titular

Foi com enxada na mão
Não foi com o lápis não
Foi assim que cresceram
Cada um dos meus irmãos

Na derrubada da mata
Com foice e enxada
Foi capinando a roça
Não foi com lápis na mão

Foi com cabo de vassoura
Batendo o seco feijão
Numa lona esticada
No meio do terreirão

Foi debulhando o milho
Usando somente a mão
Caçando até a noite
Tatu para refeição

Na escolinha da linha
Aprenderam ler e escrever
Pararam na 4ª série
Para sobreviver

Nenhum mais vai para escola
O caminho era o da roça
Lembro da ignorância
Da surra e da forma grossa

A falta de conhecimento
Do poder que a educação tem
Roubou o futuro de muitos
E dos meus irmãos também

Nem perto do Ensino Médio
Chegaram os meus irmãos
Por isso a eles dedico
Toda essa dissertação

AGRADECIMENTOS

A Deus, que planejou a minha vida e está comigo o tempo todo.

À minha Mãezinha do céu, Maria, a mãe de Jesus, que me ensina ser mãe todos os dias. À minha querida Santa Terezinha que intercede por mim quando faço a oração do estudante: “Santa Terezinha, conceda-me teus poderes mentais, tua memória de ouro e tua alada pena para que eu possa me sair honrosamente deste estudo. Conceda-me a faculdade da inteligência e da compreensão para que eu possa triunfar. Amém”.

Aos meus antepassados que, por meio de meus pais, fizeram a vida chegar até mim. Ao meu pai, Francisco, que hoje me olha do céu e inspira com seu exemplo de dignidade e trabalho. À minha mãe, Alice, a mais valente guerreira que já conheci. Obrigada pelo amor e por ser o meu maior exemplo de coragem e verdade. A todos os meus irmãos e irmãs pela torcida de uma vida inteira, em especial à minha irmã, Angelita, que cuida de minha mãe de 87 anos, fazendo minha parte enquanto me dediquei ao Mestrado.

Ao meu esposo, Sérgio, pelo incentivo, pela compreensão nos momentos de tensão e por não me abandonar em nenhum momento da luta. Aos meus filhos, Gabrielli e Paulo Sérgio, pelo carinho e o amor eterno. À minha sogra Aureliana e cunhada Sônia por fazerem o papel de mãe quando eu não pude estar presente. A toda minha família pelo desejo de bem.

Ao professor Dr. Fábio Perboni, ser humano incrível, que acreditou em mim e de maneira leve soube conduzir todo o processo de construção da pesquisa até aqui.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação, Doutores Reinaldo, Andréia, Aline, Maria Alice, Silvio e Giselle, que souberam, com extremo profissionalismo, suscitar muitas inquietações pelo caminho do mestrado em 2019. A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) e aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE)”, que deixaram, cada um com seu jeito especial, marcas inesquecíveis em minha caminhada.

Às secretárias Valquíria e Eliza, por fazerem parte de minha história. Aos colegas que participaram dessa busca pelo saber, dividindo as leituras, as preocupações, as alegrias e o conhecer, em especial às amigas Giovana, Pâmela, Cleusa e Jacimara, únicas, preciosas, e que, assim como eu, superaram seus limites para empoderar-se.

Aos Docentes, Membros da Banca de Defesa, Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda e Dr^a. Mônica Ribeiro da Silva, pois mostraram que não pesquisamos sozinhos, precisamos dos pares para crescer e sempre há algo a melhorar, pois somos seres em construção.

RESUMO

LOPES, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo. **Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**: Materialização da Lei n. 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do município de Dourados-MS. Orientador: Fábio Perboni. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2021.

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e vincula-se à pesquisa interinstitucional denominada “A Reforma do Ensino Médio com a Lei n. 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”, compondo uma investigação da rede EMpesquisa, que congrega pesquisadores de todo o país dedicados a investigarem a temática. No processo de implementação da Lei n. 13.415/2017, foi estabelecida pelo governo federal a criação de escolas-piloto nos estados. O Mato Grosso do Sul criou cinquenta escolas-piloto, sendo duas no município de Dourados. Nesta Dissertação, objetiva-se analisar a reforma do Ensino Médio por meio da materialização da Lei n. 13.415/2017 em duas escolas-piloto de Dourados, entre os anos de 2017 a 2020. Como objetivos específicos, propõe-se identificar os principais aspectos dessa Lei; explicitar de forma cronológica as principais mudanças implementadas nas escolas da Rede Estadual de Ensino no período referido; e, por fim, analisar e compreender o que se materializou da Lei em questão nas instituições escolares. O recorte temporal da investigação compreende, em sua data inicial, o ano em que foi promulgada a Lei n. 13.415/2017, suas regulamentações a nível federal e estadual, bem como passou a implementar as mudanças na Rede Estadual de Ensino/MS. Mesmo em fase de implementação e alterações neste ano corrente, a coleta de dados para análise da pesquisa encerrou em dezembro de 2020. A metodologia da pesquisa consiste na abordagem qualitativa, com análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas com agentes responsáveis pela implementação da reforma no Estado em nível local (oito sujeitos, sendo 1 professor, 1 coordenador e 1 diretor de cada escola piloto, além de 1 formadora regional e 1 coordenador estadual do Novo Ensino Médio). O corpus documental da pesquisa compõe-se por normativos nacionais e normativos e orientações emitidas pelo sistema estadual de educação. Constatou-se que, nas escolas-piloto A e B, a reforma não se materializou completamente no tempo desta investigação como os itinerários formativos. Entre as ações que materializam a Lei 13.415/2017 nas escolas investigadas destacam-se: a ampliação da carga horária para mil horas anuais, com um sexto tempo, a introdução de disciplinas da parte diversificada como projeto de vida e a operacionalização de aulas não presenciais. Verificou-se desinformação sobre a reforma por parte dos implementadores. A materialização do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto de Dourados não ocorreu completamente. Não foi promovido debate aprofundado com a comunidade e foram feitas pequenas alterações em seu funcionamento. Ficaram em compasso de espera da regulamentação mais geral da Rede Estadual, sem um protagonismo nas discussões que, de forma geral, não envolveram os docentes nem mesmo os coordenadores e diretores. As alterações mais profundas, como a adequação à BNCC e o funcionamento dos itinerários formativos, não eram objeto de formulação no âmbito das instituições.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Lei n. 13.415/2017. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This Dissertation is part of the Education Policy and Management Research Line of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados (UFGD) and is linked to the interinstitutional research called “The Secondary Education Reform with Law n. 13.415/2017: implementation paths in the state and federal secondary education networks of Mato Grosso do Sul”, composing an investigation by the EMPesquisa network, which brings together researchers from all over the country dedicated to investigating the theme. In the process of implementing Law n. 13.415/2017, the federal government established the creation of pilot schools in the states. Mato Grosso do Sul created fifty pilot schools, two in the municipality of Dourados. In this Dissertation, the objective is to analyze the reform of High School through the materialization of Law n. 13.415/2017 in two pilot schools in Dourados, between 2017 and 2020. As specific objectives, it is proposed to identify the main aspects of this Law; explain in a chronological way the main changes implemented in the schools of the State Education Network in the referred period; and, finally, to analyze and understand what materialized from the Law in question in school institutions. The time frame of the investigation comprises, in its initial date, the year in which Law n. 13.415/2017, its regulations at the federal and state level, as well as started to implement the changes in the State Education Network/MS. Even in the phase of implementation and changes this year, data collection for research analysis ended in December 2020. The research methodology consists of a qualitative approach, with document analysis and semi-structured interviews with agents responsible for implementing the reform in the State at the local level (eight subjects, 1 teacher, 1 coordinator and 1 director of each pilot school, in addition to 1 regional trainer and 1 state coordinator for the New High School). The documental material of the research is composed of national and normative norms and guidelines issued by the state education system. It was found that, in pilot schools A and B, the reform did not completely materialize in the time of this investigation, like the training itineraries. Among the actions that materialize Law 13.415/2017 in the schools investigated, the following stand out: the expansion of the workload to 1.000 hours per year, with a sixth period, the introduction of diversified subjects as a life project and the operationalization of non-presential classes. There was misinformation about the reform on the part of implementers. The materialization of the New High School in the pilot schools in Dourados did not completely take place. In-depth debate with the community was not promoted and small changes were made to its functioning. They remained in a waiting period for the more general regulation of the State Network, without a leading role in the discussions that, in general, did not involve teachers or even coordinators and directors. The most profound changes, such as the adaptation to the BNCC and the functioning of the training itineraries, were not the object of formulation within the scope of the institutions.

Keywords: High School Reform. Law n. 13.415/2017. New High School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APCs – Atividades Pedagógicas Complementares
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BDTD – Biblioteca Digital Brasileiro de Teses e Dissertações.
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CF – Constituição Federal
C/H – Carga Horária
CNE Conselho Nacional de Educação
CRE5 – Coordenadoria Regional de Dourados
EaD – Educação a Distância
EM – Ensino Médio
EMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
FAED – Faculdade de Educação
FGB – Formação Geral Básica
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTP – Formação Técnica e Profissional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPGE – Grupo Estado, Política e Gestão da Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MP – Medida Provisória
MS – Mato Grosso do Sul
PAPFC – Plano de Acompanhamento de Flexibilização Curricular
PEE – Plano Estadual de Educação
PFC – Proposta de Flexibilização Curricular
PFCs – Propostas de Flexibilização Curricular

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

QEdu – Qualidade Educação - portal desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann

REE – Rede Estadual de Ensino

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SED/MS - Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SGDE – Sistema de Gestão de Dados Escolares

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual da Lei n. 13.415/2017	33
Figura 2 – Cronograma de ampliação da carga horária para o Ensino Médio	35
Figura 3 – Possibilidades de distribuição da carga horária	37
Figura 4 – Possibilidades de ampliação de carga horária	38
Figura 5 – Possibilidades de organização dos itinerários formativos pelas Redes.....	46
Figura 6 – Modelo de oferta de Ensino Médio antes da Lei n. 13.415/2017	51
Figura 7 – Modelo A: Possibilidades para organização da oferta de itinerários formativos nas escolas.....	51
Figura 8 – Modelo B: Possibilidades para organização da oferta dos itinerários formativos nas escolas.....	52
Figura 9 – Modelo C: Possibilidades para organização da oferta dos itinerários formativos nas escolas.....	53
Figura 10 – Ampliação da Carga Horária I Resolução/SED/MS n. 3.200/2017	58
Figura 11 – Ampliação da carga horária II.....	59
Figura 12 – Matriz Curricular de escolas com carga horária ampliada (Resolução n. 3.410/2018)	62
Figura 13 – Localização dos municípios que implantaram o Novo Ensino Médio em escolas da Rede Estadual de Ensino/MS (2019).....	67
Figura 14 – Matriz Curricular das Escolas-piloto (com aulas presenciais-2019).....	85
Figura 15 – Matriz Curricular das Escolas-piloto (com aulas presenciais e não presenciais 2019)	87
Figura 16 – Matriz Curricular: Novo Ensino Médio com carga ampliada de 30 h/a presenciais	92
Figura 17 – Matriz Curricular: Novo Ensino Médio com carga ampliada.....	94
Figura 18 – Mapa Conceitual da Composição da Flexibilização Curricular do MS	100
Figura 19 – Matriz Curricular do Itinerário Propedêutico.....	105
Figura 20 – Estrutura do Itinerário Propedêutico	107
Figura 21 – Modelo para formar Itinerário Formativo Propedêutico de uma área (ex. matemática)	107
Figura 22 – Modelo para formar um Itinerário Propedêutico Integrado	108
Figura 23 – Sujeitos individuais e coletivos das reformas em curso no Brasil	161

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Número de alunos por etapa/modalidade da Rede Estadual de Ensino-MS em 2020	56
Gráfico 2 – Relação de número de matrículas versus de escolas-piloto em municípios de MS (2019)	69
Gráfico 3 – Relação de número de matrículas no Ensino Médio na REE versus de escolas-piloto (2019)	71
Gráfico 4 – Média de pontuação no ENEM 2018: estudantes Escola-piloto “A”	72
Gráfico 5 – Média de pontuação no ENEM 2018: estudantes Escola-piloto “B”	73
Gráfico 6 – Desempenho dos estudantes no ENEM 2018: escolas "A", "B" e Média das Estaduais de Dourados	74
Gráfico 7 – Comparação da taxa de participação no ENEM 2018: escolas "A" e "B"	74

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Trabalhos selecionados (2017-2020).....	21
Quadro 2 – Organização dos itinerários formativos de acordo com a Lei n. 13.415/2017	44
Quadro 3 – Matrículas no Novo Ensino Médio por município/escolas no MS (2019).....	67
Quadro 4 – Mudanças dos objetivos dos Componentes Curriculares nos anos 2019 e 2020 na REE/MS.....	93
Quadro 5 – Carga horária do Currículo de Referência do MS – Etapa Ensino Médio (versão preliminar).....	98
Quadro 6 – Matriz 1: Distribuição semanal da carga horária (30h/a semanais) (versão preliminar).....	102
Quadro 7 – Matriz 2: Distribuição semanal da carga horária (30h/a semanais) (versão preliminar).....	102
Quadro 8 – Layout de Unidade Curricular do Itinerário Formativo Propedêutico (versão preliminar).....	105
Quadro 9 – Exemplos de trajetória de habilitação técnica e profissional a partir da composição de três cursos de qualificação operacionais em cada ano do Ensino Médio	109
Quadro 11 – Matriz curricular do Ensino Médio nas escolas-piloto no Mato Grosso do Sul (25 ap + 5 anp).....	141
Quadro 10 – Ordem cronológica da legislação do Novo Ensino Médio no Brasil e no Mato Grosso do Sul	182

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Quantificação dos trabalhos por base de dados e fontes de pesquisa (2017-2020)	21
Tabela 2 – Carga horária do Ensino Médio com da Lei n. 13.415/2017 em MS	36
Tabela 3 – Número de estabelecimento de Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (2019).....	54
Tabela 4 – Número de matrículas do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul	55
Tabela 5 – Matrículas 2018: Escola-piloto “A”	71
Tabela 6 – Matrículas 2018: Escola-piloto “B”	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/2017) NO BRASIL ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO	26
2.1	O Ensino Médio pós LDBEN/1996.....	26
2.2	A reforma do Ensino Médio sob a Lei n. 13.415/2017: o que há de novo?.....	32
2.3	Os itinerários formativos	43
3	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL	54
3.1	A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: algumas considerações.....	54
3.2	Normativas e Orientações no Âmbito da SEE/MS para adequar-se à Lei n. 13.415/2017 entre os anos de 2017 e 2020.....	56
3.2.1	Ano de 2017: Mudanças no currículo do MS antes da Reforma.....	58
3.2.2	Ano de 2018: as regulamentações da Lei n. 13.415/2017 em âmbito federal e as experiências em escolas da rede estadual de ensino	61
3.2.3	Ano de 2019: início oficial da implementação da Lei n. 13.415/2017 no Mato Grosso do Sul	64
3.2.4	Definição das escolas-piloto de Dourados.....	71
3.2.5	Ano de 2020: finalização do Currículo de Referência do MS – etapa Ensino Médio.....	92
4	A MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS-PILOTO DE DOURADOS-MS	113
4.1	A ampliação da Carga Horária nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio do município de Dourados-MS.....	114
4.2	A Organização Curricular nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio do município de Dourados-MS.....	119
4.2.1	Projeto de Vida	122
4.2.2	As Disciplinas Eletivas	132
4.2.3	Os Itinerários formativos	137
4.3	O Financiamento nas escolas-piloto “A” e “B”	149
4.4	As parcerias para implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto “A” e “B”	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
6	REFERÊNCIAS	167
	APÊNDICES	180
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	180
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	181
	APÊNDICE C – QUADRO DA ORDEM CRONOLÓGICA DA LEGISLAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO MATO GROSSO DO SUL.....	182

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação, intitulada “Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Materialização da Lei n. 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do Município de Dourados-MS”, está inscrita na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e integra a pesquisa interinstitucional intitulada “A Reforma do EM com a Lei 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”, que compõe uma investigação em rede, coordenada nacionalmente pelo Grupo EMPesquisa, sendo EM sigla de Ensino Médio.

O interesse em desenvolver esta pesquisa surge da necessidade de obter conhecimento a respeito da realidade vivenciada por mim como professora de Geografia convocada na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul desde 1997 e efetivada em 2003. Em todas as funções, como professora da Sala de Tecnologias Educacionais, diretora adjunta de outra unidade escolar, supervisora de gestão escolar, coordenação pedagógica e professora de Geografia e Projeto de vida, inquietava-me saber as entrelinhas das políticas educacionais implementadas na escola.

A inquietude de ter uma visão além do alcance e sair da posição de professora “alienada”, de saber qual era a minha presença no mundo e de ter conhecimento para resistir, levou-me a investigar, no Mestrado, a lei que traria grandes mudanças na etapa final da Educação Básica: a Lei n. 13.415/2017, gestada em momento de golpe à democracia brasileira.

A Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), possui 22 artigos que alteram a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto- Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para o escopo desta investigação, analisamos de forma mais detida os dispositivos que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Entre as modificações resultantes, propõe um Ensino Médio integral, ampliando-se a carga horária de oitocentas para mil horas anuais até o ano de 2022; divide-se o currículo em Formação Geral Básica e itinerários formativos, destinando, no máximo, 1.800 horas total do

curso do Ensino Médio para a Formação Geral Básica, que é definida pela Base Nacional Comum Curricular e a torna obrigatória (BRASIL, 2017). Dessa forma, para completar as 3.000 horas do curso de Ensino Médio, restaria no mínimo 1.200 horas para os itinerários formativos.

A Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) estabelece que apenas Português e Matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio; define Inglês como língua estrangeira obrigatória, enquanto Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física funcionam como estudos e práticas, e não disciplinas; defende uma formação integral no currículo de maneira adotar a construção do projeto de vida do estudante e permite atividades online; institui itinerários formativos que ficarão sob responsabilidade dos sistemas de ensino, de acordo com as realidades locais e as condições das redes, formando, pois, arranjos diferentes nos mais de 5.570 municípios brasileiros.

Houve uma profunda transformação na organização da oferta do Ensino Médio que justifica o uso corrente do termo “reforma” para caracterizar as determinações advindas da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Destacamos, ainda, que muitas questões sobre essa oferta devem ser definidas pelos próprios sistemas de ensino, gerando a possibilidade de arranjos distintos de acordo com as realidades locais. Neste sentido, acentuamos a pertinência das pesquisas que investigam a materialização dessa legislação no âmbito de cada Estado.

A Lei da reforma ainda articula as avaliações externas, concursos e formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passa a ser o currículo de referência para a formação docente; altera a forma de financiamento da educação pública, permitindo parcerias público-privado na formação de professores, para oferecimento dos itinerários formativos e de educação a distância para os jovens estudantes do Ensino Médio brasileiro; permite que profissionais com notório saber possam atuar no itinerário formativo da formação técnica profissional; além de outros pontos que serão verificados adiante.

Para a implementação da Lei, foram inicialmente instituídas as escolas-piloto do Novo Ensino Médio, expressão presente na Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018a) do Ministério da Educação (MEC) para denominar as escolas selecionadas pelo Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, que receberiam apoio financeiro para a implementação da Reforma. No Estado de Mato Grosso do Sul foram instituídas, no ano de 2019, 50 escolas-pilotos, sendo duas delas na cidade de Dourados.

O recorte temporal de pesquisa situa-se entre os anos de 2017 e 2020. Considerando que nesse período, a formulação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), suas regulamentações a nível federal e estadual, bem como passou-se a implementar as mudanças na Rede Estadual de

Ensino/MS. Mesmo em fase de implementação e alterações neste ano corrente, a coleta de dados para análise da pesquisa encerrou-se em dezembro de 2020.

É importante contextualizar o uso de alguns conceitos que perpassam esta investigação. Aqui, compreendemos o Estado como o conjunto de instituições permanentes, como os órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam necessariamente um bloco monolítico e possibilitam a ação do Governo. Este, por sua vez, é perspectivado como um conjunto (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) que propõe para a sociedade determinada orientação política, podendo ser aqueles que assumem e desempenham as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001).

Nesta diferenciação de Höfling (2001) entre Estado e Governo, entendemos que uma Política Pública é o Estado executando um projeto de Governo por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade, como as políticas sociais, as quais são ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, como as políticas educacionais. Estas, por seu turno, devem desempenhar, ao mesmo tempo, importante papel em relação à democratização da estrutura ocupacional e à formação cidadã (HÖFLING, 2001).

Importante destacar que essa compreensão situa a Reforma do Ensino Médio como parte de um todo mais amplo, no contexto de determinado projeto de Estado, calcado em concepções que se localizam no escopo de determinados projetos societários.

Entendemos, assim, que a Política é a intenção que dirige a ação, é o princípio orientador atrás de leis, regulamentos e programas. Leis são atos aprovados por legisladores que visam uma política (PALUMBO, 1998), como a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que foi regulamentada em âmbito federal e estadual. Regulamentos, conforme Palumbo (1998), são como regras ou ordens expedidas por agências administrativas com vistas à implementação de uma política pública, como as portarias e as resoluções, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Já os programas são tidos como atividades específicas nas quais as agências se envolvem na implementação de uma política pública (PALUMBO, 1998), a exemplo da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, objetos de análise desta investigação.

Quando se pensa que política é o princípio orientador da lei (PALUMBO, 1998) entende-se que atrás da Lei em questão nesta pesquisa existe um princípio que a orienta. Dale (2004), corroborando esse entendimento, afirma, ainda, que as influências sobre a educação não são construídas por políticas a nível nacional, mas por ideologias, valores e culturas propagadas

a nível mundial. Segundo o autor, existe uma agenda global para a educação, na qual forças supranacionais interferem nos sistemas educativos dos estados-nação e em seus currículos por meio de organismos internacionais não governamentais, fazendo ajustes coercitivos para garantir a manutenção do sistema capitalista (DALE, 2004).

Embora essas influências internacionais não se situem como objeto da presente investigação, é relevante considerar que as políticas educacionais nacionais estão sujeitas à influência de formulações supranacionais.

O termo materialização da política é usado aqui a partir da definição de Dourado (2017, p. 42), para quem as “[...] pesquisas vêm buscando apreender o cenário complexo das políticas e gestão da educação, com destaque nas últimas décadas para o esforço no campo das políticas educacionais, especialmente na investigação sobre sua proposição e materialização”. O autor destaca a necessidade de um olhar mais atento “[...] sobre a efetivação das políticas e sobre os motivos que as demarcam e materializam (nos cenários e com os múltiplos atores de decisão política) o que constitui a base para a compreensão (DOURADO, 2017, p. 42).

Lessard e Carpentier (2016) ressaltam que desde a década de 1990 tem-se constatado uma aceleração da globalização e a dominação do liberalismo econômico marcando as políticas educacionais por quatro fatores: discurso sobre a globalização, a sociedade do saber e a necessidade de adaptar os sistemas educativos; mudanças na governança dos sistemas educativos; grandes enquetes internacionais e o aumento das avaliações; e o desenvolvimento de quase mercados em educação.

Os relatórios internacionais desse período (UNESCO, 1997; OCDE, 1997) assinalavam que para os desafios do terceiro milênio os sistemas de ensino deveriam, a partir de então, levar os jovens a desenvolverem competências cognitivas, não tanto de garantir conhecimentos básicos e uma educação ao longo da vida inteira, pois se baseia na capacidade de inovar das empresas (LESSARD; CARPENTIER, 2016). “Essas inovações, ao mesmo tempo tecnológicas e sociais, exige uma mão de obra aprendente criativa” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 39). O discurso de preparar os jovens para o novo milênio é corrente pelas empresas parceiras que auxiliaram a construção da BNCC e fazem o mesmo na construção dos currículos estaduais bem como nas formações para professores.

A fim de alinhar-se às demandas de uma agenda global, os estados-nação engendraram em suas políticas educacionais reformas como a do Ensino Médio. O termo Reforma foi aqui entendido, em diálogo com Popkewitz (1997), como parte de importantes transformações e rupturas que ocorrem a nível nacional e internacional declarando o papel do capitalismo global

no destino nacional e uma democracia liberal. Na visão do autor, as reformas – tal como a Reforma do Ensino Médio – encontram respaldo em outras políticas nacionais alinhadas com as internacionais e que declaram o liberalismo do capitalismo global.

A noção de reforma de Popkewitz (1997) aponta que, em geral, ela é feita pelo Estado sem participação da população, como aconteceu com a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a), cerceando o debate com a sociedade educacional.

Nesse cenário, de mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio, buscou-se responder à questão: Como as determinações instituídas pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) se materializaram nas duas escolas-piloto localizadas no município de Dourados-MS?

Decorrentes desta questão inicial, outras interrogações mais específicas direcionaram esta investigação: Quais as mudanças instituídas pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017)? Como foi a sua implementação no Estado de Mato Grosso do Sul? Como foi discutida a proposta do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto? Como foi a elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular nessas escolas? Como estas responderam à ampliação da carga horária? Como foi a introdução das disciplinas Projeto de vida, Eletiva e dos itinerários formativos nas escolas-piloto? Como as escolas-piloto organizaram a oferta do Novo Ensino Médio? Receberam o financiamento para isso ou fizeram parcerias com entidades privadas?

Destacamos que esta pesquisa teve início no ano de 2019, e como desafio a investigação de processos durante sua elaboração e desenvolvimento, decorre daí também a vantagem de acompanhar a materialização da Reforma no momento em que esta é discutida e colocada em prática, com todas as suas vicissitudes e contradições. Em parte, o processo de pesquisa, assim como o próprio processo de implementação das reformas, foi impactado pela emergência da pandemia de COVID-19, que no início de 2020 até o final da investigação impediu a normalidade do funcionamento presencial das escolas. O ensino remoto, os encontros via aplicativos e plataformas virtuais passaram a fazer parte do cotidiano escolar e também da pesquisa. Em que pese estas condicionantes, as questões apresentadas, que serviram de base para a investigação, se mantiveram inalteradas, ainda que nem todas puderam ser respondidas, pois ainda não se materializaram como prática nas escolas investigadas.

A investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa, que segundo Richardson (1999), além de ser uma opção do investigador, justifica-se por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir para o processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Ao empregar a abordagem qualitativa, esta pesquisa descreveu os modos como a reforma do Novo Ensino Médio tem sido materializada nas escolas pesquisadas. Realizamos, ainda, levantamento bibliográfico sobre o tema, que permitiu, ao mesmo tempo, ter maior conhecimento sobre o assunto em questão e estabelecer relação com outros fenômenos, obtendo, assim, melhor contextualização do objeto de pesquisa. Gil (2002) defende que

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisar requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2002, p. 44).

O levantamento bibliográfico sobre a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) permitiu encontrar estudos que proporcionaram um melhor entendimento a respeito de alguns pontos dessa Reforma. Pontos de uma política educacional que passam despercebidos pelos sujeitos em sua rotina escolar e que somente um olhar mais atento e sistematizado sobre temática permite entender, a política pública específica com o contexto em que é gerada.

A pesquisa documental tem importância central na análise da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Foram consultados documentos como a referida Lei, suas portarias, resoluções, guias, programas a nível federal criadas para regulamentá-la e divulgá-la, deliberações, resoluções, documentos orientativos, normas, planos e propostas no âmbito estadual que visavam sua regulamentação no Sistema Estadual de Educação/MS, bem como orientar sua implementação nas escolas.

Analisamos, em âmbito federal, além da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018c); a Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018a); a Portaria n. 1.023, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018d); a Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018e); o Parecer n. 3, de 8 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b); a Portaria n. 1.210, de 20 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018f); a Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018g); o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018h); a Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018

(BRASIL, 2018i), e o Documento Normativo Base Nacional Comum Curricular (2018j). De 2019, analisamos a Portaria n. 756, de 3 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a) e o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) (BRASIL, 2019b).

A nível estadual, analisamos os normativos que regulamentaram a Lei, como a Resolução/SED/MS n. 3.410, de 6 de fevereiro de 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018a); do ano de 2019, a Resolução/SED/MS n. 3.548, de 7 de janeiro de 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a); a Resolução/SED/MS n. 3.549, de 7 de janeiro de 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019b); a Resolução/SED/MS n. 3.564, de 28 de janeiro de 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019c) (resoluções dispoendo da organização curricular e das escolas integrantes); além de materiais orientativos como o documento Projetos e Programas 2019-Censo Escolar (MATO GROSSO DO SUL (2019d); o documento Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019e); a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), assim como Resolução “P” SED/MS n. 2.489, de 4 de setembro de 2019 (para designar servidor responsável pelo Novo Ensino Médio) (MATO GROSSO DO SUL, 2019f).

Do ano de 2020, consideramos, para fins de análise, a Resolução/SED/MS n. 3.675, de 6 de janeiro de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020a); a Resolução/SED/MS n. 3.676, de 6 de janeiro de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020b); a Audiência Pública - Referencial Curricular do Ensino Médio/ BNCC, de 29 de julho de 2020 (AUDIÊNCIA..., 2020); a Resolução/SED/MS n. 3.776, de 4 de agosto de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020d); a Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a Implementação do Novo Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2020e); e a Resolução/SED/MS n. 3.805, de 10 de dezembro de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020f).

Outros documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e a Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016a) foram analisados em diálogo com outros autores no decorrer do texto.

A análise documental é, para Cellard (2012), um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2012). Por outro lado, nesta pesquisa, analisamos a reação dos sujeitos, dos implementadores dessa política, lançando mão da técnica das entrevistas semiestruturadas, as quais foram utilizadas como instrumento de coleta de dados. Poupart (2017) afirma que ela é fundamental para a compreensão das condutas dos autores envolvidos no processo social de implementação

das políticas, conhecendo internamente os dilemas e as questões enfrentadas, elucidando as realidades sociais vivenciadas pela experiência dos atores.

Procuramos, no critério de seleção dos entrevistados, uma diversidade dos sujeitos, de acordo com sua participação no processo. Selecionamos aqueles que ocupam funções-chave no processo, pois possuem informações privilegiadas sobre seu desenvolvimento. Foram realizadas entrevistas com um diretor, um coordenador pedagógico, um professor de cada escola-piloto¹, um representante da Coordenadoria Regional de Dourados (CRE5) responsável por coordenar as escolas-piloto na regional do município de Dourados e um representante do órgão central da Secretaria de Estado de Educação/MS responsável pela implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino/MS.

No critério de nomeação, tanto dos entrevistados como das escolas-piloto, foram utilizadas as letras do alfabeto “A” e “B”, de forma que preservássemos os nomes dos sujeitos das escolas e das instituições. No caso da professora formadora da CRE-5 e do coordenador do Novo Ensino Médio no estado, foram utilizados seus reais últimos sobrenomes.

A fim de investigar o que revelam as produções que abordam a temática da pesquisa, realizamos um levantamento de artigos, dissertações e teses em diferentes repositórios, a saber: Periódico Capes, Plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), Banco de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) e revistas eletrônicas. Dessas bases de dados selecionamos artigos e dissertações localizadas a partir do uso do descritor “reforma do Ensino Médio”.

Na base de dados da BDTD, localizamos 25 trabalhos, dentre os quais optamos por 6, considerando o ano de sua produção (2016 a 2020) e os temas que mais se aproximavam do nosso objeto de investigação – a materialização da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) em escolas do Ensino Médio. Na SciELO, foram encontrados 33 artigos, dentre os quais escolhemos 11, considerando seu o ano de produção (desde 2016, ano da Medida Provisória). Na base de dados da CAPES, encontramos 12 artigos, dentre os quais selecionamos 8, considerando a proximidade com a presente pesquisa. No repositório da UFGD, foram encontradas 2 dissertações que tratavam da atual reforma do Ensino Médio, das quais optamos por 1, pela aproximação da abordagem. Na tabela e no quadro a seguir, indicamos as produções localizadas nesse mapeamento.

¹ O termo escola-piloto aparece na Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação para designar as escolas que seriam selecionadas pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, em suas redes, para implementar currículos flexível com oferta de itinerários formativos, a partir do ano de 2019.

Tabela 1 – Quantificação dos trabalhos por base de dados e fontes de pesquisa (2017-2020)

Base de dados e fontes de pesquisa	Trabalhos selecionados	Porcentagem
Repositório UFGD	1	2,77%
BDTD	6	16,66%
Periódicos Capes	8	22,22%
Revista Retratos da escola	9	25%
SciELO ORG	11	33,33%
Total	35	100%

Fonte: Elaborada pela autora (LOPES, 2021)

Das bases de dados e fontes pesquisadas, selecionamos artigos e dissertações. Dos 36 trabalhos presentes obtivemos: 29 artigos e 7 dissertações de mestrado acadêmico. A seguir, o Quadro 1 explicita os resultados da busca, contendo dados e fontes, os títulos, autores, ano de publicação e tipo de produção.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados (2017-2020)

Base de dados e fontes de pesquisa	Trab. localizados/ selecionados	Título dos trabalho	Autor	Ano	Tipo
CAPES/ periódico	12/8	Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres	FRIGOTTO, G.	2016	Artigo
		Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016	RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.	2016	Artigo
		A reforma do Ensino Médio e as desigualdades no Brasil	BARCELLOS, M. E; SOUZA, E. G.; FONTANA, L. R.; TOLEDO, S. W.; BRAGA JUNIOR, C.	2017	Artigo
		A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	FERRETTI, C. J.	2018	Artigo
		A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres	ARAÚJO, R. M. L.	2018	Artigo
		A reforma do Ensino Médio: Uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017– Adaptação Ou Resistência?	CIAVATTA, M.	2018	Artigo
		Interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador	LEME, R. B. R.; RUIZ, M. J. F.; GARCIA, S. R. O.	2019	Artigo
		Inovação curricular no Ensino Médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança	VIEIRA, L.; RICCI, M.; CORRÊA, S. S.; FAGIONATO, Y. F. C. O.	2020	Artigo

Revista Retratos da Escola	9/9	Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia	PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. V.	2017	Artigo
		A Reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais	MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.	2017	Artigo
		Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM	MOLL, J.	2017	Artigo
		As ameaças da Reforma: desqualificação e exclusão	LINO, L. A.	2017	Artigo
		Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil	SILVA, M. R.; SHEIBE, L.	2017	Artigo
		O “Novo” Ensino Médio e o PNE: haverá recursos para essa política?	AMARAL, N. C.	2017	Artigo
		Flexibilizar para quê? meias verdades da “reforma”	KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J.	2017	Artigo
		Interesses mercadológicos e o “Novo” Ensino Médio	GONÇALVES, S. R. V.	2017	Artigo
		O lugar das ciências humanas na “reforma” do Ensino Médio	SIMÕES, W.	2017	Artigo
BDTD	25/6	A reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016- 2018)	COSTA E SILVA, F. P.	2019	Dissertação
		A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017: O que pensam alunos e professores?)	ANDRADE, N. L.	2019	Dissertação
		Da disseminação e discussão sobre a reforma no Ensino Médio do Brasil nos espaços escolares	VALENCIANO, F. S.	2019	Dissertação
		A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do Ensino Médio no Governo Temer	FORNARI, M.	2020	Dissertação
		A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio	QUADROS, S. F.	2019	Dissertação
		Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do RS: projetos em disputa	CHAGAS, A. B.	2019	Dissertação
SciELO	33/11	Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível	KUENZER, A. Z.	2017	Artigo
		Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017)	MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G.	2017	Artigo
		Ensino Médio: Atalho para o passado	CUNHA, L. A.	2017	Artigo
		Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia	FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R.	2017	Artigo

		A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	FERRETTI, C. J.	2018	Artigo
		A reforma do Ensino Médio do Governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil	LIMA, M.; MACIEL, S. L.	2018	Artigo
		O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro?	LEÃO, G.	2018	Artigo
		A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso	SILVA, M. R.	2018	Artigo
		Sistema Educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível	KUENZER, A. Z.	2019	Artigo
		A Lei n. 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio	HERNANDES, P. R.	2020	Artigo
		A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei n. 13.415/2017, BNCC E DCNEM	KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S.	2020	Artigo
Repositório UFGD	2/1	O enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do Ensino Médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)	HILÁRIO, W. F. A.	2019	Dissertação
Total	81 localizados 35 selecionados	_____	_____	_____	_____

Fonte: Elaborado pela autora (LOPES, 2021)

Considerando o conjunto dos trabalhos identificados, os seguintes foram incorporados às análises desta pesquisa: Moll, 2017; Lino, 2017; Silva; Scheibe, 2017; Motta; Frigotto, 2017; Cunha, 2017; Ferretti; Silva, 2017; Leão, 2018; Ferretti, 2018; Silva, 2018; Ferretti, 2018; Kuenzer, 2019; Hernandez, 2020. Durante a elaboração da Dissertação, outros textos foram incorporados à escrita, além de documentos de entidades científicas, palestras e discussões sobre o tema, considerando que o objeto da investigação se refere a um processo em curso no período de realização da pesquisa.

Outros trabalhos, embora não sejam diretamente citados no texto desta Dissertação, foram significativos para compor um quadro geral com diferentes elementos que perpassam a elaboração e a implementação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), como os que analisam a forma como ela foi inicialmente aprovada por meio de Medida Provisória (ANDRADE, 2019; VALENCIANO, 2019; FRIGOTTO, 2016; RAMOS; FRIGOTTO, 2016; BARCELLOS *et al.*,

2017). Ciavatta (2018) conclui que tal Lei teve sua gênese no contexto das reformas neoliberais, nos programas de reestruturação produtiva, ajuste fiscal, no corte de custos e deterioração da Educação Básica pública, na ampliação do espaço à privatização na década de 1990.

Os textos de Silva (2018) e Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) se debruçam sobre a relação entre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, evidenciando que ambas são proposições que compõem um amalgama de um mesmo projeto. Já outros trabalhos lançam um olhar sobre aspectos específicos da reforma, como a questão da qualidade (FERRETI, 2018), a relação do proposto com o empresariado (LEME; RUIZ; GARCIA, 2019; QUADROS, 2019), aspectos da mudança da carga horária na matriz curricular (HERNANDES, 2020) e o financiamento para o Ensino Médio (CARDOSO, 2017; FORNARI, 2020). Esses são pontos da Reforma que sinalizam a expertise empresarial, falácias, provocam inquietações, e por isso, apontam para a necessidade de pesquisas acadêmicas.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a materialização da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), em duas escolas-piloto do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS), localizadas no município de Dourados, entre os anos de 2017 a 2020. Como objetivos específicos buscamos identificar os principais aspectos dessa Lei; explicitar, de forma cronológica, as principais mudanças implementadas nas escolas da Rede Estadual de Ensino/MS no período referido; e, por fim, analisar e compreender o que se materializou da Lei em questão nas instituições escolares.

Para sistematização da apresentação dos resultados da pesquisa, a Dissertação foi organizada em mais quatro seções, além desta Introdução.

Na segunda seção, apresentamos as principais mudanças instituídas pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) no Ensino Médio brasileiro. Exibimos as orientações dos normativos nacionais como as portarias e resoluções que procuram materializar os dispositivos da reforma do Ensino Médio em curso no país. Problematizamos, ainda, o que a reforma traz de mudanças nessa etapa da escolarização e quais as possibilidades, orientadas pelas portarias e resoluções, que os sistemas terão quanto aos itinerários formativos.

Na terceira seção, evidenciam-se a reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino/MS, explicitando aspectos gerais do Ensino Médio nesta Rede, bem como as normativas e orientações da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SEE/MS) para adequar-se aos dispositivos da Lei (BRASIL, 2017) entre 2017 e 2020.

Na quarta seção, efetuamos uma análise da materialização da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) nas duas escolas-piloto de Dourados. Os eixos de análise foram organizados como subseções, sendo eles: a ampliação da carga horária nas escolas-piloto do Novo Ensino

Médio do município de Dourados; a organização curricular nessas escolas-piloto do Novo Ensino Médio do referido município, da qual discutimos três aspectos: Projeto de vida, a disciplina eletiva e os itinerários formativos; financiamento das escolas-piloto; e as parcerias para implementação do Novo Ensino Médio nessas instituições.

Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais a título de sistematização das análises desenvolvidas ao longo do trabalho.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/2017) NO BRASIL ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO

Nesta seção, socializamos uma discussão acerca do Novo Ensino Médio, focalizando os principais pontos modificados nesta etapa da escolarização com a reforma inscrita na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Para isso, três subseções organizam a reflexão.

Na primeira subseção, explicitamos como se organizava o Ensino Médio antes da reforma de 2017, cujo modelo continua vigente na maioria das escolas e apresentamos os efeitos da reforma educacional produzida durante a década de 1990 sobre essa etapa de ensino. Na segunda subseção, apontamos quais foram as modificações que emergiram com a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), pois já elencam alguns dados e estabelece diálogo com a produção científica a respeito do tema. Na terceira subseção, evidenciamos um dos aspectos que representam a principal modificação introduzida pelo chamado Novo Ensino Médio, que é a instituição dos itinerários formativos, aspecto que tem sido objeto de crítica por diversos agentes envolvidos na escolarização dos jovens, a quem se destina esta etapa de ensino.

Esses elementos iniciais apresentados visam contextualizar a reforma do Ensino Médio e, fornecem, assim, elementos para as análises realizadas nas seções seguintes.

2.1 O Ensino Médio pós LDBEN/1996

Apresentamos, aqui, aspectos do Ensino Médio após a promulgação da LDBEN, (BRASIL, 1996) a fim de contextualizá-lo. Destacamos que esta etapa de escolarização passou por sucessivas modificações concebidas como “reformas”. Iniciamos, pois, tratando sobre as alterações instituídas nesse âmbito pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Durante a década de 1970, no contexto da Ditadura Militar, o Ensino Médio, à época denominado Ensino de 2º grau, foi marcado pela generalização do ensino técnico profissional. Por todo o país, milhares de cursos foram ofertados nessa modalidade, ainda que de forma bastante precária e ineficiente, constituindo-se como um “grande fracasso” desse regime de governo (CUNHA, 2017).

No contexto do processo de democratização, a nova Constituição Federal (1988) aprovou alterações importantes na abrangência e no caráter do nível de ensino em pauta. Afirmou-se no artigo 208, inciso II, o dever do Estado em asseverar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (BRASIL, 1988), indicando-se a intenção de

estendê-lo a toda a população, medida que se refletiu no processo de ampliação da oferta do Ensino Médio, ocorrida nos anos que se seguiram (MOEHLECKE, 2012).

Chagas (2019) aponta que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) promoveu um avanço na educação ao garanti-la como um direito e estender o princípio de igualdade e o padrão de qualidade para essa etapa de ensino.

Em 1996, entrou em vigor a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e toma como eixo o livre mercado, em que

[...] advoga-se a redução do Estado através dos processos de privatização, desregulamentação, redução da carga tributária e extensão das leis do mercado mesmo naquelas áreas que tradicionalmente eram consideradas próprias da esfera pública e da alçada do Estado como a saúde, a previdência social e a educação. E as possíveis resistências da população trabalhadora e das forças políticas a ela articuladas tendem a ser quebradas pelo crescente desemprego que repercute no enfraquecimento de suas organizações cujas lideranças se procura cooptar ou neutralizar. (SAVIANI, 2011, p. 268).

Segundo Saviani (2011), o livre mercado no modo de produção capitalista se tornou o eixo da LDBEN (BRASIL, 1996), que foi aprovada sem as proposições vindas da comunidade educativa e sinalizava ações do estado mínimo do capitalismo neoliberal, em uma fase em que as privatizações ganham forças e a população perde a resistência.

No cenário brasileiro da década de 1990, os debates na área educacional foram marcados por uma nítida polarização entre defensores e críticos das reformas políticas e econômicas implementadas pelo governo (MOEHLECKE, 2012). Na LDBEN (BRASIL, 1996). O Ensino Médio tornou-se parte da Educação Básica, de acordo com o seu artigo 21: “A educação escolar compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” (BRASIL, 1996, s/p).

Saviani (2011) alerta ser preciso não perder de vista que o conceito de Educação Básica implica não apenas uma reorganização do Ensino Fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o Ensino Médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos desenvolvidos e capazes de assumir uma direção na sociedade ou de controlar quem dirige.

A LDBEN prevê o Ensino Médio com duração de no mínimo 3 anos, e apresenta em seu artigo 35 suas finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, s/p).

Moehlecke (2012) ressalta nesse momento a intenção de imprimir ao Ensino Médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior, sendo o primeiro dirigido a jovens pobres para serem inseridos no mercado de trabalho e o segundo aos filhos de ricos a fim de alcançarem a educação superior e reproduzirem a elite pensante do país. Um caminho duo na educação dos jovens.

Kuenzer (2002) explica que essas finalidades explicitam com clareza a intenção do legislador, que é superar a dualidade definida entre educação geral e educação profissional, que passa a ser tratada excepcionalmente a exigir cursos mais longos. Ao propor a formação tecnológica básica como eixo do currículo, a LDBEN (BRASIL, 1996) assume uma concepção que aponta a síntese entre o conhecimento geral e específico, determinando novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos.

Para a referida autora, essa concepção é correta por tomar o conceito de trabalho como práxis humana. Ela também afirma que a novidade em termos de finalidade não só para o Ensino Médio, mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. No atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, aponta Kuenzer (2002), apenas o conhecimento prático e o bom senso não são suficientes para enfrentar os desafios postos por um modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhorando e destruindo a qualidade de vida individual e social.

Ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho, ser estreitamente profissionalizante é a nova finalidade do Ensino Médio. Elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o específico, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Em 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), sob a Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), seguindo a direção da reforma da educação e do Estado, marcada pelo ideário neoliberal (MOEHLECKE, 2012).

Ferretti e Silva (2017) destacam que a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) relativa ao Ensino Médio e à educação profissional, como modalidade deste, foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970.

Segundo esses dois autores, o “caldo” de cultura que orientou a formulação das DCNEM e, posteriormente, da educação profissional, na época foi constituído a partir do discurso do governo federal influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors (UNESCO, 1997) e pelo documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/OREALC, 1996). Ambos documentos enfatizavam tanto a difusão do progresso técnico quanto a coesão social (FERRETI; SILVA, 2017).

Dale (2004) alerta que essas forças supranacionais interferem nos sistemas educativos do estado-nação e em seus currículos por meio de organismos internacionais não governamentais fazendo ajustes coercitivos para que se garanta a manutenção do sistema capitalista mais do que qualquer outro valor.

As finalidades descritas no capítulo 4º das DCNEM (BRASIL, 1998) diferem daquelas apresentadas na LDBEN (BRASIL, 1996) e demonstram ajustes para o mercado:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como

processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (BRASIL, 1998, s/p).

Para Ferreti e Silva (2017), as finalidades apresentadas acima adequavam a educação às mudanças do setor produtivo para preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho.

Moehlecke (2012) destaca que dentre as principais críticas realizadas às DCNEM (BRASIL, 1998), no conjunto de pesquisas que a mesma realizou sobre o tema, ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; e c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes.

Em 2001, formulou-se o Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2011, que apresentou diversas metas a serem atingidas no Ensino Médio, como a universalização, a regulamentação do fluxo, melhora no aproveitamento, redução da repetência e a evasão e, ainda, melhoria tanto na formação de professores quanto da infraestrutura das escolas.

No entanto, pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2005-2006, a situação real encontrava-se distante (MOEHLECKE, 2012). O PNE 2001-2011, segundo Brandão (2011), mostrou que, nesse período, não houve mudanças significativas na expansão do acesso, no aumento do tempo médio de permanência, na diminuição da relação idade/série e, portanto, na elevação do índice de conclusão no Ensino Médio. A modificação, no sentido da melhora, desses índices, implica necessariamente, mas não exclusivamente, o aumento de recursos financeiros destinados a essa etapa de ensino.

Gontijo (2018) avalia que somente a partir dos anos 2000, ou seja, já no século XXI, deu-se a ruptura com essa dualidade, por meio do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), posteriormente transformado na Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que alterou dispositivos da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, introduzindo a forma integrada da educação profissional com o Ensino Médio. Ferretti e Silva (2017) consideram que as DCNEM (BRASIL, 2012) mencionam que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade. Estas diretrizes apresentavam como finalidade:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2012, s/p).

Para Moehlecke (2012), os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo. As novas DCNEM (BRASIL, 2012) apontam como seu objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o Ensino Médio e combater a repetência e a evasão. A autora afirma que

[...] o tom do texto das DCNEM é muito mais de sugestão e tentativa de convencimento do que diretivo. Pretende-se, com os diagnósticos e soluções apresentadas, sensibilizar e orientar os sistemas de ensino e as escolas, mas cabe a estes decidir se seguem ou não as sugestões propostas. (MOEHLECKE, 2012, p. 49).

A autora aponta que a proposta de currículo e identidade definidas para o Ensino Médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, foi a principal mudança feita pelas novas DCNEM, ao mesmo tempo em que seu maior desafio, em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas (MOEHLECKE, 2012).

O Ensino Médio, para Saviani (2011), constituiu um verdadeiro nó na organização da educação escolar porque há uma grande dificuldade de se definir seu lugar e o papel no conjunto do sistema brasileiro de ensino. Esse “nó” desencadeou uma série de discussões acirradas que culminou na construção do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que trata do Ensino Médio em sua meta 3: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). O PNE possui 14 estratégias para essa etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2014, s/p). A estratégia 3.1 busca:

[...] institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos

obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, s/p).

Essa estratégia do PNE (BRASIL, 2014) relativa ao Ensino Médio aponta para uma mudança que foi apresentada pela Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016a). Ferreti e Silva (2017) indagam se

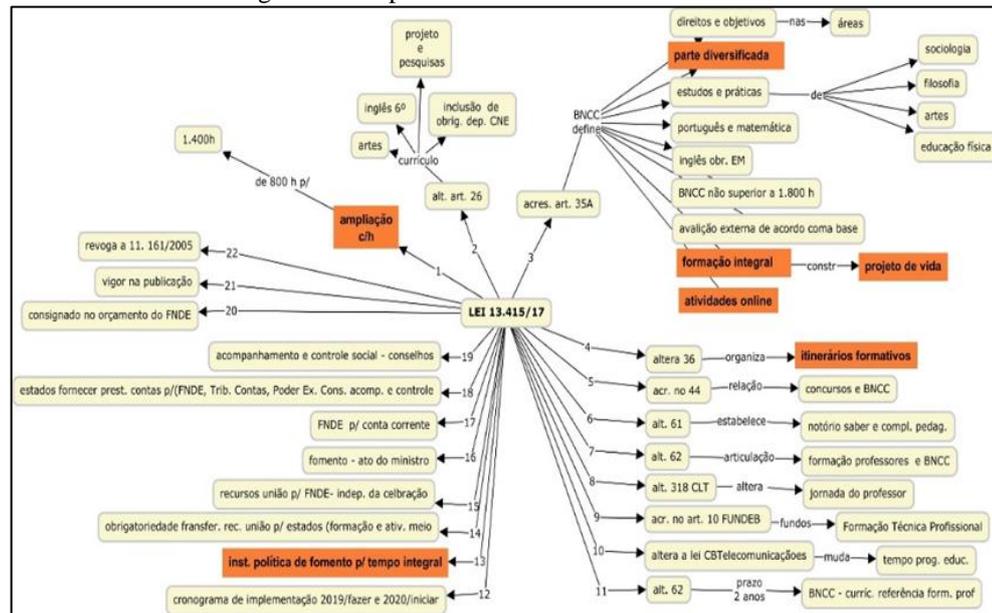
[...] já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re) estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do Ensino Médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

A Medida Provisória n. 764/2016 (BRASIL, 2016a) deu origem à Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que, por sua vez, alterou a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ficando conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, pois modificou toda a regulamentação do Ensino Médio brasileiro, como veremos na subseção a seguir.

2.2 A reforma do Ensino Médio sob a Lei n. 13.415/2017: o que há de novo?

Fazemos, nesta subseção, uma caracterização da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) bem como de suas regulamentações de forma a identificar as mudanças na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. No mapa conceitual a seguir, elaboramos um resumo do que essa Lei institui.

Figura 1 – Mapa conceitual da Lei n. 13.415/2017



Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei n. 13.415/2017 (LOPES, 2021)

A Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) é a conversão da Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016a), que instituiu a política de fomento, ou seja, apoio às escolas de Ensino Médio em tempo integral, aprovada em regime de urgência, cerceando o debate com a sociedade. De acordo com o artigo 62 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, s/p), “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”. Para Motta e Frigotto (2017), a rápida aprovação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) foi uma opção do governo para dar sustentação a outras leis, como a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b). Na visão de Krawczyk (REFORMA DO ENSINO MÉDIO..., 2020):

O Estado, durante o governo Temer, assumiu um empréstimo com o Banco Mundial para o chamado Novo Ensino Médio, ou seja, assumiu um empréstimo do Banco Mundial que facilitaria e vai facilitar, de fato, que o Governo Federal coloque dinheiro onde tem mais interesse que a reforma aconteça. Esse dinheiro não é pequeno, são duzentos e cinquenta milhões de dólares que vão ser distribuídos ao longo de cinco anos [...]. Os sistemas não estão obrigados a aderir o chamado Novo Ensino Médio. Esse empréstimo, um dos condicionamentos que coloca é a implementação de um projeto, de um programa piloto que foi implementado em [...] 23 estados, que foi implementado em 2018. (REFORMA DO ENSINO MÉDIO..., 2020).

De fato, o valor que a autora menciona é um empréstimo de US\$ 250 milhões autorizado junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), uma das cinco instituições que integram o Grupo Banco Mundial. Esse dinheiro será liberado aos poucos, à

medida que o Governo Federal cumprir as etapas e metas estabelecidas no acordo assinado em abril de 2018. Parte desse acordo aparece no anexo II da Portaria n. 649/2018 (BRASIL, 2018a), que esclarece as regras antifraude e anticorrupção do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

Inferimos que a educação brasileira passa por um retrocesso trazidos no contexto do golpe de 2016 (*Impeachment* de Dilma Rousseff). Silva (2018) indica uma série de medidas ilegítimas e autoritárias que ecoam sobre a Educação Básica, com foco no Ensino Médio. Para ela, foi um golpe nesta última etapa de ensino que se completou em três atos: primeiro, da reforma iniciada por meio da Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016a); segundo, a elaboração e imposição da BNCC sem qualquer envolvimento de escolas e educadores; terceiro, a iniciativa de produção das novas DCNEM (BRASIL, 2018b), igualmente sem qualquer debate com a sociedade. “Todo Ensino Médio vai ser feito em parceria. Essa Lei decretou o fim do EM público, 100% público no Brasil” (SILVA, 2018).

Goodson (2008) alerta que as mudanças podem ter cunho progressista ou regressivo. Segundo ele, é tão verdadeiro que mudanças no currículo surjam em contextos locais por movimentos mundiais e que as atividades de mudanças operam apenas para manutenção do *status quo*. Para o autor, a escolha do momento da mudança curricular deve ser feita cuidadosamente e, atualmente, tal mudança é extremamente problemática devido às forças globais. A Divisão Internacional do Trabalho (DIT) irá intensificar a tendência de localizar a produção com baixos salários em países menos desenvolvidos e a produção complexa será ancorada nos países de altos salários que possuem economia de alto valor agregado. É bem possível que em tempos atuais as forças progressistas estejam a favor da conservação educacional, e não da mudança.

Mudanças trazidas pela lei, que estão delineadas com as regulamentações das DCNEM DCNEM (BRASIL, 2018b), o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018h) e os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018k), regulamentam a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e aqui são analisadas para se compreender os impactos desses normativos sobre a oferta do Ensino Médio no Brasil.

O artigo 1º da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) trata da carga horária do Ensino Médio, que deverá ser ampliada de forma progressiva de 800 horas anuais para 1.400 horas, cabendo aos sistemas de ensino oferecer, num prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais a contar de 2 de março de 2017. Para Ferretti (2018), a propositura de tornar a escola de Ensino Médio em tempo integral mostra-se “em si, medida positiva” pois encora-se

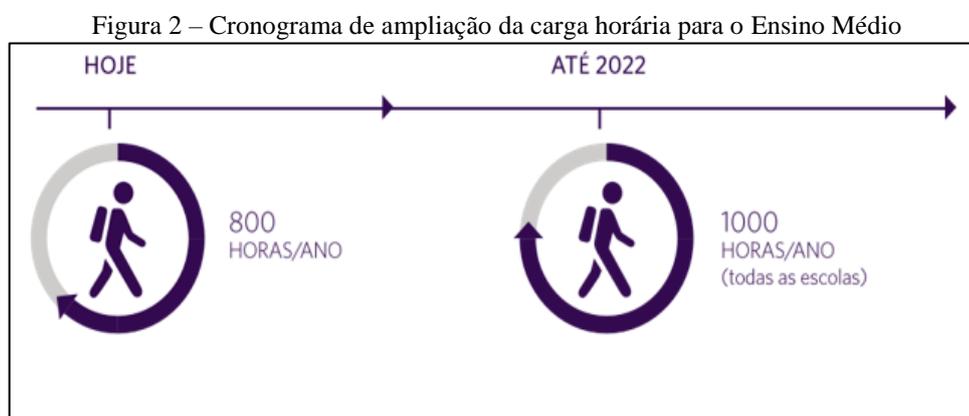
na meta 6 do PNE (BRASIL, 2014), no entanto, as condições existentes das escolas públicas e da sociedade brasileira tornam difícil sua realização. Por um lado,

[...] tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos [...]. Por outro lado, [...], vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados, [...]. Daí seu deslocamento, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar [...]. (FERRETTI, 2018, p. 28).

Como Ferretti (2018), Hernandez (2020), ao analisar a estrutura dessas escolas públicas brasileiras, acentua que o prazo para o estabelecimento de 1.400 horas anuais já se trataria de um Ensino Médio com tempo integral. Trata-se, pois, de

[...] uma norma um tanto quanto genérica, pois não há como definir o tempo da progressividade. Não se trata de regra definitiva, por ser algo de difícil concretização na realidade das escolas brasileiras de Ensino Médio, públicas e privadas, em tempo determinado. Por isso, a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) abre a possibilidade de estabelecer um tempo longo, progressivo, indeterminado, para sua efetivação na prática, que, no entanto, pode nunca se concretizar (HERNANDES, 2020, p. 582).

O artigo 17 das DCNEM (BRASIL, 2018b) deixa claro que “I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022”, o que significa que em 2022 todas as escolas de Ensino Médio no país deverão oferecer para os estudantes o que está disposto na Figura 2, retirada do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio:



Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2018h)

Na Figura 2, apresentamos o cronograma de carga horária para o Ensino Médio. Atualmente, a carga horária obrigatória para essa etapa de ensino é de 800 horas anuais. Com a Lei, até 2022² será de 1.000 horas anuais. No caso das escolas-piloto estudadas nesta pesquisa, a “A” já possuía 1.000 horas anuais desde o ano de 2009 e a escola-piloto “B” desde 2019.

Embora cada sistema de ensino tenha autonomia para propor diferentes arranjos, no Mato Grosso do Sul foi instituído o máximo para a Formação Geral Básica, que é de 1.800 horas, sobrando para o Itinerário Formativo um total de 1.200 horas em todo o do Ensino Médio, como pode ser observado a seguir.

Tabela 2 – Carga horária do Ensino Médio com da Lei n. 13.415/2017 em MS

Ano escolar	Carga horária para formação geral EM parcial	Carga horária total com a Lei ³ EM parcial em 2022	Carga horária para formação geral	Carga horária para os itinerários
1º ano	800 h	1.000 h	600 h	400 h
2º ano	800 h	1.000 h	600 h	400 h
3º ano	800 h	1.000 h	600 h	400 h
Total	2.400 h	3.000 h	1.800 h	1.200 h

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017, 2018b) e Mato Grosso do Sul (2020c)

A Tabela 2 ilustra uma possibilidade de organização de carga horária com ampliação prevista no artigo 1 da Lei da reforma que, no caso de Mato Grosso do Sul, segundo a versão preliminar do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul – etapa Ensino Médio, distribui 600 horas para a formação geral em cada um dos três anos do Ensino Médio e 400 horas para os itinerários formativos no 1º, 2º e 3º anos dessa etapa de ensino.

No entanto, observamos que, apesar de se ter ampliado a carga horária, aquela destinada à formação geral básica do estudante teve uma diminuição de 600 horas, saindo de 2.400 horas para 1.800 horas em todo o curso. O parágrafo 5º do artigo 3º da Lei (BRASIL, 2017) deixa claro que a carga horária não poderá ser superior a 1.800 horas, o que não impede de ser inferior, a critério de cada sistema de ensino. Silva (2018) alerta que essa é uma das grandes perdas, pois

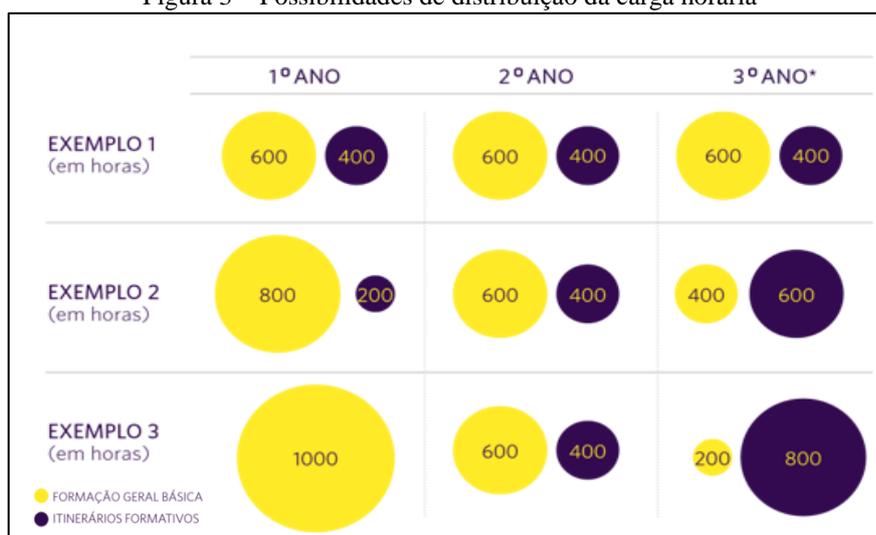
² Com a Portaria MEC n. 521, de 13 de julho de 2021, que institui o Cronograma Nacional para Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2021a), o prazo para a implementação dos referenciais curriculares nos estabelecimentos de ensino mudou, sendo que inicia em 2022 apenas no 1º ano, em 2023 o 1º e o 2º ano e somente em 2024 para os três anos do Ensino Médio. É importante destacar que a SEE do MS implementará em 2022 em todos os anos, de acordo com live realizada pela SEE em 23 de outubro de 2021, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ABqtsI9DmE>.

³ As DCNEM, que regulamentam a Lei n. 13.415/2017, definem no inciso I do parágrafo 2º do artigo 17 que a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022.

O Ensino Médio é ‘Educação Básica’, isto é, educação ‘de base’, que tem por finalidade o aprofundamento dos conhecimentos - científicos, éticos e estéticos – adquiridos ao longo de toda a escola básica. Ainda que se possa oferecer a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dada a realidade do país em que uma parcela muito pequena tem acesso à educação superior, na atual legislação que antecedia a atual reforma, não se abria mão daquela formação geral básica e comum que está assegurada nas 2.400 horas e em um itinerário único. Essa é uma das grandes perdas da atual reforma. (SILVA, 2018, p. 51).

Como está exposto na Lei, os Sistemas de Ensino poderão de acordo com suas possibilidades organizar diferentes formas de distribuição de carga horária nos três anos do Ensino Médio, como é apresentado no – “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio”- (2018h), que considerando as especificidades de cada rede, podem ser feitos diversos arranjos para a distribuição da carga horária. A Figura 3 dá a ideia dessas possibilidades:

Figura 3 – Possibilidades de distribuição da carga horária



Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2018h)

A Figura 3 exibe três exemplos de como, durante os três anos do Ensino Médio, a carga horária da Formação Geral Básica e a dos itinerários formativos pode ser distribuída. No primeiro exemplo, nos 3 anos a carga permaneceria igual, sendo 600 horas para a Formação Geral Básica e 400 horas para os itinerários formativos (como ficou no MS). No segundo exemplo, a carga da Formação Geral Básica seria de 800 horas e dos itinerários formativos apenas 200 horas no primeiro ano; no segundo ano, 600 horas para a Formação Geral Básica e 400 horas para os itinerários formativos; e no terceiro ano, apenas 400 horas para a Formação Geral Básica e 600 horas para os itinerários formativos. Percebemos um aumento da carga dos itinerários formativos no decorrer dos anos. Já no terceiro exemplo, o primeiro ano teria a carga

geral de 1.000 horas somente para a Formação Geral Básica, iniciando os itinerários formativos no segundo ano com 400 horas, com um aumento para 800 horas no último ano do Ensino Médio, enquanto a Formação Geral Básica ficaria com apenas 200 horas anuais.

Verificamos, na Figura 4, que a quantidade de horas tanto para os conteúdos da BNCC como dos itinerários formativos podem ser organizados de diferentes maneiras pelas redes, assim como estas terão liberdade para definir a forma como tal ampliação será realizada durante os dias da semana. Podemos considerar a ampliação de 1 hora a mais por dia, 5 horas a mais em um contraturno de um único dia, por exemplo, para escolas que atualmente possuem carga horária de 4 horas diárias. A Figura 4 ilustra essas possibilidades:

Figura 4 – Possibilidades de ampliação de carga horária



Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2018h)

Aliado a isso, tem-se a possibilidade de educação a distância para cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio (artigo 4º, inciso VI, artigo 4º) (BRASIL, 2017), que pode ser de 20% e chegar até 30% no Ensino Médio noturno (parágrafo 15, artigo 17) (BRASIL, 2018b). Para os estudantes deste turno, a lei propõe outra flexibilização da carga horária, diferente do ensino diurno, como definido no parágrafo 3º do artigo 17:

No Ensino Médio noturno, adequado às condições do estudante e respeitados o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais, a proposta pedagógica deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o êxito destes estudantes, ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o total mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas até 2021 e de 3.000 (três mil) horas a partir do ano letivo de 2022. (BRASIL, 2018b, p. 23).

Assim, para completar a carga horária de 3.000 horas no curso, as secretarias de ensino poderão ofertar o Ensino Médio noturno em 4 anos, por exemplo. 30% dessa carga poderá ser

oferecida a distância, (parágrafo 15 do artigo 17 das DCNEM), podendo incidir tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos. Isso enfraquecerá ainda mais a formação.

Para a educação de jovens e adultos, o artigo 17, nos parágrafos 4º e 5º da DCNEM (BRASIL, 2018b), regulamenta que deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada considerando as particularidades geracionais, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, pode ainda ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida a carga horária mínima da parte comum de 1.200 horas e observadas as diretrizes específicas.

A carga horária de ensino a distância para essa modalidade poderá chegar a 80% de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado (BRASIL, 2018b). Ou seja, aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos poderão ser oferecidas apenas 300 horas de carga horária presencial e 900 horas aulas a distância, fragilizando ainda mais essa modalidade de ensino.

Para as demais modalidades devem ser observadas suas respectivas diretrizes e normas nacionais: a educação especial, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, a educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, a educação escolar para populações em situação de itinerância e a educação a distância, conforme parágrafo 6º do artigo 17 (BRASIL, 2018b).

Ao analisar a ampliação da jornada para o Ensino Médio, Silva (2018) ressalta que é preocupante, pois não são assegurados investimentos de forma permanente, o que resultará em oferta precária e poderá incentivar o abandono escolar, que já atinge 2 milhões de jovens, que por sua condição socioeconômica precisam trabalhar para garantir a sobrevivência, inclusive para complementar a renda familiar.

Silva (A REGULAMENTAÇÃO..., 2020)⁴ analisa com preocupação o parágrafo 15 do artigo 17 das DCNEM (BRASIL, 2018b), sobre a EaD para os itinerários e para a base comum, que já perdeu 600 horas e representa apenas 60% da formação dos estudantes. A autora questiona a respeito de quem ofertará esses 20%. Como implicará em redução de contratos de trabalho dos professores? Quem verificará a qualidade desses cursos? Como os estudantes farão

⁴ Recorreu-se à live: A regulamentação e implementação da reforma do Ensino Médio – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G2Q3JO2H0jg&t=4s>, por se tratar de uma política em andamento em fase de implementação.

as atividades em casa se 40% deles, no Brasil, não possuem computador apropriado para realizarem suas atividades? Silva (A REGULAMENTAÇÃO..., 2020) lembra que a Lei menciona que “poderá” ser a distância, e não “deverá”, daí porque é necessário fazer o possível para isso não acontecer.

O artigo 2º da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) altera o artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996) e o 3º acrescenta o artigo 35 – A, tratando sobre o currículo e a BNCC, respectivamente. Assim, o ensino de artes torna-se obrigatório na Educação Básica, pressupondo que não necessariamente na etapa do Ensino Médio; a Língua inglesa deve ser ofertada desde o 6º ano, sendo obrigatória no Ensino Médio; a BNCC deverá definir os direitos e os objetivos de aprendizagem nas áreas da Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e a parte diversificada de cada sistema de ensino, com seu contexto, será harmonizada com a BNCC.

Silva (2018) destaca o contrassenso em estabelecer um currículo nacional padronizado em uma país diverso como o Brasil. A autora aponta que a BNCC é um documento mais prescritivo com uma lista de competências genéricas, que na lógica ninguém se opõe. O problema, segundo ela, é o que vem depois, uma lista “absurda” de códigos articulados ao sistema de avaliação. Silva (FALA DE MÔNICA RIBEIRO..., 2018)⁵ se posiciona radicalmente com duas críticas à BNCC:

Primeiro- existência dela, porque como se isto vinculado ao sistema de avaliação e os sistemas de avaliação vinculam a recursos, ter um padrão curricular único favorece as escolas que tem melhores condições de ficar perto do padrão. As demais vão ser punidas. Serão penalizadas. E se a gente considerar a desigualdade imensa de escola para escola que temos no Brasil [...] escolas com quatro salas de aula, sem cozinha, dois banheiros e apenas isso. E aí você diz: olha a escola “x” que tem Wi-fi que tem isso e aquilo e a escola “y” que não tem nada e diz sigam o padrão. Quem vai chegar perto do padrão? Não precisa ser inteligente para entender, então eu sou contra radicalmente a existência de base nacional comum curricular. O outro pressuposto é: mudar o currículo, não muda a escola. Se a gente quer um Ensino Médio sério de qualidade nós temos que pensar num conjunto de mudanças, desde a formação de professores condições de trabalho docente, infraestrutura de escola, materiais didáticos. Tudo isso. É um pacote completo [...] o Ensino Médio não é um pedaço, é um todo, ou se altera o todo ou o que vier como pedaço vai fazer piorar [...] olhem para as reformas anteriores [...],

⁵ Recorre-se à live intitulada FALA DE MÔNICA RIBEIRO no debate sobre a BNCC do Curitiba Sul. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (43 min 51segs). Publicado pelo canal Núcleo Sindical Curitiba Sul/ APP Sindicato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N40qHF-J8Uc>. Porque é uma política em andamento, em fase de implementação e existe muitos debates qualificado e atual por essa fonte.

elas geraram essas vinte e oito mil escolas de Ensino Médio hoje, vinte e sete mil em condições precárias. Ou seja, mais de duas mil que não tem banheiro, que não tem água na escola. Sabe o que é isso? Não tem água na escola [...] aí você pega essas condições e põe um padrão curricular e diz: Nossa estamos revolucionando o Ensino Médio. (FALA DE MÔNICA RIBEIRO..., 2018).

Ainda conforme Silva (FALA DE MÔNICA RIBEIRO..., 2018), uma BNCC, hoje, no Brasil, serve para: conferir maior legitimidade e servir de referência para as avaliações em larga escala, servir de propósitos de mercadorização da educação com a produção de materiais didáticos pedagógicos, a formação continuada de professores, as acessórias às redes municipais e estaduais de ensino, ao aprofundamento do empresariamento e à privatização do público.

Neste sentido, Freitas (2020)⁶ coloca que o atual momento político converge para criar um mercado educacional e, para isso, a padronização das escolas é essencial, pois permite um controle político-ideológico das escolas definindo o que tem que ser feito ou não, assim como BNCC. Esta, segundo o autor, tem uma destinação maior: visa uma falsa impressão de que há uma igualdade de oportunidades. A ilusão de que a BNCC garante que todas as escolas ensinarão as mesmas coisas, garantindo as oportunidades de aprendizagem, “desde que os profissionais sejam responsáveis”, é uma maneira de criar escalas para as grandes corporações e plataformas. Não dá para criar uma plataforma para São Paulo, outra para o Rio, outra para o Amazonas. Assim, a BNCC serve a interesses mercadológicos, pois a plataforma que o fizer servirá em vários locais, já que tudo será padronizado e codificado (FREITAS, 2020).

Tais interesses mercadológicos servem a instituições privadas, como a Fundação Lemann, que patrocinou o Movimento pela Base, o qual, segundo Caetano (2019),

[...] se apresentou como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, coordenou a construção e vem coordenando a construção da base. O objetivo segundo a pesquisa que realizamos, é direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação. (CAETANO, 2019, p. 139).

⁶ Recorre-se à live: A lógica da gestão privada na educação pública: A política neoliberal em debate Gravado ao vivo, canal do Facebook do Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora, em palestra ministrada por Luis Carlos de Freitas, disponível em: https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1532241683649689, por ser uma política em andamento em fase de implementação.

Na Lei da reforma do Ensino Médio determina-se também que a BNCC incluirá obrigatoriamente Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia como estudos e práticas, ao passo que o “ensino” da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos (BRASIL, 2017). Isso significa que enquanto aquelas do primeiro grupo poderão ser ensinadas não como disciplinas, como antes da reforma, mas inseridas em outras disciplinas ou soltas em uma grande área do conhecimento, dependendo da disponibilidade dos sistemas de ensino, somente Português e Matemáticas terão caráter disciplinar.

O parágrafo 7 do artigo 11 das DCNEM (BRASIL, 2018b) regulamenta que “a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do Ensino Médio, com exceção dos estudos de Língua Portuguesa e da Matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares (BRASIL, 2018b). Essa fragilidade do currículo nos faz refletir que, desse modo, a reforma “[...] nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora [...]” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

De acordo com os parágrafos 6º, 7º e 8º, os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio cobrados nas avaliações terão como referência a BNCC. Os currículos deverão considerar uma formação integral com um trabalho voltado para o projeto de vida e para a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do aluno. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual, entre outras com atividades online, serão oferecidos de forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: domínios dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e os conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

Os artigos da Lei (BRASIL, 2017) tornam a BNCC referência para processos seletivos (5º) e para o currículo dos cursos de formação de professores (7º), e permitem profissionais com notório ministrarem aulas exclusivamente nos itinerários formativos, bem como os profissionais graduados que tenham realizado complementação pedagógica (6º).

O artigo 11 dá um prazo de dois anos para que a BNCC seja referência no currículo de formação de professores; e o artigo 13 dá um prazo de dois anos para que o sistema de ensino faça um cronograma para a implementação desta lei em suas instituições de ensino (BRASIL, 2017). No entanto, em uma pesquisa da Fiocruz para saber a respeito da operacionalização da reforma do Ensino Médio pelos estados, concluiu-se que cada um deles está em uma etapa do processo de implementação e com diferentes interpretações da Lei.

O artigo 13 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com repasse de recursos por um prazo de dez anos. Nos artigos que seguem estabelecem-se a obrigatoriedade, a origem dos recursos, a celebração de contratos, os atos do ministério, a transferência, a prestação de contas, o controle social, a consignação nos orçamentos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a imediata validade da lei e a revogação da Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2017).

Sobre o repasse de recursos, Silva (A REGULAMENTAÇÃO..., 2020) alerta que parte do recurso do FNDE poderá ser utilizado para efeitos de convênios com instituições privadas para a oferta dos itinerários formativos e celebração EaD. Em outras palavras, o Ensino Médio será ofertado em parceria com o setor privado prevendo formas de financiamentos tanto para a oferta da formação geral quanto para os itinerários formativos. Deve-se preservar os recursos para a escola pública, pois o setor privado estaria interessado nas 7 milhões de matrículas.

Trata-se, então, de a sociedade estar atenta para saber quais são os termos dessas parcerias e para exigir transparência do ente público. Krawczyk (REFORMA DO ENSINO MÉDIO..., 2020) aponta que se as escolas públicas não podem oferecer os itinerários, as parcerias o podem. Um maior detalhamento sobre esses itinerários, de acordo com a legislação e a literatura, é realizado doravante.

2.3 Os itinerários formativos

Nesta subseção, analisamos o artigo 4º da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que trata especificamente dos itinerários formativos, e é regulamentado pelo inciso III, artigo 6º das DCNEM (BRASIL, 2018b) nos seguintes termos:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (BRASIL, 2018b).

O artigo 4º da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) altera o artigo 36 da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e dispõe que o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos. Estes serão organizados na oferta de diferentes arranjos, conforme relevância do contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, da seguinte forma: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

Para Silva (2018), como os itinerários formativos serão organizados pelos sistemas de ensino de acordo com suas possibilidades e não será obrigatório oferecer mais de um, cada escola poderá ofertar apenas este mínimo. Isso significa que os estudantes de três mil municípios no Brasil que tem uma única escola onde reside farão o único itinerário ofertado pela instituição, sem direito de escolha. Neste caso, Krawczyk (2020) nos lembra das parcerias privadas, que para essa situação poderão ofertar os demais itinerários.

Nas DCNEM (BRASIL, 2018b), a regulamentação para esse artigo aparece no artigo 12, indicando o que deve ser considerado em cada uma das áreas na organização dos itinerários formativos. O texto inicial para as quatro primeiras áreas é o mesmo: “aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho” e o mesmo final para todas “considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018b, s/p).

Apresentamos, no Quadro 2, a organização dos itinerários formativos, mostrando as áreas do conhecimento e o que deve ser considerado, ou o que cada uma das áreas deve estruturar na organização dos itinerários formativos pelos sistemas de ensino.

Quadro 2 – Organização dos itinerários formativos de acordo com a Lei n. 13.415/2017

Área	O que deve considerado
I - Linguagens e suas tecnologias	estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros.
II - Matemática e suas tecnologias	estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros.
III - Ciências da natureza e suas tecnologias	organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros.
IV - Ciências humanas e sociais aplicadas	estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros.
V - Formação técnica e profissional	desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2018b)

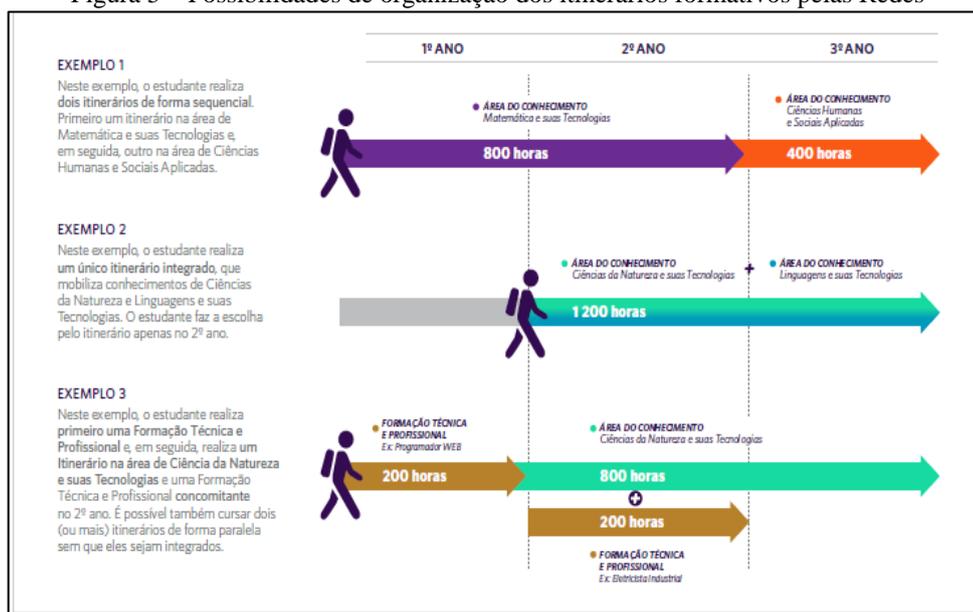
Essa divisão dos itinerários formativos representa, para Saviani (2020), a contramão da tendência atual de empreender a unificação do Ensino Médio, pois fragmenta-o em cinco itinerários, argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, o que, na verdade, camufla a intenção de induzir a grande maioria à opção pelo quinto itinerário, ou seja, formação técnica e profissional.

Saviani (2020) questiona o fato de atribuir a adolescentes na faixa dos 15 anos de idade a opção livre e consciente por um itinerário formativo segundo seu próprio projeto de vida. Uma escolha que depois de realizada só poderá ser mudada quando concluídas todas as obrigações curriculares semestrais em que o sujeito estava matriculado, no caso do MS.

Para o autor, essa reforma retrocede à década de 1940, com as Reformas Capanema, quando o Ensino Médio foi dividido entre o ensino secundário, “destinado às elites condutoras” – na reforma atual, correspondente aos quatro primeiros itinerários – e o ensino técnico-profissional, subdividido nos ramos industrial, comercial e agrícola, destinado ao povo conduzido (SAVIANI, 2020). Além dessa dualidade promovida por essa reforma, a maneira de organização na oferta das áreas promove desigualdade no direito à Educação Básica, pois será diferente nos diferentes sistemas de ensino do país.

A forma de organização das áreas, suas habilidades e competências, bem como sua composição, se integrado ou não será de acordo com critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino (parágrafo 1º e 3º do artigo 4º). O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018h), elaborado pelo MEC, apresenta algumas possibilidades dos itinerários formativos que podem ser construídos pelas redes, conforme disposto na Figura 5.

Figura 5 – Possibilidades de organização dos itinerários formativos pelas Redes



Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2018h)

Observamos, na Figura 5, possibilidades para os itinerários formativos, que podem ser construídos pelas redes e escolas. Há três exemplos de como os estudantes podem realizar os itinerários formativos de 1.200 horas durante o Ensino Médio. No primeiro exemplo, o estudante cursa dois itinerários de forma sequencial, perfazendo 800 horas no 1º e 2º ano e um outro de 400 horas no 3º ano, ambos das áreas do conhecimento. No segundo exemplo, o estudante realiza um único itinerário integrado. Inicia-se no 2º ano, perfazendo ao mesmo tempo dois de áreas diferentes da base comum. No terceiro exemplo, o estudante realiza no 1º ano uma formação técnica e profissional e no 2º ano pode fazer um itinerário de uma área de conhecimento e, ainda, uma formação técnica profissional concomitantemente.

As redes e escolas organizarão os itinerários de diferentes maneiras de acordo com suas possibilidades. Da mesma forma, o sistema de ensino poderá, observando a disponibilidade de vagas, possibilitar ao concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo (parágrafo 5º) e poderá ser de forma concomitante ou sequencial (BRASIL, 2018f).

Os itinerários caracterizam-se por forçar os estudantes, em um momento de sua formação básica, ter de escolher um dos itinerários, na área de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas ou formação técnica profissional, ou seja, cada estudante pode fazer uma parte apenas do que será oferecido. Para Silva (FALA DE MÔNICA RIBEIRO..., 2018), isso

[...] destrói o conceito de Educação Básica que a LDBEN consagrou, porque Educação Básica pressupõe formação comum a todos. Como é que é básico e

eu tenho só uma parte dela? [...] Destruíram o conceito de Educação Básica que levamos mais de cem anos para colocar numa lei no Ensino Médio brasileiro. (FALA DE MÔNICA RIBEIRO..., 2018).

A Lei (BRASIL, 2017) dispõe que os sistemas de ensino, na oferta do itinerário de formação técnico-profissional, deverão considerar a inclusão de vivência de práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, firmar parcerias e a conceder certificados se a formação for organizada em etapas com terminalidade (incisos I e II, parágrafo 6º).

Os cursos oferecidos pelos sistemas de ensino deverão estar autorizados pelos Conselhos Estaduais de Educação quando não estiverem inseridos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e as escolas deverão emitir os certificados, que terão validade nacional. Com isso, a Lei abre a possibilidade de as instituições de ensino organizarem a última etapa da Educação Básica em módulos e adotar o sistema de créditos (parágrafos 7º, 8º, 9º e 10º).

Os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante cinco formas de comprovação: demonstração prática; experiência de trabalho supervisionado; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (parágrafo 11, incisos de I ao V). O parágrafo 12 indica o dever das escolas de orientar os alunos no processo de escolhas das áreas de conhecimento ou de atuação profissional. Essa formação, regulamentada nas DCNEM (BRASIL, 2018b), deve considerar as necessidades do mundo contemporâneo e o protagonismo juvenil se organizando nos seguintes eixos:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões

voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (BRASIL, 2018b, p. 22).

A Portaria n. 1.432/2018 (BRASIL, 2018i), editada pelo MEC, estabeleceu os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos de modo a orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos, visando atender as DCNEM (BRASIL, 2018b) e a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Nela consta que

Tais eixos estruturantes visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (BRASIL, 2018i).

Essa mesma portaria define quatro objetivos dos itinerários formativos para o Novo Ensino Médio, sendo eles: aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica e profissional; consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018j).

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018h) coloca um ponto de atenção sobre a questão do Projeto de vida:

É importante que seja destinada uma carga horária específica para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes logo no início da etapa, para que os estudantes tenham a oportunidade de exercer seu protagonismo desde o começo do Ensino Médio, momento em que ocorre o maior número de evasões. (BRASIL, 2018i).

De acordo com a regulamentação da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), o desenvolvimento de projeto de vida dos estudantes passa a ser importante ao ponto de se destinar carga horária para sua realização. No entanto, Krawczyk alerta sobre o conteúdo do objetivo 2 dos itinerários formativos: “[...] consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida” (REFORMA DO ENSINO MÉDIO..., 2020). Para a pesquisadora:

A ideia de projeto de vida que individualiza o destino do estudante à sua própria e única responsabilidade passa a ser o eixo organizador de todo o seu percurso escolar. Eu quero dizer: o projeto de vida é um componente curricular, componente entendido como uma disciplina com carga horária determinada etc. Esse componente vai estar ao longo dos três anos. Esse componente pode ser oferecido por professores das diferentes áreas. [...] Eles tiveram e terão, seguramente, capacitação para saber o que se espera que seja o projeto de vida e [...] está ancorado no princípio do empreendedorismo e no princípio da individualidade. Isso é muito sério na formação das novas gerações. (REFORMA DO ENSINO MÉDIO..., 2020).

Projeto de Vida passa a ser um componente curricular que individualiza o destino do estudante. Sendo individual, naturaliza as desigualdades sociais e desmobiliza o coletivo.

Freitas (2020) explica que, na lógica da gestão privada na educação pública, possuidora de uma política neoliberal, indica a substituição da ideia: a sociedade tem que se pautar pela meritocracia, produzindo na juventude uma justificativa diferente para o sucesso. Assim, naturalizam-se as diferenças sociais, desigualdades de mérito (elites conseguem) porque se esforçam, quem não consegue sucesso na vida é porque não se esforçou. A lógica é a do individualismo dentro da escola (projeto de vida) e que tem repercussões sociais, pois estimula o pensamento de que o Estado não pode cuidar daqueles que não se esforçam e, por isso, não quer pagar impostos, pois acredita ser roubo (FREITAS, 2020).

Essa ideia corrobora com Saviani (2019), que analisa a pedagogia da exclusão. Segundo ele, a ordem econômica mundial pós-fordista e pós-keynesiana é excludente e tal exclusão aparece duplamente, pois além de não ter lugar para todos, a automação leva à dispensa de trabalhadores, tanto por governos como por empresas, configurando-se, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”.

Trata de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis visando escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a responsabilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, as suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2019, p. 431).

No atual desenvolvimento do modo de produção capitalista, Saviani (2020)⁷ destaca a precarização do trabalho chamado uberismo, que é a ideia de transformar o trabalhador e empresário de si mesmo, sem um contrato de trabalho formal, sem direitos a hora extra, às férias e ao 13º (SAVIANI, 2020). Cardoso (2020) reforça que o empreendedorismo, que já abrange diversos setores de economia e tende a se expandir, é um modelo de trabalho onde os trabalhadores não têm nenhum direito, previsibilidade de jornada e rendimento ou autonomia, além de serem responsáveis pelos riscos e custos do negócio. Alerta ainda que o empreendedorismo é um discurso neoliberal enganoso, pois apenas coloca os jovens trabalhadores como intermediadores entre vendedores de serviço e clientes.

Na implementação dos itinerários formativos, a Portaria n. 1.432/2018 (BRASIL, 2018i) orienta que, como os quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo) são complementares, é importante os itinerários formativos incorporarem e integrarem todos eles, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral.

Assim, cabe às redes e escolas definir: a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles; b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio; c) se os itinerários formativos terão como foco uma ou mais áreas de conhecimento, a combinação de uma área de conhecimento com a formação técnica e profissional ou apenas esta (BRASIL, 2018i).

Quanto às possibilidades de organização dos itinerários formativos, o Guia de Implementação (BRASIL, 2018i) apresenta a forma como estava sendo oferecido o Ensino Médio, conforme sistematizado na Figura 6.

⁷ Recorreu-se à live Desafios da Educação: Limites e alternativas necessárias, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=fM_J_PcbD5A, por se tratar de uma política em andamento em fase de implementação.

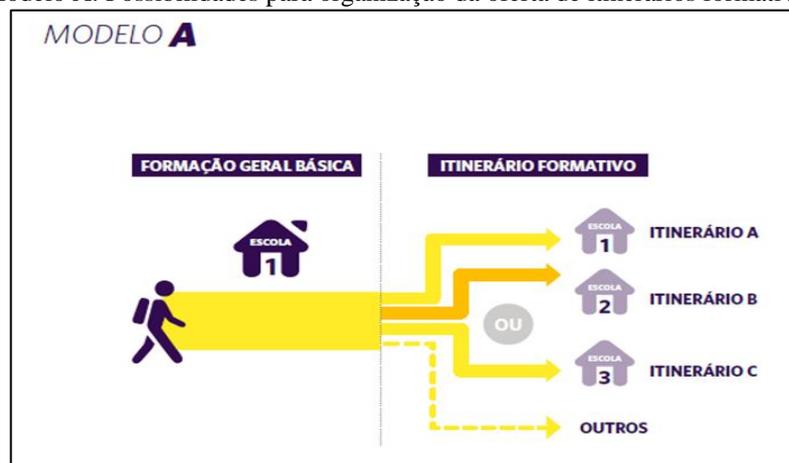
Figura 6 – Modelo de oferta de Ensino Médio antes da Lei n. 13.415/2017



Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2018i)

No modelo antigo, o estudante escolhia entre estudar em uma escola de Ensino Médio Regular ou em uma Ensino Médio Integrado ao técnico. Aos estudantes optantes pelo primeiro era possível efetuar matrícula em cursos técnicos em outras instituições (BRASIL, 2018i). Já no Novo Ensino Médio, são ofertados diferentes modelos de organização para a oferta dos itinerários formativos, como explicitam as figuras dispostas no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e aqui destacadas como forma de aprofundar o objeto em análise.

Figura 7 – Modelo A: Possibilidades para organização da oferta de itinerários formativos nas escolas

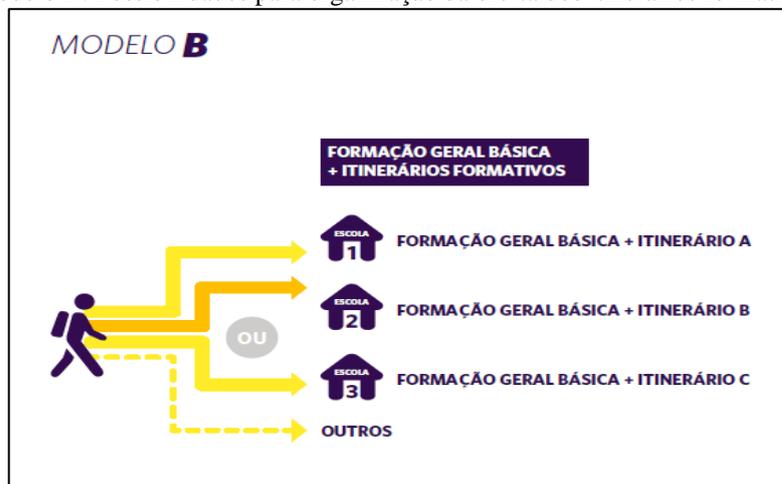


Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2018h)

Na Figura 7, mostramos o Modelo “A”, no qual o estudante realiza a parte do currículo referente à BNCC em uma escola e as unidades curriculares do itinerário formativo escolhido em outra escola (ou outros ambientes de aprendizagem). Na regulamentação, o Guia informa que a escola na qual se oferta formação geral básica deve ter estrutura para receber uma quantidade maior de estudantes e ofertar todos os conhecimentos definidos na BNCC. As redes

devem considerar as questões de transporte escolar e adequação de infraestrutura das escolas ao ofertar esse modelo (BRASIL, 2018i).

Figura 8 – Modelo B: Possibilidades para organização da oferta dos itinerários formativos nas escolas



Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2018i)

Na Figura 8, apresentamos o modelo “B” do Guia, no qual orienta-se as redes que, ao escolher o itinerário formativo, o estudante também escolha a escola onde estudará. Cada escola oferta tanto as unidades referentes à BNCC, quanto o itinerário formativo, possibilitando uma maior articulação entre ambas partes do currículo. Informa que, a fim de garantir possibilidade de escolha a todos os estudantes, cada escola deve ter um corpo docente diversificado e estrutura específica para o itinerário ofertado. As redes podem considerar a possibilidade de que os estudantes realizem unidades curriculares em diferentes escolas independentemente do itinerário escolhido (BRASIL, 2018i).

O Guia ainda apresenta um outro modelo em que uma mesma escola oferta os diferentes itinerários formativos e as unidades referentes à BNCC. O estudante realiza primeiro a matrícula na escola e, em seguida, a escolha pelo itinerário que cursará. As escolas devem ter uma estrutura grande e bem equipada e corpo docente diversificado para ser capaz de ofertar unidades curriculares das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018i).

Figura 9 – Modelo C: Possibilidades para organização da oferta dos itinerários formativos nas escolas



Fonte: Adaptado pela autora de Brasil (2018i)

Verificamos, assim, que são várias as possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil pelas redes de ensino e aproxima-se um cenário de muitas mudanças, as quais reforçam a dualidade histórica e ampliam as desigualdades (ARAÚJO, 2019). Isso ocorre na medida que, ao oferecer a formação técnica profissional ou itinerários formativos, pretende-se uma formação aligeirada aos mais pobres, pois estes são os que dependem do trabalho – que, aliás, é cada vez mais incerto e precário no Brasil. Enquanto isso, os jovens de classe média ou rica recebem uma formação ampla, sólida, capaz de garantir vagas em bons cursos universitários e, conseqüentemente, em melhores postos de trabalho.

Um estudo realizado em 2020 pela Fiocruz revelou que alguns estados avançaram e outros emperraram no cumprimento da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) (GUIMARÃES, 2020). O estado de Mato Grosso do Sul avançou e é na seção a seguir que este trabalho apresenta as primeiras ações decorrentes da adequação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul ao Novo Ensino Médio.

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Nesta seção, analisamos aspectos gerais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com destaque para a oferta do Ensino Médio, bem como as normativas e orientações emanadas da SEE/MS para adequar-se aos dispositivos do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), entre os anos de 2017 a 2020.

Para atingir o objetivo expresso, dividimos esta seção em duas subseções. Na primeira, explicitamos, de modo geral, a estrutura do Ensino Médio nesse Estado, discutindo os recentes dados estatísticos de matrículas por etapas, modalidades e quantidades de escolas. Na segunda subseção, apontamos as normativas e orientações dadas a essa região federativa para a concretização da reforma em suas escolas. Utilizamos, desde este momento, as informações obtidas em entrevistas com gestores da SEE/MS sobre as ações no período referido.

3.1 A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: algumas considerações

O Estado de Mato Grosso do Sul possui 2.778.986 habitantes e apenas 22,2% desta população possui o Ensino Médio completo, segundo os dados do IBGE (2019). De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019), 420 escolas ofertam o Ensino Médio em todo o Estado. Desse total, 310 escolas pertencem à rede estadual de ensino, das quais 19 estão localizadas no município de Dourados, como mostram os dados constantes na Tabela 3.

Tabela 3 – Número de estabelecimento de Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (2019)⁸

Localização e Dependência Administrativa											
Local	Total ¹⁻³	Urbana					Rural				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	28.860	25.820	503	16.939	133	8.245	3.040	83	2.739	55	163
MS	420	361	9	257	0	95	59	2	53	1	3
Dourados	27	24	1	16	-	7	3	-	3	-	-

Fonte: Elaborado pela autora como base nos dados do INEP (2019)

Notamos, pelos dados do INEP (2019), que a maioria das escolas que ofertam o Ensino Médio se encontra na rede estadual de ensino, sendo 257 na área urbana e 53 na área rural. Desse total, Dourados conta com 16 e 3 escolas em cada uma das respectivas áreas.

⁸ O total do Ensino Médio inclui os estabelecimentos com pelo menos uma matrícula no Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) ou Ensino Médio Normal/Magistério.

Com relação ao total de matrículas nesta etapa de ensino, os dados do INEP (2019) mostram que foi de 103.482, sendo 89.147 apenas na rede estadual de ensino. Destas, 6.307 matrículas em Dourados, como evidencia a Tabela 4. Este município é o segundo com maior número de matrículas nessa etapa de ensino, fica atrás apenas do município de Campo Grande, que possui 29.496 somente na rede estadual (INEP, 2019).

As matrículas dessa etapa da Educação Básica na Rede Estadual representam aproximadamente um percentual de 86,22% entre as realizadas em todo o sistema de ensino de Mato Grosso do Sul nas esferas federal municipal e privada (INEP, 2019).

Tabela 4 – Número de matrículas do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul⁹

Local	Localização e Dependência Administrativa										
	Total	Urbana					Rural				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.465.891	7.090.129	193.892	5.938.981	36.616	920.640	375.762	30.221	327.839	3.949	13.753
MS	103.482	96.389	3.754	83.343	-	9.292	7.093	797	5.804	92	400
Dourados	7.856	7.114	392	5.565	-	1.157	742	-	742	-	-

Fonte: Elaborado pela autora como base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2019)

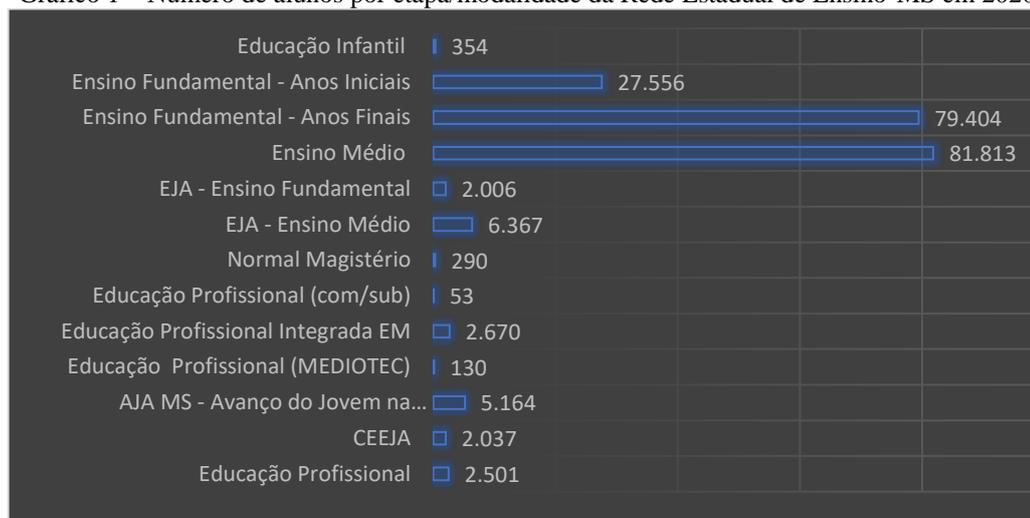
Considerando o total de habitantes, Dourados é o segundo maior do estado de Mato Grosso do Sul, e fica em segundo lugar quanto ao número de escolas que oferecem o Ensino Médio (Tabela 3) e ao número de matrículas nesta etapa de ensino (Tabela 4). No entanto, possuía em 2019 apenas 2 das 50 escolas-piloto do Novo Ensino Médio¹⁰ de todo o Estado.

Com dados do Sistema de Dados Escolares (SGDE/SED/MS) de outubro de 2020, dispostos no Gráfico 1, é possível observar o quantitativo de matrículas em todas as etapas e modalidades de ensino oferecidas pela Rede Estadual de Ensino/MS. Os dados mostram que é no Ensino Médio comum, com 81.813 estudantes, a etapa com maior número de matrículas, seguido pelos anos finais do Ensino Fundamental, com 79.404 matrículas.

⁹ Inclui matrículas do Ensino Médio Propedêutico, Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado).

¹⁰ Informações obtidas fora do período de pesquisa, pela live da SED/MS disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=8ABqtsI9DmE>, de 23 de outubro de 2021, mostraram que no ano de 2021 foram 122 escolas-piloto, sendo 43 parcial (1.000 horas anuais como as escolas-piloto citadas neste trabalho) e 79 tempo integral (1.500 horas anuais).

Gráfico 1 – Número de alunos por etapa/modalidade da Rede Estadual de Ensino-MS em 2020



Fonte: Sistema de Dados Escolares SED/MS (2020)

Nessa disposição, observamos o Ensino Fundamental-Anos iniciais, com 27.556 matrículas; a EJA-Ensino Médio, com 6.367; a AJA MS-Avanço do Jovem na aprendizagem, com 5.164; a Educação Profissional, com 2.501; o Centro de Educação de Jovens e Adultos, com 2.037; a EJA-Ensino Fundamental, com 2.006; a Educação Infantil, com 354; o Normal Magistério, com 290; a Educação Profissional, com 130; e a Educação Profissional (concomitante /subsequente), com 53 matrículas (SGDE/SED/MS, 2020).

Ora, diferentemente de outros estados, Mato Grosso do Sul tem em sua rede estadual mais alunos do Ensino Fundamental que do Ensino Médio, embora seja o responsável pela oferta da maioria das vagas de ensino do Estado.

3.2 Normativas e Orientações no Âmbito da SEE/MS para adequar-se à Lei n. 13.415/2017 entre os anos de 2017 e 2020

Esta subseção apresenta os normativos produzidos no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, em especial aqueles relativos à Rede Estadual de Ensino, incluindo as deliberações emitidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e resoluções deliberadas pelo poder executivo, por meio da SED/MS, bem como as orientações e os comunicados emitidos para orientação e divulgação das modificações em processo de implementação nas escolas-piloto estaduais. A legislação nacional da reforma também é apresentada, de forma que possamos estabelecer uma relação com os acontecimentos.

Para melhor compreensão desse momento de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, optamos por introduzir os

depoimentos dos entrevistados nesta pesquisa, como a do Coordenador Estadual do Novo Ensino Médio do Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação.

Consideramos a fala de Santos (2020), o coordenador do processo de implementação da reforma no Estado, que destaca dois elementos importantes sobre o processo: o primeiro relaciona-se ao fato de a Secretária Estadual de Educação ser presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o que criaria uma “pressão” sobre a gestão que deveria “dar o exemplo” em adiantar o processo de adequação dos normativos adequando o Ensino Médio no Estado à reforma. O segundo ponto é que Mato Grosso do Sul teve sucesso nesse processo inicial, no sentido de adiantar a reforma de sua rede de ensino.

O fato de a Secretária Estadual de Educação ocupar a presidência do CONSED (2018-2020) é apresentado por Santos (2020) como um fator que pode ter colaborado para ter agilizado a implementação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) no Mato Grosso do Sul.

Eu afirmo que sim, não por uma atenção maior que nosso estado tenha recebido, devido a algum prestígio que o nosso estado tenha recebido por ser a presidente do CONSED, [...] mas influenciou porque sendo Mato Grosso do Sul, o estado cujo a secretária é presidente do CONSED, não pode, e aí abre aspas, se dar ao luxo de assumir a última posição na fila, pelo contrário, é o estado da presidente do CONSED. O discurso da presidente não pode estar desalinhado a suas ações ao trabalho de sua equipe. O discurso da presidente não pode estar em desacordo com a legislação. Se você observar as normativas do Ensino Médio, são estabelecidos prazos ali dentro. Então, o discurso da presidenta tem que estar defendendo esses prazos e como ela coloca o discurso dos prazos, se o estado de origem dela não está cumprindo? Então é uma questão de obrigação, de dever e de responsabilidade. O estado de origem do presidente do CONSED [...] serve de exemplo para os outros e a gente de mãos dadas com a professora Cecília para que aquilo que aparecia no discurso dela estivesse em prática dentro do Mato Grosso do Sul. (SANTOS, 2020, p. 5).

De acordo com Santos (2020), atual coordenador do Novo Ensino Médio na SED/MS, ser presidente do CONSED influenciou não pelo prestígio, mas porque deveria dar exemplo para os demais estados brasileiros. Ela argumenta que houve um trabalho árduo de toda a equipe, pois não poderia ter uma ação diferente do discurso apresentado no CONSED, principalmente com relação aos prazos, tendo em vista que

[...] muitos estados não conseguiram nem realizar a escrita do documento, nem a consulta pública não foi feita, quanto mais ter uma projeção de entrega do currículo ao conselho para análise. E Mato Grosso do Sul não ficou parado, ele caiu de frente de tudo isso, rodamos vários cenários aqui dentro da secretaria e das várias instituições, constituímos um comitê de acompanhamento da implementação do Novo Ensino Médio no âmbito da Rede Estadual de Ensino. (SANTOS, 2020, p. 6).

Diante da fala do representante da Secretaria do Estado, Mato Grosso do Sul está em estágio adiantado na implementação do Novo Ensino Médio em relação a muitos estados da federação, ou seja, dentro dos prazos estabelecidos pela legislação nacional.

3.2.1 Ano de 2017: Mudanças no currículo do MS antes da Reforma

Antes da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), já havia, na Rede Estadual de Ensino/MS, escolas com carga horária ampliada, como a definida pela Resolução/SED/MS n. 3.200, de 31 de janeiro de 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017a) para as escolas participantes do ProEMI¹¹, anteriormente selecionadas pelo MEC. No entanto, o parágrafo único do artigo 2º da referida resolução deixava claro que as escolas estaduais não participantes do programa (ProEMI) poderiam optar por ofertar a etapa final da Educação Básica com carga horária de 30 h/a semanais, conforme a matriz curricular sugerida.

Figura 10 – Ampliação da Carga Horária I Resolução/SED/MS n. 3.200/2017

ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.200, DE 31 DE JANEIRO DE 2017.					
Matriz Curricular - Ensino Médio Inovador - 30 h/a semanais					
Ano: a partir de 2017					
Turno: diurno					
Semana letiva: 5(cinco) dias					
Duração da aula: 50(cinquenta) minutos					
Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias					
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
	Linguagens	Língua Portuguesa	04	04	04
		Arte	01	01	01
		Educação Física	01	01	01
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês*	02	02	02
	Ciências da Natureza	Física	02	02	03
		Química	02	03	02
		Biologia	03	02	02
	Matemática	Matemática	04	04	04
		História	02	02	02
	Ciências Humanas	Geografia	02	02	02
		Sociologia	01	01	01
		Filosofia	01	01	01
		Subtotal BNC	25	25	25
	Atividades Integradoras	Projeto de Vida	01	01	-
		Pós-médio	-	-	01
		Estudo Orientado	01	01	01
		Atividade Eletiva I	01	01	01
		Atividade Eletiva II	01	01	01
		Atividade Eletiva III	01	01	01
	Subtotal PD	05	05	05	
	Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	30	30	30
		Anual em h/a	1.200	1.200	1.200
		Anual em horas	1.000	1.000	1.000

*Obrigatória

Fonte: Mato Grosso do Sul (2017a)

¹¹ Instituído pela Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), o ProEMI correspondia a uma proposta de inovação do currículo do Ensino Médio, encaminhada pelo Ministério de Educação e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com ampliação da carga horária para 1.000 horas anuais. Segundo Silva (2018), o ProEMI foi inspirado e formulado no postulado filosófico que conceitua a educação integral como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em seguida, a criação do ProEMI/JF, que iniciou o processo de silenciamento da base filosófica do ProEMI: a educação integral.

Na primeira matriz, disposta na Figura 10, a carga horária é de 1.000 horas, todas presenciais com disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada. Ofereciam apenas uma Língua Estrangeira Moderna como obrigatória, no caso, o inglês, com 2 horas aulas em cada um dos três anos do Ensino Médio. Ela difere-se da matriz a seguir, que apresentava duas línguas estrangeiras obrigatórias, mas com apenas uma aula para cada uma.

Figura 11 – Ampliação da carga horária II

ANEXO II DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.200, DE 31 DE JANEIRO DE 2017.

Matriz Curricular - Ensino Médio Inovador - 30 h/a semanais

Ano: a partir de 2017
 Turno: diurno
 Semana letiva: 5(cinco) dias
 Duração da aula: 50(cinquenta) minutos
 Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias

Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
	Linguagens		Língua Portuguesa	04	04
		Arte	01	01	01
		Educação Física	01	01	01
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês*	01	01	01
		Língua Estrangeira Moderna - Espanhol*	01	01	01
Ciências da Natureza		Física	02	02	03
		Química	02	03	02
		Biologia	03	02	02
Matemática		Matemática	04	04	04
Ciências Humanas		História	02	02	02
		Geografia	02	02	02
		Sociologia	01	01	01
		Filosofia	01	01	01
		Subtotal BNC	25	25	25
Atividades Integradoras		Projeto de Vida	01	01	-
		Pós-médio	-	-	01
		Estudo Orientado	01	01	01
		Atividade Eletiva I	01	01	01
		Atividade Eletiva II	01	01	01
		Atividade Eletiva III	01	01	01
		Subtotal PD	05	05	05
Totais de Cargas Horárias		Semanal em h/a	30	30	30
		Anual em h/a	1.200	1.200	1.200
		Anual em horas	1.000	1.000	1.000

*Obrigatórias

Fonte: Mato Grosso do Sul (2017a)

A segunda matriz curricular, disposta na Figura 11, também com 1.000 horas anuais, apresentava disciplinas da Base Comum e Parte Diversificada, oferecia duas línguas estrangeiras obrigatórias, o inglês e o espanhol, somente com uma aula em cada um dos anos nesta etapa de ensino. Ou seja, experiências com a carga horária ampliada para 1.000 horas já existiam no Estado desde antes da promulgação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Essas experiências ofertavam conteúdos que somente após 2018, com a aprovação da BNCC, foram definidos como obrigatórios, como as disciplinas da Parte Diversificada que eram as mesmas, Projeto de Vida no 1º e 2º ano, Pós Médio no 3º ano, estudo orientado e eletiva

I, II, e III nos 3 anos do Ensino Médio. Muitas medidas e alterações realizadas na matriz curricular estadual tiveram como justificativa a adequação à BNCC, mesmo antes de esta ser aprovada e ter seus dispositivos conhecidos. Destaca-se, nesse processo, a retirada da disciplina de Literatura da matriz curricular, mesmo antes da terceira versão da BNCC ser aprovada pelo CNE. Para Perboni *et al.* (2018, p. 16), “[...] mudar a matriz curricular alegando estar em consonância com os indicativos de um documento que sequer tinha uma versão definitiva, aprovada e publicada, é, no mínimo, incoerente”.

Após a promulgação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Conselho Estadual de Educação/MS, baseado na LDBEN (BRASIL, 1996), aprovou em junho e julho do mesmo ano duas deliberações que dispunham sobre a oferta de cursos de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, na modalidade a distância, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino/MS. Assim, naquele momento se regulamentava a EaD para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e EJA, mas ainda não para o Ensino Médio regular.

Outra questão a ser problematizada é a terminologia “Não Presencial” ou “NP” utilizada pela SED/MS quando a legislação federal se refere à “Educação a Distância”. Nas resoluções, normativas, matrizes curriculares e documentos orientativos da Secretaria Estadual de Educação/MS utiliza-se a expressão NP ou aulas Não Presenciais. Segundo o representante do Órgão Central da Secretaria, isso acontece porque

[...] quando a gente fala educação a distância, [...] soa muito mais latente no entendimento da modalidade educacional, do que propriamente na metodologia de ensino ou metodologia educacional. [...] Nós temos hoje normatizada pela LDB a educação a distância como uma modalidade da Educação Básica. Na verdade, a modalidade da educação a distância até na educação superior também. (SANTOS, 2020, p. 33).

A EaD é uma modalidade educacional. Nesse sentido, Santos (2020) ainda explica:

Mas se oferecer o ensino na modalidade de educação a distância, isso não é apenas tratado como uma proposta pedagógica, isso é tratado no âmbito de atos autorizativos. Para se oferecer a modalidade de educação a distância, a instituição de ensino precisa de credenciamento da instituição para a oferta de ensino dessa modalidade, ela precisa de uma aprovação de projeto pedagógico específico para a modalidade EAD e a autorização de funcionamento, ela precisa credenciar polos de educação a distância, então existe um rigor normativo e autorizativo que está preso a palavra e a terminologia educação a distância, que para o que é feito hoje na escola em termos de aulas não presenciais, não se aplica (SANTOS, 2020, p. 33).

Segundo Santos (2020), a EaD precisa de atos autorizativos de credenciamento, aprovação do projeto pedagógico e autorização de funcionamento, ou seja, exige rigor normativo e autorizativo, o que ainda não há no âmbito do Sistema Estadual de Educação/MS para o Ensino Médio regular. Segundo ele, o que existe são “[...] metodologias de educação a distância para momentos não presenciais [...]” (SANTOS, 2020, p. 33). E continua:

Porque quando eu falo que eu tenho um currículo planejado para uma modalidade presencial, mas que vou utilizar a metodologia de aulas não presenciais, em alguns momentos limitado a um percentual que vai trabalhar aulas não presenciais, veja, eu não estou credenciando a instituição para trabalhar na modalidade de educação a distância, nós estamos introduzindo metodologias de educação a distância para momentos não presenciais, mas que não configura a modalidade EAD. Então a gente procura ao máximo não usar o termo educação a distância para não confundir esses momentos que não são presenciais com a modalidade de educação a distância que exige características, configurações e autorizações diferentes, tão somente para a gente garantir esse equilíbrio e o real entendimento daquilo que a Secretaria está oferecendo, por isso preferimos usar aula não presencial. (SANTOS, 2020, p. 33).

No entendimento da SED/MS, não tendo regulamentação para a modalidade a distância, usa-se aula “não presencial”. Por isso, encontrar-se-á, nos documentos da Secretaria Estadual de Educação /MS, as expressões “Não Presenciais” ou “NP”, indicando o uso da metodologia EaD para uma aula em que o estudante não está presencialmente na escola. Tal expressão aparece nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio, já que no parágrafo 15, artigo 17 da Resolução n. 3/2018 (BRASIL, 2018g), menciona-se “atividades realizadas a distância”.

3.2.2 Ano de 2018: as regulamentações da Lei n. 13.415/2017 em âmbito federal e as experiências em escolas da rede estadual de ensino

Em 2018 foram aprovadas regulamentações da lei da reforma do Ensino Médio, além de ter sido homologada a BNCC dessa etapa de ensino. No entanto, antes disso, em fevereiro, a Secretaria de Estado de Educação/MS havia aprovado a Resolução/SED n. 3.410 (MATO GROSSO DO SUL, 2018a), que dispunha sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino/MS que ofertavam Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 h/a. A matriz curricular dessa resolução seria implantada nas escolas que já operacionalizavam, em 2017, e que optavam para a continuidade dessa oferta no ano em curso, 2018.

Tratava-se de uma matriz curricular para ser operacionalizada no turno diurno, em cinco dias da semana e com duração de duzentos dias letivos, como é verificável na Figura 12.

Figura 12 – Matriz Curricular de escolas com carga horária ampliada (Resolução n. 3.410/2018)

ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.410, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2018.					
Matriz Curricular					
Ano: a partir de 2018					
Turno: diurno					
Semana letiva: 5 (cinco) dias					
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos					
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias					
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
	Linguagens	Língua Portuguesa	04	04	04
		Arte	01	01	01
		Educação Física	01	01	01
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês*	02	02	02
	Ciências da Natureza	Física	02	02	03
		Química	02	03	02
		Biologia	03	02	02
	Matemática	Matemática	04	04	04
	Ciências Humanas	História	02	02	02
		Geografia	02	02	02
		Sociologia	01	01	01
		Filosofia	01	01	01
		Subtotal BNC	25	25	25
	Atividades Integradoras	Projeto de Vida/Pós-médio	01	01	01
		Estudo Orientado	01	01	01
		Atividade Eletiva I	01	01	01
		Atividade Eletiva II	01	01	01
		Atividade Eletiva III	01	01	01
		Subtotal PD	05	05	05
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	30	30	30	
	Anual em h/a	1.200	1.200	1.200	
	Anual em horas	1.000	1.000	1.000	
*Obrigatória					

Fonte: Mato Grosso do Sul (2018)

Como é observável na matriz curricular disposta acima, já eram ofertadas, além das quatro áreas de conhecimento, as disciplinas denominadas Atividades Integradoras (Projeto de Vida, Pós-Médio¹², Estudo Orientado¹³ e Atividades Eletivas I, II e III¹⁴), em 6 horas diárias, com a duração de 50 minutos cada, de segunda a sexta-feira, tendo somente inglês como língua estrangeira de caráter obrigatório, computando as 1.000 horas anuais. Isso antes da homologação da BNCC, que aconteceu em dezembro de 2018.

A SEE/MS criou, no início de 2018, a Resolução que ampliou a carga horária para 30 horas/aulas para algumas escolas da Rede Estadual de Ensino/MS. Esses normativos foram anteriores às regulamentações do Governo Federal feitas no mesmo ano. Com destaque para

¹²Artigo 5º § 1º da Resolução/SED n. 3.410/2018: “O Projeto de Vida ofertado para os 1º e 2º anos e o Pós-Médio, para o 3º ano, objetivam o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários que contribuam para a escolha da área de formação profissional”.

¹³Artigo 5º § 2º da Resolução/SED n. 3.410/2018: “O Estudo Orientado objetiva promover o aprofundamento e consolidação de conhecimentos específicos da Língua Portuguesa e/ou Matemática, articulando ações interdisciplinares que potencializem o domínio das habilidades de leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico”.

¹⁴Artigo 5º § 3º da Resolução/SED n. 3.410/2018. “As Atividades Eletivas I, II e III correspondem ao tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas aos campos de ação pedagógico-curricular: Iniciação Científica e Pesquisa; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e/ou Protagonismo Juvenil”.

- Em abril, a Portaria n. 331/2018 instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação;
- Em julho, a Portaria n. 649/2018 instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação colocando como uma das ações a implantação das escolas-piloto, no inciso II do artigo 2º;
- Em outubro, no mesmo dia, mais duas portarias: a Portaria n. 1.023/2018, que estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e seleção de novas unidades escolares para o Programa, e a Portaria 1.024/2018, que definiu as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio;
- Em novembro, dia 8, foi aprovado o parecer CNE/CEB n. 3/2018, que atualizou as DCNEM, observando as alterações introduzidas na LDBEN pela Lei n. 13.415/2017, e ficou homologado, no mesmo mês, dando origem à Resolução n. 3/2018, que atualizava DCNEM, regulamentando a Lei da reforma em 38 artigos;
- Em dezembro, dia 20, foi homologada a BNCC da etapa Ensino Médio para nortear a construção dos currículos dos estados e ser a referência para a construção dos Projetos Pedagógicos das escolas. Foi organizado também um Guia de Implementação com o propósito de apoiar as redes e sistemas de ensino, sugerindo caminhos para a construção de uma nova estrutura para a etapa do Ensino Médio, servindo também de apoio para escolas particulares;
- Em dezembro, dia 28, foi aprovada a Portaria n. 1.432/2018, que estabeleceu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Durante o ano de 2018, em âmbito federal, se regulamentava a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) com a criação de programas, portarias, pareceres, DCNEM, homologação da BNCC e organização de guias para implementação dos itinerários formativos. A Rede Estadual de Ensino/MS já vivenciava experiências em algumas escolas com a ampliação da carga horária e as mudanças no currículo do Ensino Médio, como é o caso da Escola-piloto “A”. No entanto, a implementação do Novo Ensino Médio foi regulamentada em âmbito estadual em 2019, quando a Secretaria Estadual de Educação/MS fez a adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio do Governo Federal, conforme tratamos na seção seguinte.

3.2.3 Ano de 2019: início oficial da implementação da Lei n. 13.415/2017 no Mato Grosso do Sul

Se o ano de 2018 foi marcado pela regulamentação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) em âmbito federal, 2019 o foi pela regulamentação em âmbito sul-mato-grossense. Nesta subseção, apresentamos os depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo de implementação dessa política educacional no Estado e nas escolas-piloto do município de Dourados.

De acordo com a pesquisa documental e o coordenador do Novo Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação/MS, em 2019 iniciou-se a implementação da reforma do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul. Segundo Santos (2020), isso acontece em duas frentes:

No Mato Grosso do Sul, eu vejo que a 13.415 tem o início da implementação quando é constituída a equipe para a escrita do currículo do Novo Ensino Médio, isso acontece no ano anterior, no ano de 2019, mas tem um ponto que marca também, que é quando a secretaria faz adesão ao programa do Governo Federal chamado Programa de Apoio a Implementação do Novo Ensino Médio. (SANTOS, 2020, p. 2).

As duas frentes ocorreram em 2019. A primeira frente, quando foi constituída a equipe para a escrita do currículo do Novo Ensino Médio, e a segunda frente, quando a Secretaria fez adesão ao Programa de Apoio a Implementação do Novo Ensino Médio. Sobre a primeira, o representante do Órgão Central da Secretaria explicou que se tratava da “[...] constituição da equipe para a elaboração do currículo, porque ela começa a desenhar esse Novo Ensino Médio para Mato Grosso do Sul e o resultado dessa ação é o produto entregue no início desse ano, que é o currículo de referência (SANTOS, 2020, p. 2). Essa equipe fez a entrega para o Conselho Estadual de Educação, que após a aprovação, será uma proposta curricular de referência para todas as escolas de Ensino Médio pertencentes ao Sistema Estadual de Educação/MS.

Então, embora esse currículo está em análise no Conselho Estadual de Educação, porque não que o conselho tenha a competência de aprovar ou não aprovar a proposta pedagógica da Rede Estadual, mas nós temos dentro da Resolução n.º 2 e também da Resolução n.º 4 do Conselho Nacional, que os sistemas de ensino devem aprovar o currículo de referência, uma proposta curricular, para ser referência para o sistema e a partir dessa proposta macro, vamos assim dizer, as instituições fariam suas revisões das propostas pedagógicas. Então, esse documento que a secretaria escreve vai muito além de um subsídio ou de um instrumento para a Rede Estadual de Ensino, é um documento, é um instrumento para o estado de Mato Grosso do Sul. Uma vez homologado pelo conselho, todas as instituições de ensino, pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, terão esse documento como uma referência, como um norte para fazer a revisão de suas propostas

pedagógicas. Então, ali, em 2019 com a constituição da equipe, abre esse início de trabalho para a implementação. (SANTOS, 2020, p. 2).

Além da primeira frente de implementação, que foi a constituição dessa equipe para a escrita do currículo do novo Ensino Médio, Santos (2020) explica como foi a segunda frente:

Mas como disse também, o Governo Federal, lança um Programa de Apoio a Implementação do Novo Ensino Médio, esse programa além de subsidiar os estados com recursos financeiros transferidos diretamente para as escolas que aderiram a esse programa, também deram subsídios teóricos em que foram promovidos vários momentos de discussões com a equipe de apoio, parceria com CONSED para justamente promover momentos de discussões, envolvendo também representantes do Conselho Estadual de Educação, porque toda essa legislação que propõem esse Novo Ensino Médio necessita de uma complementação no âmbito dos sistemas e o sistemas precisam regulamentar muito daquilo que está posto como possibilidade nas novas normas nacionais. E, até nisso, esse programa contribuiu, trazendo os representantes dos conselhos estaduais de educação para discutir as normativas, como regulamentar isso no âmbito dos sistemas, então esse programa marca o início da implementação. (SANTOS, 2020, p. 3).

Tanto a constituição da equipe para a escrita do currículo de referência da etapa de Ensino Médio, como a adesão ao programa federal mencionado, foram os primeiros passos para o início da implementação da Lei da reforma no estado. Concomitantemente a isso, a Secretaria de Estado de Educação lançava mão de resoluções e orientações para as escolas-piloto.

No dia 7 de janeiro, ela publicou duas resoluções que ampliaram a carga horária para 30 horas semanais, perfazendo 1.000 horas anuais, como descrita na lei da reforma. Uma, a Resolução SED/MS n. 3.548/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a), que dispunha sobre a organização curricular das escolas que ofertariam somente as aulas presenciais, e a outra, a Resolução SED/MS n. 3.549/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019b), que aprovava as aulas presenciais e não presenciais. Embora diferentes, marcavam também o início da implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul.

A Resolução/SED/MS n. 3.548/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a), de valor regimental, apresentou uma matriz curricular para ser operacionalizada em 55 escolas, sendo 47 delas as escolas-piloto, como a Escola-piloto “A”, e a Resolução SED/MS n. 3.549/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019b) para ser operacionalizada em mais 3 escolas-piloto, como a Escola-piloto “B”, totalizando, então, 50 escolas-piloto do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino/MS. Santos (2020) explicou como foram constituídas as escolas-piloto no Mato Grosso do Sul:

As escolas-piloto do novo Ensino Médio foram constituídas no âmbito do programa de apoio a implementação do novo Ensino Médio do governo federal, Ministério da Educação. Quando veio a portaria que regulamentava, instituiu o programa e regulamentava os critérios de adesão. O próprio Ministério realizou uma investigação das características das escolas de todo Brasil, escolas estaduais das redes públicas de todo Brasil, e no momento da apresentação do programa e do convite para adesão, ela apresentou um relatório das escolas qualificadas para o programa. Quem fez essa qualificação da escola foi o próprio Ministério da Educação. (SANTOS, 2020, p. 9).

De acordo com o coordenador do Novo Ensino Médio, as escolas-piloto foram constituídas no âmbito do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, selecionadas pelo MEC. Nesse processo inicial eram pouco mais de 90, mas a SED/MS deveria, entre essas, escolher 56 para serem escolas-piloto, como explicou:

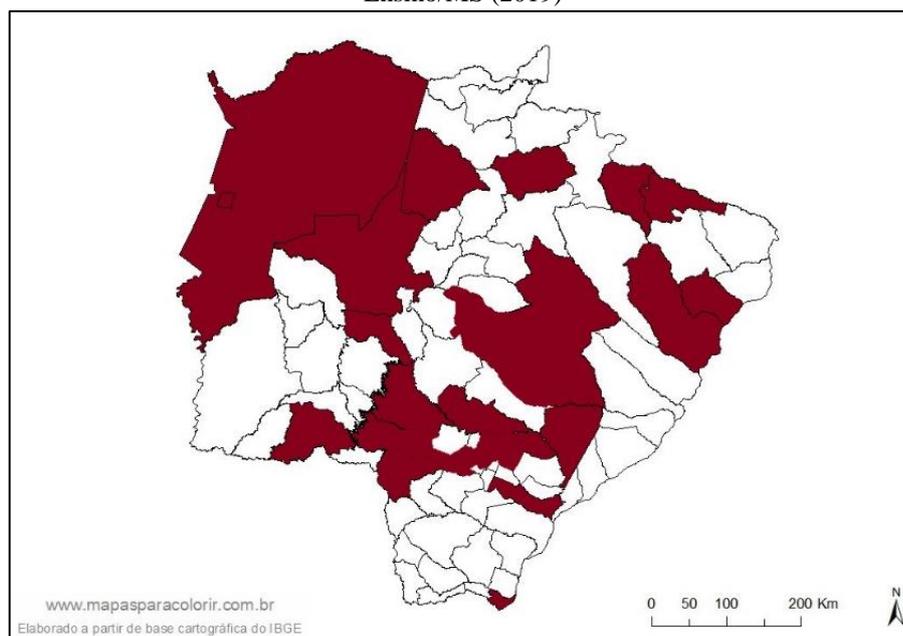
Além dele apresentar quais escolas estavam ali qualificadas, ele colocou, porque é assim o conjunto de escolas, era maior que o total que aderiram, porque nós tínhamos um limite de adesão, um número exato, olha, vocês podem aderir com x escolas, na época eram 56 escolas. E na relação das escolas apresentadas, estava lá um total de um pouco mais de 90 escolas. Então, nós tínhamos um número de escolas superior ao número de escolas para adesão. Mas o MEC apresentou os critérios. Olha você vai poder escolher 56 dessas 90, mas não é qualquer uma. [...] então pegamos aquelas e fomos seguindo passo a passo esses critérios, até que fechamos o quantitativo de escolas. Assim, tanto a qualificação das escolas quanto os critérios de adesão vieram do MEC, não foi proposta da Secretaria e nós seguimos à risca as orientações do MEC e chegamos a essas escolas que hoje estão distribuídas pela rede ao longo dos municípios, entre elas as que estão em Dourados. (SANTOS, 2020, p. 9).

Conforme o representante do órgão central da SED/MS, foram eleitas 56 escolas-piloto, embora, com base nas informações contidas nas Resoluções SED/MS n. 3.548/2019 e 3.549/2019, juntamente com o documento emitido pela SED/MS intitulado “Projetos e Programas 2019 Censo Escolar”, há uma relação de 50 delas. Neste documento, a lista possui 58 escolas, sendo 47 escolas-piloto do Novo Ensino Médio (presencial); 8 como escolas não piloto (somente com a carga ampliada); e 3 escolas-piloto do Novo Ensino Médio (presencial e a distância) (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

Em consonância com as resoluções e os documentos orientativos, 58 escolas foram selecionadas para a inserção da carga horária de 30 horas semanais. Dessas instituições, 50 foram definidas como escolas-piloto. Elas situam-se em 22 dos 79 municípios de Mato Grosso do Sul, quais sejam: Três Lagoas, com 9 escolas; Campo Grande, com 7 escolas; Corumbá, com 5 escolas; Nova Andradina, Aquidauana e Mundo Novo, com 3 escolas; Dourados,

Cassilândia, Chapadão do Sul, Deodápolis, Ladário, com 2 escolas; e Rio Brillhante, Anastácio, Angélica, Bela Vista, Jateí, Maracaju, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Rio verde de Mato Grosso, Figueirão, com 1 escola cada. Apenas 3 escolas contemplaram a modalidade EaD: sendo uma em cada um dos seguintes municípios: Campo Grande, Deodápolis e Dourados. Na Figura 13, indicamos a localização dos municípios dessas escolas-piloto.

Figura 13 – Localização dos municípios que implantaram o Novo Ensino Médio em escolas da Rede Estadual de Ensino/MS (2019)



Fonte: Adaptado pela autora de IBGE (2020)

O Quadro 3, além de ilustrar o que já foi dito até o momento, explicita que a quantidade de matrículas de estudantes do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino/MS, considerando os 79 municípios do Estado, é de 89.147, enquanto o número total de estudantes matriculados nas escolas-piloto é de 15.386, ou seja, aproximadamente 17% dos estudantes conheceram parte das mudanças trazidas com a reforma, representada inicialmente pela ampliação da jornada para 5 horas diárias, com novas disciplinas presentes na matriz curricular.

Quadro 3 – Matrículas no Novo Ensino Médio por município/escolas no MS (2019)

N.	Local	Matrículas no EM em 2019	N. escolas Novo EM	Piloto Presencial	Piloto EaD	Não Piloto presencial	N. Mat./Esc.
	MS	89.147	58	47	3	8	15.386
1.	Água Clara	612					
2.	Alcinópolis	151					
3.	Amambai	1.219					
4.	Anastácio	668	1	1			168
5.	Anaurilândia	321					

6.	Angélica	376	1	1			306
7.	Antônio João	422					
8.	Aparecida do Taboado	785					
9.	Aquidauana	1.592	4	3		1	619
10.	Aral Moreira	472					
11.	Bandeirantes	257					
12.	Bataguassu	891					
13.	Bataiporã	365					
14.	Bela Vista	985	1	1			263
15.	Bodoquena	414					
16.	Bonito	767					
17.	Brasilândia	422					
18.	Caarapó	931					
19.	Camapuã	500					
20.	Campo Grande	29.496	8	7	1		4.111
21.	Caracol	173					
22.	Cassilândia	721	2	2			460
23.	Chapadão do Sul	830	2	2			830
24.	Corguinho	158					
25.	Coronel Sapucaia	591					
26.	Corumbá	3.645	8	5		3	1742
27.	Costa Rica	977					
28.	Coxim	746					
29.	Deodápolis	622	1		1		225
30.	Dois Irmãos do Buriti	421					
31.	Douradina	247					
32.	Dourados	6.307	2	1	1		310
33.	Eldorado	352					
34.	Fátima do Sul	716					
35.	Figueirão	104	1	1			104
36.	Glória de Dourados	360					
37.	Guia Lopes da Laguna	352					
38.	Iguatemi	464					
39.	Inocência	266					
40.	Itaporã	702					
41.	Itaquiraí	640					
42.	Ivinhema	925					
43.	Japorã	357					
44.	Jaraguari	226					
45.	Jardim	823					
46.	Jateí	108	1	1			108
47.	Juti	230					
48.	Ladário	758	2	2			758
49.	Laguna Caarapã	185					
50.	Maracaju	1.074	1	1			394
51.	Miranda	873					
52.	Mundo Novo	565	3	3			565
53.	Naviraí	1.253					
54.	Nioaque	535					
55.	Nova Alvorada do Sul	675					
56.	Nova Andradina	1.832	4	3		1	878
57.	Novo Horizonte do Sul	151					
58.	Paraíso das Águas	151					
59.	Paranaíba	1.331					
60.	Paranhos	486					
61.	Pedro Gomes	282					
62.	Ponta Porã	3.311	1	1			329
63.	Porto Murtinho	505					

64.	Ribas do Rio Pardo	639	1	1			464
65.	Rio Brillhante	1.173	2	1		1	558
66.	Rio Negro	174					
67.	Rio Verde de Mato Grosso	607	1	1			171
68.	Rochedo	187					
69.	Santa Rita do Pardo	256					
70.	São Gabriel do Oeste	807					
71.	Selvíria	192	1			1	123
72.	Sete Quedas	368					
73.	Sidrolândia	1.673					
74.	Sonora	585					
75.	Tacuru	417					
76.	Taquarussu	144					
77.	Terenos	673					
78.	Três Lagoas	3.317	10	9		1	2.658
79.	Vicentina	217					

Fontes: Adaptado pela autora de Mato Grosso do Sul (2019d), INEP (2019) e Portal de Dados da UFPR (2019)

Os critérios para definição das escolas-piloto não foram definidos pelo número de matrículas em cada município. Entre os municípios que possuíam um maior número de matrículas na Rede Estadual de Ensino/MS no ano de 2019, nota-se que Dourados, o segundo maior em número de habitantes e em número de matrículas no Ensino Médio, ficou com apenas 2 escolas-piloto, enquanto Corumbá e Três Lagoas ficaram com 8 e 9 escolas-piloto, respectivamente. Municípios como Chapadão do Sul, que tem 830 matrículas, tiveram todas as escolas estaduais definidas como tal, abrangendo 100% das matrículas no Ensino Médio da localidade, assim como Ladário, com 758 matrículas, com duas escolas-piloto, e Novo Mundo, com 565 em três escolas-piloto. Por outro lado, um grande quantitativo de municípios não teve nenhuma escola-piloto instituída, embora tenham porte semelhante.

Gráfico 2 – Relação de número de matrículas versus de escolas-piloto em municípios de MS (2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2019) e INEP (2019) (LOPES, 2021)

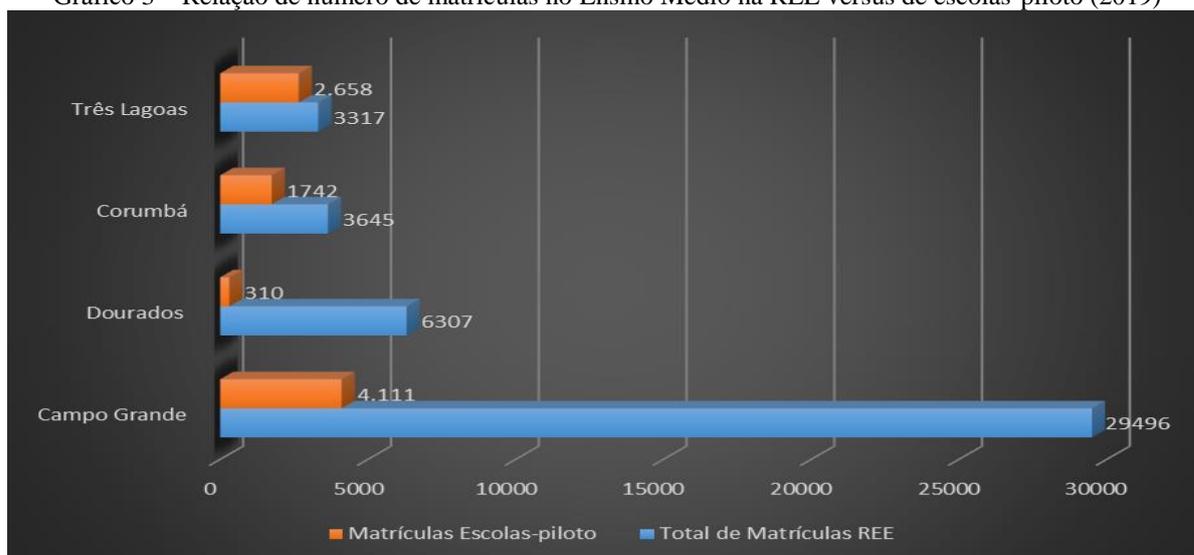
A quantidade de estudantes atendidos pelas escolas-piloto nos municípios de Corumbá e Três Lagoas chega a ser 4 e 8 vezes maior do que o município de Dourados, mesmo este possuindo o segundo maior número de matrículas nessa etapa de ensino na Rede Estadual. Essa situação foi assim tratada pelo coordenador do Novo Ensino Médio/MS:

Como nós não tivemos a autonomia de selecionar as escolas, tivemos que cumprir os critérios estabelecidos na portaria, isso é algo que aconteceu. Você exemplificou uma situação comparando o quantitativo de escolas de Três Lagoas em relação às escolas de Dourados, mas se formos olhar a amplitude das escolas e o contexto dos municípios a gente vai encontrar alguns outros pontos de divergência e, talvez, assim, uma compreensão mais de senso comum. Pois, Dourados tem muito mais escolas que Três Lagoas porque lá só teve duas e Três Lagoas teve essa quantitativo? Mas isso é estritamente devido aos critérios que o MEC estabeleceu (SANTOS, 2020, p. 10).

Os critérios colocados pelo entrevistado são os já citados anteriormente da Portaria 649/2018 (BRASIL, 2018a). Entendemos que os critérios estabelecidos pelo MEC, os quais deveriam ser seguidos pela Secretaria de Educação, culminaram no quantitativo de escolas e no arranjo espacial apresentado na Figura 13. Dessa forma, a SED/MS não teve como equacionar o total de escolas e a quantidade de escolas-piloto por município bem como também o número de matrículas por município/número de escolas-piloto por município.

O Gráfico 3 mostra que o total de matrículas de estudantes no Ensino Médio em Campo Grande no ano de 2019 foi de 29.496, e o número de estudantes matriculadas nas escolas-piloto foi de 4.111. Em Dourados, dos 6.307 estudantes do Ensino Médio, apenas 310 eram das duas escolas-piloto. Corumbá, tendo 3.645 estudantes, possuía 1.742 deles nas das escolas-piloto. Por fim, Três Lagoas, com um total de 3.317 estudantes de Ensino Médio da Rede Estadual, tinha 2.658 estudantes matriculados nas escolas-piloto, ou seja, mais da metade eram atendidos por esse programa de apoio do Novo Ensino Médio.

Gráfico 3 – Relação de número de matrículas no Ensino Médio na REE versus de escolas-piloto (2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2019) e INEP (2019) (LOPES, 2021)

Entre as maiores cidades do Estado de Mato Grosso do Sul, Dourados ficou com o menor número de escolas-piloto. Aspectos gerais das duas instituições, aqui denominadas como Escola-piloto “A” e “Escola-piloto “B”, serão apresentados a seguir. A Escola-piloto “A” seguia a Resolução/SED n. 3.548/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a), juntamente com as outras 47 escolas-piloto, com carga horária ampliada e presencial, enquanto a Escola-piloto “B” seguia a Resolução/SED n. 3.549/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019b), juntamente com mais 2 escolas-piloto, com carga horária ampliada e aulas também a distância.

3.2.4 Definição das escolas-piloto de Dourados

A Escola-piloto “A” localiza-se em uma área mais central da malha urbana da cidade, e, de acordo com os dados do portal Qualidade Educação (QEdU) de 2018, possuía um total de 91 funcionários e 694 estudantes, como dispostos na Tabela 5.

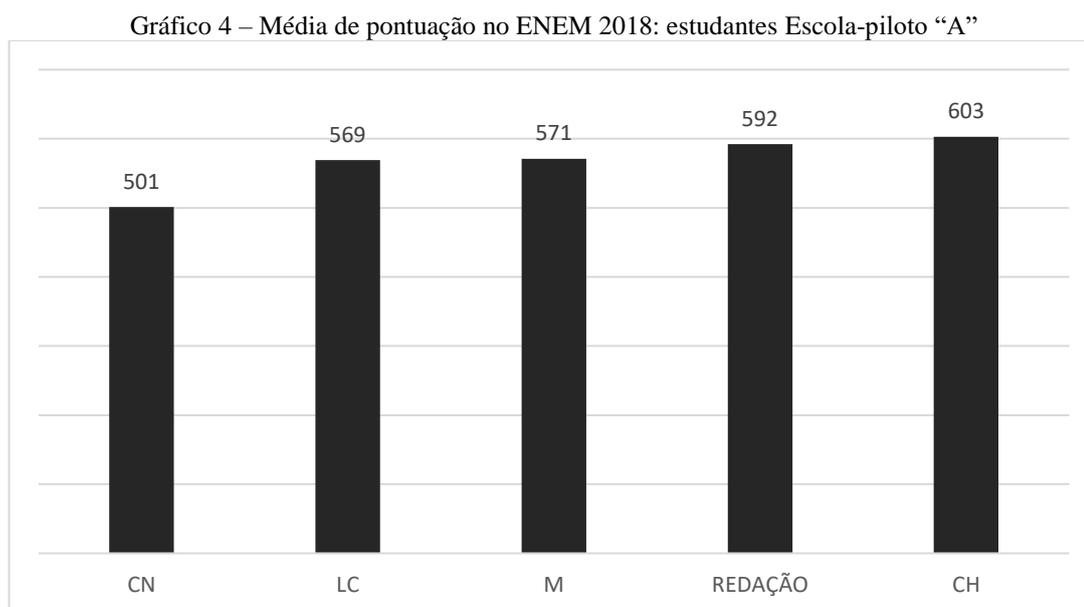
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	273
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	298
Ensino Médio	123
Total	694

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de QEdU (2018)

Nos anos iniciais, a Escola-piloto “A” contava com 273 estudantes, nos anos finais, com 298, e no Ensino Médio, com apenas 123 (QEdU, 2018), esta última etapa com funcionamento

apenas no período matutino. Ela não dispõe de laboratório de ciências, nem sala para leitura, e possui Internet banda larga com apenas 16 computadores para uso dos estudantes.

No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2018, houve uma taxa de participação de 55%, o que corresponde a 19 estudantes obtendo a seguinte pontuação média: 603 em Ciências Humanas, 501 em Ciências da Natureza, 569 em Linguagens e Códigos, 571 em Matemática e 592 em Redação. No Gráfico 4, visualizamos essa informação.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de QEdu (2018)

Conforme dados do QEdu (2018), dos 34 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio da Escola-piloto “A”, apenas 19 estudantes realizaram o ENEM, os quais obtiveram o maior desempenho na área de Ciências Humanas e o menor na área de Ciências da Natureza.

Diferentemente da Escola-piloto “A”, a Escola-piloto “B” situa-se em uma área mais afastada da cidade. “É uma escola na entrada de vários bairros periféricos”, afirmou a Coordenadora “B” (COORDENADORA “B”, 2020, p. 7). Os dados do QEdu (2018) indicam que a escola possui um total de 85 funcionários e 722 estudantes, como mostrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Matrículas 2018: Escola-piloto “B”

Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	216
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	377
Ensino Médio	169
Total	722

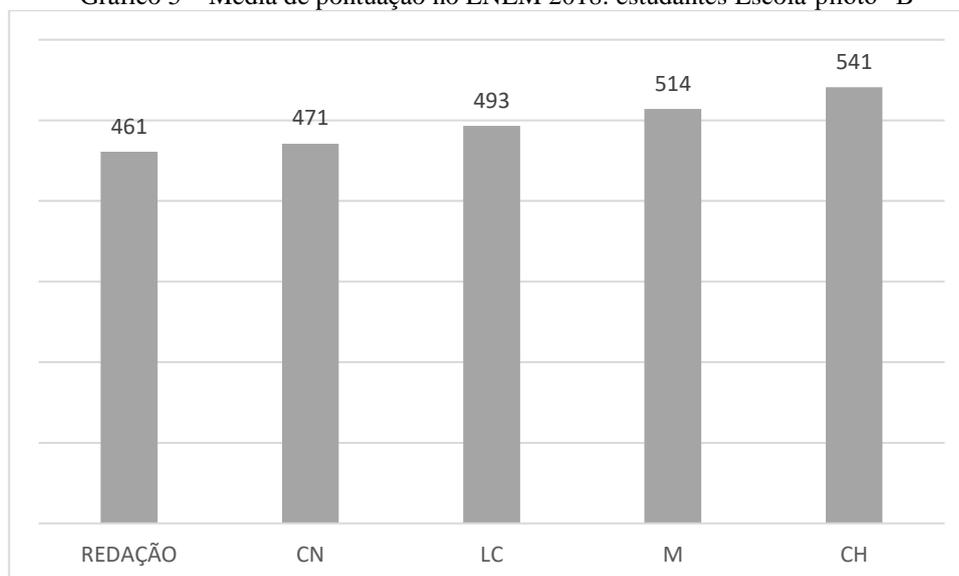
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de QEdu (2018)

Pelos dados do QEdu, (2018), nos anos iniciais havia 216 estudantes, nos anos finais, 377, e no Ensino Médio, 169. Esta etapa é oferecida apenas no período matutino. A Escola-

piloto “B” não dispunha, até o ano 2018, de água filtrada, laboratório de ciências, sala para leitura, além de faltar equipamentos como aparelho de DVD e projetor. Possui internet, porém, apenas 19 computadores para uso dos estudantes e 14 para os funcionários administrativos.

Esta escola, no ENEM de 2018, obteve uma taxa de participação de apenas 42% – valor que tornou os dados da instituição não representativos –, equivalente a 18 estudantes com a seguinte pontuação média: 541 em Ciências Humanas, 471 em Ciências da Natureza, 493 em Linguagens e Códigos, 514 em Matemática e 461 em Redação, conforme o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Média de pontuação no ENEM 2018: estudantes Escola-piloto “B”

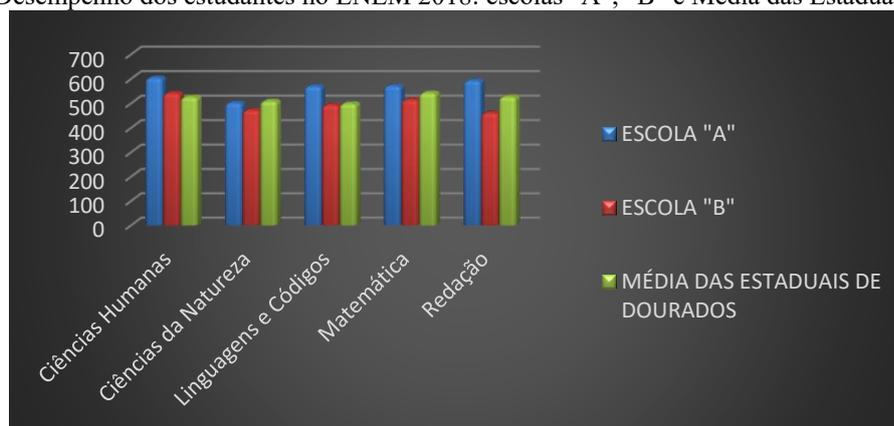


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de QEdU (2018)

De acordo com os dados do QEdU (2018) e observando o gráfico anterior, verificamos que dos 42 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio da Escola-piloto “B”, apenas 18 realizaram o ENEM, obtendo o maior desempenho na área de Ciências Humanas e os menores desempenhos na área de Ciências da Natureza e em Redação.

Ao compararmos o desempenho dos estudantes da Escola-piloto “A” e os da Escola-piloto “B”, notamos que os estudantes da primeira obtiveram um desempenho superior em todas as áreas do conhecimento, principalmente na Redação, como pode ser observado no Gráfico 6.

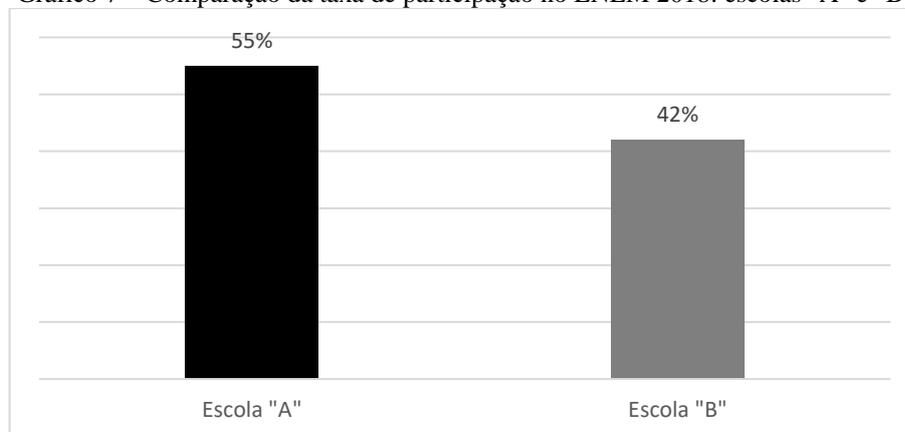
Gráfico 6 – Desempenho dos estudantes no ENEM 2018: escolas "A", "B" e Média das Estaduais de Dourados



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de QEdu (2018)

Comparando o desempenho dos estudantes da Escola-piloto “A”, localizada numa região mais central da cidade, com a média de desempenho dos estudantes de todas as escolas de Ensino Médio do município de Dourados, notamos que é maior, exceto em Ciências da natureza. A diferença entre as duas escolas também aparece quando comparamos a taxa de participação dos estudantes no ENEM, representado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Comparação da taxa de participação no ENEM 2018: escolas "A" e "B"



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de QEdu (2018)

Explicitamos que os estudantes da Escola-piloto “A”, com 55%, tiveram maior participação no ENEM do que os estudantes da Escola-piloto “B”, com 42%, mesmo esta última possuindo um maior número (169 a 123) de estudantes no 3º ano do Ensino Médio. A Coordenadora da Escola-piloto “B” explica: “Ali, infelizmente, nós temos ótimos alunos, porém, a grande maioria trabalha fora, a grande maioria; são poucos aqueles que têm o privilégio de sair da escola e ir para casa ficar em casa. [...] Comunidades que necessitam do trabalho para complementação da verba dentro de casa e infelizmente é isso” (COORDENADORA “B”, 2020, p. 3). Assim, com a evidência dos números e a fala da

coordenadora, inferimos que o desempenho inferior dos estudantes da escola-piloto “B” pode ter sido ocasionado pela dificuldade financeira de suas famílias.

A Secretaria de Estado de Educação/MS formulou o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, definido no Art. 5º da Portaria n. 1.024/2018 (BRASIL, 2018e). O objetivo deste instrumento era orientar a elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFCs) das escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino/MS, que explicitarão o que deve estar presente em termos de governança e fluxos de gestão, mapeamento dos interesses dos estudantes, diagnóstico de necessidades, plano de comunicação e formação continuada, flexibilização curricular, itens esses que deverão fazer parte da execução dos recursos recebidos via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Novo Ensino Médio, além do Plano de Monitoramento das Propostas e cronograma de atividades (MATO GROSSO DO SUL, 2019e).

Na Escola-piloto “A” houve reuniões com a comunidade escolar para apresentação e discussão da proposta, o aceite ou não à escola se tornar escola-piloto. A este propósito, o Diretor desta instituição afirmou:

Foram feitas reuniões internas com os envolvidos, então chamamos o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, o Corpo de Professores, Coordenadores e Direção para reuniões preliminares a fim de identificar a proposta e também para colocar o nosso sim ou não, nosso aceite em relação ao projeto piloto. Essa reunião foi feita em três etapas de esclarecimento e na última, de fato tivemos essa decisão, teve a participação da Coordenadoria, também para ajudar no processo de esclarecimento. E depois de muitos debates e embates do corpo de professores e alunos, enfim, de todos os envolvidos, a escola resolveu aderir ao projeto. Até porque no período existia não só você desenvolver as disciplinas novas que iriam servir de base para o Ensino Médio, mas também existia a proposta do valor, um financiamento para a execução, que na época, na nossa escola, era o valor de 38 mil reais. Assim se construiu inicialmente a abertura da escola para a iniciar esse processo. (DIRETOR “A”, 2020, p. 5).

A Coordenadora da Escola-piloto “A” confirma o depoimento do Diretor “A” quanto ao fato de que houve reuniões para decidir sobre o aceite:

De início, foi feita uma reunião e a Coordenadoria chamou o diretor para ofertar essa possibilidade, foi feita uma reunião com os professores para que eles opinassem e dissessem se aceitavam ou não. Porque essa demanda do projeto piloto, aumentaria a carga horária, nós temos carga horária ampliada, então para isso o diretor fez uma reunião, consultou o grupo, os professores se propuseram a aceitar, a estar disponível para aprender como que se trabalhava nesse projeto piloto, porque era novo para todos. E após os professores terem aceito, é que o diretor deu o parecer favorável e a Coordenadoria então deu

andamento, mandou para a Secretaria de Estado que a escola aceitava. (COORDENADORA “A”, 2020, p. 4).

Quando questionada para saber se houve uma apresentação para a comunidade escolar sobre essas mudanças que o Novo Ensino Médio traria, a mesma Coordenadora respondeu: “Houve. Na escolha, não. Primeiro foi feito com os professores e depois houve, sim, assim que iniciou o ano letivo foram chamados os pais” (COORDENADORA “A”, 2020, p. 4). Ou seja, conforme a Coordenadora “A”, o aceite da proposta foi feito primeiramente com os professores.

O Professor da Escola-piloto “A” também confirmou que aconteceram reuniões e que, nelas os professores tiveram voz para discussão de pontos a favor e contra:

Acompanhei, sim. No final de 2018, nós tivemos uma reunião com a Secretaria de Educação porque eu lecionava algumas disciplinas eletivas, não eram todas e também não era a maioria delas e fizemos uma reunião com a Secretaria Estadual de Educação, onde teve a maior participação dos professores do Ensino Médio, que era para ser aplicado como um teste piloto para o Ensino Médio, então a gente teve uma série de discussões, todos apontaram suas dúvidas, seus pontos a favores, seus pontos contra, aqueles que estavam apontaram o que esperavam, se estavam a favor ou não, mas ao final da reunião houve um consentimento, todos aprovaram. Houve uma discussão da direção com os pais e APMs e aí as pessoas que participaram que estavam presentes nas reuniões acabaram decidindo pela maioria e seria aplicado a ideia de projeto piloto. Foi aberta a discussão, então, os que participaram acabaram aprovando, se não me engano tiveram 3 ou 4 discussões e reuniões internas da escola com a comunidade escolar, professores, coordenadores e a comunidade, também com os pais e alunos. No caso desses, a presença é mais dos professores que participaram um pouco, alguns alunos do Ensino Médio que tem interesse participaram também e tiveram oportunidade de voz na discussão. (PROFESSOR “A”, 2020, p. 3).

De acordo com a fala do Professor “A”, a Associação de Pais e Mestres (APM) foi consultada, participou da reunião e decidiu pela maioria dos pais sobre a adesão da proposta.

Na fala dos sujeitos, que trabalham na Escola-piloto “A”, é perceptível que houve momentos de discussão da proposta do Novo Ensino Médio. A comunidade escolar, principalmente os professores, teve espaço para colocar seu ponto de vista e, ao final, todos aprovaram o aceite para que a escola se tornasse uma escola-piloto. Na fala de Garcia (2020):

Essa escola que já existia o sexto tempo com o ProEMI- 2009, o diretor ficou muito preocupado e consultou toda a comunidade. E nós nos fizemos presentes nas reuniões com a comunidade, tanto interna como externa se todos topariam assumir essa nova proposta. Levei toda apresentação do programa, todos os detalhes com base nas legislações, e a escola aceitou. (GARCIA, 2020, p. 2).

A fala de Santos (2020) é complementada pela de Garcia (2020), professora formadora da Coordenadoria Regional de Dourados, responsável por acompanhar as escolas direcionadas à CRE-5, dentro desse programa do Novo Ensino Médio. Ela relata como foi o início da implementação e a preocupação dos diretores em consultar a comunidade escolar:

[...] inclusive nós acompanhamos de perto, num primeiro momento veio a informação via CI e nós entramos em contato com a direção da escola, para poder saber se a escola estava compreendendo a proposta. Por ser algo muito novo, e na verdade alguns diretores ficaram preocupados em tomar algumas decisões sem consultar a comunidade escolar [...]. (GARCIA, 2019, p. 2).

Assim, nas escolas-piloto de Dourados, essa comunicação para informar à comunidade escolar sobre o Novo Ensino Médio se materializou por meio de várias reuniões, conforme destacam os diretores, coordenadores e professores das escolas. De acordo com professora formadora, a equipe da CRE-5 esteve presente nessas reuniões com a comunidade escolar interna e externa apresentando as legislações e todas as orientações sobre o Novo Ensino Médio, assim como também na Escola-piloto “B”.

Na Escola-piloto “B” também houve momentos de discussão da proposta com a comunidade escolar, talvez de maneira menos expressiva no que tange à participação, do que na Escola-piloto “A”. Quando questionada se houve apresentação à comunidade escolar, a Diretora “B” respondeu:

Sim, no início do ano, naquela assembleia que a gente faz com os pais, eles foram informados a respeito desse novo Ensino Médio e os alunos também, foi feita reunião com eles, para que pudesse apresentar para eles as propostas e também ouvir o que eles teriam de sugestão. (DIRETORA “B”, 2020, p. 2).

O ano que a diretora “B” se refere é 2019, quando as propostas foram apresentadas, mas segundo ela, a participação dos pais foi “mínima”, e também “o grêmio não era ativo”. A Coordenadora “B” relembrou da preocupação dos pais sobre nos momentos iniciais da implementação sobre a questão do 6º tempo:

Foi feito no início do ano, uma assembleia geral em nossa escola, a diretora chamou a comunidade, os pais para conversar e foi feito para os pais. Para os alunos no início do ano, trouxemos as turmas do Ensino Médio e conversamos, ela conversou, mas com os pais foi em assembleia que foi passado que haveria uma outra modalidade, porque também os pais começaram a procurar. Quando fizeram matrícula e, via lá sexto tempo os alunos já começaram a ligar na

escola, os pais procurar “- Não, ele trabalha, não vai dar para ficar. Não dá para sair meio dia e dez?” E nós tentamos acalmar e explicar que não era assim, que ele não ficaria na escola e começamos a explicar. Aí fizemos a assembleia para poder explicar para os pais que eles não ficariam e, se por ventura, o dia que fosse necessário ficar para tirar uma dúvida com o professor com alguma coisa, o professor estaria avisando previamente para o aluno avisar em casa que naquele dia chegaria um pouco mais tarde para não ter problema. Os pais se preocupam, deu os 25 minutos, não chegou em casa então onde está. (COORDENADORA “B”, 2020, p. 2).

Pela afirmação da Coordenadora “A”, é visível a preocupação dos pais quando ficaram sabendo que haveria uma nova proposta de Ensino Médio com um 6º tempo, fato que poderia inviabilizar o trabalho dos filhos. Ao mesmo tempo, o depoimento denota uma necessidade de diálogo com os pais na implementação das propostas que provocam mudanças na rotina da família. Segundo Freitas (2020), os pais são elementos centrais nas decisões da escola, pois a escola é da comunidade, não é do governo.

Diante dos argumentos dos sujeitos que trabalham na Escola-piloto “B”, evidenciamos a materialização da legislação com relação à “comunicação para informar” à comunidade escolar sobre o Novo Ensino Médio. O foi confirmado pela responsável das escolas-piloto de Dourados, a professora formadora da CRE-5, Lucineide Aparecida Garcia:

Também nos fizemos presentes, fizemos uma reunião com todos os professores, explicamos a proposta e o que significava esses 20% de aulas não presenciais, como que poderia ser. Alguns professores e até a direção pensou que haveria um ambiente para os alunos frequentarem, mas não é nada disso, esses 20% de aulas não presenciais poderiam ser na forma de projetos e atividades extra sala de aula, mas que no fim, juntando, até 2022, daria uma carga horária de 3 mil horas. (GARCIA, 2020, p. 2).

Segundo Garcia (2020), a reunião com todos os professores da Escola-piloto “B” tirou dúvidas dos professores e até da direção, que tinha uma visão equivocada sobre o que significava as aulas não presenciais, as quais podem ser trabalhadas como projetos e atividades extraclasse.

Dessa forma, de posse de todas as legislações do Novo Ensino Médio, representantes da Coordenadoria Regional de Educação de Dourados também se fizeram presentes para uma apresentação das mudanças e transformações que ocorreriam na Escola-piloto “A” e na Escola-piloto “B”. Questionamos ao Professor coordenador do Novo Ensino Médio no Estado se no processo de discussão da proposta do Novo Ensino Médio nas escolas houvesse uma negativa

dos pais com relação à ampliação da carga horária por causa da preocupação dos filhos que teriam que trabalhar, como a secretaria resolveria tal questão. Sua resposta foi a seguinte:

Na verdade, é uma questão que nós temos, sim, que ter uma certa sensibilidade para lidar com esse tipo de situação que pode acontecer, mas, por outro lado, a gente tem que cumprir aquilo que é norma e aquilo que é lei. A ampliação da carga horária não está no dispositivo legal como algo possível ou mediante a manifestação de interesse da comunidade. Você tendo acompanhado nosso webnário de quarta-feira, quando apareceu a questão “Se quiser pode cumprir 1.800 horas?”, não, lá está obrigatório. Quando entra na lei como obrigatório, para mim obrigatório, esse termo, tem um único significado, ela não dá mais margem para ter outra interpretação. (SANTOS, 2020, p. 16).

Para ele, se na lei está como obrigatório, é para ser cumprida. E continua:

Obrigatório é: cumpra-se. A ampliação da carga horária do Ensino Médio é cumpra-se, não é se a família quiser, não é se a rede tiver condição, não é se o professor aceitar, não é se o estado vai ter dinheiro para poder implantar e se dedicar a essa ampliação da carga horaria, não é se o sindicato vê isso como viável ou não, é cumpra-se. Mas ao mesmo tempo que nós temos essa obrigação de fazer, nós temos que ter a sensibilidade de dialogar com a comunidade e de encontrar com a comunidade as condições para que isso aconteça. (SANTOS, 2020, p. 16).

Na fala do técnico do órgão Central da Secretaria de Estado, com relação às mudanças instituídas pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), no caso da ampliação da carga horária, ele argumenta: “Obrigatório é, cumpra-se. [...] não é se a família quiser, [...] se o professor aceitar ou não; é cumpra-se” (SANTOS, 2020, p. 16). Ou seja, não havia espaço para uma discussão e não aceitação da reforma do Ensino Médio pelos professores e pais, por exemplo. Segundo ele, o que poderia haver era um diálogo para que as mudanças acontecessem da melhor forma, porque a ampliação da carga horária, por exemplo, não está na legislação “como algo possível ou mediante a manifestação de interesse” da comunidade (SANTOS, 2020).

No entanto, o que seria de responsabilidade dos diretores, apenas “uma comunicação para informar” (BRASIL, 2018b) à comunidade escolar, passou a ser um momento de debate, discussão da proposta da reforma e de ouvir os posicionamentos dos professores sobre o aceite ou não da escola se tornar escola-piloto. Isto porque “[...] alguns diretores ficaram preocupados em tomar algumas decisões sem consultar a comunidade escolar” (GARCIA, 2020, p. 2), pois sabem que se não tiver a confiança dos professores não conseguirão implementar as políticas.

A preocupação dos gestores escolares em conseguir a concordância dos professores e da comunidade escolar para a implementação da proposta de reforma corrobora a constatação

dos estudos da área de políticas educacionais de que os implementadores fazem a política e atuam de acordo com seus referenciais (ARRETCHE, 2001).

Em outro contexto, Ravitch (2011) elaborou análises pertinentes a esta questão:

Podem os professores ensinar com sucesso crianças a pensarem por si mesmas se eles não são tratados como profissionais que pensam por si mesmos? Podem os diretores serem líderes inspiradores se eles devem seguir ordens quanto aos mais mínimos detalhes da vida diária na sala de aula? Se uma política de endurecer rouba os professores de sua iniciativa, de sua habilidade e de seu entusiasmo, então é difícil de acreditar que os resultados valam a pena”. (RAVITCH, 2011, p. 86).

Os questionamentos de Ravitch (2011) valem para nosso contexto, pois os professores e diretores foram chamados apenas para validar a proposta. Com base na legislação federal, a SED/MS elaborou a proposta do Novo Ensino Médio no seu Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular para as escolas-piloto, sem participação da comunidade escolar, a qual foi informada com uma Comunicação Interna e “**teria** que aderir ao processo” (GARCIA, 2020, p. 3, grifo nosso).

Implementar a reforma do Ensino Médio naquela escola como sendo escola-piloto do Novo Ensino Médio foi uma determinação da SED/MS, pois no referido Plano não se previa um debate ou discussão da proposta de aceite ou não, era apenas uma “apresentação”. Mas, segundo os diretores das escolas-piloto de Dourados, principalmente da Escola-piloto “A”, foi uma adesão a partir de um processo democrático (DIRETOR “A”, 2020). Ou seja, houve momentos para discussão, debates com professores e estudantes em mais de uma reunião. No entanto, tratou-se de uma participação apenas para referendar uma decisão já tomada pela SED/MS. Assim, a “comunicação para informar”, e apenas isso, prevista na legislação federal, se materializou nas escolas-piloto “A” e “B” localizadas no município de Dourados.

Após toda a apresentação da proposta do Ensino Médio nas escolas-piloto, ainda no ano de 2019, iniciou-se um processo de construção da Proposta de Flexibilização Curricular, organizado pela escola-piloto com o objetivo de definir responsáveis, estratégias e ações de forma a garantir a flexibilização curricular na escola naquele ano corrente, e para que em 2020 houvesse a implementação do Novo Ensino Médio. Com base nas diretrizes definidas pela SEE/MS em seu Plano (MATO GROSSO DO SUL, 2019), as unidades escolares deveriam construir suas Propostas de Flexibilização Curricular, sempre garantindo que houvesse alinhamento, tanto entre SEE/MS e unidades escolares, quanto entre o conjunto destas. O recurso recebido pela escola com a adesão ao programa teria três grandes objetivos: extensão

da carga horária para, ao menos, 1.000 horas anuais; incorporação do Projeto de Vida como prática pedagógica; e flexibilização curricular com atividades previstas ainda no ano de 2019 para implementação dos itinerários formativos em 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2019e).

Ao aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação/MS se comprometeu a implementar as escolas-piloto com currículo flexível e oferta de itinerários formativos a partir de 2019 (BRASIL, 2018b). Esses diferentes itinerários formativos seriam construídos pelas escolas-piloto por meio de uma Proposta de Flexibilização Curricular e monitorados pelo Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular elaborado. Em conformidade com o artigo 6º da Portaria n. 1.024/2018 (BRASIL, 2018e), as escolas apoiadas, que recebessem recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, deveriam elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular, cujas ações contribuíssem para a implementação do Novo Ensino Médio, e contemplassem:

- I - formação continuada para os professores;
- II - proposta de atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes;
- III - proposta de atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil;
- IV - identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, conforme documento orientador;
- V - definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de 2 (duas) ou mais áreas do conhecimento ou formação técnica profissional a seguir, com o intuito de construir as condições da oferta de itinerários formativos em 2020:
 - a) Linguagens e suas tecnologias;
 - b) Matemática e suas tecnologias;
 - c) Ciências da natureza e suas tecnologias;
 - d) Ciências humanas e sociais aplicadas; e
 - e) Formação técnica e profissional.
- VI - plano para a utilização dos recursos no desenvolvimento da PFC;
- VII - plano para o monitoramento e a avaliação dos resultados da PFC e indicação do responsável local pela coordenação e documentação das ações da PFC, incluindo a construção de nova matriz curricular e reelaboração do projeto pedagógico para sua implementação até 2020. (BRASIL, 2018e).

Tal Proposta de Flexibilização Curricular deveria contemplar formação continuada para professores, atividades curriculares que desenvolvesse projeto de vida, competências socioemocionais, protagonismo juvenil, itinerários de interesse dos estudantes, construção da nova matriz, entre outros. Ainda assim, no parágrafo único do artigo 6º, informava que essa Proposta deveria seguir também as orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, ser coerente com o projeto pedagógico da escola e com as DCNEM,

ênfatisar as ações que contribuam diretamente para o aumento da aprendizagem e redução da evasão dos estudantes (BRASIL, 2018e).

A Proposta de Flexibilização Curricular para as escolas-piloto no ano de 2019 seguiu as orientações contidas no Plano elaborado pela equipe da Secretaria Estadual de Educação/MS com base também nas portarias apresentadas anteriormente. Segundo o depoimento do coordenador do Novo Ensino Médio no Estado, podemos entender como foi planejada o início dessa flexibilização curricular nas escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino/MS:

Na verdade, a proposta de flexibilização curricular, que comumente nós chamamos de PFC, constituía uma ação, uma demanda dentro do PRONEM, o Programa de Apoio a Implementação do Novo Ensino Médio. Ela estabelecia que as escolas-piloto no momento da adesão do programa, receberiam 10% do recurso destinado a esse apoio, para as escolas-pilotos receberem outros 20% do recurso deveriam apresentar uma Proposta de Flexibilização Curricular. Nessa proposta de flexibilização, a escola iria mostrar as ações que ela iria desenvolver rumo a implementação do novo Ensino Médio. (SANTOS, 2020, p. 13).

Portanto, era na Proposta de Flexibilização Curricular, elaborada pela comunidade escolar, que conteriam as primeiras ações para a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto. Por não ter regulamentação no âmbito do sistema e também um currículo de referência para a etapa de Ensino Médio pronto em 2019, a SED/MS não exigiu das instituições um itinerário formativo na sua proposta, conforme argumenta Santos (2020):

Porque no Novo Ensino Médio uma das características é essa, é a possibilidade de escolha do estudante frente a um currículo flexível, e a escola tinha que apresentar isso, mesmo que num primeiro momento a escola não tivesse que apresentar um itinerário formativo de imediato, mesmo porque **não tinha currículo pronto, não tinha regulamentação no âmbito do sistema**, então, como a escola iria sair a frente apresentando itinerário formativo sem ter isso de um modo mais consolidado. Assim, **não foi exigido da escola a apresentação do itinerário formativo num primeiro momento, mas foi exigido que a escola apresentasse uma proposta de flexibilização curricular, já alguns exercícios de flexibilização**. (SANTOS, 2020, p. 14, grifo nosso).

Continuando, Santos (2020) explica como foi pensada a Proposta de Flexibilização Curricular para as escolas que já trabalhavam com disciplinas eletivas, como é o caso da Escola-piloto “A”, e como que seriam as mudanças nos moldes da reforma do Novo Ensino Médio:

[...] Com o PRONEM e as escolas tendo que **propor uma flexibilização curricular nos moldes da reforma**, a gente vê que o itinerário formativo deve

ser organizado por área de conhecimento, então nós mudamos a matriz dessas escolas. Desenhamos essa matriz com três unidades curriculares eletivas, então não seriam apenas uma, seriam três, três espaços nessa matriz para a construção da escola e orientamos que as escolas elaborassem essas temáticas para as três unidades **num contexto de área de conhecimento e não mais um contexto de independências das temáticas**. “-Ah eu quero colocar uma temática voltada aos esportes, uma temática voltada a alimentação e uma temática voltada a cultura.” Ótimo, mas como isso está alinhado em termos de aprofundamento de uma área? “-Ah não, são temas isolados”. (SANTOS, 2020, p. 14, grifo nosso).

Segundo o entrevistado, as escolas-piloto que já trabalhavam com a disciplina de eletivas em anos anteriores não poderiam continuar oferecendo-as com temas isolados, mas, sim, por área de conhecimento para “exercitar o desenho do Novo Ensino Médio”:

Não, não, agora **não é mais tema isolado**, nós **temos que exercitar o desenho do novo Ensino Médio** que propõem que esse aprofundamento seja **por área de conhecimento**. Então, a escola, ela teve que exercitar construindo uma proposta curricular para essas três eletivas no contexto de área, assim ela vai apresentar um pacote para o estudante de três temáticas aprofundando uma área, uma determinada área, um segundo pacote de outras três temáticas aprofundando uma outra área e assim ela poderia fazer de acordo com a sua capacidade, de acordo com a sua condição e agora o estudante iriam escolher qual aprofundamento de área ele quer fazer. A partir do momento que ele optasse por um determinado aprofundamento ele já recebia as três temáticas juntas, ele não fazia uma escolha independente dessas temáticas, ele assumia as três temáticas de aprofundamento daquela área, isso a gente delimitou dentro do plano de acompanhamento das propostas de flexibilização curricular que é criado para isso mesmo, e orientamos as escolas a assim construírem suas propostas de flexibilização. (SANTOS, 2020, p. 14-15, grifo nosso).

Para a construção da Proposta de Flexibilização, era necessário um processo de escuta da comunidade escolar, estudantes e entorno da escola. Era preciso também um diagnóstico sobre a estrutura escolar e das experiências dos professores para saber quais temáticas a escola poderia oferecer, como conta o Coordenador Estadual do Novo Ensino Médio:

A escola, no momento de construção dessa proposta de flexibilização, tendo isso como referência, [...] iria além de propor quais temáticas e quais áreas ela iria aprofundar, porque, **primeiramente**, ela precisava fazer **uma escuta a comunidade**, ela tinha que fazer uma escuta **dos estudantes** já previamente para saber **qual é a área** de interesse desses estudantes, quais temáticas poderiam ser trabalhadas a partir dessa área de interesse, promovendo o aprofundamento da aprendizagem. Tinha que fazer um **diagnóstico da escola** a respeito de sua infraestrutura, a respeito da **experiência** e do **domínio dos seus professores** em relação aos aprofundamentos das **temáticas** que ela iria desenvolver e uma **escuta no entorno da escola buscando possibilidades de parcerias** para fortalecer esse desenvolvimento dessa parte do currículo e

planejar como iria **executar o recurso** do Ministério da Educação, delimitando quais itens seriam adquiridos e quais ações seriam executadas em prol dessa flexibilização, em prol da execução dessa matriz. (SANTOS, 2020, p. 15, grifo nosso).

Santos (2020) resume todo o processo de construção da Proposta de Flexibilização Curricular da seguinte maneira:

A PFC [...] veio como uma demanda do ProNEM, e a secretaria, na implementação dessa atividade, elaborou o documento orientador, encaminhou às escolas e fez todo o procedimento de estudo. A secretaria regulamentou a estrutura, mas o que iria compor foi, a escola, em sua autonomia, que definiu a partir de todo um procedimento que é a escuta, diagnóstico, a busca de parcerias, a elaboração de um plano de trabalhos para implementar itens e ações, itens a serem financiados com recursos do FUNDEB e ações e tudo mais, então basicamente foi assim que evoluiu a questão da proposta de flexibilização curricular na Rede. (SANTOS, 2020, p. 15).

Assim, a Proposta de Flexibilização Curricular foi construída na escola-piloto e com a abertura para a participação de toda a comunidade escolar, inclusive a porcentagem de participantes para a escuta deveria consultar o público alvo com a seguinte porcentagem: no mínimo 75% do corpo discente; caso a escola ofertasse o 9º ano, o estudante deveria responder ao questionário de escuta; no mínimo 75% do corpo docente; no mínimo 10% dos pais e/ou responsáveis, respeitando o quantitativo de estudantes matriculados no Ensino Médio do ano vigente e; ao menos 10 moradores do entorno escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2019e).

O Plano da SEE/MS previa ações diferentes para as escolas-piloto. Um para o Plano das escolas-piloto que possuíam somente aulas presenciais e outro para as escolas que possuíam aulas presenciais e não presenciais. Para as primeiras, o documento previa:

Para o ano de 2019 a flexibilização curricular será iniciada a partir das eletivas I, II e III conforme os seguintes critérios:

- As eletivas I e II serão definidas pela SED conforme documento orientador que será encaminhado para as escolas;
- A eletiva III será elaborada pela escola de forma coletiva a partir dos instrumentos de escuta utilizados e deverá mobilizar 2 (duas) ou mais áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional;
- Na construção da eletiva III a escola deverá atentar-se ao conjunto de competências e habilidades que pretendem desenvolver;
- A escola poderá aproveitar projetos e programas já desenvolvidos para auxiliar na construção dos seus itinerários formativos na elaboração da PFC (MATO GROSSO DO SUL, 2019e, p. 10)

Assim, a flexibilização curricular, iniciada no ano de 2019 nas escolas-piloto com aulas presenciais, no caso a Escola-piloto “A”, foi por meio das eletivas I, II e III. Por isso, as eletivas serem denominadas pelo superintendente de educação de Mato Grosso do Sul, Hélio Daher, como sendo os “embriões” dos itinerários formativos (GUIMARÃES, 2020). As eletivas I e II seriam definidas pela SED e a III pela escola, sendo esta escolhida em decorrência de um processo de escuta, e deveria atentar-se para as habilidades e competências que pretendia desenvolver em duas ou mais áreas do conhecimento ou formação técnico profissional.

Na matriz curricular apresentada a seguir, operacionalizada nas escolas-piloto com aulas presenciais, as eletivas I, II e III tinham uma aula em cada um dos anos do Ensino Médio, assim como as disciplinas de Projeto de Vida/Pós Médio e Estudo Orientado.

Figura 14 – Matriz Curricular das Escolas-piloto (com aulas presenciais-2019)

ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.548, DE 7 DE JANEIRO DE 2019.

MATRIZ CURRICULAR

Ano: a partir de 2019
 Turno: diurno
 Semana letiva: 5 (cinco) dias
 Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos
 Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
		Linguagens	Língua Portuguesa	04
Arte	01		01	01
Educação Física	01		01	01
Língua Inglesa*	02		02	02
Ciências da Natureza	Física	02	02	03
	Química	02	03	02
	Biologia	03	02	02
Matemática	Matemática	04	04	04
Ciências Humanas	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Sociologia	01	01	01
	Filosofia	01	01	01
Atividades Integradoras	Subtotal BNC	25	25	25
	Projeto de Vida/Pós- Estudo Orientado	01	01	01
	Atividade Eletiva I	01	01	01
	Atividade Eletiva II	01	01	01
	Atividade Eletiva III	01	01	01
Totais de Cargas Horárias	Subtotal PD	05	05	05
	Semanal em h/a	30	30	30
	Anual em h/a	1.200	1.200	1.200
	Anual em horas	1.000	1.000	1.000

*Obrigatória

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019)

A matriz curricular representada na Figura 14, define as disciplinas Eletivas, Projeto de Vida/Pós Médio e Estudo Orientado como disciplinas das Atividades Integradoras, ou seja, como parte flexibilizada do currículo. Percebemos que em relação à proposição anterior, apresentada pela SED em 2018, esta matriz curricular permaneceu da mesma forma.

Com relação à participação dos pais na construção dessa Proposta de Flexibilização Curricular, prevista no Plano, a Coordenadora “A” informou:

Então, a participação da comunidade ela é feita quando a gente apresenta o Projeto Político Pedagógico, chama-se os pais, chama-se os alunos, faz a apresentação e de uma forma geral, por meio de reunião, de slides, algumas enquetes foram mandadas, eu lembro que o diretor na época mandou enquetes, porque é mais fácil dos pais responderem, quando é enquete eles não precisam vir na reunião. Então, aí ele mandou umas enquetes, e eles foram respondendo, e ele foi lançando no sistema e sugerindo aos professores e assim houve vários momentos para chegar até o que realmente a gente trabalha hoje, mas a maioria das orientações vem da mantenedora, da Secretaria de Estado (COORDENADORA “A”, 2020, p. 3).

Em acordo com a Coordenadora “A”, percebemos que houve participação da comunidade escolar na construção da Proposta de Flexibilização Curricular e que, segundo o Diretor “A”, foi feita em forma de questionários online disponibilizados pela Secretaria para que as instituições pudessem disponibilizá-los aos membros da comunidade escolar:

[...] A Secretaria de Educação tem hoje em dia com o uso das mídias, eles usam questionários on-line, então eles passam o código para as pessoas e você entra lá com senha e código, login e senha e consegue, então eles participavam. Existem questionários elaborados que com a participação dos pais, dos alunos e dos professores sobre essa construção como um todo e avaliação também desse processo. (DIRETOR “A”, 2020, p. 5).

O Diretor “A” ainda expõe que a Proposta de Flexibilização Curricular construída na Escola-piloto “A” foi aprovada pela Secretaria de Estado de Educação:

O que eu considero é que a escola fez a parte dela, ou seja, ela fez a adesão a partir de um processo democrático, no final de 2018, em 2019 ela desenvolveu as disciplinas que ela continha de forma estrutural, ela preencheu e criou as PFCs dentro do projeto, dentro do espaço de escrita que era a plataforma digital que nós temos, foi criada, aprovada pela Secretaria de Estado de Educação. (DIRETOR “A”, 2020, p. 5).

Já a construção da Proposta de Flexibilização Curricular da Escola-piloto “B” seguiu uma orientação diferente da Escola-piloto “A”, pois se tratava de uma escola que operacionalizava aulas presenciais e não presenciais, como mostra-se na Resolução SED n. 3.549/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019b), cuja matriz diferencia-se da apresentada na Resolução/SED n. 3.548/2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a). A Figura 15 mostra que a matriz era composta apenas de componentes da Formação Geral Básica, operacionalizada na Escola-piloto “B”, que oferecia 16% dessa carga horária na modalidade EaD.

Figura 15 – Matriz Curricular das Escolas-piloto (com aulas presenciais e não presenciais 2019)

ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.549, DE 7 DE JANEIRO DE 2019.							
MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO							
Ano: A partir de 2019							
Turno: Diurno							
Semana letiva: 5 (cinco) dias							
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos							
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias							
ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
		AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP
Linguagens	LÍNGUA PORTUGUESA 1	02	01	02	01	02	01
	LÍNGUA PORTUGUESA 2	02	-	02	-	02	-
	ARTE	01	-	01	-	01	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	01	-	01	-	01	-
	LÍNGUA INGLESA	02	-	02	-	02	-
Matemática	MATEMÁTICA 1	02	01	02	01	02	01
	MATEMÁTICA 2	02	-	02	-	02	-
Ciências da Natureza	QUÍMICA	02	-	03	-	02	01
	FÍSICA	02	01	02	-	03	-
	BIOLOGIA	03	-	02	01	02	-
Ciências Humanas	HISTÓRIA	02	01	02	-	02	-
	GEOGRAFIA	02	-	02	01	02	-
	FILOSOFIA	01	-	01	-	01	01
	SOCIOLOGIA	01	01	01	01	01	01
Total de Carga Horária	Semanal em h/a	30 h/a		30 h/a		30 h/a	
	Anual em h/a	1200 h/a		1200 h/a		1200 h/a	
	Anual em horas	1000 h/a		1000 h/a		1000 h/a	

AP: Aulas Presenciais * ANP: Aulas Não Presenciais

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019)

Na figura 15, que mostra a matriz curricular da escola-piloto como a Escola-piloto “B”, aparece a sigla “ANP”, que significa “Aulas Não Presenciais”. Para as escolas com aulas presenciais e não presenciais, o Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular previa que, no ano de 2019, a flexibilização curricular seria iniciada a partir de projetos elaborados pelos professores que lecionam as disciplinas nas quais contém aulas não presenciais, conforme matriz curricular anterior, observando os seguintes critérios:

- As propostas de **projetos** deverão ser elaboradas anualmente de maneira que garantam a **interdisciplinaridade** em sua operacionalização;
- O projeto será elaborado pela escola de forma coletiva a partir dos instrumentos de escuta e mobilizados por duas ou mais áreas de conhecimento de forma integrada;
- Deverão ser elaborados no **mínimo dois projetos por ano**, sendo que estes deverão **contemplar todas as disciplinas**, conforme matriz curricular;
- Cada escola determina critérios de escolha para distribuição dos estudantes em cada projeto, de modo proporcional para cada professor;
- Em consideração a avaliação da aprendizagem dos estudantes dispostas no Projeto Político Pedagógico, as escolas deverão realizar a adequação dos processos avaliativos a partir da construção da PFC;
- A escola poderá aproveitar projetos e programas já desenvolvidos para auxiliar na construção dos seus itinerários formativos na elaboração da PFC. (MATO GROSSO DO SUL, 2019e, p. 11).

Para a Escola-piloto “B”, o Plano de Acompanhamento de Flexibilização Curricular previa aumentar um 6º tempo, mas com aulas não presenciais; permanecer no ano de 2019 com as mesmas disciplinas da base geral como no ano anterior; introduzir a flexibilização do currículo por projetos interdisciplinares desenvolvidos pelos professores das disciplinas da formação da base geral comum. Dessa forma, a Proposta de Flexibilização Curricular da Escola-piloto “B”, em 2019 para introduzir as mudanças da reforma foi diferente daquela da Escola-piloto “A”.

Com relação à participação na construção da Proposta de Flexibilização Curricular da Escola-piloto “B”, a diretora apontou que no início do ano fez-se uma assembleia com os pais para “apresentar para eles as propostas e também ouvir o que eles teriam de sugestão” (DIRETORA “B”, 2020, p. 2). Quando perguntada se a participação da comunidade foi na porcentagem necessária, ela respondeu:

Os alunos, sim. A gente teve uma participação no desenvolvimento dos projetos, teve uma feira perto do final do ano que eles apresentaram os trabalhos que eles tinham feito nessas disciplinas. Mas a comunidade escolar, no geral, principalmente os pais, a participação é mínima, e não é só Ensino Médio, é uma realidade de muitas escolas (DIRETORA “B”, 2020, p. 2).

A mínima participação dos pais é explicada pela Coordenadora “B”, que relatou:

Nós não temos muitos pais, se você considerar que a escola tem mais de 700 alunos, você não consegue trazer 700 pais para a escola, eles não vem, isso é impossível, porque choca horário. E olha que foram feitas várias assembleias para tentar abarcar todos, porque não faz-se uma só, nós fazemos em vários períodos para ver se os horários se concentra, marcamos uma segunda reunião e vai tentando encaixar, marca no sábado, marcamos no sábado também para tentar quem não poderia no meio da semana. Nós conseguimos, não chegou a todos, mas conseguimos no início do ano conversar com vários pais. E a única coisa que eles questionavam, era se seria integral, se o aluno teria que ficar o dia inteiro na escola, porque se tivesse que ficar, não daria mais para ficar ali, porque eles tinham que trabalhar e, se o sexto tempo tivesse que ficar presencial na escola eles não poderiam ficar, os pais se preocupavam com isso. Eu tenho por exemplo mães, eu tenho um grupo muito grande de mães solo, e essas mães trabalham a tarde e aí os do Ensino Médio cuida dos irmãos a tarde porque elas vão para o serviço. Muita mãe ali trabalha na JBS, então pega o turno da tarde até a noite porque os grandes ficam com os menores em casa. (COORDENADORA “B”, 2020, p. 6).

Com base na fala da Coordenadora “B”, o choque de horários com o trabalho dos pais fazia com que a gestão procurasse outras alternativas como marcar reuniões em horários diferentes durante a semana ou fazê-las aos sábados para que a participação dos pais fosse

efetiva na construção da PFC. Os pais, que compareciam questionavam principalmente se a escola seria integral, pois se assim fosse, o filho não teria como estudar, posto que, tanto o aluno quanto pais, teriam que trabalhar. No segundo caso, os estudantes do Ensino Médio é que teria que cuidar dos irmãos menores. Na fala da Professora “B” também se nota essa pouca participação dos pais nas assembleias, a preocupação dos mesmos com tempo que o filho ficaria na escola e o que a escola fazia para ter a participação dos estudantes nos projetos:

[...] A diretora fez uma assembleia geral e foram muito poucos pais, muito pouco mesmo, mas a gente colocou para os pais o que veio, como iria ser e o que nós estávamos achando, o que seria melhor para os filhos deles, tinham alguns que diziam “ – Olha, meu filho sai daqui e já vai para o mercado trabalhar.” Então quer dizer, alguns alunos a gente fez até fora do horário para eles estarem participando. Vamos supor em um sábado, esse sexto tempo teve mês que a gente fez também uma ou duas vezes no mês a gente fez no sábado, para esses alunos estarem participando. Mas a comunidade aceitou (PROFESSORA “B”, 2020, p. 2).

Com a carga horária ampliada em um sexto tempo todos os dias, com dois projetos anualmente que envolvessem todas as disciplinas como previstas no seu Plano e estudantes trabalhadores, a escola teve que se adaptar. Fez-se acontecer o 6º tempo poucas vezes durante o mês e, usando aos sábados para o desenvolvimento dos projetos previstos.

Percebemos falas parecidas dos sujeitos, principalmente da Escola-piloto “B”, quanto à participação dos pais nas assembleias, tanto para apresentação da proposta para ser escola-piloto do Novo Ensino Médio, quanto para construção da Proposta de Flexibilização Curricular e um esforço por parte da gestão escolar para a efetivação dessa participação.

A Proposta de Flexibilização Curricular elaborada pelas escolas-piloto do Novo Ensino Médio com objetivo de definir responsáveis, estratégias e ações para garantir a flexibilização curricular em 2019 e implementação do Novo Ensino Médio em 2020, se materializaram nas escolas-piloto, porém com algumas ressalvas.

Para 2019, havia critérios diferentes para cada escola-piloto, estabelecidos pelo Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular da Secretaria, e as ações definidas na Proposta de Flexibilização Curricular de cada escola também foram diferentes. A Escola-piloto “A” teve a introdução de três eletivas por área e outras disciplinas da parte diversificada e a Escola-piloto “B” com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares em 2019. No entanto, ambas deveriam, por meio de escuta, construir a proposta para oferecer dois itinerários formativos em 2020, o que não aconteceu nas duas escolas-piloto, como argumenta a professora formadora entrevistada da CRE-5 quando esteve presente nas duas escolas-piloto:

Nós falamos também a respeito dos itinerários formativos, que a escola teria que contemplar, no mínimo dois itinerários a partir de 2020 e fomos apresentando também documentos que falavam a respeito desses itinerários. E as escolas criaram muitas expectativas, porque a partir do momento que foi elaborada essa proposta de flexibilização e já estava pronta para ser enviada e o envio feito através do PDDE interativo, o MEC tinha que abrir um link para que fosse enviado a proposta a partir do momento que ela já estivesse aprovada pela SED. Demorou-se muito para ter esse link e então começou o ano de 2020, houveram muitas mudanças também por parte da troca do ministro da educação, ficou um tempo bem parado e os diretores agoniados. Até porque eles já haviam recebido 20% do recurso financeiro no início da adesão e que estavam atentos para receber mais uma parte do recurso para comprar os materiais que precisavam e ser desenvolvidas as atividades propostas em conformidade com aquilo que eles se propuseram a realizar. (GARCIA, 2020, p. 4).

De acordo com Garcia (2020), as mudanças ocorridas no MEC, em 2019, inviabilizaram o que havia se planejado para a consolidação das ações previstas nas Propostas de Flexibilização Curricular das escolas-piloto, no intuito de materializar as mudanças e transformações do Novo Ensino Médio no ano de 2020, como a implementação dos dois itinerários formativos. As mudanças apontadas aqui referem-se à troca de governo na esfera federal e, conseqüentemente, à da equipe ministerial, inclusive do Ministro da Educação.

Com relação à participação da comunidade escolar para escuta e construção da Proposta aconteceram também de maneira diferente em cada escola, no entanto a semelhança estava na baixa participação da comunidade escolar. Além disso, a metodologia pensada para o sexto tempo na Escola-piloto “B” não se materializou, pois foi necessário fazer aulas ao sábado, algo que não estava prevista nas normas e nem na matriz curricular.

A Proposta materializada nas escolas-piloto foi a forma incipiente da flexibilização prevista em lei para o currículo do Novo Ensino Médio. Essa flexibilização curricular do Novo Ensino Médio é entendida por Kuenzer (2020) da seguinte maneira:

[...] A flexibilização do Ensino Médio é uma das expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada. Esse regime se fundamenta, entre outras características, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Essa flexibilização vem acompanhada pela combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho, acentuando o desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas. (KUENZER, 2020, p. 60)

Para a autora, a flexibilização da proposta curricular do Ensino Médio é a expressão pedagógica da flexibilização do regime de acumulação capitalista que acentua o desenvolvimento desigual e obstina formar trabalhadores com subjetividades flexíveis:

Ensino Médio, na atual versão, integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional, formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. (KUENZER, 2020, p. 62).

Corroborando com Kuenzer (2020), Antunes (2020, p. 146) aponta: “A flexibilização e sua expressão multifacetada no mundo do trabalho sintetizam o que parte dos autores da sociologia tem definido, desde os anos 80, como precarização do trabalho”. Este autor afirma:

A flexibilidade ou flexibilização constitui hoje uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista do seu impacto nas relações de trabalho, a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras da atividade laboral e o espaço de vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de concentração da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural. (ANTUNES, 2020, p. 145).

Assim, diante de um cenário de desemprego estrutural do próprio modo de produção capitalista que vivenciamos nas últimas décadas, pelo qual a perda de direitos e a incerteza laboral é uma constante, tem-se as reformas educacionais, como a do Novo Ensino Médio. Kuenzer (2020, p. 57) afirma que o objetivo do Novo Ensino Médio “[...] é a formação de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha”; formação essa já iniciada nas Escolas “A” e “B”, localizadas no município de Dourados.

Em abril, a Portaria n. 756/2019 (BRASIL, 2019a) alterou a Portaria MEC n. 331/2018 (BRASIL, 2018c), que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC. Entre algumas alterações está a assistência financeira às SEEs para disponibilizar serviços não só à assessoria de currículos, mas também de formação, oriundos de instituições de pesquisa, universidades, consultorias independentes, entre outros. Outras mudanças são a revogação do artigo 13, que responsabilizava o MEC ao longo dos anos de 2018 e 2019 e promoção de ações de alinhamento dos programas nacionais para favorecer a implementação da BNCC e garantir

o suporte necessário aos estados e municípios para sua efetivação, que agora ficou a cargo dos estados e municípios. Além disso, a ampliação do primeiro ciclo corresponde à revisão ou elaboração do currículo do Ensino Médio, para 2019; e o segundo, à formação continuada das redes sobre os currículos revisados ou elaborados, a ocorrer em 2020.

3.2.5 Ano de 2020: finalização do Currículo de Referência do MS – etapa Ensino Médio

O ano de 2020 foi o ano de finalização da escrita do Currículo de Referência do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2020c).

Em janeiro de 2020, a SEE/MS editou resoluções sobre a organização curricular das escolas que ofertariam a carga ampliada de 30 horas-aulas semanais. A Resolução 3.675/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020a) para as escolas que ofereceriam aulas presenciais e não presenciais e a Resolução n. 3.676/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020b) para as escolas com aulas somente presenciais, conforme disposto na Figura 16.

Figura 16 – Matriz Curricular: Novo Ensino Médio com carga ampliada de 30 h/a presenciais

ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.676, DE 6 DE JANEIRO DE 2020.						
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO COM CARGA HORÁRIA AMPLIADA						
Ano: a partir de 2020						
Turno: diurno						
Semana letiva: 5 (cinco) dias						
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos						
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias						
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		4	4	4
		Arte		1	1	1
		Educação Física		1	1	1
		Língua Inglesa		2	2	2
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática		4	4	4
		Física		2	2	3
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia		3	2	2
		Química		2	3	2
		História		2	2	2
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia		2	2	2
		Filosofia		1	1	1
		Sociologia		1	1	1
		Projeto de Vida		1	1	-
		Pós-médio		-	-	1
		Pesquisa e Autorial		1	1	1
		Eletiva I		1	1	1
	Eletiva II		1	1	1	
	Eletiva III		1	1	1	
Total semanal de horas-aulas			30	30	30	
Total anual de horas-aulas			1200	1200	1200	
Total anual em horas			1000	1000	1000	

Fonte: Mato Grosso do Sul (2020b)

Essa matriz curricular foi operacionalizada nas 49 escolas que se encontram com nome em anexo dessa resolução. A parte diversificada sofreu uma alteração com relação a resolução

anterior. A diferença é que o componente curricular de “Estudo Orientado” foi substituído por “Pesquisa e Autoria”, objetivando “promover, por meio da autonomia do estudante, associado às práticas pedagógicas de inovação, criação e construção de novos conhecimentos, o protagonismo do estudante com vistas ao desenvolvimento integral”, de acordo com o artigo 6º Resolução 3.676/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020b), mas continuaram o de Projeto de Vida, Pós Médio, Eletiva I, Eletiva II e Eletiva III. Os objetivos dos componentes de Projeto de Vida e das Eletivas estavam com algumas alterações com relação aos anos anteriores, como verificamos no Quadro 4.

Quadro 4 – Mudanças dos objetivos dos Componentes Curriculares nos anos 2019 e 2020 na REE/MS

Disciplinas	Resolução/SED n. 3.548, de 7 de janeiro de 2019	Resolução/SED n. 3.676, de 6 de janeiro de 2020
Projeto de Vida	objetivam o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários que contribuam para a escolha da área de formação profissional.	objetivam o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.
As Atividades Eletivas I, II e III	correspondem ao tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas aos campos de ação pedagógico-curricular: Iniciação Científica e Pesquisa; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e/ou Protagonismo Juvenil.	correspondem ao tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas ao aprofundamento de conhecimentos, considerando o interesse do estudante e sua inserção na sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mato Grosso do Sul (2019d, 2020c)

Os objetivos presentes nas resoluções de 2020, no caso das eletivas, se alinha mais com a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) quando se refere ao interesse do estudante e sua inserção na sociedade, diferente do que vinha sendo utilizado desde o ProEMI, aparentemente mais vinculado aos conhecimentos e atividades a serem desenvolvidas.

A alteração nos componentes curriculares e nos objetivos ocorreram também na matriz da Resolução n. 3.675/2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020a), que seria operacionalizada nas escolas com carga horária ampliada de 30 horas-aulas semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais.

Conforme a figura 16, os componentes com aulas não presenciais eram 1 de Língua Portuguesa, 1 de Língua Inglesa, 1 de Matemática, 1 de Biologia no 1º ano, 1 de Química no 2º ano, 1 de Física no 3º ano e 1 de Eletiva I. Ou seja, 25 aulas presenciais e 5 aulas não presenciais.

Essa matriz seria operacionalizada em apenas 3 escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino com EaD, localizadas em Campo Grande, Deodópolis e Dourados.

Figura 17 – Matriz Curricular: Novo Ensino Médio com carga ampliada 30 h/a com aulas presenciais e EaD

ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.675, DE 6 DE JANEIRO DE 2020.							
MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO COM AULAS PRESENCIAIS E AULAS NÃO PRESENCIAIS							
Ano: a partir de 2020							
Turno: diurno							
Semana letiva: 5 (cinco) dias							
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos							
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias							
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
		AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	1	3	1	3	1
	Arte	1	-	1	-	1	-
	Educação Física	1	-	1	-	1	-
	Língua Inglesa	1	1	1	1	1	1
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	1	3	1	3	1
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	2	-	2	-	2	1
	Biologia	2	1	2	-	2	-
	Química	2	-	2	1	2	-
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	-	2	-	2	-
	Geografia	2	-	2	-	2	-
	Filosofia	1	-	1	-	1	-
	Sociologia	1	-	1	-	1	-
	Projeto de Vida	1	-	1	-	-	-
	Pós-médio	-	-	-	-	1	-
	Eletiva I	1	1	1	1	1	1
	Eletiva II	1	-	1	-	1	-
	Eletiva III	1	-	1	-	1	-
Total semanal de horas-aulas		30		30		30	
Total anual de horas-aulas		1200		1200		1200	
Total anual em horas		1000		1000		1000	

* AP: Aulas Presenciais
* ANP: Aulas Não Presenciais

Fonte: Mato Grosso do Sul (2020a)

No dia 29 de julho de 2020, realizou-se a Audiência Pública do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul - Etapa do Ensino Médio, importante para a consolidação da Base Nacional Comum prevista na lei da Reforma do Novo Ensino Médio, no estado. O objetivo era apresentar a versão preliminar do documento denominado “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa Ensino Médio – Feito por todos, para todos” e colher pontuações e sugestões da sociedade, e principalmente dos educadores da rede estadual de ensino. Devido a pandemia da Covid-19, a audiência foi realizada de forma on-line por meio da plataforma do Youtube, e teve a participação virtual de centenas de pessoas.

As contribuições poderiam ser realizadas no documento que ficou disponível em forma de link, para a construção do Currículo do dia 29 de julho até o dia 5 de agosto. Em sua fala inicial, o coordenador do Ensino Médio da Secretaria de Estado, o professor Santos, relembra

que a reforma do Ensino Médio não é algo novo, citando, entre outros, o Seminário Nacional sobre a Reforma no Ensino Médio. Ele ainda apontou que

[...] em 2002, há exatamente 18 dezoito anos atrás, o Brasil já se reunia para tratar da reforma do Ensino Médio. Então não dá para falar que a reforma, é algo atual. Não dá pra falar que a reforma é algo de um governo ou de uma personalidade. **A reforma do Ensino Médio foi um clamor da nação. Foram estudantes, professores, militantes da educação que arduamente lutaram e buscaram essa reforma com o intuito de melhorar essa etapa,** significar essa etapa de escolarização básica na vida dos estudantes. (SANTOS, 2020, s/p, grifo nosso.)

Houve, assim, um esforço do representante da Secretaria para legitimar as mudanças a serem implementadas, como um “clamor da nação”, ou como uma luta da sociedade, quando de fato, a MP n. 746/2016 (BRASIL, 2016a), que deu origem à reforma, impediu que todo o debate acumulado pela sociedade sobre o tema fosse de alguma forma colocado em pauta para definir os rumos da reforma. Contrariando a fala do coordenador do Novo Ensino Médio da SED/MS, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) declarou em seu manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016a):

A ANFOPE afirma que uma reforma imposta por medida provisória é uma atitude autoritária, irresponsável e inadequada para definir políticas educacionais, pois desconsidera o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio, impossibilita o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação, contrariando os princípios do processo democrático. A instalação de uma reforma desse vulto deve necessariamente ser antecedida de debates e embates que incluam, em especial, os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes – sujeitos da educação. (ANFOPE, 2016).

Uma infinidade de manifestação contra a forma e o conteúdo da reforma foram divulgados. De 2018, destaca-se documento assinado pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Campanha

Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Rede Escola Pública e Universidade (REPU), conclamando contra o desmonte do Ensino Médio:

É urgente que o CNE abra o diálogo com a sociedade, as instituições formadoras, as entidades representativas de pesquisadores, professores e estudantes, como já o fez em outros momentos de sua história, e não apenas com o empresariado. [...] Exigimos desse governo e do Conselho Nacional de Educação que respeitem as vias tradicionalmente constituídas com vistas à elaboração das normas que regulamentam a educação brasileira (ENTIADES, 2018).

Sobre a BNCC do Ensino Médio, a ANPEd e a ABdC se manifestaram:

[...] Cabe perguntar, foi dialogada com quem? A única versão pública que o MEC apresentou para a BNCC do Ensino Médio é a que foi entregue ao CNE. Quem tornou público o debate foi o CNE e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária de uma BNCC que já vinha sofrendo inúmeras críticas, em virtude da concepção formalista e conteudista de Currículo que a anima, desde a primeira versão, e foi amplamente criticada por comunidades escolares, entidades de classe e associações científicas, entre outros. (ANPEd e ABdC, 2016).

Ambas questionaram as maneiras utilizadas para legitimar a Base, como os prazos antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas desconsideradas, utilizadas apenas para legitimação de um processo sem roteiro definido:

Quem escreveu a BNCC-EM? Como redes estaduais participaram? Quem foram e quais são os interesses dos especialistas que orientaram teoricamente a construção da BNCC? A quem interessa essa reforma expressa? Por que não ouvir professores e estudantes? (ANPEd e ABdC, 2016).

Analisando a fala do representante da Secretaria no dia da audiência on-line sobre o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, quando ele diz que a reforma do Ensino Médio é um “clamor da nação” e que há tempos a sociedade brasileira lutava por ela, verifica-se um contraponto às críticas feitas à reforma até então, com destaque para os manifestos de entidades brasileiras sobre a reforma e a construção da BNCC em sua via antidemocrática, sem ouvir instituições formadoras, entidades representativas de pesquisadores, professores e estudantes.

Destacadas as críticas quanto à forma de encaminhamento da reforma, na sequência destacam-se os pontos principais do texto do “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa Ensino Médio – Feito por todos, para todos”.

A equipe técnica era formada por coordenadores estaduais, coordenadores de Etapa de Ensino Médio, articuladores de itinerários propedêuticos, articulador de itinerários da Educação Profissional e Técnica, articuladores entre etapas, coordenadores, relatores e formadores de cada uma das áreas do conhecimento atuaram no processo de elaboração desse currículo. Os documentos em versão preliminar, aguardando contribuições da sociedade, após aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, serviriam de referência para as redes públicas e privadas pertencentes ao Sistema Estadual de Educação/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2020c). Segundo o coordenador do Ensino Médio, o ano de 2021 será para formação dos profissionais e 2022 para ser operacionalizado em todas as escolas (SANTOS, 2020).

Conforme a audiência, as escolas do Sistema S (SENAC, SESI, SENAR, SENAI E SESC), os Institutos Federais e as Escolas Cívico Militares não fariam parte da reforma, pois teriam seus próprios arranjos curriculares. Quando questionado sobre o assunto, Santos (2020) respondeu:

Quando criou o programa de apoio a implementação, veja bem... programa de apoio a implementação, quem era o público alvo? As escolas das redes públicas estaduais, distrital e municipal de educação, não estava a rede federal nesse programa de apoio, não estavam as escolas da iniciativa privada. Nesse momento, esse programa de apoio não previa transferência de recursos nas escolas privadas e o Sistema S [...] é privado. [...] Nesse momento inicial, eles não iriam implementar. (SANTOS, 2020, p. 11).

O entrevistado não mencionou as escolas cívico-militares, mas indicou que todas as escolas de Ensino Médio implementarão e que só não o fizeram num primeiro momento porque o programa de apoio do Governo Federal não contemplava essas instituições. “Nós vamos operacionalizar a matriz do Novo Ensino Médio em 2021 no conjunto de escolas para além das escolas-piloto que aderiram ao programa” (SANTOS, 2020, p. 12). Informou ainda que tanto as escolas cuja matriz curricular é de 3.000 horas anuais, quanto as escolas integrais com 4.500 horas, vão operacionalizar a matriz curricular com o Novo Ensino Médio. Assim ele explica:

[...] Todas as escolas de Ensino Médio de tempo integral da Rede Estadual de Ensino vão operacionalizar matriz com o Novo Ensino Médio, o ano que vem. Quando eu falo matriz com o Novo Ensino Médio vai ter a carga horária mínima de 3.000 horas, as integrais nossas tem 4.500, vai ter a formação geral básica em 1.800 horas, está posto o dispositivo da legislação adequado à

BNCC e terão itinerários formativos para a escolha do estudante desenhado e por área de conhecimento. [...] Nossa estimativa é que para o ano que vem nós teremos em torno de 100 escolas aproximadamente na Rede Estadual [...] operacionalizando o novo Ensino Médio [...]. (SANTOS, 2020, p. 12-13).

A estrutura do Documento Preliminar que propõe o Currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio se divide em 3 (três) partes: 1. Mato Grosso do Sul e as Políticas Educacionais; 2. Ensino Médio e Formação Geral Básica; e 3. Flexibilização Curricular. Ao analisar o conteúdo desse documento, podemos sintetizá-lo nos seguintes termos:

A parte 1, Mato Grosso do Sul e as Políticas Educacionais, traz textos introdutórios sobre a territorialidade do Mato Grosso do Sul; diversidade e modalidades educacionais; temas contemporâneos; educação integral; novo Ensino Médio e a BNCC-EM; avaliação e; formação continuada. Reafirma 20% e 30% em EaD para o Ensino Médio diurno e noturno, respectivamente, e aponta-se a formação continuada como extremamente necessária para que essas mudanças sejam incorporadas na prática do docente da rede.

A parte 2, Ensino Médio e Formação Geral Básica, apresenta como ficou estabelecida a carga horária que sai de 2.400 horas para 3.000 horas anuais em toda a etapa, sendo 1.000 horas a cada ano e 30 horas semanais, como esquematizado no Quadro 5.

Quadro 5 – Carga horária do Currículo de Referência do MS – Etapa Ensino Médio (versão preliminar)

Carga Horária Total da Etapa de Ensino Médio em Mato Grosso do Sul	
3.000 horas	
1.800 horas - FGB	1.200 horas - IF
Carga Horária/Anual do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul	
1.000 horas	
600 horas - FGB	400 horas - IF
Carga Horária/Semanal do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul	
30 horas	
18 horas/aula – Formação Geral Básica	12 hora/aula – Itinerário Formativo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2020c)

A organização semanal prevê aulas de 50 minutos, sendo que 18 horas/aulas seriam para a Formação Geral Básica e 12 horas/aulas para os Itinerários Formativos, que podem ser distribuídos durante a semana de maneira diferente pelas escolas.

A parte 3, Flexibilização Curricular, inicia com uma defesa da proposta, e algumas diretrizes que fundamentam sua proposição. A flexibilização é colocada como um desafio,

[...] de modo a substituir a noção de curso por uma de percurso e, ao mesmo tempo, enfatizar a formação cidadã e a formação de valores, reconhecendo que a escola deve incentivar o protagonismo estudantil como coautores de seu processo de aprendizagem, além de proporcionar a articulação de estratégias

e instrumentos que permitam novas atuações no campo da cidadania (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 94).

No entanto, a substituição de um curso único para todos por uma formação fragmentária com 40% de itinerários formativos revela ser “a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais” (SILVA; SCHEIBE, 2017 p. 26).

Nesta parte do documento apresenta-se a composição da flexibilização curricular dividido em 3 três: direcionamento profissional, projeto de vida e eletivas.

No direcionamento profissional dispõe-se que o estudante poderá optar pela Formação Técnica e Profissional (Curso Técnico), Qualificação Profissional (FIC-Formação Inicial e Continuada) ou Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), havendo a

[...] possibilidade de o estudante a cada semestre estar inserido em um itinerário diferente, permitindo que ele tenha direito à escolha de acordo com um “leque” de opções que lhe será apresentado. Dessa forma, poderá completar o Ensino Médio com mais competências profissionais desenvolvidas. (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 94).

Indica-se que serão observados os critérios do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que sistematiza dados regionalizados para profissionalizar estudantes de acordo com a carência e a disponibilidade de mão de obra em determinada área e capacitá-lo tecnicamente para sua inserção no setor específico do mundo do trabalho, “respeitada, obviamente sua escolha” (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 97-98). Para isso, é necessária uma educação integral desenvolvendo competências técnicas e humanas capazes de torná-lo, um cidadão mais crítico, ético e atento às demandas da sociedade (MATO GROSSO DO SUL, 2020c).

Projeto de Vida é ofertada pela SED como componente curricular desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, visando potencializar no estudante o reconhecimento da realidade na qual está inserido, a fim de tomar decisões de forma crítica e ética, identificar a trajetória a percorrer, enfrentar os desafios contemporâneos com intencionalidade na projeção do futuro referente ao seu propósito de vida para obter êxito em sua trajetória (MATO GROSSO DO SUL, 2020c).

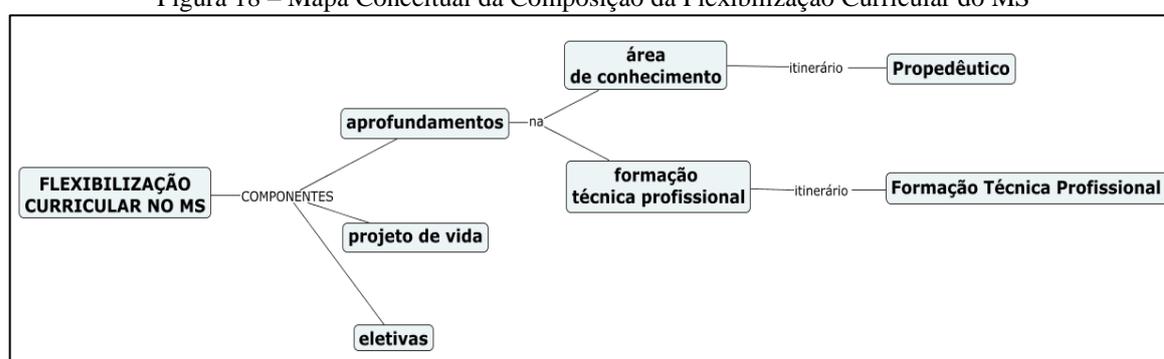
Por fim, as Eletivas são definidas no documento como

[...] componentes curriculares de livre escolha do estudante e que **compõem a estrutura dos itinerários formativos**, são ofertadas semestralmente e

permitem o conhecimento de diferentes temas, vivências e aprendizagens. Esse componente ocupa um lugar de destaque na diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio das Eletivas, é possível propiciar o desenvolvimento de diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal, visual, além da consolidação de competências previstas na BNCC. (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 100).

A flexibilização, entendida como princípio da organização curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2020c), ficaria composta da maneira registrada no mapa conceitual a seguir:

Figura 18 – Mapa Conceitual da Composição da Flexibilização Curricular do MS



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2020c)

A flexibilização curricular ficaria, então, dividida em três componentes: eletivas, projeto de vida e aprofundamentos (ou em uma área de conhecimento ou em uma formação técnica profissional). Na área de conhecimento, o itinerário receberia o nome de propedêutico. E o de formação técnica profissional de itinerário de formação técnica profissional.

O uso pela Secretaria de Estado de Educação do termo “propedêutico” para denominar o itinerário que não é de formação técnica profissional na rede estadual de ensino parece um tanto inapropriado. A palavra em questão refere-se, de acordo com o dicionário, a algo “que prepara, introduz (algo); introdutório, preliminar”. O itinerário propedêutico não se trata de um curso preparatório para o jovem, por exemplo, entrar no ensino superior. Assim, o termo propedêutico rompe com a ideia de Educação Básica, pois esta não possui só a finalidade de progredir nos estudos, conforme o artigo 22 da LDB. Além desta, desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho também são finalidades da Educação Básica (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio é parte da formação básica do cidadão, não é para prepará-lo para o ensino superior, que é o que sugere o termo. Educação Básica é, para Cury (2002),

[...] um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida e da sua intencionalidade maior [...]. (CURY, 2002, p. 170, sic).

Sendo o Ensino Médio Educação Básica, como posto na legislação, com outras finalidades, nominar os itinerários formativos das quatro áreas de conhecimento como propedêutico, que remete à preparação, é inadequado, pois independente do itinerário que o estudante escolha no Novo Ensino Médio, ele pode seguir na vida acadêmica.

A Secretaria de Estado de Educação/MS estabeleceu que os itinerários formativos a serem operacionalizados em cada escola serão construídos de forma participativa:

[...] Os itinerários formativos não seriam construídos pelo Órgão Central da Secretaria de Estado de Educação, haja vista que o produto final poderia ficar distante das aspirações e das características do contexto local onde cada escola está inserida. Por outro lado, entendeu-se também que as escolas ainda não atingiram grau de maturidade necessário para realizar, por si mesmas, essa construção, que deve estar em consonância com os pressupostos estabelecidos nas legislações atuais. (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 101).

Sendo assim, os itinerários formativos serão compostos, nesse primeiro momento, pelo órgão central da Secretaria de Estado de Educação/MS, sendo articulados às necessidades locais e disponibilizados em um catálogo:

A SED/MS construiu as unidades curriculares, articuladas aos arranjos e potenciais locais, às demandas e necessidades do mundo contemporâneo e ao interesse dos estudantes, organizando-as por área do conhecimento dentro de um catálogo, que reúne informações detalhadas acerca de cada unidade curricular, tais como: nome, objetivo/descrição, carga horária, competências e habilidades a serem desenvolvidas, relação de aprofundamento com a BNCC, objetos de conhecimento a serem mobilizados, sugestões didáticas, eixo estruturante principal, eixos estruturantes secundários, estrutura necessária para a oferta, perfil do professor, entre outras. (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p.101).

De posse do catálogo, cada escola fará a composição de no mínimo dois itinerários formativos, tal como detalha o documento:

[...] as escolas procederão com a composição dos itinerários formativos, os quais serão ofertados em turmas organizadas por grupos de interesse e não por agrupamentos seriados. Cada escola, mediante escuta realizada junto à comunidade escolar a fim de coletar informações a respeito das principais áreas de interesse, fará a composição de, no mínimo, dois itinerários formativos, em áreas distintas. (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 101-102).

O documento preliminar apresenta duas matrizes de distribuição da carga horária e organização da oferta. A matriz 1, apresentada no Quadro 6, sugestiona a oferta dos Itinerários Formativos em algumas aulas principalmente nas duas últimas, todos os dias da semana de segunda a sexta-feira, com um sexto tempo. Para completar as 12 aulas semanais, essa matriz apresenta dois dias com aula na 4ª aula para os itinerários.

Quadro 6 – Matriz 1: Distribuição semanal da carga horária (30h/a semanais) (versão preliminar)

Aulas	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
1ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3ª	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4ª	FGB	IT	FGB	IT	FGB
5ª	IT	IT	IT	IT	IT
6ª	IT	IT	IT	IT	IT

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2020c)

A matriz 2 apresenta a oferta do Itinerário Formativo com a organização do horário em alguns dias da semana, de forma que o estudante possa se dirigir a outro local como outra escola, centro, universidade ou instituição parceira para cursar essas aulas. Reservaria três dias da semana, no caso, de segunda-feira a quarta-feira, para os componentes da Formação Geral Básica, e dois dias da semana, quinta-feira e sexta-feira, por exemplo, para os itinerários formativos, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Matriz 2: Distribuição semanal da carga horária (30h/a semanais) (versão preliminar)

Aulas	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
1ª	FGB	FGB	FGB	IT	IT
2ª	FGB	FGB	FGB	IT	IT
3ª	FGB	FGB	FGB	IT	IT
4ª	FGB	FGB	FGB	IT	IT
5ª	FGB	FGB	FGB	IT	IT
6ª	FGB	FGB	FGB	IT	IT

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2020c)

O Quadro 7 mostra 6 tempos todos os dias da semana, sendo que três desses dias seriam reservados para a Formação Geral Básica. Esse modelo de matriz, apresentado na versão

preliminar do currículo, e que no futuro poderá ser utilizado no Estado de Mato Grosso do Sul, é criticado por 13 entidades educacionais “Não é admissível que frente ao desenvolvimento histórico da ciência, da arte e da cultura os jovens pobres sejam afastados da escola limitando o tempo presencial a três dias por semana” (O DESMONTE..., 2018, p. 2).

Com a redução da Formação Geral Básica de 2.400 horas para 1.800 horas, como prevê a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e, como se apresenta nas matrizes 1 e 2 do Currículo de Referência, os estudantes perderiam 7 aulas da Formação Geral Básica para dar lugar aos itinerários formativos. O Coordenador Estadual foi questionado a respeito de como foi pensada essa redução das disciplinas e quais seriam estas. Ele relatou como isso foi feito junto a equipe da escrita do currículo:

[...] Nós encarregamos os nossos especialistas da matemática a elaborar um modelo matemático que justificasse a nova distribuição de carga horária e essa demanda foi feita. Nesse modelo matemático, os nossos especialistas apresentaram a variação de carga horária por componente e o desvio padrão que isso gerava em termos desta variação. Trazendo para linguagem fora da matemática seria o seguinte: quando você reduz a carga horária, porque nós temos por padrão 12 componentes, como você muito bem já observou, reduziu 7, então não é todo mundo, não é todo mundo que iria perder, é somente 7, e como essa diminuição de 7 aulas seria um de cada componente, os 7 componentes iriam perder aula ou nós faríamos um cenário que não iríamos mais trabalhar os 12 componentes em cada ano, talvez em um ano trabalharíamos um conjunto de componentes e no outro ano outro conjunto de componentes [...]. (SANTOS, 2020, p. 21).

Para Santos (2020, p. 21), “A responsabilidade do momento exige comprometimento e elementos que fundamentem toda e qualquer decisão”, por isso a Secretaria encarregou-se especialistas matemáticos para elaborar um modelo matemático diante dos quais escolheram o que permitisse que preservasse todos os componentes da Formação Geral Básica durante todos os anos curso do Ensino Médio. Ele relata como isto foi feito:

Então esses especialistas matemáticos faziam o desenho de vários cenários, cenários que preservava todos os componentes e fazia esse recorte dessas 7 aulas, o cenário em que trabalharia um conjunto de componentes por ano e no outro ano outro conjunto de componentes, fez outro cenário e apresentou e em cada cenário o desvio padrão dessa redução, pela regra da matemática quanto maior é o desvio padrão maior desigualdade existe nessa variação, quanto menor o desvio padrão mais igualitária foi a variação entre os elementos, e nós estávamos buscando isso um cenário em que o menor desvio padrão possível, garantindo uma certa redução equilibrada entre os componentes, todos vão perder, mas todos perdem dentro de uma mesma proporção é isso que demonstraria o menor desvio padrão.[...] nós não pegamos o modelo em que o desvio padrão era menor, mas também não pegamos o modelo em que

o desvio padrão era maior, tivemos que pegar um meio termo [...]. (SANTOS, 2020, p. 21).

Nesse padrão de desvio médio, os componentes que tinham mais de uma aula, como História, Geografia, Física, Sociologia, Língua Portuguesa e Matemática sofreriam a redução de aulas. O modelo de uma matriz com essa redução, que será utilizada pelas escolas-piloto, é apresentado no Quadro 11 da seção 4. Santos (2020) complementa que:

Sabendo que são 12 componentes e 7 teriam perdas de aulas, aí tivemos que ir para aqueles componentes que teriam mais de uma aula para fazer essa redução e aí chegamos em Geografia, Física, História, Sociologia, na Língua Portuguesa, Matemática, ou seja, 7 componentes que teriam que passar por essa redução. (SANTOS, 2020, p. 22).

Pela fala do coordenador, entendemos que a perda dos 7 componentes da Formação Geral Básica pode ser recompensada pelos itinerários formativos que poderão aprofundar uma determinada área do conhecimento de forma que “o professor possa aprofundar e dar direcionamento e consolidar tudo aquilo que está sendo trabalhado dentro de formação geral e que ele vem num contexto mais geral, mais amplo, sem aprofundamento, mais genérico, mais superficial” (SANTOS, 2020), tratado nas aulas que tiveram a carga horária reduzida.

E é nesse aprofundamento que esses componentes terão os espaços para consolidar aquela aprendizagem plantada superficialmente da formação geral da BNCC, mas num contexto de ampliação, de tornar mais complexa aquela aprendizagem dentro daquela competência, daquela unidade em contextos de sistemas mais complexos e tudo mais. Então é nesse sentido que a secretaria organizou essa “redução dessa carga horária”. (SANTOS, 2020, p. 23).

A redução da carga horária desses componentes da formação geral, que poderia ser aprofundada pelos itinerários, só aconteceria se fosse o itinerário propedêutico e não o itinerário formativo profissional Formação Técnica Profissional. O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – etapa Ensino Médio - traz uma divisão entre ambos: o primeiro refere-se aos itinerários das áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e o segundo refere-se ao itinerário da Formação Técnica Profissional.

Figura 19 – Matriz Curricular do Itinerário Propedêutico

Itinerário Formativo	Disciplinas	Ch semanal
	Unidade Curricular 1	02
	Unidade Curricular 2	02
	Unidade Curricular 3	02
	Unidade Curricular 4	02
	Unidade Curricular 5 (Eletiva)	02
	Projeto de Vida	02
Carga Horária em h/a		12

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2020c)

A matriz curricular do itinerário propedêutico possui uma carga horária de 12 horas/aulas para serem distribuídas durante a semana. Ela é composta por 6 unidades curriculares, sendo 1 delas a eletiva e outra o componente de Projeto de vida. As unidades curriculares são definidas como estruturas que concretizam os itinerários formativos, pois agregam, de forma integrada, os eixos estruturantes, as competências e habilidades da BNCC e seus objetos de conhecimentos para proporcionar o aprofundamento das aprendizagens.

A equipe da Secretaria desenvolveu um layout de unidade curricular para os itinerários formativos propedêuticos, disponibilizando exemplos para as quatro áreas do conhecimento conforme a seguinte organização:

Quadro 8 – Layout de Unidade Curricular do Itinerário Formativo Propedêutico (versão preliminar)

I. Apresentação da Unidade Escolar	Área do Conhecimento
	Nome da unidade curricular
	Carga Horária
	Descrição
	Competências
	Eixos estruturantes relacionados
	Conhecimentos curriculares e conhecimentos gerais Articulados
	Objetivos
	Relação com outras unidades
	Perfil docente
	Recursos
II. Organizador Curricular	Habilidades por eixo estruturante
	Objetos de conhecimento
	Sugestões didáticas associadas aos eixos
III. Bibliografia	Indicação dos textos base e materiais de apoio

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2020c)

Além disso, exibiu também a estrutura do itinerário formativo propedêutico de forma que a escola, de posse do Catálogo de Unidades disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação, possa fazer a escolha de 4 unidades curriculares. 1 a eletiva, que é proposta pela escola, e 1 que é o componente Projeto de vida, fixa em todos os itinerários formativos.

A disciplina de projeto de vida encontra-se na carga horária das 1.200 horas dos itinerários formativos e não dentro da carga horária destinada à Formação Geral Básica de 1.800 horas. Perguntado sobre esse fato, o Coordenador estadual respondeu:

Quando nós decidimos trabalhar projeto de vida com o componente curricular no contexto do Novo Ensino Médio, você tem dois espaços delimitados dentro dessa matriz, espaço em termos de carga horária, que é o espaço para formação geral básica com 1.800 horas e o itinerário formativo que você vai operacionalizar para além da formação geral básica. Não existe regramento que obriga você trabalhar projeto de vida no itinerário formativo ou fora dele, mas se ele não está no itinerário formativo ele deveria ser trabalhado num contexto de formação geral básica, você sabe que a formação geral básica é no máximo 1.800 horas, eu poderia reduzir a BNCC para 1.500h e pegar 300 horas ali e colocar projeto de vida. E pode fazer? Claro que pode, você não pode ultrapassar 1.800 e a BNCC você não tem limite para no mínimo para a BNCC. (SANTOS, 2020, p. 25).

Segundo Santos (2020), para não diminuir ainda mais a carga da formação geral de 1.800 horas da BNCC, e como não existe regra clara com relação a isso, a equipe da Secretaria resolveu inserir Projeto de vida como um componente curricular, no âmbito dos itinerários, como confirma:

E o que acontece, se você traz o projeto de vida para dentro da formação geral básica, entra dentro das 1.800h, então você reduz a carga horária da BNCC. Então vamos manter a carga horária geral para a BNCC, complementada pela parte diversificada que é um ponto indissociável e vamos tratar o Projeto de Vida fora dessas 1.800h, então ela tem que estar dentro do itinerário[...]. Eu tenho um elemento rígido que apareça em todos eles e foi isso que nós fizemos. Porque não tem essa proibição, colocamos o Projeto de Vida dentro dos itinerários formativos como um elemento fixo, independente no itinerário que o estudante escolher, ele vai estudar Projeto de Vida, mesmo porque o Projeto de Vida não está atrelado a nenhum componente, ele fica atrelado ao interesse do estudante. A partir do momento que ele tem o interesse por uma área, aquele projeto de vida está sendo construído dentro daquele contexto da área [...], então é esse meu entendimento. E, nesse caso, Projeto de Vida permaneceu como componente do itinerário formativo. (SANTOS, 2020, p. 25-26).

Projeto de Vida aparece como um elemento rígido em todos os itinerários, seja ele propedêutico ou profissional, como componente fixo, independente da escolha dos estudantes.

Na Figura 20, vemos como ficaria essa estrutura nas escolas de Ensino Médio públicas e privadas do Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul:

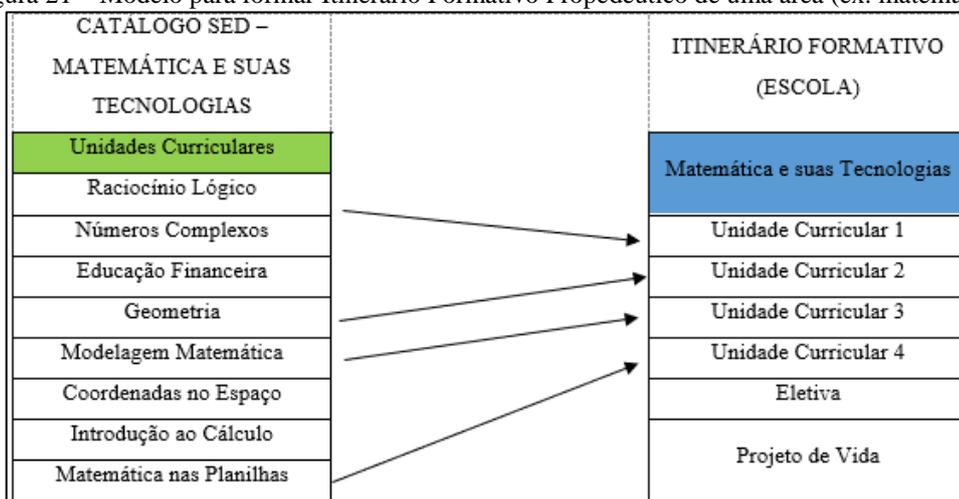
Figura 20 – Estrutura do Itinerário Propedêutico

Estrutura do itinerário formativo propedêutico		
Componente	Característica	Carga Horária (h/a)
Unidade Curricular 1	Escolhida do Catálogo de Unidades	02
Unidade Curricular 2	Escolhida do Catálogo de Unidades	02
Unidade Curricular 3	Escolhida do Catálogo de Unidades	02
Unidade Curricular 4	Escolhida do Catálogo de Unidades	02
Unidade Curricular 5	Proposta da escola (ELETIVA)	02
Projeto de Vida	Fixa em todos os itinerários formativos	02
Total		12

Fonte: Mato Grosso do Sul (2020c)

Para a composição do itinerário formativo propedêutico, a escola observará o catálogo de cada uma das áreas de conhecimento ofertado pela secretaria, fará a composição do itinerário, por exemplo de matemática. Para isso, a escola deve fazer, antecipadamente, um processo de escuta dos estudantes do 9º ano. Assim, terá uma noção das preferências e aspirações dos estudantes em relação às áreas de conhecimento, já no anterior. Sabendo que há muita procura por Matemática, a escola deve se preparar para ofertar mais de um itinerário dessa área. A leitura e o planejamento são essenciais para o sucesso do trabalho. Então, de posse do catálogo, e analisando as suas possibilidades de escolha, deverá verificar a sua estrutura como laboratórios e corpo docente para assim compor as 4 unidades curriculares.

Figura 21 – Modelo para formar Itinerário Formativo Propedêutico de uma área (ex. matemática)



Fonte: Mato Grosso do Sul (2020c)

A escola também poderá ofertar o itinerário formativo propedêutico de forma integrada, utilizando em sua composição unidades curriculares de duas áreas de conhecimento. No modelo apresentado, a escola, para compor o itinerário formativo, escolhe duas unidades curriculares de Matemática e suas tecnologias e duas unidades curriculares de Ciências da natureza e suas tecnologias. Os componentes de eletiva, escolhida pela escola, e Projeto de Vida, devem ser oferecidas no conjunto do itinerário formativo. Na figura 22, conferimos a sistematização do referido exemplo.

Figura 22 – Modelo para formar um Itinerário Propedêutico Integrado

CATALOGO SED – CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ITINERÁRIO FORMATIVO (ESCOLA)	CATÁLOGO SED – MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS
Unidades Curriculares	Matemática e Ciências da Natureza (Integrado)	Unidades Curriculares
Biotecnologia	Unidade Curricular 1	Raciocínio Lógico
Química Verde	Unidade Curricular 2	Números Complexos
Práticas Investigativas	Unidade Curricular 3	Educação Financeira
Processos Fermentativos	Unidade Curricular 4	Geometria
História das Ciências	Eletiva	Modelagem Matemática
Astronomia	Projeto de Vida	Coordenadas no Espaço
Ecologia		Introdução ao Cálculo
Confortabilidade Ambiental		Matemática nas Planilhas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2020)

O documento traz apenas esse modelo de Itinerário Propedêutico Integrado, porém não limita somente a essa possibilidade, tendo em vista que no próprio texto, deixa claro que a escola poderá organizar com duas áreas. Assim, entende-se que diferentes áreas podem compor um Itinerário Formativo Propedêutico. Já os itinerários de Formação Técnica e Profissional são vistos como mais uma possibilidade de escolha, ajudando na assertividade profissional pelos estudantes com o objetivo de

[...] atender demandas locais e regionais, quanto à formação de recursos humanos tecnicamente qualificados e atualizados, os itinerários de FTP desenvolverão competências e habilidades que vão oportunizar aos estudantes a aplicação dos conhecimentos em diferentes contextos e processos que caracterizam a ocupação, favorecendo a construção de habilidades que permitam a ele intervir e agir nas situações do dia a dia. Assim, a escola orientará o estudante para que ele seja capaz de alcançar um excelente nível de desempenho, demonstrando competências cognitivas e socioemocionais desenvolvidas para atuar no mundo do trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p.147).

O itinerário de Formação Técnica Profissional terá 3 possibilidades de oferta: Cursos de Qualificação Profissional; Cursos Técnicos de Nível Médio; e Programas de Aprendizagem Profissional. Os Cursos de Qualificação Profissional oferecerão várias possibilidades de escolha a cada um dos 3 anos do Ensino Médio, podendo os estudantes fazer diferentes trajetórias a cada ano. O Curso Técnico de Nível Médio tem duração de 3 anos e oferece ao estudante uma habilitação técnica profissional a partir da composição de 3 cursos de qualificação, a serem operacionalizados em cada ano do Ensino Médio, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Exemplos de trajetória de habilitação técnica e profissional a partir da composição de três cursos de qualificação operacionais em cada ano do Ensino Médio

Itinerário Formativo Profissional	Qualificações profissionais	Eixo Tecnológico
Mecatrônica	1. Assistente Técnico de Mecatrônica 2. Instalador de Equipamentos Eletromecânicos 3. Operador Eletromecânico	Controle e processos industriais
Agropecuária	1. Trabalhador Agropecuário em Geral 2. Encarregado na Agropecuária 3. Gerente de Produção e Operações Agropecuárias	Recursos naturais
Informática para Internet	1. Assistente de Manutenção de Computadores e Infraestrutura de Redes 2. Desenvolvedor de Páginas Web 3. Desenvolvedor de Sistemas Computacionais	Informática e comunicação
Recursos Humanos	1. Assistente de Recursos Humanos 2. Agente de Recrutamento e Seleção 3. Agente de Qualificação e Desenvolvimento de Pessoas	Gestão e negócios
Agronegócios	1. Auxiliar Administrativo Agroindustrial 2. Assistente Administrativo Agroindustrial 3. Agente Agroindustrial	Agronegócios
Meio Ambiente	3. Agente de Desenvolvimento Socioambiental 2. Agente de Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável 3. Agente de Resíduos Sólidos e Hídricos	Ambiente e saúde
Produção de Moda	1. Produtor de Evento de Moda 2. Corretor de Moda 3. Vitrinista	Recursos naturais
Programação de Jogos Digitais	1. Assistente de Produção de Games 2. Assistente de Projetos de Games 3. Projetista de Games Mobile	Informática e comunicação
Serviços Jurídicos	1. Atendente Jurídico 2. Auxiliar Judicial 3. Assistente de Serviços Jurídicos	Gestão e negócios
Administração	1. Assistente Administrativo 2. Assistente de Marketing Digital e Social Media 3. Assistente de Projetos e Inovação	Gestão e negócios

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Mato Grosso do Sul (2020c)

De acordo com a articuladora do itinerário de Formação Técnica Profissional, o estudante poderá mudar a sua escolha. Se ele estiver fazendo um Curso Técnico de Nível Médio e resolver mudar de curso ou cursar outro itinerário, pode, só não recebe a certificação do curso inicialmente escolhido. O estudante poderá também escolher fazer um Itinerário de Formação Técnica Profissional e depois mudar para Itinerário Propedêutico. O importante é cumprir as 1.200 horas estabelecidos para os Itinerários (AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2020).

Para o itinerário Formação Técnica Profissional, também será disponibilizado pela SED/MS um Catálogo de Projetos de Cursos, elaborado com atenção às demandas locais, a partir do qual a escola, em seu processo de escuta, ofertará o mais adequado para sua região, visando uma colocação do estudante no mundo do trabalho. O documento não explicita como seriam viabilizadas essas ofertas, uma vez que não apresenta maiores detalhes sobre elas (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 97). “Ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 26-27).

Os Programas de Aprendizagem Profissional têm as possibilidades de parcerias onde o estudante pode realizar estágios em instituições privadas, universidades ou outra escola. As parcerias ainda serão legisladas pelo Conselho Estadual de Educação. Aliás, é necessário destacar que, para a oferta desse itinerário Formação Técnica Profissional, “é possível também estabelecer parcerias com outras instituições de ensino. As instituições parceiras poderão ofertar diferentes trajetórias, adequadas ao contexto socioeconômico do estado” (MATO GROSSO DO Sul, 2020c, p. 146).

Com relação aos profissionais com “notório saber”, as escolas que ofertarem os itinerários de Formação Técnica Profissional poderão admiti-los, conforme a versão preliminar do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa Ensino Médio:

Às escolas que ofertarão o itinerário de formação técnica e profissional, abre-se espaço para atuação, no corpo docente, de pessoas com vivências e práticas em atividades laborais, ou seja, profissionais com notório saber em alguma área de atuação. Esse educador é um diferencial nesse itinerário e é condição essencial na educação técnica, cujo objetivo se propõe a instruir e colocar no mercado um profissional que será protagonista e importante aliado para a transformação de um cenário que requer a diminuição dos gargalos por mão de obra qualificada e, de forma pontual, atender as necessidades encontradas em municípios, estados e regiões; contribuindo, assim, com a riqueza dos variados setores produtivos, sociais e econômicos, além de proporcionar aos estudantes concluintes uma melhor qualidade de vida. (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 147).

O documento ainda indica que serão admitidos

[...] profissionais que detenham “notório saber” para ministrar aulas técnicas no itinerário formativo correspondente ao seu conhecimento, os quais serão autorizados [...] quando este notório saber é “reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado”. (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p. 147).

No entanto, os profissionais de notório saber têm o intuito de suprir a “[...] ausência de professores (licenciados) que, cumulativamente, possuem formação técnica e profissional relativos às diferentes trajetórias profissionais” (MATO GROSSO DO SUL, 2020c, p.147).

A questão do notório saber é vista com preocupação por Silva (A REGULAMENTAÇÃO..., 2020), que alerta para a necessidade de formação pedagógica apropriada para dar aulas em cursos técnicos na Educação Básica, caso contrário, colocaria em risco a formação dos jovens.

Na mesma direção, Kuenzer (2020) afirma que a flexibilização proposta pela Lei também atinge os docentes. Segundo a autora,

[...] em especial os da educação técnica e profissional, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional desde que atestado seu notório saber por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, privada ou em corporações. Ou seja, a flexibilização também significa desprofissionalização [...]. (KUENZER, 2020, p. 59).

A profissionalização apontada pela autora é uma perspectiva já institucionalizada pelas leis 13.429/2017 e 13.467/2017, que regulamentam, respectivamente, a terceirização dos serviços e as relações de trabalho (nova Consolidação das Leis Trabalhistas-CLT). Assim, segundo a autora, o risco contido na questão do notório saber é para os estudantes e professores, pois representa enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor.

Com relação ao empreendedorismo, que consideram os estudantes como protagonistas, os itinerários de Formação Técnica Profissional permitem o desenvolvimento de projetos empreendedores organizados em etapas, favorecendo a investigação científica e intervenções que permite conhecimentos da área propedêutica e técnica e articulação de saberes com práticas sociais (MATO GROSSO DO SUL, 2020c).

Até aqui, vimos o que trouxe a versão preliminar do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul – Etapa Ensino Médio, que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação/MS no dia 8 de fevereiro de 2021. No entanto, ainda não se encontra disponível oficialmente para consulta e, por isso não é possível verificar se foi alterado.

Ainda continuando com a exposição cronológica das ações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação/MS, no intuito de implementar a Lei da reforma no Estado, socializamos o último documento intitulado “Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a Implementação do Novo Ensino Médio”, que apresenta, inicialmente, um diagnóstico da rede Diagnóstico da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para definição de objetivos, ações e projetos, concepções, metas, perspectivas e possibilidades para a implementação e a proposta de acompanhamento de avaliação do novo Ensino Médio. Este documento elaborado pela SED/MS é baseado no próprio Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio e toda a legislação correspondente.

Em síntese, percebemos que existem modificações profundas na organização da oferta do Ensino Médio em processo de discussão e implementação. Todo um conjunto de normativos e orientações foi e está sendo elaborado.

O Quadro disposto no apêndice mostra sinteticamente o que foi apresentado até então, quais foram as resoluções e orientações da Secretaria de Estado de Educação depois da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) para normatizar e orientar sua implementação. Optamos pela apresentação cronológica, com a inclusão de alguns normativos nacionais no sentido de contextualizar as decisões estaduais no âmbito temporal dos normativos nacionais.

Diante do conjunto de informações apresentadas, ficamos com a questão problema desta investigação, que trata especificamente sobre como essas orientações gerais estão em debate e implementação nas escolas-piloto selecionadas. Silva (2008) nos lembra que os dispositivos normativos não são incorporados de forma “espelhada” pelas escolas. A autora esclarece que isso acontece por duas razões: primeiro, porque se deparam com princípios e práticas já existentes; em segundo lugar, porque cada escola possui seu próprio tempo e ritmo e reage de maneira diferente às inovações (SILVA, 2008).

Na próxima seção, apresentamos a análise das informações sobre as escolas-piloto de Dourados em seu processo de discussão e implementação da Reforma do Ensino Médio.

4 A MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS-PILOTO DE DOURADOS-MS

O objetivo desta seção é socializar a análise da materialização da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) nas duas Escolas-piloto localizadas em Dourados para, assim, juntamente com os objetivos anteriores, atingir o objetivo maior da pesquisa: compreender a fase de materialização da política educacional em questão, mais precisamente investigar como tem sido a sua execução nas duas escolas-piloto do referido município.

Para a sistematização dos dados coletados, optamos por organizá-los por eixos de análise, elaborados a partir de temas relevantes contidos na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Definimos tais eixos a fim de identificar aspectos relevantes dos processos instituídos nas duas escolas-piloto investigadas. Eles figuraram como subseções, conforme apresentamos a seguir: a ampliação da carga horária nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio do município de Dourados; a organização curricular nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio do município de Dourado, que trata especificamente das disciplinas Projeto de Vida, Eletivas e dos itinerários formativos; o financiamento nas escolas-piloto “A” e “B” e; As parcerias para a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto “A” e “B”.

Optamos por recuperar alguns elementos introduzidos nos normativos legais pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e/ou pela legislação que a regulamenta. As diretrizes legais, sempre que possível, foram problematizadas a partir das falas dos entrevistados da escola-piloto “A” e “B”, ou seja, diretores, coordenadores, professores, professora formadora responsável pelo Novo Ensino Médio na CRE-5 Dourados e do coordenador estadual do Novo Ensino Médio do Órgão Central da SEE/MS. Essa sistematização dos dados coletados e sua análise foi elaborada em diálogo com a literatura da área sobre a temática.

Importante salientar que se trata de uma análise de um processo inconcluso, que tem por suas características o mérito de permitir acompanhar os fatos, acontecimentos e percepções dos sujeitos no momento em que vivenciam as mudanças em curso ou quando estas ainda estão em forma de projetos. Por outro lado, tem como inconveniente e dificultador da pesquisa o fato de não poder concluir ou não comprovar algumas propostas ou expectativas explicitadas pelos sujeitos nos próprios normativos, uma vez que se apresentam ainda não finalizadas.

As entrevistas apresentadas foram coletadas entre junho e agosto de 2020, e até dezembro do mesmo ano os foram os documentos produzidos pela SED e pelo MEC. No caso da documentação, as análises tiveram como marco temporal também o ano de 2020. Embora

sejam apontados alguns documentos do ano de 2021, não foram analisados seus desdobramentos no contexto das escolas *locus* desta investigação.

4.1 A ampliação da Carga Horária nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio do município de Dourados-MS

Nesta seção, apresentamos a análise sobre a ampliação da carga horária para mil horas anuais, estabelecida para as escolas-piloto do Novo Ensino Médio no artigo 1º da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e materializada nas escolas-piloto “A” e “B”, localizadas no município de Dourados-MS.

A Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) alterou o artigo 24 da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) com a seguinte redação: “deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas [7 horas/dia], devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária [5 horas/dias], a partir de 2 de março de 2017, mantendo os duzentos dias letivos (BRASIL, 2017).

No Novo Ensino Médio, os sistemas de ensino têm um prazo máximo de cinco anos, ou seja, até o ano de 2022, para ampliar a carga do mínimo de oitocentas horas para mil horas anuais. Dessa forma, os três anos do Ensino Médio passarão a ter uma carga total de três mil horas. No entanto, sem estabelecer prazo, a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) determina que a carga anual deve progressivamente ser ampliada para mil e quatrocentas horas anuais, perfazendo quatro mil e duzentas horas totais. Para Hernandes (2020):

Ampliar progressivamente a carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas anuais, transformando essa etapa da Educação Básica em Ensino de tempo integral, é uma norma um tanto quanto genérica, pois não há como definir o tempo da progressividade. Não se trata de regra definitiva, por ser algo de difícil concretização na realidade das escolas brasileiras de Ensino Médio, públicas e privadas, em tempo determinado. Por isso, a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) abre a possibilidade de estabelecer um tempo longo, progressivo, indeterminado, para sua efetivação na prática, que, no entanto, pode nunca se concretizar. (HERNANDES, 2020, p. 582).

Nas Escolas-pilotos “A” e “B” houve uma ampliação da carga horária de oitocentas horas anuais para mil horas anuais. No entanto, isso se materializou em momentos e de formas diferentes. A Escola-piloto “A” iniciou em 2009 com aulas presenciais e a Escola-piloto “B” em 2019 com aulas presenciais e aulas não presenciais. Apenas três escolas-piloto no estado implementaram o Novo Ensino Médio com parte da carga horária de forma não presencial.

O Diretor “A” aponta que desde o ano de 2009, por conta do ProEMI, sua instituição já operacionalizava uma matriz curricular com mil horas anuais. Sua afirmação é complementada pela Coordenadora “A”, que comenta a mudança na rotina escolar: “Uma aula a mais todos os dias, 6 aulas. Ao invés de saírem 1h25min, eles saem 12h15min. O horário deles foi alterado uma aula por dia da semana” (COORDENADORA A, 2020). Ou seja, 8 anos antes de a Lei determinar, a Escola-piloto “A” já havia ampliado a carga de oitocentas para mil horas anuais.

Na Escola-piloto “B” foi diferente, pois a ampliação da carga horária consonante à Lei iniciou-se em 2019 e com parte da carga horária com aulas não presenciais. A Diretora “B” explicou como foi a materialização dessa carga horária: “Ficou 30 horas semanais, sendo as 5 horas diárias e mais uma aula que era não presencial, ou seja, o aluno não precisava ficar na escola, a não ser que ele quisesse. Quem ficava na escola? Os professores das disciplinas que tinham esse sexto tempo [...]” (DIRETORA “B”, 2020, p. 1).

Complementando a fala da Diretora “B”, e, ao mesmo tempo, relato de um fato que não aparece no depoimento anterior, a Coordenadora “B” comentou sobre como foi o início da implantação do Novo Ensino Médio com a ampliação da carga horária:

Quando foi feita a seleção, anteriormente veio a informação a respeito da implantação do Novo Ensino Médio e que haveria a implantação do sexto tempo, a princípio presencial. Porém, [...], me lembro bem, sentamos eu e a diretora, conversamos com a diretora pedagógica. Nós temos alunos que trabalham no contraturno. Esse é o perfil do nosso estudante. É uma região periférica, então, [...] ao meio dia, eles já estão entrando no serviço, a maioria trabalha em mercado, alguns trabalham na Seara. Seara, não, JBS [frigorífico da região]. Falei Seara, mas é JBS, ou em outros tipos de trabalho como meio turno de babá e esse tipo de coisa. (COORDENADORA “B”, 2020, p. 1).

A Coordenadora indicou que na Escola-piloto “B” estavam matriculados estudantes que trabalhavam no contraturno, ou seja, no turno vespertino, em diversas empresas do município. Preocupados, eles procuravam saber se teriam que ficar no sexto tempo e, caso o fosse necessário, iriam para outra escola porque o horário dos estudos não se adequava com o seu horário de trabalho, o que provocaria uma grande evasão (COORDENADORA “B”, 2020).

Por conhecer o perfil dos estudantes da instituição, a Coordenadora “B” demonstrou a preocupação da gestão escolar quanto à ampliação da carga horária, que representava ter uma aula a mais de segunda a sexta-feira. Essa preocupação com uma possível evasão e transferência dos estudantes do Ensino Médio fez com que, segundo a Coordenadora, a diretora redigisse um documento expondo o problema e o encaminhasse para a SED, conforme relatado por ela:

Nós ficamos muito preocupados com isso, pois sabemos que nosso perfil é esse, de alunos que ajudam em casa, e nós temos um público do “Menor Aprendiz” também. Então a Diretora redigiu um documento e encaminhou com a justificativa desse detalhe, que o sexto tempo nós iríamos ter esse probleminha, que nós não conseguiríamos ter muitos alunos presentes por conta dessa questão, uma questão até social. Aí o que aconteceu? A SED pensou em outras alternativas, porque se viu outra situação que provavelmente eles haviam pensado, mas não tinham analisado propriamente para perceber que nas escolas de região periférica isso acontece. É diferente de uma escola da região central. (COORDENADORA “B”, 2020, p. 1).

Ainda segundo a Coordenadora “B”, a equipe da Secretaria de Estado de Educação/MS pensou em alternativas:

Em Dourados, por exemplo, nós temos o Capilé, que é regime integral e funciona, mas a região onde ele está é uma região diferente. Então veio uma sugestão de Campo Grande, que nós teríamos o sexto tempo. Sugestão, não. Foi encaminhado para nós, depois do sorteio, que nós teríamos o sexto tempo, porém, EAD. Seríamos uma escola-piloto. Aí saiu outro sorteio, um sorteio dentro do Estado com 3 escolas do projeto piloto com sexto tempo EAD. Então ficou Dourados [...], uma escola de Campo Grande e uma escola de Deodápolis que tem esse perfil, e no ano passado a gente começou, no início do ano, a nossa grade curricular com 30 horas, mas com sexto tempo EAD. (COORDENADORA B, 2020, p. 2).

Ela demonstrou possuir bastante conhecimento da realidade dos estudantes matriculados na escola e que havia uma preocupação por parte da gestão escolar com a possibilidade de transferências e de evasões por conta da implantação do sexto tempo.

A informação de “[...] que haveria a implantação do sexto tempo, a princípio presencial” (COORDENADORA “B”, 2020) diverge da fala da Professora Formadora da CRE-5 de Dourados, a qual, quando questionada sobre a decisão de a Escola-piloto “B” ofertar parte da carga horária em EaD, afirmou: “A proposta já veio do MEC [...], não foi a escola que decidiu, ela foi contemplada como escolas-piloto do Brasil com a modalidade não presencial” (GARCIA, 2020, p. 7). Por outro lado, o Professor Coordenador aponta o cuidado que a SED/MS teve com a possibilidade de um desarranjo familiar na comunidade onde se localiza uma escola, por isso, segundo ele, a Secretaria de Estado de Educação/MS decidiu que, primeiro, não ampliaria a carga horária para 100% das escolas da Rede. Ele conta que esta questão familiar interferiu na escolha das escolas-piloto pelos municípios:

Em cada município nós temos aquela escola que ampliou a carga horária, mas também temos a escola que não ampliou. Esse foi um cuidado que nós tivemos nas escolhas das escolas-piloto [...]: se no município existia apenas uma única

escola da Rede Estadual, nós não a buscamos no primeiro momento para ser escola-piloto. Porque se ela fosse escola-piloto, ela teria que ampliar a carga horária e isso poderia gerar um problema na organização familiar daquela comunidade. Então, privilegiamos os municípios que tinham mais de uma escola porque nós teríamos a escola-piloto com ampliação de carga horária, mas nós teríamos ainda aquela escola com a carga horária de 2.400 horas de etapa, ou seja, de cinco tempos de aula. E que a família que identificasse, neste primeiro momento, uma inviabilidade de migrar para esse modelo ou adentrar a esse modelo de carga horária ampliada, ela teria oportunidade de transferir seu filho para outra escola estadual ali dentro do município, na proximidade daquela em que ele estava estudando para continuar a carga horária reduzida. (SANTOS, 2020, p. 16).

Dessa forma, os pais não teriam problemas de mudar o filho de dentro do município para uma escola de carga horária menor. No entanto, a Escola-piloto “B” permaneceu com sexto tempo, mas na modalidade EaD, o que facilitaria para os estudantes trabalhadores: “É um processo contínuo de diálogo com as famílias para que gere de vez o entendimento que essa ampliação não é facultativa”, afirmou Santos (2020, p. 16). E continuou: “Se a família não quis aderir num primeiro momento, tudo bem, mas vai chegar num segundo momento que não é mais adesão, é obrigação” (SANTOS, 2020, p. 16).

Conforme demonstrado, alguns municípios tiveram todas suas matrículas ofertadas pelas escolas-piloto, indicando que não foram alcançados por essa preocupação com as condições dos alunos e suas famílias de se adaptar à nova organização dos horários das aulas.

Diante do texto legal e das falas dos sujeitos entrevistados, os implementadores do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino/MS, as mudanças trazidas pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) com relação à ampliação da carga horária, que passava de oitocentas horas para mil horas anuais, foram materializadas nas escolas-piloto “A” e “B” em Dourados.

A pesquisa mostrou que a Escola-piloto “A” desde o ano de 2009 possuía uma carga horária ampliada de mil horas anuais com um sexto tempo todos os dias da semana, fato que, de certa forma, facilitou a implementação do Novo Ensino Médio. Já a Escola-piloto “B” fez essa ampliação de carga horária anual no ano de 2019, tal como preconizou a Lei.

A ampliação da carga horária obrigatória na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) para todas as escolas brasileiras é criticada por Hernandes (2020, p. 592), segundo o qual “Aumentar a carga horária do Ensino Médio sem política de financiamento, sem verificar os problemas do turno noturno, sem proporcionar melhores condições de trabalho para os docentes, poderá, apenas, aumentar a precariedade nessa etapa da Educação Básica”.

Na colocação de Hernandes (2020), o aumento da carga horária pode elevar a precariedade da educação oferecida no Ensino Médio, no período noturno, por exemplo. No caso, as Escolas-piloto desta pesquisa ofereciam o período matutino, o que também não significa que essa precariedade não exista. Da mesma forma, tal precariedade pode ocorrer para outros estudantes noturnos, já que a ampliação está prevista para 100% das escolas de Ensino Médio na rede estadual a partir de 2022, assim como a nova organização curricular.

Moll (2017) também critica a ampliação da carga horária com a diminuição das disciplinas que promovem uma formação básica, formação humana integral para os estudantes:

Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares. (MOLL, 2017 p. 69).

A autora referida (MOLL, 2017) corrobora com a análise do caso da Escola-piloto “B”, cujos estudantes, ao saber que teriam um sexto tempo todos os dias da semana, preferiram pedir transferência para outra escola com carga horária menor para que o horário de saída da escola não atrapalhasse o horário de sua entrada no trabalho. Para esses estudantes trabalhadores, as mudanças instituídas prejudicariam ou inviabilizariam sua permanência na escola.

Por outro lado, uma ampliação da carga horária que permite 20% e 30% da carga horária em modalidade não presencial para o Ensino Médio regular diurno e noturno, respectivamente, e ainda com redução da Formação Geral Básica “[...] não muda efetivamente os resultados do processo educativo” (MOLL, 2017 p. 69), pelo contrário, só piora para estudantes que precisam trabalhar para sobreviver.

No caso da Escola-piloto “A”, identificamos uma realidade diversa da anterior. Localizada em uma área mais central do município de Dourados, ela já possui uma carga horária ampliada desde 2009, com um sexto tempo de forma presencial todos os dias da semana, e apresentou, em 2018, melhor desempenho dos estudantes no ENEM do que a Escola-piloto “B” e acima da média das outras escolas estaduais de Dourados. Percebemos, pois, que as modificações impostas pela reforma têm outro significado para a instituição em questão, considerando o perfil do público atendido.

No entanto, nesta escola, não havia ainda a redução da carga horária destinada para Formação Geral Básica como a proposta na matriz de 2021, com a implantação dos itinerários

formativos determinada pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Então, apesar de não enfrentar as mesmas dificuldades de adaptação quanto ao horário das aulas em si, as modificações na Escola-piloto “A” são também significativas.

A ampliação da carga horária determinada pela reforma materializou-se nas Escolas-piloto “A” e “B” em diferentes condições para os diferentes estudantes, ou seja, de acordo com o público apresentaram-se propostas distintas. Concordando com Lino (2017, p. 83), a reforma “[...] não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais”; princípios educacionais que também desafinam quando analisa-se a organização curricular proposta na Lei. Cabe aprofundamento sobre os efeitos dessas mudanças, porém, inferimos que a reforma acentua ou, no mínimo, mantém as desigualdades existentes na oferta do Ensino Médio nas duas escolas em relação à ampliação da carga horária.

A seção a seguir apresenta como as determinações da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) sobre o currículo se materializaram nas Escolas-piloto “A” e “B”.

4.2 A Organização Curricular nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio do município de Dourados-MS

Ao nos referirmos à organização curricular, tomamos como pressuposto que se trata de uma dimensão ampla, porém, neste espaço, a análise restringe-se a alguns elementos introduzidos nas escolas-piloto, em especial às disciplinas intituladas “Projeto de Vida” e Eletivas. Também se trata dos itinerários formativos que, embora não estejam em funcionamento, estão previstos na legislação e foram abordados com ênfase pelos entrevistados quando questionados sobre as mudanças na matriz curricular.

Para tratar desses temas, apresentamos o dispositivo da Lei (BRASIL, 2017) que dispõe sobre a organização curricular. Na sequência, analisamos as falas dos entrevistados sobre as mudanças na organização curricular nas escolas-piloto de Dourados em diálogo com a literatura sobre o assunto. As subseções “A Disciplina de Projeto de Vida”, “As Disciplinas Eletivas” e “Os Itinerários Formativos” constituem a estrutura da análise empreendida.

Na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o artigo 1º e parágrafo 5º indicam que “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. O artigo 4º estabelece uma divisão no currículo do Ensino Médio pela BNCC e por itinerários formativos, que serão organizados por meio da oferta de arranjos

curriculares das quatro áreas do conhecimento e da formação técnico profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Alinhada à legislação federal, a Secretaria de Estado de Educação/MS orientou as Escolas-piloto por meio do Plano de Acompanhamento das Proposta de Flexibilização Curricular, indicando que elas poderiam, a partir dos instrumentos de escuta, estruturar a organização curricular a ser mobilizada para propor a elaboração dos itinerários formativos por: disciplinas, oficinas, unidades/campos temáticos, projetos, entre outras possibilidades de flexibilização do currículo do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2019e).

As mudanças realizadas pelas escolas-piloto ao construir suas propostas de flexibilização curricular, tratada na seção anterior, deveriam ser apresentadas no final de 2019 e operacionalizadas em 2020, inclusive com mudanças definidas no Projeto Político das instituições. As Escolas-piloto “A” e “B” tiveram mudanças na organização curricular como propunha a Lei, no entanto, se materializaram de forma e em tempos diferentes.

Quanto à Escola-piloto “A”, o Diretor “A” relata como foi a organização do currículo no início da implementação e o que tinha de informações da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017):

O que chegava a nós muito forte era que as escolas-piloto em 2019 não alterariam aquilo que elas já tinham. No nosso caso, nós já tínhamos as eletivas, Projeto de Vida e essas disciplinas de Pesquisa e Autoria. Essas disciplinas permaneceram e era para se fazer uma transição para novas disciplinas ou testar essas que já foram citadas. A partir desses testes, com a participação da Coordenadoria, da própria Secretaria do Estado de Educação estaria sendo organizado o novo Currículo, para ser executado em 2021 nas escolas testes/pilotos e a partir de 2022 seria expandido para todas as escolas da Rede Pública Nacional no Ensino Médio. Então existiu esta proposta, as escolas-piloto estariam, em 2019 e 2020, promovendo estes ajustes nestas disciplinas para chegar em 2021, colocar em prática e, em 2022, todas as escolas serem aderidas nesse processo, nestas disciplinas. Mas isso acabou não se concretizando e acabou mantendo-se as escolas, houve a questão de alteração do Projeto Político Federal para a educação, e isso fez com que se mantivesse o que já se tinha mesmo: as disciplinas do ProEMI: Projeto de Vida, as eletivas e Pesquisa e Autoria, essas tinham carga horária de 2 aulas cada e eram distribuídas para cada disciplina 2 horas/aulas a mais. (DIRETOR “A”, 2020, p. 4).

Segundo o Diretor “A”, a instituição já operava com uma matriz curricular e a parte diversificada desde 2009, portanto, essas disciplinas não se alterariam, apenas sofreriam alguns ajustes. Para a Coordenadora “A”, “A mudança na matriz curricular é justamente por conta da carga horária ampliada que são as disciplinas eletivas 1, 2 e 3, o Projeto de Vida e o Pós Médio” (COORDENADORA A, 2020). No caso dessa Escola, já havia disciplinas da parte diversificada com o ProEMI, como confirma o Professor “A” em seu depoimento:

Na nossa escola ficou praticamente a mesma do ProEMI, não mudou muito, não. A grade prevaleceu a mesma. Eu acreditava na época e alguns professores que teriam disciplinas diferentes do que era no ProEMI, mas em meio a resolução que veio da Secretaria para nós em 2019, no início do ano, e se manteve as mesmas disciplinas do ProEMI. A gestão escolar organizou essas disciplinas divididas em 3 professores: as eletivas ficaram com 2 professores contratados para dar essas disciplinas, que eram uma de Português e uma era da disciplina de Matemática, para dar até mesmo um aparato a mais para essas áreas, e eu que sou da área de humanas fiquei com as disciplinas de Estudo Orientado e Projeto de Vida. (PROFESSOR A, 2020, p. 3).

De acordo com o depoimento do Professor “A”, a matriz curricular permaneceu praticamente a mesma que já vinha sendo operacionalizada desde 2009, com a adesão do projeto ProEMI. Na fala dos entrevistados, as disciplinas Eletiva I, II e III, Projeto de Vida, Pós-Médio, Pesquisa e Autorial e Estudo Orientado já faziam parte da grade dos anos anteriores e tiveram poucas mudanças em 2019, ano em que as instituições se tornaram escolas-piloto.

Na Escola-piloto “B”, essas disciplinas da parte diversificada se iniciaram em 2020, trazendo uma mudança um pouco maior para o contexto da escola, como afirma a Diretora “B”:

Em 2019 continuaram as mesmas disciplinas, em alguns anos (turmas/classes) tinha o sexto tempo e no 2º ano, por exemplo, era diferente do 1º ano, que era diferente do 3º ano. Então, em 2019, seguiu-se com as mesmas disciplinas. Em 2020 foram inseridas as eletivas, então tínhamos as eletivas 1, 2 e a 3 também no currículo. Então, em 2020, as eletivas começaram a fazer parte do currículo do Ensino Médio. (DIRETORA “B”, 2020, p. 1).

Tal informação é corroborada pelo depoimento da Coordenadora da Escola-piloto “B”:

No ano passado não houve muitas mudanças, não, a única coisa foi a implementação do sexto tempo. Então no sexto tempo começamos a trabalhar os projetos, porque como falei para você, tínhamos que aguardar vir de Campo Grande todas as orientações e, eles estavam trabalhando, tinha uma equipe trabalhando em cima disso, chegaram a nos visitar e tudo. Esse ano [2020] sim, tivemos a implementação da eletiva 1, 2 e 3, o Projeto de Vida para os 1º e 2º anos e no 3º ano do Ensino Médio o Pós Médio. Então o 1º, 2º e o 3º todos tem eletiva 1, 2 e 3, 1º e 2º tem Projeto de Vida e o 3º tem Pós Médio, a carga foi ampliada. (COORDENADORA “B”, 2020, p. 3).

Somente em 2020 as disciplinas Eletivas e Projeto de Vida foram introduzidas na matriz curricular, sendo que em 2019 ficou da forma como menciona a Professora “B”. Na Escola-piloto “B”, a mudança nas disciplinas da matriz curricular não se materializou em 2019, pois somente em 2020 as disciplinas da Parte Diversificada como Eletivas I, II e III, Pesquisa e Autorial, Projeto de Vida e Pós Médio foram introduzidas (PROFESSORA B, 2020). Ela explica também como ficou a carga horária das outras disciplinas com a entrada das disciplinas de

eletivas na Escola-piloto “B” no ano de 2020: “Teve uma mudança também na grade que entrou essas disciplinas eletivas, que não tinham, e a de Matemática perdeu 1 hora/aula, então eram 4, ficamos com 3 (PROFESSORA “B”, 2020, p. 4).

Em meados de 2020, a Secretaria de Estado de Educação/MS, ao elaborar a versão preliminar do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul – etapa Ensino Médio, definiu as disciplinas eletivas como “[...] componentes curriculares de livre escolha do estudante e que compõem a estrutura dos itinerários formativos” (MATO GROSSO DO SUL, 2020c), ou seja, a sua carga horária encontra-se dentro da carga horária destinada aos itinerários formativos.

Como parte dos arranjos curriculares, as disciplinas eletivas eram o início dos itinerários formativos na implantação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto pelos Sistemas de Ensino. Foram introduzidas em anos diferentes na matriz curricular de cada Escola-piloto: na Escola-piloto “A”, desde 2009, com o ProEMI; na Escola-piloto “B”, somente em 2020.

Cabe ressaltar que, apesar de as disciplinas eletivas estarem na matriz curricular da Escola-piloto “A”, por causa do ProEMI, a abordagem dada a elas era diferente do proposto para o Novo Ensino Médio. Antes, a temática era isolada, e a partir de 2019 passou a ser por área de conhecimento. Já na Escola-piloto “B”, as eletivas emergiram com a nova roupagem da proposta do Novo Ensino Médio.

Para a seleção das eletivas, os estudantes, principalmente, participavam da escolha temática com o objetivo de tornar a disciplina mais atrativa ao seu interesse.

As disciplinas eletivas propostas no Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, foram introduzidas nas Escolas-piloto “A” e “B”, atendendo, assim, à proposta de modificação com objetivo de ser uma disciplina de interesse dos estudantes. Projeto de Vida também foi introduzida como parte diversificada na nova organização do currículo, conforme tratado a seguir.

4.2.1 Projeto de Vida

Nesta subseção, apresentamos Projeto de Vida como sendo uma disciplina introduzida na parte diversificada da matriz curricular das escolas-piloto aqui pesquisadas.

Embora na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) a expressão “projeto de vida” apareça apenas uma vez em seu artigo 3º e parágrafo 7º, a disciplina homônima ganha muito destaque nas propostas de reformulação curricular de adequação do Ensino Médio à reforma. Sobre a questão, a Lei menciona que:

§ 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017, grifo nosso).

A menção direta à Projeto de vida é feita apenas uma vez na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), também ocorrendo na BNCC, nas regulamentações sobre o Ensino Médio, bem como na Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018e), na Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018g) e nas orientações da Secretaria de Estado de Educação/MS para a implementação das escolas-piloto.

Trabalho e Projeto de Vida é a sexta das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular, as quais são definidas como direitos de aprendizagem “[...] que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (BRASIL, 2018j, p. 5). De acordo com a legislação vigente, Projeto de Vida deve permear todo o currículo da Educação Básica estimulando o protagonismo do estudante “[...] na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018j, p. 15). Ela também aparece na sexta competência específica, na área de ciências humanas e sociais aplicadas:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018j, p. 565, grifo nosso).

A Portaria n. 1.024/2018 (BRASIL, 2018e) no artigo 6º indicou que as escolas apoiadas que recebem recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deveriam elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular que apoiasse o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2017). Também na Resolução n. 3/2018 (BRASIL, 2018g), projeto de vida é mencionado da seguinte maneira:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

[...]

II - **projeto de vida** como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

[...]

Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu **projeto de vida**;

[...]

Art. 8º As propostas curriculares do Ensino Médio devem:

[...]

V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu **projeto de vida** e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

[...]

Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:

[...]

§ 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do Ensino Médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao **projeto de vida** do estudante.

[...]

Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

XXIII - o **projeto de vida** e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades. (BRASIL, 2018g, grifo nosso).

Nas DCNEM, “Projeto de Vida” orienta o Ensino Médio como sendo um dos seus princípios, como algo que deve ser construído com protagonismo para uma formação integral do estudante, e também ser considerado nas propostas curriculares, na organização dos itinerários formativos pelos sistemas de ensino e nas propostas pedagógicas das unidades escolares (BRASIL, 2018g). Dessa forma, no Plano de Acompanhamento de Flexibilização Curricular, “Projeto de Vida” é apresentado como uma das temáticas a serem trabalhadas nas formações da Secretaria de Estado de Educação (Órgão Central) e Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) para as escolas da Rede Estadual de Ensino, iniciando no ano de 2019 até 2022 (MATO GROSSO DO SUL, 2019e).

Na versão preliminar do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul, Projeto de vida é um componente curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2020), o que demanda uma série de arranjos educacionais, como a criação de disciplinas, novas políticas de formação docente, mudanças na jornada do professor a novas abordagens educacionais (OLIVEIRA, 2021).

Com relação à materialização de “Projeto de Vida” no currículo das escolas-piloto “A” e “B”, os entrevistados destacam como estas funcionavam em suas escolas.

Quanto à primeira, o Diretor afirmou que, para lecionar tal disciplina procurava lotar professores das áreas de Humanas para, segundo ele, “dar esse arcabouço, essa discussão teórica para os alunos” (DIRETOR “A”, 2020, p. 3). Na visão da Coordenadora “A”:

O Projeto de Vida inspira os alunos a sonhar, a buscar, eles trabalham muito com projetos de incentivo aos alunos, trabalhamos o socioemocional. Agora o Governo do Estado trabalha muito com esse foco e a disciplina de Projeto de Vida é para isso. E eu vejo como muito produtiva a disciplina Pós Médio e Projeto de Vida, porque as vezes nossos alunos não têm sonhos, não têm planos, pensam “- Ah, vou terminar o Ensino Médio e vou trabalhar. Não vou estudar fora. Não vou fazer uma Universidade.” E essas disciplinas procuram trabalhar a autoestima para que ele não desista, para que ele vá para frente, para que ele faça universidade, para que ele busque sonhos, realizações, e eu acho isso muito produtivo, porque o médio era um pouco fechado e ele se tornou agora é mais aberto. E aos poucos eles vão entendendo, no começo eles diziam “- Ah, que disciplina melosa, para que isso?”, agora eles já estão entendendo e já participam bem melhores das disciplinas. Hoje é muito tranquilo para nós o sexto tempo, o fato deles terem a carga horária ampliada, eles passaram a gostar da disciplina de Projeto de Vida (COORDENADORA “A”, 2020, p. 2).

O Professor “A” explica como o diretor da Escola-piloto “A” realizou a lotação dos professores nas disciplinas integradoras:

O Projeto de Vida experimentado que era o antigo proEMI, e continuaram a mesma estrutura, só que com esse Novo Ensino Médio. 2019 a gestão escolar organizou essas disciplinas divididas em 3 professores: as eletivas ficaram com 2 professores contratados para dar essas disciplinas, que eram uma de Português, e uma era da disciplina de Matemática, para dar até mesmo um aparato a mais para essas áreas, e eu que sou da área de humanas fiquei com as disciplinas de Estudo Orientado e Projeto de Vida. (PROFESSOR “A” 2020, p. 1).

O referido docente ainda conta como foi sua experiência ministrando Projeto de vida como disciplina:

A disciplina de Projeto de Vida, ela, é uma disciplina mais dificultosa de se trabalhar, pois como você vai pensar em trabalhar com os alunos uma ideia de Projeto de Vida, como você vai criar isso com eles. (PROFESSOR “A” 2020, p. 1).

Ele também comenta como essa disciplina era executada na escola:

Era executado na verdade... um pouco da sua essência é das escolas de Ensino Médio Integrado, naquelas escolas de ensino integral. Na verdade não era nem Ensino Médio Novo, nessas escolas tinha um projeto que eu acho que a SED criou junto com o Centro Educacional, acho que do Nordeste, se não me

engano, [se refere ao ICE] que tinha umas cartilhas de orientação que o povo trabalhava, então se apresentava esse material paralelamente. Com a vinda, com a entrada do Instituto Ayrton Senna, desde o começo do ano que foi trazido para mim que lecionava a disciplina, a formação, no meio do ano, em julho mais ou menos, aí mudou tudo até a aplicação da disciplina. E foi a primeira formação que teve, então os professores tiveram essa formação na época e conheceram os professores de outras escolas, e a gente colocou pensamento, colocou algumas orientações para gente, e colocou material também para trabalhar com os alunos, e assim foi correndo até o final do ano (PROFESSOR “A” 2020, p. 7).

Para o Professor “A”, foi complicado trabalhar com essa disciplina porque:

[...] querendo ou não, por mais que seja professor e tenha uma formação pedagógica, nós não temos um desenvolvimento de profissional de Psicologia para começar a direcionar e, até mesmo, auxiliar o aluno na questão de como projetar sua vida. Nós podemos montar atividades que possam olhar eles para que eles mesmo se vejam, não importa se a disciplina é assim, “A matéria é essa, acontece e fechou essa.” Não, aí tem que mudar totalmente o escopo, e também não é aquele padrão que você está acostumado a avaliar, você tem que avaliar o aluno de acordo com que ele se vê, como ele se vê, o que ele acha e para onde ele vai, isso foi muito interessante para mim enquanto profissional na formação do Instituto, que pena que foi no meio do ano [...]. (PROFESSOR “A” 2020, p. 8).

Segundo o docente, se desde o início ele tivesse conhecimento de psicologia ou tivesse participado de alguma formação continuada, ofertada pela SED/MS, para trabalhar com essa disciplina ele teria um resultado melhor, mas a formação veio no meio do ano de 2019:

Porque se tivesse sido no começo do ano uma coisa preparada pela própria secretaria de Educação, antes mesmo do começo do ano letivo em 2019, talvez o resultado nessa área tivesse sido um pouco melhor do que foi ano passado. Se bem que foi ainda melhor que no ano anterior, que não aconteceu nada, mas foi uma coisa de descoberta, sai de 2018 e entrei em 2019, com disciplinas que não tinha lecionado nunca, mas eu tive que lecionar elas do mesmo jeito. Mas assim, essa disciplina de Projeto de Vida, quando teve a formação a ideia era aproximação com o aluno, porque tem “Ns” fatores que a gente vê e revê através de família, hoje a ideia dessa disciplina é para trabalhar como ajudar o aluno a direcionar o projeto de vida, mas tenta trabalhar um pouco o psicológico do aluno para que ele consiga estudar, se empenhar, para que ele busque algo a mais para ele, e se ele não quiser, também não tem problema é a individualidade dele, mas a ideia central é essa, no caso auxiliar. (PROFESSOR “A” 2020, p. 8-9).

De acordo com o Professor “A”, a ideia dessa disciplina é ajudar o aluno a direcionar o seu projeto de vida, o que isso não era fácil por causa da situação que se encontravam alguns estudantes. Ele conta como se sentia quando chegava em casa, manifestando os limites dessa proposta diante das condições socioeconômica identificadas:

E para lecionar essa é complicado, porque as vezes você tem que escutar coisa que acontece na vida do aluno que se você pudesse ter o poder de ajudar as famílias, mudar a casa, mudar o conforto, você se empenharia em fazer, porque muitas vezes eu chegava frustrado em casa por ver na rua, ver o aluno, que por mais que ele buscasse tinham coisas que faziam com que ele não conseguissem sair, então essa disciplina foi voltada para isso, para incentivá-lo em etapas e ser aberto, aberto ao diálogo e muito, não só com eles mas talvez o pai que as vezes vai até a escola, “- Olha meu filho está assim, assim, assim...” e você vai orientar naquilo que é a medida do possível ou encaminhar para uma entidade que tenha a sua função. Nessa disciplina também entrava uma Rede para auxiliar dependendo da necessidade. (PROFESSOR “A” 2020, p. 9-10).

Na Escola-piloto “A”, “Projeto de Vida” era um componente curricular mesmo antes da Reforma do Ensino Médio. No entanto, na fala dos implementadores entrevistados, é visível a preocupação da gestão escolar em lotar um professor para lecionar tal disciplina, por ser considerada pela Coordenadora “A” uma disciplina muito positiva para a vida dos estudantes. A preocupação dos professores nesse aspecto centra-se na dificuldade em trabalhar algo fora de seu objeto de concurso, de sua área, pois não tiveram formação, ainda que, depois da formação do Instituto Ayrton Senna, passaram a ter uma melhor compreensão de como fazê-lo.

Na Escola-piloto “B”, a dificuldade de trabalhar com essa disciplina também acontecia. Sem a devida formação, os professores diziam para a Diretora “B”, no momento da lotação em 2020: “Não quero pegar Projeto de vida” (DIRETORA “B”, 2020, p. 3). Segundo a Coordenadora “B”:

[...] na verdade o professor efetivo evitou pegar disciplina que não fosse da área dele, professor quis só pegar Matemática, “- Só quero Matemática. Não quero pegar Projeto de vida. Não quero pegar eletiva. Não quero pegar o Pós Médio”, então foi muito difícil, porque é o novo, e o novo a gente sempre tem aquela resistência porque também eu acho que houve um desencontro de informação. Não sei o que houve que, a direção, na hora de lotar acabou que os professores não pegaram mesmo e ficou mais para os convocados, então demorou para chegar esses convocados na escola, porque tem todo processo de convocação, de chamadas e a pessoa desiste, vem outra chamada, publica outra, então me lembro bem que em março, até dia 10 de março estava chegando professor. (COORDENADORA B, 2020, p. 3).

Fica claro na fala da Coordenadora “B” que professores efetivos não se sentem à vontade, não querem e se negam a trabalhar com a parte diversificada, como as aulas de Projeto de Vida. Somente quando alguns professores efetivos não conseguem completar a carga horária é que se submetem a lecionar essas disciplinas que se materializaram nas escolas-piloto.

A materialização com relação à mudança no currículo, a introdução da disciplina de Projeto de vida nas escolas-piloto “A” e “B” é evidente. A diferença é que a mudança na matriz operacionalizada, com a introdução desse componente curricular acontece em anos diferentes para ambas. Na Escola-piloto “A”, a disciplina em questão é uma realidade anterior à implementação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), com o ProEMI, e na Escola-piloto “B” a introdução da disciplina foi em 2020. A semelhança está na dificuldade de seleção de um professor para ser lotado nesse componente curricular, principalmente por falta de formação e de compreensão como trabalhá-lo com os estudantes.

A professora, formadora da CRE-5, que acompanha as duas escolas-piloto, vê como positiva Projeto de Vida, ofertada como componente curricular e entende a importância do preparo do professor que ministra esse componente curricular para os estudantes da rede:

Eu vejo que é bem interessante. Inclusive este ano eu tive o privilégio de trabalhar com formações de áreas socioemocionais e que diz respeito ao projeto de vida. E eu vejo que projeto de vida e as eletivas também entram aqui nessa parte diversificada. Nós temos a parte considerada básica que são as Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, depois vem a parte do núcleo integrador que entra a intervenção comunitária, projeto de vida e, também, vem a parte de aprofundamento de área de conhecimento e entra também as eletivas. Então eu vejo, Maria, que é muito importante e que o professor precisa entender muito bem quando ele assume uma dessas disciplinas, por exemplo projeto de vida. Eu vi, este ano, que participei do processo de convocação de professores, que a disciplina de projeto de vida ficava ali para cumprir componente de carga horária, o professor vinha assumir a sua convocação e, se faltava uma aula pegava projeto de vida, teve professores inclusive que ficaram em seis escolas ou mais só dando aula de projeto de vida em escolas separadas, e aí eu fiquei pensando nisso agora, será que este professor está preparado para dar essa disciplina? (GARCIA, 2020, p. 3).

Sua fala denota as questões estruturais da rede que, em grande medida, criam situações que fogem ao ideal, como o processo de lotação dos docentes nas “novas” disciplinas, que acabam funcionando como um mecanismo para completar a carga horária do docente, que pode assumir a disciplina sem conhecimento de seu conteúdo ou identificação com a escola em que desenvolverá esse trabalho. Garcia (2020) entende ser muito importante e significativa, para o estudante, a disciplina em questão, assim como as disciplinas na Formação Geral Básica:

Porque é necessário um preparo para fazer, não apenas como um complemento e eu vejo essa parte super significativa. Assim como a formação geral básica é importante, as específicas também, é um complemento que vai dar suporte para essa formação básica, então o professor que vai assumir as disciplinas da parte que nós chamamos de itinerário formativo, também chamado de

propedêutico, [...] precisa ter compreensão do que ele está trabalhando, ele tem que ter essa sensibilidade, essa formação. E depois dessa formação ficou uma dúvida: será que esse professor estava preparado? Porque no momento eu percebi que uma coisa é você falar “vamos assumir”, e outra coisa é a mão na massa. E agora, como é que nós vamos fazer? Então houveram vários questionamentos e alguns que tiveram o privilégio de participar da formação. Vai ter um suporte daqui para frente para lidar com várias situações, mas ainda existe, sim, algumas dúvidas com relação a esse tipo né, ao profissional que vai lidar com várias situações, mas a gente vê que elas vêm aí para favorecer a formação do aluno e não apenas a formação cognitiva, mas também a formação emocional, a formação que vai preparar o aluno também para sua vida profissional, eu vejo mais como um suporte e o aluno precisa muito desse suporte. (GARCIA, 2020, p. 5-6).

De acordo com a entrevistada, Projeto de vida, ofertada como componente curricular, é um suporte que o estudante vai precisar para a vida. No âmbito da Reforma não há uma orientação direta para trabalhar esse tema, e torná-lo um componente curricular foi a saída encontrada pela Secretaria de Estado de Educação/MS, segundo o coordenador do Novo Ensino Médio, o professor coordenador Santos:

E quando vemos a BNCC trazendo isso, ela sempre amarra a questão da escolha, do interesse, da vocação, como o estudante reage emocionalmente a tudo isso, como vamos trabalhar isso, qual a sua expectativa, quais as suas aspirações, qual é o seu projeto de vida. Por mais que não exista uma orientação direta e explícita para se operacionalizar o componente curricular chamado projeto de vida dentro da organização curricular, mas o jeito de se fazer isso é por meio dessa proposta, pelo menos é o jeito que a Secretaria vê. Há quem discorde disso, que não precise de um componente específico para trabalhar o projeto de vida, que pense que o projeto de vida do estudante tem que ser desenvolvido no meio de todos os componentes, as competências socioemocionais, elas precisam permear todo o currículo. Essas são linhas de pensamentos, são linhas teóricas distintas, mas isso recai numa necessidade de um entendimento e de um consenso daquilo que vai ser feito. (SANTOS, 2020, p. 24).

Questionamos ao coordenador da SED/MS sobre o fato de Projeto de vida já fazer parte do currículo das crianças desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo sido sua resposta:

Para Mato Grosso do Sul, na Rede Estadual de Ensino, o consenso nos leva a prever projeto de vida como componente curricular na matriz curricular da Educação Básica a partir do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Porque também o projeto de vida não é algo que você chega para o estudante no terceiro ano diz que ele tem que escrever o seu projeto de vida e em um ano está tudo resolvido, não. É um momento da vida do indivíduo, é uma fase da vida do indivíduo, essa questão da fase infância, da adolescência, da juventude que é muito suscetível a mudança, é muito suscetível a interferência do contexto social pelas amizades, por aquilo que ele observa, por aquilo que chega até ele de informação e que vai despertando interesses cada vez mais

diversos. Então, essa construção de projeto de vida, ela precisa ser processual e contínua, até nós mudamos por vezes nossos projetos de vida. Hoje eu quero isso e vou me dedicar a isso, mas o que quero e me dedico hoje, não necessariamente vou me dedicar daqui a um ano, a dois anos ou a cinco anos. Se nós na vida adulta com toda maturidade e serenidade, temos essa variação de entendimentos, de vontades e desejos, imagine os jovens. Por entender isso que a secretaria adotou a proposta de trabalhar o projeto de vida desde o Ensino Fundamental, desde os anos iniciais, para que esse amadurecimento aconteça ao longo da etapa, oportunizando essa criança ou adolescente que chegue ao Ensino Médio com uma visão mais apurada, com uma sensibilidade maior que favoreça as tomadas de decisão. (SANTOS, 2020, p. 24).

Na concepção do Coordenador, seria necessário um amadurecimento desse projeto de vida do estudante ao longo da Educação Básica, conforme explica:

Porque hoje o Ensino Médio é isso, ele precisa tomar decisões; qual aprofundamento vou fazer, qual itinerário vou seguir, eu quero aprofundar minha área de conhecimento ou quero ter uma formação técnico profissional, quais escolas que eu vou estudar, muitas vezes eu gosto muito dessa escola por uma questão de estrutura, de pessoa e de localidades, mas a escola D que tem o aprofundamento que me identifiquei mais, e aí vou para aquela escola ou permaneço aqui. Aí este estudante vai ser inserido num contexto de tomadas de decisões que certamente vão influenciar muito a vida futura, a vida pós médio desse estudante, então não dá para trazermos somente para o Ensino Médio, “- Agora você vai estudar seu projeto de vida.” Quando ele chegar no terceiro ano, ele vai entender um pouco melhor, mas aí o Ensino Médio acabou, “- Ah, mas eu vi que minhas escolhas não foram as mais coerentes para o meu projeto de vida.” Mas você já tomou e terminou, tchau. Ele, minimamente, tem que chegar iniciando a etapa em condições de fazer algumas escolhas, tomar algumas decisões e exercitar essa autonomia dele. E isso nós entendemos que só é possível, se ele já traz consigo essa preparação desde o Ensino Fundamental. (SANTOS, 2020, p. 24-25).

Segundo a fala do entrevistado, a SED/MS entende que é necessário trabalhar Projeto de vida como componente curricular desde os anos iniciais, pois o projeto de vida do estudante deve ser construído ao longo de todas as etapas de ensino para que aconteça seu amadurecimento, e quando chegue ao Ensino Médio, faça suas escolhas, tome decisões de forma mais autônoma e coerente com relação ao itinerário formativo e na própria vida.

Diante do exposto sobre esse assunto na legislação vigente, e no que foi apresentado na fala dos implementadores, há diferenças e semelhanças na materialização de Projeto de Vida, ofertada como componente curricular pela SED nas Escolas-piloto “A” e “B”.

Projeto de Vida foi inserida na matriz curricular das escolas-piloto como um componente curricular em anos diferentes: na Escola-piloto “A”, em 2009, com o ProEMI, e na Escola-piloto “B”, em 2020. A contratação dos professores para ministrar essa disciplina era

tarefa árdua pela falta de formação ofertada pelo Instituto Ayrton Senna em meados de 2019. Apesar de ser considerada importante e significativa para a vida do estudante, nota-se uma sensação de frustração e revolta por parte do Professor “A”, pela proposta da disciplina e da situação de vulnerabilidade social em que viviam alguns estudantes. Para Silva (O ENSINO MÉDIO..., 2020):

Essa expressão, projeto de vida, que está posta na lei, agora tem uma apropriação tão absurda do que seria um projeto de vida. Pergunta pra esse menino [...] que está com pacote enorme nas costas, passando fome, enquanto carrega comida atrás, qual é o seu projeto de vida, para ele ficar horas escrevendo o seu projeto de vida. Isso é pura hipocrisia. Isso é uma visão cínica da realidade, eu abomino essa expressão projeto de vida. Se para um menininho de classe média faz sentido sentar numa cadeira com tutor e vou traçar meu projeto de vida: quantas horas vou estudar inglês, quantas horas vou nadar, quantas vou dançar, quantas vou lutar, e onde vou chegar com tudo isso? E aí você pega um garoto que de bicicleta trabalha 12 horas por dia, e carrega comida, e estou com fome, e diz qual seu projeto de vida? Esse é o cinismo que impera nos formuladores dessa reforma educacional, lamentavelmente. (O ENSINO MÉDIO..., 2020).

Ainda de acordo com Silva (MÔNICA RIBEIRO..., 2020), o conceito de competências socioemocionais trabalhado em Projeto de Vida é maquiavélico, pois não basta uma reforma como a da BNCC querer controlar o que as pessoas pensam, também quer controlar o que elas sentem.

Falar em competências socioemocionais é isso, é estabelecer um reintegroamento de conduta sobre as emoções, sobre os sentimentos, como a gente reage. Então ser competente socioemocionalmente é ser aquela pessoa que aceita as coisas, que não se rebela. Aquele que se rebela não é competente emocionalmente. Ele se indispõe contra a sociedade. Então é um controle sobre os indivíduos, sobre todas as esferas da vida do indivíduo. (MÔNICA RIBEIRO..., 2020).

Percebemos, assim, similaridade entre as manifestações e as críticas elaboradas por pesquisadores que apontam para os limites da reforma do Ensino Médio e as concepções que a embasam, principalmente no que se refere à proposição de Projeto de Vida que pelo Sistema Estadual de Ensino/MS, é ofertada como componente do currículo.

4.2.2 As Disciplinas Eletivas

As disciplinas eletivas foram tematizadas nas entrevistas dos implementadores da Reforma como símbolo de mudança na organização curricular com a implementação das escolas-piloto. São apresentadas ainda como disciplinas embrionárias dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Na sequência, verificamos como tais disciplinas apresentam-se na legislação federal e regulamentações estaduais, como foram planejadas pela Secretaria de Estado de Educação/MS para a composição do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, bem como a fala dos sujeitos locais sobre como e quando foram materializadas nas escolas-piloto “A” e “B”.

As eletivas fazem parte dos “diferentes arranjos curriculares” propostos no artigo 4º pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e podem ser consideradas para ampliação da carga horária do estudante como descrito no parágrafo 7º das DCNEM/2018:

A critério dos sistemas de ensino, os currículos do Ensino Médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante. (BRASIL, 2018b).

Na legislação estadual, o termo “eletiva” sofreu mudanças em sua definição quando compara-se os normativos de 2018 e de 2020. No artigo 5º do parágrafo 3º da Resolução/SED n. 3.410/2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018a), as eletivas são denominadas de atividades:

As Atividades Eletivas I, II e III correspondem ao tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas aos campos de ação pedagógico-curricular: Iniciação Científica e Pesquisa; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e/ou Protagonismo Juvenil. (MATO GROSSO DO SUL, 2018a).

A mesma correspondência sobre as atividades eletivas apareceu na Resolução/SED n. 3.548, de 7 de janeiro de 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a), porém, foi alterada na Resolução/SED n. 3.676, de 6 de fevereiro de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020B), que colocou as eletivas como “[...] tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas ao aprofundamento de conhecimentos, considerando o interesse do estudante a sua inserção na sociedade”.

O Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, que previa no mínimo 2 itinerários formativos para o ano de 2020 nas escolas-piloto, devendo ser elaborados e inseridos na PFC da escola, orientava ser necessário que as atividades desenvolvidas no ano de 2019 nas eletivas ou projetos tivessem foco em áreas de conhecimento e/ou na formação técnica profissional, mantendo o critério de que as propostas poderiam partir de atividades/experiências já desenvolvidas na escola (MATO GROSSO DO SUL, 2019e). A propósito das eletivas no âmbito do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, o coordenador estadual do novo Ensino Médio afirma:

E aí a secretaria escreveu o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, que ficou conhecido como PAPFC, esse é o documento da secretaria. E nesse documento da secretaria, ela apresenta como a rede iria se comportar frente a essa proposta de flexibilização, tanto que a secretaria definiu uma matriz curricular específica incorporando, veja bem, antes desse programa, nós tínhamos algumas escolas que trabalhavam o componente curricular eletivo ou a unidade curricular eletiva, era uma unidade eletiva que a escola fazia o desenho de qual temática ela iria desenvolver com o estudante, e desenhava 3, 4, 5 temáticas, e os estudantes elegiam aquela do seu interesse, e a escola operacionaliza aquela temática no âmbito dessa unidade curricular eletiva que tinha na matriz [...]. (SANTOS, 2020, p. 14).

As disciplinas eletivas já faziam parte da matriz curricular de algumas escolas, como é o caso da Escola-piloto “A”, mas com a Reforma o desenho dessas eletivas teria que ser diferente, como explica em sua fala o coordenador estadual:

[...] Com o PRONEM e as escolas tendo que propor uma flexibilização curricular nos moldes da reforma, a gente vê que o itinerário formativo deve ser organizado por área de conhecimento, então nós mudamos a matriz dessas escolas. Desenhamos essa matriz com três unidades curriculares eletivas, então não seriam apenas uma, seriam três, três espaços nessa matriz para a construção da escola e orientamos que as escolas elaborassem essas temáticas para as três unidades num contexto de área de conhecimento, e não mais um contexto de independências das temáticas. (SANTOS, 2020, p. 14).

O desenho das eletivas no Novo Ensino Médio passou a ser por áreas, como os itinerários formativos, e não mais por temas isolados, conforme continua Santos (2020):

“Ah, eu quero colocar uma temática voltada aos esportes, uma temática voltada a alimentação e uma temática voltada a cultura”. Ótimo, mas como isso está alinhado em termos de aprofundamento de uma área? “Ah não, são temas isolados.” Não, não, agora não é mais tema isolado, nós temos que exercitar o desenho do novo Ensino Médio que propõem que esse aprofundamento seja por área de conhecimento. (SANTOS, 2020, p. 14).

A escola deveria fazer, para as eletivas, um pacote de 3 temáticas em cada área e, assim, ao escolher uma temática de cada área, o estudante faria 3 temáticas de aprofundamento por área, como declara Santos (2020):

Então, a escola, ela teve que exercitar construindo uma proposta curricular para essas três eletivas no contexto de área. Assim ela vai apresentar um pacote para o estudante de três temáticas aprofundando uma área, uma determinada área, um segundo pacote de outras três temáticas aprofundando uma outra área e assim ela poderia fazer de acordo com a sua capacidade, de acordo com a sua condição e agora o estudante iria escolher qual aprofundamento de área ele quer fazer. A partir do momento que ele optasse por um determinado aprofundamento, já recebia as três temáticas juntas, ele não fazia uma escolha independente dessas temáticas, ele assumia as três temáticas de aprofundamento daquela área. Isso a gente delimitou dentro do plano de acompanhamento das propostas de flexibilização curricular que é criado para isso mesmo, e orientamos as escolas a assim construírem suas propostas de flexibilização. (SANTOS, 2020, p. 14-15).

A Escola-piloto “A” era uma dessas escolas que, antes do referido programa, trabalhava o componente curricular eletivo ou a unidade curricular eletiva (SANTOS, 2020) e que operacionalizavam uma matriz curricular de 30 horas semanais com aulas presenciais. O PAPFC orientava que para 2019, a flexibilização curricular fosse iniciada a partir das eletivas I, II e III. A eletiva I e II seria elaborada pela SED e a III pela escola a partir de instrumentos e escuta, mas esta deveria atentar-se ao conjunto de competências e habilidades que pretendiam desenvolver e poderiam ser aproveitados projetos e programas já desenvolvidos na construção de seus itinerários formativos na elaboração da PFC (MATO GROSSO DO SUL, 2019e).

De acordo com os implementadores da mesma escola, as eletivas que já eram operacionalizadas na escola “por professores convocados” (DIRETOR “A”, 2020) desde o ano de 2017, já trabalhavam com projetos de interesse dos estudantes, tendo bons resultados na avaliação da Coordenadora “A”, como pode ser observado em sua fala transcrita a seguir:

As eletivas elas são disciplinas de uma certa liberdade do aluno, pois eles ajudam o professor a escolher temas para que possam ser trabalhados por meio de projetos, e tem funcionado bem, eles gostam bastante das eletivas ... e lógico que tem que ter todo um cuidado para organizar essa questão de escolher tema, para ver o que é importante e agora graças a Deus acho que, assim, é muito bom, inclusive nossas salas são cheias, nós temos 5 salas de aulas lotadas do Ensino Médio. (COORDENADORA “A”, 2020, p. 3).

As eletivas proporcionam certa liberdade, segundo o relato da Coordenadora “A”, pois os estudantes ajudam os professores a escolher os temas a serem trabalhados por meio de projetos. Ela ainda conta como funcionaram essas disciplinas em 2019:

Na verdade, a escola consulta os alunos, são projetos de interesse deles, por exemplo: ano passado, eles tinham interesse em trabalhar mais sobre o Enem, então uma eletiva ficou focada em como é a avaliação do Enem, quais os meios para estudar melhor o Enem, como se preparar para a redação do Enem. Assim, o aluno se sente, nesses momentos que ele é consultado, que ele é envolvido, participante da construção do currículo e isso é muito importante. Integrar o aluno, fazer com que ele veja significado, com que ele sinta que ele é importante na construção do conhecimento, e isso aí tem ajudado. E na construção dos projetos também, porque ele da abertura as eletivas para se trabalhar com projetos. (COORDENADORA “A”, 2020, p. 4).

Percebemos na fala da referida Coordenadora a percepção de que os estudantes, uma vez consultados sobre os temas a serem trabalhados nas disciplinas, se sentem mais motivados, interessados em estudar, sentindo-se importantes na construção do conhecimento. Porém, de acordo com o professor entrevistado, inicialmente, as suas aulas eletivas deixaram a desejar:

Então, quando eu lecionei as disciplinas no aparato do eixo mais tecnológico das eletivas em 2018, eu acredito que, para mim, deixou muito a desejar quando eu entrei, mas nesse quase um ano que fiquei, metade de um ano até 2019, em 2019 eu senti uma diferença muito significativa, até aquela mudança do eixo e um pouco mais na minha área, na minha zona de conforto. E a parte tecnológica ficou para os professores trabalhar mais as exatas, não que a gente não pudesse trabalhar, até poderia e a gente dialogava entre a gente “ – Olha, vamos fazer uma coisa. Uma coisa assim...” (PROFESSOR “A”, 2020, p. 6).

Somente depois de um ano após lecionar a disciplina eletiva é que o professor da escola piloto “A” entrevistado se sentiu mais seguro e pode desenvolver um trabalho melhor, isso porque direcionou por área, e não mais por temáticas isoladas como vinha acontecendo antes da implementação do Novo Ensino Médio. Na perspectiva dos docentes, essa mudança colocou as disciplinas eletivas em “sua zona de conforto”, uma vez que ficaram organizadas de acordo com as áreas do conhecimento. A dificuldade com essas novas disciplinas se apresenta na preocupação dos professores da Escola-piloto “B”, que segundo a Coordenadora até falavam: “Eu não quero pegar eletiva” (COORDENADORA “B”, 2020).

A Diretora da Escola-piloto “B” relata que as eletivas eram desenvolvidas de forma que ficava “um pouco solto”:

Mas a eletivas, que são direcionadas que o aluno pode escolher fazer ou não, e qual ele vai fazer, são essas 3 eletivas. E era bem complicado para nossa realidade, porque a eletiva na escola de ensino integral é fornecida no contra turno e o aluno escolhe a turma que ele vai participar. Nós não víamos ali uma forma muito eficaz de ter a eletiva, até porque ela tinha que estar inserida não só no último tempo, não só no período a distância, então ficou um pouco solto. E um pouco antes de eu sair da escola a Secretaria de Educação pediu para

que a gente informasse quais eram os professores lotados e de quais áreas dessas eletivas, mas depois eu não sei te dizer como foi, se foi concluído ou não essa questão (DIRETORA “B”, 2020, p. 1).

A Diretora “B” teve sua gestão até o final de 2019, e em março de 2020, quando concedeu a entrevista, estava trabalhando em outra unidade escolar. A Coordenadora “B” explicou que, em 2019, não havia eletivas, apenas disciplinas da Base de Formação Geral com o último tempo de forma não presencial. Ela relata que

[...] as eletivas oferecidas estavam relacionadas a todos esses eixos, nós não trabalhamos com um só, então foram vários para que o aluno se sentisse a vontade naquilo que ele quisesse fazer. Nós não demos continuidade esse ano porque é um projeto novo, e nós não sabíamos ao certo, e até então nós não tínhamos eletivas no ano passado, era só sexto tempo, e esse ano que entraram as eletivas, e nós estávamos aguardando também informações (COORDENADORA “B”, 2020, p. 4).

Na Escola-piloto “B”, no ano de 2019, não havia uma disciplina com nome de eletivas. Os projetos previstos para o ano, como mostra o Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular, se inseriam na matriz de 30h/a, aulas presenciais e aulas não presenciais, nesse chamado sexto tempo, por ser acrescentado às cinco aulas diárias existentes.

Os projetos desenvolvidos nas disciplinas da Formação Geral Básica ministradas no sexto tempo de forma não presencial na Escola-piloto “B”, eram apresentados em forma de feira no final do ano como relata a Professora “B”:

Depois, no final, nós tínhamos que apresentar para a sala tudo que a gente estava fazendo, apresentava neste sexto tempo e depois a gente fez uma feira para todas as salas, para todo mundo conhecer os projetos que nós estávamos desenvolvendo. (PROFESSORA “B”, 2020, p. 2).

Com a fala dos implementadores tanto da Escola-piloto “A” como da “B”, as disciplinas eletivas, que deveriam ser escolhidas pelos estudantes de acordo com o seu interesse, fizeram parte da organização curricular das referidas instituições. Se materializaram em anos diferentes e se moldaram de acordo com o novo programa do Ensino Médio, na Escola-piloto “A” desde 2019 e na Escola-piloto “B” em 2020. Os professores apresentavam certa resistência para ministrá-las, no entanto a participação dos estudantes era considerável. Na Escola-piloto “A”, que já possuía as disciplinas eletivas anteriormente, fez-se um ajuste para adequá-las às orientações do Novo Ensino Médio, vinculando-as às áreas do conhecimento. Esta vinculação

é justificada pela SED com o argumento de que das disciplinas eletivas emergirão, no próximo ano, os itinerários formativos, tema que passamos a tratar na subseção seguinte.

4.2.3 Os Itinerários formativos

Esta subseção foi alocada dentro da discussão da organização curricular porque assume centralidade na estrutura curricular do Novo Ensino Médio. De acordo com a legislação concernente à reforma, os itinerários fariam parte da matriz curricular das escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino/MS a partir de 2020, o que de fato não se efetivou.

Apresentamos aqui como os itinerários inscrevem-se na Lei (BRASIL, 2017) e como foram organizados no Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular da SED/MS para serem implementados nas Escolas-piloto. Na sequência, problematizamos a fala dos implementadores sobre sua materialização e a literatura sobre o assunto.

A Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) traz em seu artigo 4º uma alteração no artigo 36 da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que passa a vigorar com uma profunda modificação na estrutura de organização do Ensino Médio, agora composto por duas partes: uma que se refere à Base Nacional Comum Curricular e outra por cinco itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: 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).

A BNCC aponta que serão ofertados variados itinerários formativos para atender aos múltiplos interesses dos jovens, e sanciona a organização do Ensino Médio por áreas de conhecimento (BRASIL, 2017, p. 467). Além disso:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de suas culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 471).

A Portaria n. 649/2018 (BRASIL, 2018a), que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação das escolas-

piloto, é explícita ao destacar que os itinerários deveriam ser “implantados, a partir de 2019” nas escolas-piloto, conforme pode ser observado em seu artigo 12º:

Art. 12. Ao aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, a secretaria de educação estadual e do Distrito Federal se compromete a:
 I - elaborar e executar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme disposto no Capítulo III;
 II - validar os produtos elaborados pelas assistências técnicas, que serão encaminhados à Secretaria de Educação Básica;
 III - implantar escolas-piloto com currículo flexível com a oferta de itinerários formativos, a partir do ano de 2019, conforme disposto no Capítulo IV desta Portaria; (BRASIL, 2018b).

No inciso III, coloca que 2019 seria o ano para que as Secretarias de Estado de Educação implantassem escolas-piloto com currículo flexível com a oferta dos itinerários formativos, no entanto no Plano de Acompanhamento de Flexibilização Curricular elaborado pela SED/MS constava o texto seguinte: “Elaborar o conjunto de ações, a serem realizadas durante o ano de 2019, com foco na flexibilização curricular. Esta ação não será o itinerário formativo, mas servirá como um passo inicial na definição e entendimento dos desafios da flexibilização” (MATO GROSSO DO SUL, 2019e).

As dificuldades em colocar em prática a proposta da reforma ficam evidentes no adiamento dos prazos e em sua efetivação, ainda que apenas nas escolas-piloto. Os itinerários formativos previstos para serem implantados em 2019 nas escolas-piloto (BRASIL, 2018b), tiveram esse prazo adiado para 2020 (inciso V do artigo 6º da portaria 1.024/18) e permaneceu para esse mesmo ano PAPFC/SED/MS.

As entrevistas com os responsáveis por coordenar esse processo foram realizadas em meados de 2020, portanto quando os itinerários deveriam estar em funcionamento ao menos nas escola-piloto que tinham como função servir como espaço de experimentação e de organização da proposta, antes de esta ser estendida a todas as escolas da Rede.

Em vista dessas informações, as falas dos sujeitos surpreenderam. Quando perguntada sobre como está sendo o processo de implementação dos itinerários formativos na escola no ano de 2020, a Coordenadora “A” respondeu:

Essa implementação dos itinerários formativos ainda está em análise, não está totalmente implementada, então a gente vem trabalhando e aguardando orientações. Agora, com essa questão do Covid-19 está mais difícil, mas é uma coisa ainda em aberto, não está totalmente trabalhando não, mas o projeto piloto é justamente para isso, é justamente para entender um pouquinho como é esse Ensino Médio, se ele dá certo, como são essas eletivas e graças a Deus elas vem dando certo, os alunos gostam de trabalhar projetos. Trabalha-se

muito a cultura com música, com vídeos, com tecnologias e eles adoram, vem funcionando. (COORDENADORA “A”, 2020, p. 3).

Os itinerários formativos ainda não aconteceram, conforme a Coordenadora “A” e o Professor “A”. Este, quando questionado se houve participação da comunidade para a construção desses itinerários formativos, respondeu:

Escolheram áreas, se eram das humanas, das linguagens ou das tecnologias. Na nossa escola que no que foi lecionado ano passado ao menos, não teve essa escolha ainda. Pelo que eu entendo ficou para ser escolhida esse ano, no ano passado não teve. (PROFESSOR “A”, 2020, p. 3).

O Professor “A” confirma que foram escolhidas áreas para trabalhar as eletivas como foi previsto no Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular do Programa do Novo Ensino Médio da SEE/MS para 2019 e que, este, se estendeu para 2020.

Quando questionada, em meados de 2020, sobre como foi essa construção para implementação dos itinerários formativos, a Diretora “B” respondeu:

Na realidade, nós não concluímos. Porque **era tudo muito novo**, nós não recebemos formação, recebemos uma formação só sobre algumas normas, pela própria Coordenadoria para nos mostrar quais eram as resoluções e as normativas que nós iríamos seguir. Mas uma formação igual existe na escola integral, isso não aconteceu. Então as disciplinas que tinham a carga horária ampliada, eles desenvolveram os projetos, em todas as áreas foram desenvolvidos projetos. Nas áreas de linguagens, humanas, matemática, ciências e aí não se definiu qual seriam os itinerários nesse primeiro momento, acredito que aconteceria agora em 2020. Apesar de ter entrado essas eletivas na carga horária, não foi possível pelo jeito não é, eu fiquei na escola até o final de março e, até então a **gente não tinha notícias a respeito disso** (DIRETORA “B”, 2020, p. 1-2, grifo nosso).

Como mostra a fala da Diretora “B”, os itinerários formativos não foram uma realidade em sua escola, pois não tiveram formação sobre o assunto e nem notícias a respeito. Nesse sentido, a Coordenadora “B” aponta como esse processo de mudanças e transformações foi acontecendo na instituição:

Dessa forma como está colocado agora [2020], na verdade é primeiro ano que a gente está trabalhando, porque no ano passado [2019] ainda se estava montando o projeto. E a **gente foi a duras penas, estudando por conta própria até conseguir entender, nós não tínhamos muito material para estudo nem muita bibliografia.** Esse ano nós fomos atrás e devagar fomos compreendendo, estudando e foi fluindo. Eu acredito que poderia estar

melhor, é porque a gente ainda está construindo, é um **processo em construção**, então **não é algo que foi fácil**, nós não amanhecemos com a notícia que seríamos EAD, 30 horas e está aqui é para você fazer isso, não foi assim. Então a gente está no processo de construção [...] (COORDENADORA “B”, 2020, p. 3, grifo nosso).

Quando questionada se houve um planejamento para implementação dos itinerários formativos para 2020 e se teve essa discussão na Escola-piloto “B”, a Professora respondeu: “Não, não lembro. Para 2020 não, para 2020 nós iríamos continuar, por exemplo: eu não peguei eletiva, então quem pegou a eletiva, iria continuar com projetos (PROFESSORA “B”, 2020).

A professora, formadora da CRE-5 do Município de Dourados, informou na entrevista em dezembro de 2020 que, nas Escolas-piloto “A” e “B”, foi falado sobre os itinerários formativos: “Nós falamos também a respeito dos itinerários formativos, que a escola teria que contemplar, no mínimo, dois itinerários a partir de 2020, e fomos apresentando também documentos que falavam a respeito desses itinerários” (GARCIA, 2020, p. 4).

Ainda em dezembro, quando foi entrevistado o coordenador do Novo Ensino Médio, este relatou que as escolas-piloto, no momento de construção de suas Propostas de Flexibilização Curricular em 2019, não teriam regulamentação no sistema estadual de educação sobre os itinerários formativos:

Nessa proposta de flexibilização, a escola iria mostrar as ações que ela iria desenvolver rumo a implementação do novo Ensino Médio. Porque no novo Ensino Médio uma das características é essa, é a possibilidade de escolha do estudante frente a um currículo flexível, e a escola tinha que apresentar isso, mesmo que num primeiro momento a escola não tivesse que apresentar um itinerário formativo de imediato, mesmo porque não **tinha currículo pronto, não tinha regulamentação no âmbito do sistema, então, como a escola iria sair a frente apresentando itinerário formativo sem ter isso de um modo mais consolidado**. Assim, não foi exigido da escola a apresentação do itinerário formativo num primeiro momento, mas foi exigido que a escola apresentasse uma proposta de flexibilização curricular, já alguns exercícios de flexibilização. (SANTOS, 2020, p. 13-14, grifo nosso).

Assim, os itinerários formativos, previsto na legislação federal para iniciar em 2019 e na estadual para ter início em 2020, não se materializou nas escolas-piloto “A” e “B” localizadas no município de Dourados MS. Não existia, naquele momento de implementação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino, uma regulamentação no âmbito do sistema de educação do Mato Grosso do Sul sobre os itinerários formativos. Sendo assim, não foi exigido da escola-piloto a apresentação de itinerário formativo na sua Proposta de Flexibilização Curricular, mas apenas alguns exercícios de flexibilização.

O que se nota, na fala dos sujeitos da escola, é uma falta de clareza sobre a política que estavam implementando. Constatamos essa dificuldade quando, no momento da entrevista, que aconteceu em meados de 2020, desconversavam ou usavam expressões como: “ainda está em análise”, “não teve essa escolha ainda”, “na realidade, nós não concluímos”, “a gente não tinha notícias a respeito disso”, “estudando por conta própria até conseguir entender”, “não, não me lembro” quando eram questionados sobre a implementação dos itinerários formativos.

Os prazos estabelecidos pela legislação nacional e estaduais para a implementação dos itinerários formativos nas escolas-piloto não se materializaram, corroborando com o argumento de Arrethe (2001) de que nenhum programa público será implementado de acordo com o desenho e os meios previsto pelos seus formuladores.

O que se teve na matriz curricular dessas escolas-piloto foram os seus “embriões”, as disciplinas eletivas, mesmo porque, somente em meados do ano de 2020, a Secretaria Estadual de Ensino, na versão preliminar do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul - Etapa Ensino Médio, apresentou uma proposta de desenho sobre como seriam operacionalizados os itinerários formativos na Rede Estadual de Ensino/MS. Foi explicitada uma compreensão de que as disciplinas eletivas, em funcionamento no ano de 2020 dariam origem aos itinerários formativos, porém, naquele momento, não estava explicitado como se daria esse processo.

Somente no final do ano de 2020, a SED/MS publicou a Resolução SED n. 3.085, de 10 de dezembro de 2020 (MATO GROSSO DO SUL, 2020f) com a nova matriz curricular, os itinerários formativos para algumas escolas-piloto a ser operacionalizada no ano letivo de 2021, tendo sido informada pela Comunicação Interna CI/SUPED/SED 2173, de 9 de dezembro de 2020. Neste caso, a Escola-piloto “B” terá que operacionalizar a matriz curricular com 1.800 horas para as disciplinas da Formação Geral Básica e 1.200 horas para o Itinerário Formativos, sendo que parte dessa carga horária será não presencial.

Quadro 10 – Matriz curricular do Ensino Médio nas escolas-piloto no Mato Grosso do Sul (25 ap + 5 anp)

Formação Geral Básica	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
			AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP
Linguagens	Linguagens	Arte	1	-	1	-	1	-
		Educação Física	1	-	1	-	1	-
		Língua Inglesa	1	-	1	-	1	-
		Língua Portuguesa	3	-	3	-	2	-
Matemática	Matemática	3	-	3	-	2	-	
Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	Biologia	2	-	1	-	2	-
		Física	1	-	2	-	2	-
		Química	2	-	2	-	1	-

	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	-	1	-	1	-
		Geografia	1	-	1	-	2	-
		História	1	-	1	-	2	-
		Sociologia	1	-	1	-	1	-
Itinerário Formativo Propedêutico	Núcleo Integrador	Intervenção Comunitária	1	-	1	-	1	-
		Projeto de Vida	1	1	1	1	1	1
	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	1	1	1	1	1	1
		Unidade Curricular II	1	1	1	1	1	1
		Unidade Curricular III	1	1	1	1	1	1
		Unidade Curricular IV	1	1	1	1	1	1
Unidade Curricular Eletiva	1	-	1	-	1	-		
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	30		30		30		
	Anual em h/a	1.200		1.200		1.200		
	Anual em Horas	1.000		1.000		1.000		
	Etapa em Horas	3.000						

Fonte: Mato Grosso do Sul (2020f)

Legenda:

AP = Aula Presencial

ANP = Aula Não Presencial

O Quadro 11 é um exemplo da matriz a ser operacionalizada em algumas escolas-piloto do Novo Ensino Médio, com 25 aulas presenciais e 5 aulas não presenciais, no turno diurno, com 6 aulas diárias de 50 minutos, ou seja, 30 horas semanais e em 200 dias letivos. Aparentemente, possui a mesma distribuição oferecida em 2020. A única mudança está na repartição da carga horária destinada à Formação Geral Básica e ao itinerário formativo, que atende o previsto na legislação. Em 2020, eram 5 aulas semanais para a parte diversificada; em 2021, passou-se a 12 aulas semanais para os itinerários formativos, em todos os anos do Ensino Médio. Ou seja, houve uma redução de 7 aulas semanais para a Formação Geral Básica.

Essa matriz com itinerários formativos, organizado para o sistema de ensino de Mato Grosso do Sul, retirando 7 aulas da formação básica, preservou todas as disciplinas de todas as áreas da Formação Geral Básica, com redução da carga horária semanal.

O itinerário dessa matriz curricular é propedêutico, ou seja, corresponde às áreas do conhecimento, e não a formação técnica profissional. As 1.200 horas destinada aos itinerários formativos possuem ainda aulas presenciais e não presenciais opção da SED/MS, para atender à ampliação da carga horária total para mil horas anuais.

Para Hernandez (2020), essa possibilidade de oferecer aulas a distância (não presenciais) pode tornar-se apenas uma forma paliativa de Ensino ou mera formalidade, principalmente, para resolver o problema de ampliação da carga horária para o aluno do período noturno, possibilitando, também, a ampliação da carga horária, seja do diurno ou do noturno, sem a

necessidade de recursos para infraestrutura para as escolas públicas, sobretudo, contratação de professores ou melhorias nas condições dos espaços físicos escolares.

A matriz traz uma divisão no itinerário formativo propedêutico em duas partes: Núcleo Integrador (com a disciplina de Intervenção Comunitária e Projeto de Vida, que todos os estudantes deverão cursar)¹⁵ e Área em Aprofundamento de Conhecimento (com as unidades curriculares I, II, III, IV e eletiva). Essa organização ficou diferente da proposta na versão preliminar do currículo de referência de MS para o Ensino Médio, que estava em apreciação do Conselho Estadual de Educação, onde a disciplina de Intervenção Comunitária não aparece, como foi visto na seção anterior.

Questionamos ao Coordenador estadual do Novo Ensino Médio sobre o porquê de a disciplina de Intervenção Comunitária aparecer como componente curricular na carga horária dos itinerários formativos: “O componente de intervenção comunitária surgiu na matriz curricular como uma proposta didático-pedagógica-metodológica que a Secretaria trata ou traz como um princípio, princípio educacional” (SANTOS, 2020, p. 31).

Como sendo um princípio da Secretaria, ele fala o que se espera do estudante com esse componente:

[...] Espera-se que com a intervenção comunitária ou com o componente de intervenção comunitária o estudante possa, a escola possa **eleger problemas reais da comunidade onde o estudante está inserido**, seja um problema interno à escola, pode ser um problema interno à comunidade do entorno da escola, pode ser um problema interno familiar [...], enfim problemas sociais de grandes repercussão e que impactam no contexto social da comunidade. Trazer isso para dentro da escola e encontrar propostas de soluções desenhadas pelos próprios estudantes **utilizando como ferramenta toda aprendizagem que ele desenvolve a partir desse currículo de formação geral básica e do aprofundamento em áreas de conhecimento que ele optar nesse novo Ensino Médio**. Então agora é utilizar essa aprendizagem para algo de utilidade pública, que é solução de problemas da comunidade, fazendo essa intervenção comunitária. (SANTOS, 2020, grifo nosso, p. 32).

Assim, na proposição da SED/MS, o estudante, observando o seu contexto, elege um problema da comunidade e busca a solução aprofundando os conhecimentos na Formação Geral Básica e no itinerário formativo propedêutico.

¹⁵ Informações obtidas fora do período pesquisado, na live da SEE/MS: Novo Ensino Médio da REEMS Itinerários Formativos, disponível <https://www.youtube.com/watch?v=KQGwhCPrXmc>, acessada em 20 de novembro de 2021. Entre os componentes do núcleo integrados da matriz dos Itinerários Formativos da Formação Técnica Profissional, está empreendedorismo social com o maior número de aula e que todos os estudantes, independente do aprofundamento, deverão cursar.

Então é uma proposta um tanto inovadora em alguns aspectos, que tem uma aproximação muito grande com o contexto do novo Ensino Médio porque se a gente analisar a construção dos itinerários formativos, orientada pelos eixos estruturantes, definidos na Resolução n. 3, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e na Portaria n. 1.432, que são os referenciais curriculares para a escrita dos itinerários formativos, a gente observa que, dos quatro **eixos estruturantes, um é a mediação e a intervenção comunitária**. Logicamente que articulado com os outros três eixos que é o empreendedorismo, que é a iniciação científica e que é os processos criativos, compondo, então, quatro eixos, estruturantes para esse aprofundamento. E a gente viu que o componente intervenção comunitária tem muita aderência a essa proposta, tem muita aderência ao princípio de didático pedagógico metodológico da secretaria que é a pesquisa como princípio educativo e faz muito sentido para nós trabalhar esse componente curricular com essa configuração. (SANTOS, 2020, p. 32, grifo nosso).

De acordo com Santos (2020), Intervenção Comunitária é um dos 4 eixos dos itinerários formativos estabelecidos na Portaria n. 1.432/2018 (BRASIL, 2018i) e tem muita aderência ao princípio didático metodológico da Secretaria Estadual que é a pesquisa como princípio educativo, por isso faz sentido trabalhar como componente curricular do Novo Ensino Médio. Há, pois, um esforço em articular as proposições anteriormente existentes no âmbito da SED, com as determinações trazidas pela reforma.

Quando perguntado ao coordenador estadual sobre como foi pensado pela SED/MS a oferta dos itinerários formativos pelas escolas-piloto a partir de 2021 e o que será ofertado em todas as escolas da rede a partir de 2022, o coordenador respondeu:

Na Rede Estadual, o **caso mais crítico é um município com apenas uma escola** que oferta Ensino Médio, mas mesmo sendo uma única escola que oferta Ensino Médio, nós temos mais que 30 alunos fazendo Ensino Médio, mais de 100 alunos, enfim. Temos os casos mais críticos que seriam as extensões no campo, com salas até com grupos não seriados, que são as salas **multisseriadas**, que são alunos do primeiro, segundo e terceiro cursando numa mesma sala, como é que gerencia isso? Primeiro: nosso itinerário formativo não prevê composição de salas por seriação, agrupamentos por seriação. O itinerário formativo na rede estadual de ensino, **a composição das salas será por interesse**, quer dizer que na sala do itinerário formativo A, eu posso ter o aluno do primeiro, do segundo e do terceiro ano cursando ao mesmo tempo aquele itinerário. (SANTOS, 2020, p. 26-27, grifo nosso).

O Coordenador pontua as dificuldades em operacionalizar a reforma na rede estadual, destacando o que ele denomina de “escolas mais críticas” para se oferecer os itinerários formativos, compostas por aquelas que são multisseriadas ou estão em municípios que possuem apenas uma escola de Ensino Médio. Como solução para essas dificuldades, aponta que a

composição das salas para a oferta do itinerário formativo será por interesse e não por seriação. Assim, em uma mesma sala poderão cursar estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano.

Ainda no sentido de operacionalização dos itinerários formativos, a proposta da SED/MS será a de ofertar dois itinerários por escola:

Segundo: vai oferecer dois itinerários formativos só no contexto que se tenha mais de 40/50 alunos, para conseguir constituir das salas com itinerários formativos? Não é isso. Na rede estadual de ensino será garantida a oferta de no mínimo dois itinerários em toda e qualquer escola, mesmo que seja a extensão, não importa, vai ter dois itinerários formativos. Mas o detalhe que tem que ser observado é que, você dá a opção de escolha, não configura obrigatoriedade de operacionalização. Eu tenho 10 alunos de Ensino Médio ali naquela escola remota, 4 alunos no primeiro ano, 3 no segundo e 3 no terceiro, quantos itinerários você vai oferecer? Dois. Dois itinerários formativos e agora os estudantes farão a escolha. (SANTOS, 2020, p. 27).

A expressão “ofertar dois itinerários em todas as escolas” não tem o sentido que poderia ser atribuído em uma primeira análise da proposta. Dos dois itinerários formativos oferecidos pela escola, os estudantes deverão cursar aquele que tiver maior número de interessados; a escola, efetivamente ofertará, portanto, apenas um itinerário.

Conforme o relato do Coordenador Estadual, isso não é um ponto negativo das mudanças, conforme ele explicita. Fazendo escolhas, os estudantes desenvolverão a comunicação, a argumentação, o protagonismo, a democracia.

Qual é a ideia do novo Ensino Médio? Não é desenvolver as competências socioemocionais? Não tem que desenvolver também a competência da comunicação? Como é que se desenvolve a competência da comunicação? Por meio da argumentação, por meio do convencimento, por meio da fala. E esses estudantes não precisam ser protagonistas da aprendizagem nesse novo Ensino Médio? Então esses estudantes participarão de um momento em que eles serão protagonistas do convencimento, da argumentação, da comunicação, para entre eles decidirem qual será o itinerário formativo que eles vão cursar e aí vai valer a democracia. (SANTOS, 2020, p. 27).

Por este depoimento compreendemos que o estudante não vai estudar o itinerário que desejar. Assim ainda afirma o Coordenador Estadual na entrevista:

Se você tem 10, 6 escolheram o itinerário A, 4 escolheram o itinerário B, vai operacionalizar o itinerário A e B? Não, vai operacionalizar aquele que teve maior adesão, aquele que teve a maior escolha. “-Ah, mas aí você não está oportunizando para o estudante uma escolha daquele aprofundamento daquela área que ele desejar!”. É aquilo que foi dito na live do webnário, o estudante agora vai estudar o que ele quiser. Não é isso? (SANTOS, 2020, p. 27).

Não é que o estudante vai estudar o que quiser. “Os jovens são chamados a construir seus projetos de futuro e a assumirem a responsabilidade por suas escolhas num horizonte restrito de possibilidades. No banquete da globalização, o menu é extenso para alguns poucos e mínimo para muitos” (LEÃO, 2018, p. 16). O estudante vai estudar o que ele quiser, mas no limite do que a escola oferecer, por isso o processo de escuta para a escola propor o itinerário mais adequado, conforme declarou Santos (2020):

O estudante vai estudar o que ele quiser no limite daquilo que lhe for oferecido. A escola ofereceu um itinerário na área de Matemática e um itinerário na área de linguagens, e o aluno quer um itinerário de Ciências da Natureza, aqui não tem, aí você vai ter que então seguir para a escola que tem, vai ter que ver a escola que tem. “-Ah, mas a lei falou que eu tenho direito, eu quero que ofereça aqui para mim o itinerário de Ciências da Natureza.” **Não, não vai ter, não é assim que funciona, o aluno não estuda o que ele quer.** Ele estuda e faz a opção no limite daquilo que lhe é oferecido. Teve todo esse processo de escuta, de diagnóstico, de levantamento de dados, para a escola propor o itinerário minimamente adequado a escolha dos estudantes, a partir do momento que ela apresenta dois itinerários, somente irá operacionalizar duas salas desses itinerários, uma sala de cada, se existir público suficiente para constituir essas duas salas. Não existindo público será constituído uma única sala daquele mais votado, mais escolhido pelos estudantes, é assim que funciona. (SANTOS, 2020, p. 27-28, grifo nosso).

De acordo com a fala de Santos (2020), será realizada a escuta, a escolha, mas a escola só oferecerá até dois itinerários, se compor a sala com no mínimo 40/50 estudantes. Diante dessa suposta escolha dos estudantes, entidades manifestaram que “[...] a flexibilização curricular, sem possibilidade de escolhas, é uma artimanha dos reformadores para estreitar a formação da juventude e possibilitar os *standards* e a criação de mercados no Ensino Médio” (ABdC e ANPEd, 2016). Além disso, argumentaram que

[...] a proposta desta reforma é que os alunos tenham a liberdade de escolher, dentre as disciplinas compreendidas como optativas, as que sejam de seu interesse para a composição de sua grade horária de estudos. Entretanto, na prática, não há flexibilização quando são reduzidas as opções, pois só é necessário que a rede ofereça poucas opções. Portanto, é possível que em certas localidades de um estado, sejam ofertadas várias dessas opções e em outras não haja escolhas, tornando certas disciplinas optativas, uma imposição para os alunos. Ou seja, ao se deslegitimar certas disciplinas, antes compreendidas como obrigatórias, nada garantirá a oferta de todas as disciplinas atualmente existentes para que os alunos possam fazer suas escolhas. Assim, ao invés de produzir qualidade e democracia, a reforma amplia algumas e legitima outras desigualdades dos sistemas. (ABdC e ANPEd, 2016).

Perguntado se na rede estadual teria o arranjo de os estudantes fazerem a Formação Geral Básica em uma escola e, o itinerário, em outra escola, o coordenador respondeu:

Não, vai ter esse arranjo. Mas para isso acontecer de fato, precisa de ser regulamentado no âmbito do nosso sistema, porque isso envolve parcerias. Para o estudante fazer formação geral básica em uma escola e o itinerário formativo em outra escola, essas escolas precisam estar conveniadas, essas escolas precisam estar seguradas por um instrumento processual que é o convênio, o termo de cooperação, um acordo de colaboração e as regras. Para isso acontecer é o Conselho Estadual de Educação que irá estabelecer, mesmo porque já tem um regramento maior que a parceria só pode acontecer entre instituições credenciadas para a oferta do ensino. (SANTOS, 2020, p. 28).

Fazer a Formação Geral Básica em uma escola e o itinerário em outra instituição parceira poderia aumentar o leque de escolhas dos estudantes, mas, para isto, precisa-se de regulamentação e credenciamento da instituição parceira pelo Conselho Estadual de Educação. No entanto, conforme o Coordenador Estadual, esse arranjo já está sendo pensado entre as escolas da Rede Estadual e, em breve, será realidade na oferta dos itinerários:

No caso, ele sendo aluno da Rede facilita muito mais. Cabe as duas escolas da rede, elas são credenciadas para o ensino, pertencem a mesma mantenedora e o aluno ele é atendido por essa mantenedora, por essa rede, então é muito mais fácil. Complicado seria eu oferecer a formação geral básica para ele aqui na escola estadual e encaminhar ele para uma universidade, encaminhar ele para o Instituto Federal, encaminhar ele para o Sistema S, para ele fazer itinerário formativo lá. Quando você foge *desse* contexto, você tem que ter esses convênios, agora dentro da própria rede não, isso já está tratado dentro do mesmo atendimento, você não está saindo fora dos limites do atendimento que ele está tendo ali, isso sendo da rede estadual, isso não teria problema. Logicamente que, sendo possibilidade, não configura implementação imediata, isso não é algo que será oportunizado num primeiro momento, gradativamente isso vai se tornando realidade na nossa rede. (SANTOS, 2020, p. 28).

A fala do Coordenador do Novo Ensino da SED/MS mostra quais as perspectivas para a oferta dos itinerários formativos na rede estadual de ensino, dos possíveis arranjos e convênios. O que fica evidente é que muitos jovens não farão as escolhas de acordo com seus interesses. Por vezes serão obrigados a, sem opção, cursar um itinerário que não foi de sua escolha porque não houve um quantitativo de estudantes suficiente para a oferta. Os jovens sul-mato-grossenses escolherão os itinerários que a escola oferecer. Mas a possibilidade de escolher entre as 5 áreas, como está na Lei, não será possível. Isso confirma o que já era previsto por diversas entidades, que se manifestaram contra a proposta de reforma do Ensino Médio,

denunciando um denunciado engodo na divulgação das possibilidades abertas com as modificações. Exemplo disso foi manifestado pela ANPED ainda em 2018:

Cabe reforçar: não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. Quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas, como ficou, de fato, estabelecido na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e isto marcará profundamente o Ensino Médio como o campo da desigualdade oficial para as juventudes brasileiras. Não há garantias de que os sistemas educacionais consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta de todos os itinerários formativos certamente não vai acontecer, os estudantes não terão a possibilidade da escolha como tem sido anunciado, ficarão restritos às possibilidades de oferta das escolas, conforme o ocorrido quando a lei 5692/71 tornou obrigatória a profissionalização simultânea à formação geral em todas as escolas e, poucos anos depois, teve que ser alterada pela absoluta impossibilidade do sistema educacional de dar conta da referida obrigatoriedade. (ANPED, 2018).

A entidade denunciava no momento de aprovação da reforma algo que se comprova na fala do representante da secretaria de estado de educação de Mato Grosso do Sul. Assim, a restrição com relação a escolha dos jovens nas áreas que definem o seu projeto de vida, acontecerá de fato como está previsto por esta secretaria “O estudante vai estudar o que ele quiser no limite daquilo que lhe for oferecido” (SANTOS, 2020), ou seja, as escolhas serão restritas, ou mesmo inexistentes, ficando o estudante sujeito a aceitar o que for ofertado em sua escola, ou mudar de escola, o que na maioria dos casos é inviável para os mesmos.

Os itinerários formativos são criticados por várias entidades da educação, como a ANFOPE, que em seu Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016 aponta:

A fragmentação do Ensino Médio em “itinerários formativos específicos” fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontra no Ensino Médio público, tendo como falsa justificativa um currículo mais flexível e atraente para o aluno, que vá reduzir as taxas de evasão. Isso, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o apartheid social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino. (ANFOPE, 2016).

Inferimos, nesse sentido, que será uma flexibilização que permitirá diversos arranjos de itinerários propedêuticos e técnico profissional específicos nas escolas de Ensino Médio nos 79 municípios de Mato Grosso do Sul. Serão tantos arranjos quanto forem as escolas de Ensino Médio, sua realidade local e condições de oferta, o que fragmenta uma última etapa da formação básica dos jovens sul-mato-grossenses. A igualdade de condições na oferta de uma formação

básica no Ensino Médio será negada a eles e ainda terão a possibilidade de uma educação a distância, o que amesquinha o currículo, como aponta a ANFOPE:

A BNCC, em consonância com a Reforma do Ensino Médio da qual é indissociada e complementar, amesquinha o currículo, priorizando as competências em detrimento do estudo dos conteúdos fragmentados nas áreas do conhecimento, distorce o conceito de educação integral, e agora, induzindo a oferta a distância, mais uma estratégia de mercantilização da Educação Básica. Repudiamos a BNCC, uma proposta que empobrece e reduz ao mínimo o currículo, negando o direito ao conhecimento intelectual, ao excluir uma série de disciplinas e conhecimentos básicos e, que, portanto, deveriam ser garantidos como comuns a todos. Esta BNCC compromete a formação das juventudes, que deveria ser integral, crítica e cidadã, assegurando-lhes o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação. (ANFOPE, 2018).

Comprometer a formação das juventudes com um currículo reduzido como já está proposto na matriz curricular de algumas escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino/MS é a marca do Novo Ensino Médio. Na matriz apresentada para ser operacionalizada em algumas instituições, aparecem todas as disciplinas da Formação Geral Básica, mas com 7 aulas a menos, para ser oferecida uma parte diversificada – em alguns casos, a realização ou não das atividades não implica exame nem reprovação, como Projeto de Vida.

4.3 O Financiamento nas escolas-piloto “A” e “B”

Nesta subseção, apresentamos a maneira como ocorreu o financiamento para as escolas-piloto do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino/MS, considerando que o artigo 13 da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) institui, no âmbito do MEC, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. No parágrafo único desse artigo, determina-se o repasse financeiro para os estados durante 10 anos por escola:

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do Ensino Médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, 2017).

A Portaria n. 1.024/2018 (BRASIL, 2018e) define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Ela também define as escolas elegíveis.

Art. 2º São elegíveis para receber o apoio financeiro as escolas públicas que:
I - tenham estudantes matriculados no Ensino Médio, conforme dados do censo escolar da Educação Básica publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; e
II - sejam mantidas por Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal - SEE que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; e
III - tenham sido selecionadas por sua respectiva SEE; e
IV - cumpram com os requisitos gerais de participação no PDDE; ou
V - sejam participantes da ação de Avaliação de Impacto do EMTI, conforme a Portaria MEC n. 1.023, de 2018.
Art. 7º O MEC apoiará financeiramente as escolas elegíveis em número e com montante financeiro compatível com a dotação orçamentária disponível no exercício. (BRASIL, 2018d).

Em diálogo com o exposto na legislação, compreendemos que as escolas-piloto “A” e “B” foram elegíveis e selecionadas pela Secretaria de Estado de Educação/MS de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC. Analisamos em que medida essas escolas receberam apoio para as modificações previstas e constatamos que, tal apoio financeiro recebido por elas, foi dividido em 4 partes, como explicou o coordenador do Novo Ensino Médio no Mato Grosso do Sul ao ser questionado sobre o uso desses recursos pelo sistema de ensino:

[...] A primeira parte no momento da adesão quando as escolas assinaram o termo de adesão elas receberam uma primeira parte do recurso. A segunda parte do recurso tinha como requisito a escola apresentar a proposta de flexibilização curricular para operacionalizar no ano de 2020. Isso foi no final de 2019, as escolas apresentaram essa proposta e receberam a segunda parte do recurso. Agora em 2020, no término de 2020, as escolas precisavam apresentar a proposta pedagógica que, no caso, é o Projeto Político Pedagógico reformulado, tratando esse novo Ensino Médio como a proposta pedagógica da instituição e a matriz curricular prevendo essa distribuição de carga horária para a formação geral básica e itinerários formativos. Então, as escolas que apresentaram esses documentos na plataforma do PDDE interativo recebem essa terceira parcela do recurso a ser executada ainda neste mês de dezembro e a quarta parcela vem na apresentação do relatório final de execução das ações de implementação do novo Ensino Médio. (SANTOS, 2020, p. 44).

De acordo com Santos (2020), a distribuição dos recursos foi condicionada ao cumprimento de etapas pré-determinadas, prevendo a adaptação da escola ao novo Ensino

Médio. Essas etapas centram-se no processo de alterações institucionais e normativas, como a proposta curricular, o projeto político pedagógico e relatórios de execução da proposta no âmbito interno da escola, que desta forma tem condicionado o recebimento dos recursos à “entrega” dos documentos. O Coordenador estadual explica como é calculado o valor para o financiamento das escolas-piloto do Novo Ensino Médio:

O recurso é calculado no valor per capita bem acima do que é calculado tradicionalmente pelo FNDE, então é calculado a partir da quantidade de estudantes, por escola de matrícula e baseado no Censo 2018. Então eles pegaram o Censo 2018 da escola e o quantitativo de estudantes que a escola possuía em 2018 foi utilizado para determinar o valor que cada escola iria receber do PDDE no Novo Ensino Médio (SANTOS, 2020, p. 45).

Ainda para o referido Coordenador, o valor do recurso foi calculado pelo número de estudantes matriculados na escola no Censo de 2018 e ficou acima dos recursos tradicionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para que a escola flexibilize o currículo com subsídios para organizar estrutura e materiais didáticos (SANTOS, 2020). Esses valores recebidos são muito superiores aos que tradicionalmente as escolas recebem:

Tem escola da Rede que está recebendo 200 mil reais, escolas recebendo 150 mil, escolas recebendo 100 mil, muito diferente daquele valor que a escola recebe de 3/4/5 mil reais, 6 mil reais pelo PDDE tradicional. Então é um valor muito acima do padrão executado, justamente para garantir condições para que a escola possa flexibilizar o seu currículo, tendo subsídios financeiros para organizar o espaço, os materiais, as atividades, as ações a serem executadas. (SANTOS, 2020, p. 45).

Em meados do ano de 2020 foram realizadas entrevistas com o Diretor da escola-piloto “A” (que terminou sua gestão em 2019), que fez crítica em relação aos recursos financeiros:

O que aconteceu é que o projeto foi abandonado, a impressão que dá é esta. Porque do total de recursos que tinha sido ofertado, de 38 mil reais, houve um período, logo no início do governo atual, que jogaram para 100 mil, e todo mundo fez uma festa, e foi bem na hora de produtos, e de materiais. Mas ai depois bloqueou essa questão, voltou para 38 mil, foi uma espécie de informação fake, não se constituiu e desse para não fazer totalmente vangloriar a questão, mas o recurso que veio foi 20%, repassaram 20%, mas não autorizado para gastos porque o projeto em si foi estacionado, não avançou no atual governo, está parado, pela notícia que tenho até hoje em dia e com essas trocas de ministros que são praticamente 2 por ano. Em resumo da ópera é que a escola em si, a base no chão da escola, o pessoal fez o dever de casa no aceite, na condução, nas propostas, nas PFCs. Nós tocamos esse período sem recurso destinado para essas propostas que foram feitas de PFCs e cá estamos (DIRETOR “A”, 2020, p. 3).

Pela fala do diretor é possível entender que a Escola-piloto “A” fez adesão para ser escola-piloto do Novo Ensino Médio, e não recebeu a primeira parte do recurso, construiu a Proposta de Flexibilização Curricular, e não recebeu a segunda parte do recurso até aquele momento. Na verdade, foi depositado 20% na conta da escola, mas não tinha sido autorizado para gasto, demonstrando que as informações iniciais passadas à escola, por ocasião de sua adesão ao projeto, não se efetivaram como o prometido. Para aqueles não envolvidos diretamente no processo existe uma visão de que os recursos, embora diferente da proposta inicial, contribuem para a melhora da infraestrutura da escola. Segundo o depoimento da Coordenadora da Escola-piloto “A”, a instituição recebeu o recurso:

Recebeu o recurso inicial, mas não era eu a diretora ainda, então não participei da questão de recurso, mas o diretor consultava a gente, fez umas implementações, uns aparelhos de televisores na sala de tecnologia que foi viabilizado por meio, eu não sei te dizer os valores, mas existe sim uma parte financeira que subsidia as escolas-piloto, para que elas participem, isso é justamente uma das coisas que incentivam a escola participar. Porque quando você traz para o Ensino Médio, fica para escola toda, é bom, e teve várias ações, sim, que foram financiadas por conta do Novo Ensino Médio (COORDENADORA “A”, 2020, p. 2).

A coordenadora entrevistada, contraria a fala de ex-diretor dizendo que a escola recebeu e até comprou alguns equipamentos para a escola. Pode ter ocorrido um equívoco por parte da Coordenadora “A”, se observada a fala da diretora “B” e da Professora formadora da CRE-5 que acompanha as escolas-piloto em estudo.

Ao analisarmos o conjunto das falas constatamos que existe alguma desinformação sobre os recursos efetivamente recebidos pela escola, porém é certo que esses recursos foram recebidos e, de que esse processo, foi diferente do que havia sido anunciado quando da divulgação inicial da adesão das escola-piloto ao projeto. A diretora da Escola-piloto “B” também afirma que existia um valor na conta da escola, mas que até aquele momento não havia autorização para seu uso.

Tinha um recurso, tinha o valor total do recurso, tinha um valor já na conta. Não era um valor total, era uma parte do valor, o ano todo de 2019 foi trabalhado na estruturação do plano, esse plano foi postado, a Secretaria de Educação constantemente analisava e pedia correções, foi feito tudo isso. Mas até o momento que eu estava lá, não havia sido autorizada ainda o gasto da verba (DIRETORA “B”, 2020, p. 3).

A Diretora “B” que foi entrevistada (terminou sua gestão em 2019), continuou na escola até março e no momento da entrevista se encontrava em outra unidade escolar. Ela disse:

Eu não sei se foi liberado porque eles têm que dar “OK” para poder gastar. Eu não sei te dizer quanto tinha na conta que seria a primeira parcela, mas era um total de aproximadamente 45 mil reais de verbas no total. Porém até março não tinha sido autorizada, acredito que deva estar parada também como muitos outros projetos que está parado por conta da pandemia. (DIRETORA “B”, 2020, p. 3).

Verificamos na fala da Diretora “B” semelhanças com os recursos financeiros destinados à Escola-piloto “A”. A professora formadora, responsável pelo Novo Ensino Médio na Coordenadoria Regional de Dourados, entrevistada em dezembro de 2020, explica sobre recursos financeiros nestas duas escolas-piloto:

As duas escolas daqui de Dourados receberam a primeira parcela, a segunda e provavelmente vão receber a terceira parcela agora em 2020. A primeira foi feita com a adesão, 20% até o final do ano passado, eles não podiam mexer no dinheiro. A segunda era condicional com o quê? Com a elaboração da proposta de flexibilização curricular, depois a secretaria envia para o MEC, depois houve a aprovação... e a terceira parte do momento que houve a apresentação da matriz curricular e o projeto pedagógico elaborado. Então só para você entender, as escolas aqui de Dourados receberam a primeira parcela e a segunda, provavelmente vão receber a terceira agora em dezembro.

As duas escolas-piloto receberam a primeira e a segunda parcela durante 2020 e a terceira parte em dezembro do mesmo ano. Ou seja, em 2019, as escolas-piloto não fizeram uso do dinheiro, pois estavam depositados, mas não tinham recebido autorização para gasto. A professora, formadora da CRE-5, indicou que apesar de não receber recursos da implementação em 2019, a Escola-piloto “B” realizou suas ações previstas no PFC de 2019:

Fez um projeto bastante interessante, eles dedicaram muito a questão das ciências exatas, da robótica, os professores trabalharam muito nesse sentido, com projetos e, mesmo sem ter recebido os recursos financeiros, eles colocaram em prática os projetos propostos.

Assim, a adesão e a construção da Proposta de Flexibilização pelas escolas-piloto em 2019 tiveram adesão da escola, mas os recursos só foram autorizados para gasto em 2020. A falta desses recursos na escola foi notada pelos estudantes em 2019, apesar de acharem interessantes as eletivas em conexão com a área de conhecimento:

Para os alunos era positivo, porque existia uma certa conexão entre o que ele estava vendo em Matemática, ele iria conversar com os professores das eletivas para ajustar o aprendizado, com as questões do teórico e da prática, porém os próprios alunos também ao final começaram a perceber que ficou um pouco sem chão porque eles também começaram a perguntar e questionar “Cadê o dinheiro? Cadê o recurso? Cadê o material? Cadê o laboratório? Cadê isso? Cadê aquilo?”, e então os professores começaram a improvisar e improvisar em cima de improviso, e acabou a gente não tendo mais. (DIRETOR “A”, 2020, p. 2).

Até o momento da entrevista em dezembro de 2020, a fala que se tinha da professora formadora da CRE-5, era que em dezembro viria a terceira parcela. A quarta parcela do financiamento virá quando a escola entregar o relatório, ao final do terceiro ano de implementação, segundo informa o coordenador estadual:

Olha, quando o programa foi apresentado, o Programa de Apoio, ele foi configurado para uma vigência de três anos e, geralmente, o relatório é a última ação do programa, se ele tem vigência de três anos, nós temos que pensar que iniciamos o programa em 2019, 2020 é o segundo ano, se bem que 2019 não foi um ano de operacionalização, foi um ano em que houve adesão, cadastramento das escolas, escrita da proposta de flexibilização, este está sendo de fato o primeiro ano de operacionalização do currículo dessas escolas-piloto, dessa proposta das escolas-pilotos. Então nós temos 2020 como o primeiro ano de execução, 2021 como segundo ano de execução, 2022 como terceiro ano de execução, então, embora isso ainda não foi sinalizado pelo Ministério da Educação, eu acredito que este relatório seja para o final de 2022. (SANTOS, 2020, p. 46).

Segundo o entrevistado, 2019 foi o ano de adesão e escrita da proposta de flexibilização, 2020 o primeiro ano de execução, 2021 o segundo ano de execução e final de 2022 para elaboração do relatório. Santos (2020) deixa claro que essa informação não foi sinalizada pelo MEC, assim como existem dúvidas com relação à continuidade do financiamento na implementação do Novo Ensino Médio, quando diz:

Esse é o primeiro incentivo do Governo Federal, não sabemos se isso se efetiva na continuidade da implementação do novo Ensino Médio, ou se isso promove um desencadeamento de políticas estaduais no âmbito dos estados para esse fomento, para esse subsídio financeiro das escolas. (SANTOS, 2020, p. 45).

Mesmo assim, no ano de 2022, de acordo com o coordenador estadual, “em torno de 100 escolas da rede estadual aproximadamente, estarão operacionalizando o Novo Ensino

Médio”, mas nem todas receberão recursos, “somente aquelas que estão aderidas ao ProNem vão receber, já estão recebendo, irão receber agora a terceira parcela”. Santos (2020) continua:

As outras vão operacionalizar até como um contexto de escolas controle, porque na execução da política pública você tem que ter a sensibilidade de saber quais ações interferem e quanto ela interfere. A questão do recurso a gente sabe, que é indispensável e que é necessário, mas até que ponto esse recurso interfere? Para isso você tem que ter a escola de controle, tem que ter a escola que não recebe o recurso e executa, para que possamos medir até que ponto, até que medida o recurso, ele, está promovendo a eficiência esperada nessa implementação da política. (SANTOS, 2020, p. 13).

Conforme o depoimento anterior, as escolas-piloto como a “A” e a “B”, que fazem parte do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem), continuarão recebendo o financiamento, mas as outras que operacionalizarão a matriz do Novo Ensino Médio em 2021, não. Essas serão “escolas controle”, ou seja, não recebe recursos e executa para medir a eficiência dos recursos na implementação da política, segundo o coordenador estadual. Essa proposição demonstra grande descaso com o funcionamento das escolas e de seus alunos, submetidos ao processo de mudança sem apoio financeiro para atender às novas demandas, o que é apresentado como “teste de eficiência”, para medir como essas escolas funcionam em comparação com aquelas que recebem recursos.

Enfim, o financiamento das escolas-piloto do Novo Ensino Médio “A” e “B” que possuía um valor de R\$ 38.000,00 e R\$ 45.000.000, respectivamente, foi dividido em um total de 4 (quatro) parcelas de acordo com a ação realizada pela escola: adesão, PFC, PPP e relatório final. Parcelas do dinheiro do Programa de Dinheiro Direto na Escola chegaram na conta da escola, mas não haviam sido autorizadas para gasto em 2019, fato que prejudicou as ações de PFC, mas não impediu sua execução programada para 2019, como observado na Escola-piloto “B”. Por outro lado, o atraso na liberação da verba para gasto despertou a atenção dos estudantes da Escola-piloto “A”, pois esperavam melhorias na escola que foram prometidas com implementação do Novo Ensino Médio, naquele ano.

Portanto, a materialização do financiamento para a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto “A” e “B” em Dourados aconteceu, mas com atraso.

Por outro lado, a Lei prevê o financiamento para as escolas de tempo integral contado na data de implementação por um prazo de 10 anos. Mas o representante da SED/MS, quando questionado sobre financiamento, disse que não sabia se o incentivo financeiro do governo federal se efetivava na continuidade da implementação do novo Ensino Médio, “ou se isso promove um desencadeamento de políticas estaduais no âmbito dos estados para esse fomento,

para esse subsídio financeiro às escolas” (SANTOS, 2020). Ou seja, existia uma incerteza da Secretaria de estado de educação se o incentivo que as escolas-piloto receberam do governo federal por implementar o novo Ensino Médio continuaria ao longo de 10 anos ou se o estado assumiria esse fomento.

Amaral (2017), em suas análises, nos dá uma pista se haverá orçamento para essa política e nos afirma que pelas medidas tomadas pelo governo federal - reforma da previdência, reforma trabalhista, privatizações, cancelamento de diversos programas sociais ou cortes orçamentários nos programas etc. – os valores a serem alocados para o MEC continuarão com ajustes insuficientes para atender as necessidades expressas nas políticas de fomento e nas metas do PNE (2014-2024) (AMARAL, 2017). Ou seja, diante de um estado mínimo, não haveria orçamento para manter a política de implementação de um Ensino Médio Integral como é anunciado por entidades representativas da educação, como a ANPED, que manifesta:

Assim, percebemos no discurso de uma política de educação em tempo integral, uma das principais âncoras da reforma do Ensino Médio, mais uma falácia. O custo de uma escola de tempo integral é elevado, o que significa que os estados não terão condição de mantê-las, nem mesmo de implantá-las sem que investimentos incompatíveis com seus orçamentos sejam feitos. E, mesmo que tenhamos algumas unidades implantadas, será bem pouco relevante diante da imensa maioria de unidades que atendem essa faixa e que não poderão fazê-lo. Assim, esta é, também, uma política excludente e promotora da dualidade na educação, pois, mesmo sem objetivar isto, tenderá a criar ilhas de excelência e provocar distorções na própria noção de qualidade do ensino. (ANPED, 2018).

O manifesto da ANPED (2018) nos alerta sobre o alto custo de se manter escolas em tempo integral e que os estados não terão condição de mantê-las. As poucas escolas integrais existentes produzirão mais dualidade na educação e possivelmente ilhas de excelência. No caso das escolas-piloto estudadas aqui, elas possuíam uma carga de 5 horas/dia, e não de 7 horas/dia 1.400h como as escolas-piloto, mas que também possui incertezas quando ao financiamento e também progressivamente poderão ser integrais.

4.4 As parcerias para implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto “A” e “B”

Este item se refere as parcerias que se fizeram presentes na implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, já que elas, de acordo com a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e suas regulamentações no âmbito federal e estadual, eram permitidas na educação pública. A seguir uma apresentação do que traz

a legislação federal e orientações estaduais sobre o assunto, a fala dos implementadores de como aconteceu nas escolas-piloto e a literatura sobre esse item.

O artigo 17 da Lei 13.415/2017 determina que “a transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta corrente específica” (BRASIL, 2017), ou seja, a lei permite o repasse de recursos públicos para empresas conveniadas, parcerias, empresas privadas. Essas parcerias também se evidenciam no parágrafo 9 do artigo 12, e no inciso 1 do artigo 16, bem como no parágrafo 9 do artigo 17 e no parágrafo único do artigo 19 da DCNEM 2018, portanto, esse é um tema recorrente nos novos normativos que regulam o novo Ensino Médio.

No Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular consta uma orientação para que as escolas-piloto fizessem um levantamento das parcerias existentes e potenciais parcerias (Universidades, Institutos Federais, Empresas Privadas, entre outros) no entorno da escola, para a execução de sua Proposta de Flexibilização Curricular (MATO GROSSO DO SUL, 2019e). Ou seja, as parcerias público-privado passam a ser um objetivo para a escolas a partir da Reforma do Novo Ensino Médio.

Nas entrevistas os depoentes afirmam que tiveram a formação continuada, sobre a disciplina de Projeto de Vida, trabalhando as competências socioemocionais. Quando questionado sobre a existência de parcerias do Instituto Ayrton Senna e outras para a implementação do Novo Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul, o Coordenador estadual respondeu:

Quando a Resolução n. 3, a própria Lei n. 13.415, ela altera a LDB, mas a gente tem mais claro na resolução, quando ela fala da parceria, ela **coloca uma parceria com o papel muito importante na operacionalização do Novo Ensino Médio, especialmente nos itinerários formativos**. Hoje como o novo Ensino Médio ainda não está em operacionalização em rede alguma do Brasil, nós não temos referências de parcerias de operacionalizações, mas você citou muito bem aí uma parceria que não vem no contexto de operacionalização, mas ela vem num contexto de proposição desse novo currículo, desse novo Ensino Médio que é a parceria com o Instituto Ayrton Senna, que ele vem colaborar com a secretaria na construção dos conceitos sobre o trabalho com competências socioemocionais e a forma como isso irá se apresentar dentro do currículo que será desenvolvido com os estudantes. Se o Instituto Ayrton Senna vai participar lá na frente com a operacionalização disso, é algo que ainda está por ser construído, é algo que pode se tornar factível, não tem nada desenhado ainda. (SANTOS, 2020, p. 43, grifo nosso).

Conforme o Coordenador Estadual, o Instituto Ayrton Senna não vem num contexto de operacionalização do Novo Ensino Médio, mas num contexto de proposição desse novo currículo. Ou seja, a parceria, neste momento, está circunscrita ao processo da escrita da proposta curricular em especial no que se refere a novos conceitos introduzidos na proposta:

[...] mas neste momento a instituição se faz presente como parceira, mas na proposição da escrita da proposta e Instituto Ayrton Senna nós temos por exemplo, o Instituto Sonho Grande, que também faz parte desse momento na proposição desse currículo, desse trabalho dos conceitos e que contribui muito para o trabalho da equipe. Além do Instituto Sonho Grande nós temos a Fundação Itaú Social Educacional, eu não vou me recordar muito bem o nome. Antigamente, antigamente que falo, é até ano passado, a instituição chamava Fundação Itaú (inaudível), uma parceria do Itaú com o Banco de Brasília que fundaram essa instituição, essa organização social para implementar ações de apoio e fomento à implementação da educação profissional do Brasil. Mas este ano eles passaram por mudança organizacional e eu acredito que eles descontinuaram essa parceria com o Banco de Brasília e agora eles se apresentam como Fundação Itaú Educacional. **Mas desde 2019 a Fundação Itaú presta muito apoio a nossa secretaria na construção da política de educação profissional articulada ao Ensino Médio**, uma parceria muito exitosa que tem contribuído bastante na proposição dessa política. (SANTOS, 2020, p. 43, grifo nosso).

Além do já conhecido Instituto Ayrton Senna, o coordenador cita a parceria Instituto Sonho Grande que, segundo informações do próprio site, apoia diretamente 19 estados. A SED/MS também tem a parceria da Fundação Itaú, que de acordo com as informações disponibilizadas no site da fundação, tem o objetivo de desenvolver atividades de apoio à reforma do Ensino Médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica, bem como dar sequência às ações que já vinham sendo desenvolvidas pelo Itaú Unibanco S.A.

A respeito dessas parcerias, Sena (2019) aponta:

É, de fato, um negócio muito rentável. Uma grande rede de empresas amigas da escola, da educação, disfarçadas de organizações sem fins lucrativos, de movimentos em defesa da educação ou de projetos educacionais, produz o teste em escala municipal, estadual ou nacional, o livro didático, o software, os cursos de formação continuada, a Pós-graduação em EAD, as palestras gratuitas nos eventos de prefeitos e governadores, bem como nas jornadas pedagógicas, a consultoria sem custos para as secretarias de educação e, no fim das contas, comandam um grande e rentável negócio chamado educação pública. (SENA, 2019, p. 22-23).

Esses interesses justificam a maior flexibilização das leis da educação para que as comandas do mercado façam raízes na escola pública e as explorem com toda a voracidade do capital nesta fase neoliberal, fazendo um ajuste espacial para a superacumulação (LIMA, 2019).

Essas empresas, que visam a privatização da educação brasileira, já deixam sua presença a um bom tempo e se tornaram velhas conhecidas nas escolas públicas. Sena (2019) destaca que:

Instituto Ayrton Sena, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho entre outras, imprimiram na BNCC suas intenções sobre qual educação (rasa e precária), a classe trabalhadora deve ter acesso. Esse fato é suficiente para não aceitar em silêncio o que a BNCC propõe. É inaceitável que o projeto da educação pública no Brasil esteja sendo traçado por órgãos privados e isto não pode ser, em nenhuma hipótese, ignorado. (SENA, 2019, p. 24).

Na visão do coordenador estadual, o Instituto Ayrton Senna, assim como as outras parcerias da SED/MS, estão inseridas na construção do currículo, como explica a seguir:

Então veja bem, são parcerias que hoje estão imersas ao contexto do novo Ensino Médio, mas que não estão ainda num circuito de operacionalização desse Ensino Médio e sim da construção, apoiando a construção desse novo Ensino Médio, é o que diverge um pouquinho daquilo que a gente vê lá na Resolução n. 3, que fala muito da parceria para operacionalizar. Eu sou uma instituição de ensino que oferece a formação geral básica, e firmo a parceria com a organização que vai oferecer o itinerário formativo e, juntas, essas duas instituições trabalham a formação total desses estudantes nesse novo Ensino Médio. (SANTOS, 2020, p. 44).

O coordenador estadual explica que essas parcerias não são ainda aquelas nos moldes que estão nas DNCEM, 2018. Quando fala das parcerias para operacionalizar os itinerários formativos, o coordenador estadual destaca que existem dificuldades a serem superadas, conforme ele:

Esse tipo de parceria ainda não existe, é algo que está por ser construído ainda, **penso que é algo que vai sim ter o seu espaço, mas num momento futuro e não digo nem num momento de implantação.** Penso que neste momento de implantação é o momento da secretaria e a rede descobrir esse novo Ensino Médio, construir as suas concepções, os seus conceitos os pressupostos, o modelo, para que num segundo momento a gente possa abrir portas para parcerias envolvendo outras instituições. (SANTOS, 2020, p. 44, grifo nosso).

As parcerias dessas instituições com a secretaria de estado de educação de Mato Grosso do Sul, na construção de concepções e conceitos para o currículo de referência, correspondem ao início das parcerias e que, no futuro, poderá ser nos moldes dispostos nas DCNEM (BRASIL, 2018b), como para a oferta de diferentes itinerários formativos.

Para Freitas (2020), a ação das ONGs é o início da privatização na educação. Começa sem fins lucrativos para adoçar o processo e, com o tempo, vai evoluindo para outro nível de

privatização mais elevado, que é a implantação da privatização com os vouchers. Com eles, o dinheiro deixa de ser enviado para as empresas com ou sem fins lucrativos via contrato com a empresa e passa ser transferido para todos via destinação direta aos pais. Sob a lenda não cumprida em nenhum país onde isso foi aplicado, de que os pais agora podem escolher a escola dos filhos e que não é justo que os ricos possam ir para as escolas privadas, e os pobres, não.

O discurso do capital é que temos que dar a oportunidade para escolha, mas o tamanho dos vouchers não permite a escolha de uma escola privada de qualidade exigindo que o interessado utilize recursos próprios para de fato ter escolha, o que na prática deixa o indivíduo na mesma situação, porém, com um processo de desresponsabilização do Estado. Um processo que vai empurrando, portanto, a educação para a iniciativa privada a fim de criar o mercado, sob a justificativa de que é no mercado que se atinge a qualidade. Hipoteticamente, os defensores dessa proposta afirmam que as escolas que não têm qualidade, não serão aceitas pelos pais, pois os pais não levarão seus filhos e, portanto, só tem escola boa. Isso, na prática, faz um esvaziamento à escola pública (FREITAS, 2020).

Esse processo de desresponsabilização do Estado colocado por Freitas (2020) tem relação com a análise feita por Ferretti (2018) quando estabelece a relação entre a Emenda Constitucional n. 95 e a Lei 13.415 (BRASIL, 2017). Segundo ele, a vigência da primeira implicará a redução progressiva dos recursos de que poderão dispor setores à educação, com possíveis consequências sobre a relação entre o estado e a iniciativa empresarial no campo da educação, seja por meio da criação de escolas, por meio da oferta de consultorias, seja pela participação em parcerias, o que tem se ampliado bastante.

A desresponsabilização do Estado colocado por Freitas (2020) amplia também a participação das parcerias e ONGs sem fins lucrativos que atuam na maioria dos estados brasileiros para a implementação do novo Ensino Médio e em algumas plataformas dessas parcerias, são denominados de “nosso” Ensino Médio. A participação dessas parcerias, que atuam com a SED/MS, pode ser observada na figura a seguir elaborada por Caetano (2017):

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa "Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: materialização da Lei n. 13.415/2017 nas escolas-piloto do município de Dourados-MS" teve como objetivo geral investigar como as determinações instituídas pela referida Lei se materializaram nas duas escolas-piloto localizadas no município de Dourados-MS. Sua proposição envolveu alguns desafios para a investigação. Primeiro, por se tratar de uma política ainda em processo de implementação durante o processo de coleta de dados, somando-se a isto a situação com a qual passamos a viver em 2020: a pandemia da Covid-19.

O fato de a reforma do Ensino Médio estar em processo por um lado impôs dificuldades, por outro, permitiu acompanhar de perto o processo e nos possibilitou seguir novos elementos que vieram à tona durante tal percurso, os quais foram observados, considerados, incorporados e analisados na Dissertação. Foi preciso coragem dos pesquisadores. Coragem que foi alimentada pela pertinência e relevância do tema.

O outro grande desafio, a pandemia da Covid-19, iniciada no Brasil no ano de 2020, impôs o distanciamento social, que resultou uma nova rotina na vida escolar, pois impediu as aulas presenciais – suspensas na Rede Estadual de Ensino/MS – a partir de 23 de março de 2020, e, conseqüentemente, dificultou o acesso aos entrevistados, fazendo com que alguns sujeitos previstos como depoentes deixassem de ser ouvidos, especialmente os estudantes.

Apesar de tais percalços, foi possível contorná-los, utilizando as várias possibilidades do uso da Internet, como o acesso às audiências públicas de forma remota, as entrevistas pelo Google Meet, as trocas de mensagens com os sujeitos por e-mail e por WhatsApp. Consideramos, assim, que os esforços permitiram compreender o processo de implementação da reforma nas escolas-piloto do Estado investigadas, e atingimos os objetivos propostos lançando mão de uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados pela pesquisa documental e entrevista semiestruturada aos implementadores da política.

Os dados coletados foram analisados à luz de uma bibliografia relevante com produções advindas de pesquisadores da temática que contribuíram para a compreensão geral da reforma. Somam-se a esta produção as notas, manifestos e encontros promovidos por entidades que propiciaram um rico debate sobre a temática e se estendeu fervorosamente durante os anos de investigação, constituindo-se mais uma vantagem da pesquisa de um tema no calor do momento dos acontecimentos.

Considerando os objetivos da pesquisa, iniciamos a investigação com a análise da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), tratando de seus principais aspectos, como ampliação da carga

horária para mil horas anuais, a introdução de atividades online, da BNCC e os itinerários formativos, além da possibilidade de contratação de professores com notório saber.

Observamos que a reforma do Ensino Médio foi gestada numa conjuntura de “golpe jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANI, 2016) e que representa uma “contrarreforma” para “grande massa de jovens da classe trabalhadora”, que são “os sujeitos da reforma” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), mas que não foram consultados. Neste sentido, a Lei se articula com um processo mais amplo das políticas educacionais e da própria organização da sociedade.

A Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) possui relações com outras leis, como a EC n. 95, e serve para administrar uma questão social e criar condições para a expansão do capital (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Essa ideia é corroborada por Freitas (2020) quando este afirma que as políticas educacionais em curso no Brasil apontam para caminhos extremamente problemáticos, pois não se tratam de meras mudanças de governo, mas de uma mudança na concepção do papel do Estado, que passa a ser pensada por outra ótica, com outro papel. Aponta que a própria democracia liberal é questionada e sinaliza para a possibilidade de uma sociedade meritocrática. Tratar-se-ia, pois, de uma troca do que vigorou desde o século XIX até 1970, quando começaram a ocorrer mudanças estruturais da própria dinâmica do sistema capitalista que obriga o sistema a caminhar nessa direção para o equilíbrio do sistema.

Nesta mesma perspectiva, Saviani (HERMIDA; LIRA, 2018) destaca que a proposta aprovada corresponde ao intento do atual governo de ajustar a educação aos desígnios do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e a baixo custo. O que traz imensa preocupação de educadores e pesquisadores da área da educação no Brasil.

Considerando o contexto apresentado, investigamos as iniciativas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul para implementar a reforma. Evidenciamos que o Estado se empenhou para implementar a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), iniciando, no ano de 2019, a composição da equipe para escrita do currículo do Ensino Médio e a adesão ao Programa de Apoio a Implementação do Novo Ensino Médio, por parte da Secretaria de Estado de Educação/MS.

No entanto, ainda não implementou as mudanças efetivamente em todas as escolas da rede, mesmo porque o Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2020c) que servirá de referência para as escolas públicas e privadas implementarem a reforma do Novo Ensino Médio, não havia sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação até o final de 2020. Este só foi homologado no dia 8 de fevereiro de 2021. Nem mesmo as escolas-piloto materializaram os itinerários formativos no tempo programado.

A pesquisa mostrou que, apesar dos contratempos, Mato Grosso do Sul encontra-se no início da implementação, com regulamentações consolidadas, a exemplo do Currículo da etapa Ensino Médio, mesmo que nas escolas-piloto a reforma não se materializou como esperado.

As duas escolas-piloto de Dourados, denominadas de Escola-piloto “A” e Escola-piloto “B”, foram analisadas a partir da colaboração dos sujeitos coletadas por meio de entrevistas. Os pontos da reforma do Ensino Médio (ampliação da carga horária, organização curricular flexível com eletivas e projeto de vida, experiências de aulas não presenciais, financiamento e parcerias público-privado) aconteceram em tempos e formas diferentes em ambas.

O desenho para a implementação da Lei n. 13.415/2017 não aconteceu no tempo planejado e as ações previstas nas portarias e resoluções que a regulamentavam e embasavam o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular não se efetivaram nas escolas-piloto, como os itinerários formativos, previstos para serem iniciados em 2020.

No processo de colocar em prática as determinações da Lei, a proposta do Novo Ensino Médio não foi discutida com a comunidade escolar. Foi apenas apresentada para selar a adesão a ela, que era o primeiro passo para a escola receber a primeira parte do recurso financeiro destinado às escolas-piloto. Neste ponto materializou, sim, o disposto na legislação, que era apenas uma “comunicação para informar” a comunidade que a partir daquele momento a instituição seria uma escola-piloto do novo modelo de Ensino Médio.

A Proposta de Flexibilização Curricular contou com a participação dos diretores, coordenadores, professores, estudantes e, minimamente, dos pais. Para a sua elaboração os autores manifestaram pouco conhecimento sobre a proposta da política educacional que estavam implementando. Isto era nítido na fala dos entrevistados, quando questionados, por exemplo, sobre os itinerários formativos, que estavam previstos para serem implantados em 2020. Esses não se materializaram, mesmo porque não existia no Estado de Mato Grosso do Sul uma regulamentação específica, o que somente foi possível após a finalização da escrita do Currículo de Referência do Ensino Médio, aprovado apenas em 2021 pelo Conselho Estadual de Educação, cuja proposta até a data de hoje não tivemos acesso a ela.

Apesar dos processos não concluídos, as escolas-piloto iniciaram o processo de adaptação à reforma. A introdução das disciplinas Projeto de vida e disciplinas eletivas aconteceu em momentos diferentes. A Escola-piloto “A” já operacionalizava essas disciplinas desde 2009, apenas adequando-se para aprofundamento das áreas no Novo Ensino Médio. Na Escola-piloto “B”, essas disciplinas da parte diversificadas iniciam somente em 2020.

Com relação à ampliação da carga horária, as escolas-piloto investigadas responderam de forma diferentes porque ambas não estavam em situação similar. Uma escola-piloto já tinha

a carga ampliada para 1.000 horas anuais, com sexto tempo também presencial desde 2009, e a outra iniciou um sexto tempo com aulas não presenciais em 2019. Em 2019 e 2020, a carga horária da parte diversificada não ultrapassou 16%, e não 40% como subentendimento da Lei. O que só foi possível oficialmente no final de 2020, com anexo I da Resolução/SED n. 3.805/2020 para ser operacionalizado em 2021. Ambas escolas estavam adequadas à proposta da reforma quanta a ofertar 5 horas diárias e 1.000 horas anuais. Na Escola-piloto “B”, essa ampliação do horário foi normatizada com aulas a distância, decorrente, sobretudo, do fato que preocupou os pais devido ao seu horário de trabalho e também o dos estudantes.

As escolas-piloto receberam recursos com a adesão ao Novo Ensino Médio, tal como determina a Portaria MEC n. 733/2021 (BRASIL, 2021b) para as escolas de todo o país que implementarem os itinerários a partir de 2022. No caso estudado, este incentivo financeiro tem grande poder indutor, pois os recursos destinados em sua grande parte para infraestrutura, fazem com que gestores e comunidades se sintam tentados a fazer a adesão para a implementação. O mesmo ocorre com relação ao treinamento (não formação) dos professores da Rede Estadual de Ensino/MS pelas parcerias como a com o Instituto Ayrton Senna.

A materialização da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) nas escolas-piloto de Dourados não ocorreu completamente no espaço temporal desta investigação. As escolas que fizeram a adesão não tiveram um debate aprofundado com a comunidade e fizeram pequenas alterações em seu funcionamento. Elas ficaram em compasso de espera da regulamentação mais geral da Rede Estadual, sem um protagonismo nas discussões, que de forma geral não envolveram os docentes e mesmo os coordenadores e diretores. As alterações mais profundas, como a adequação à BNCC e o funcionamento dos itinerários formativos, não eram objeto de formulação no âmbito das instituições.¹⁶

A investigação sobre esse processo precisa continuar, tendo em vista a não materialidade de todo o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul, nem mesmo nas escolas-piloto. Ganha maior relevância a continuidade das investigações ao se considerar que há todo o desdobramento da implementação nas escolas do Estado a partir de 2022, como prevê a Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021 (BRASIL, 2021a), que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, e a Portaria MEC n. 733, de 16 de setembro de 2021 (BRASIL, 2021b), que instituiu o Programa Itinerários Formativos.

¹⁶A adequação foi parcialmente colocada em prática no ano de 2021. Os alunos do período matutino puderam optar por um itinerário formativo, embora essa opção não tenha sido disponibilizada para os estudantes do período vespertino.

Por outro lado, também podem ser objeto de novas pesquisas outros desdobramentos, advindos das disputas em torno da reforma empreendidas pela sociedade brasileira como atestam o Projeto de Lei n. 3079/2021, que se refere ao pedido de suspensão de sua implementação, e o Projeto de Decreto Legislativo n. 611/2021, que trata da interrupção do cronograma definido pelo MEC por meio da Portaria n. 521/2021.

Outros possíveis objetos a serem analisados são as parcerias, que poderão compor a operacionalização para a oferta dos itinerários formativos, ou a formação continuada dos professores para o Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Por parte desta pesquisadora, o desejo é de continuar pesquisando e construir conhecimento como forma de resistência aos imensos desafios impostos pelas atuais políticas educacionais. É preciso esperar, como dizia Paulo Freire. Esperar por um Ensino Médio cujo norte deve ser o de assegurar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas produtivas, e que esse seja necessário para todos, independentemente do trabalho que venham desempenhar na sociedade.

6 REFERÊNCIAS

- AMARAL, Nelson Cardoso. O “Novo” Ensino Médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91 -108, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 5 out. 2021.
- ANDRADE, Nayara Lança. **A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): O que pensam alunos e professores?** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos formativos). Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos formativos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Jaboticabal, 2019. Disponível em: Acesso: 3 out. 2021.
- ANFOPE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO). **Manifesta sua posição contrária a BNCC do Ensino Médio**. Brasília, 14 set. 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.
- ANFOPE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO). **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. Goiânia, 12 out. 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.
- A REGULAMENTAÇÃO e implementação da reforma do Ensino Médio. 2020. 1 vídeo (19 min 39 segs.). Publicado pelo canal Monica Ribeiro da Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G2Q3JO2H0jg&t=4s>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Natal, anos 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.
- ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Notarc Barreira; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.
- AUDIÊNCIA PÚBLICA - Referencial Curricular do Ensino Médio | BNCC. [S.l.: s.n.], 2019, 1 vídeo (2h 4min 5seg). Publicado pelo canal Educação MS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ITXPbjhEYpA>. Acesso em: 2 out. 2021.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 5 ed. revista ampl. São Paulo: Melhoramentos, Editora da USP, 1971.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

BARCELLOS, Marcília Elis; SOUZA, Elisabeth Gonsalves de; FONTANA, L. R. Laura Roberta; TOLEDO, Soraia Wanderosck; BRAGA JUNIOR, Celso. **Revista Brasileira de Educação Tecnológica e Profissional**, Natal, v. 2, n. 13, p. 118-136, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6127/pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xfvLc9KjD6yC4QfvtkKfwYF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2540/portaria-mec-n649#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio%20Revoga%3A%20N%C3%A3o%20revoga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 3 out. 2021..

BRASIL. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). **Diário Oficial da União**. Poder legislativo, Brasília, Edição 224, Seção 1, p. 21-24, 22 nov. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Presidência da República, 2018c. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27633644_PORTARIA_N_331_DE_5_DE_ABRIL_DE_2018.a.spx. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio [...]. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 2018e. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. Portaria n. 1.210, de 20 de novembro de 2018. Fica homologado o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão de 8 de novembro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1: Brasília, DF, n. 223, p. 49, 21 nov. 2018f. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/11/2018&jornal=515&pagina=49&totalArquivos=178>. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, 2018h**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1: Brasília, DF, Edição 66: p. 94, 5 abr. 2018i. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/04/2019&jornal=515&pagina=94>. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília: DF, 2018j. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

BRASIL. Portaria n. 756, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Poder legislativo, Brasília, p. 27, 4 abr. 2019a. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27794485_PORTARIA_N_756_DE_3_DE_ABRIL_DE_2019.a.spx. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Programa de Apoio à Implementação da BNCC – Pro BNCC Documento Orientador 2019**. 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/wa3wNR>. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Brasília: Distrito Federal, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2020

BRASIL. **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 [...]. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 1.023, de 4 de outubro de 2018**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27716064_PORTARIA_N_1023_DE_4_DE_OUTUBRO_DE_2018.aspx. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. 2018k. **Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos**. Disponível em: <https://educ.pi.gov.br/chaodaescola/wp-content/uploads/2020/03/REFERENCIAIS-CURRICULARES-ITINER%C3%81RIOS-FORMATIVOS-GEUSELIA-E-DINIZ.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 2 out. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em>=: 3 out. 2021.

CAETANO, Maria Raquel. Base Nacional Curricular: Quem são os sujeitos que direcionam a Política Educacional Brasileira? *In*: BIGARELA, Nádia; COSTA, Marilda de Oliveira (org.). **Políticas, Gestão e Planejamento educacional**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019. p. 135-143.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. **Uberismo e gamificação: transformações do mundo do trabalho reveladas na greve dos entregadores**. Entrevista especial com Ana Claudia Moreira Cardoso. IHU online. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/601125-uberismo-e-gamificacao-transformacoes-do-mundo-do-trabalho-reveladas-na-greve-dos-entregadores-entrevista-especial-com-ana-claudia-moreira-cardoso>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

CEPAL/OREALC. **Educación y conocimiento:** eje de la transformación productiva com equidad. 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

CERVI, Gicele Maria; SANTOS, Amarildo Inácio dos. A reforma do Ensino Médio brasileiro como estratégia biopolítica de governo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 181-193, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 3 out. 2021.

CHAGAS, Angela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do RS:** projetos em disputa. 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194560>. Acesso em: 3 out. 2021.

CIAVATTA, Maria. A reforma do Ensino Médio: Uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017– Adaptação Ou Resistência? **HOLOS**, Natal, ano 34, v. 4, p. 207-222, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>. Acesso em: 3 out. 2021.

COSTA E SILVA Francely Priscila. **A reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016- 2018).** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão social, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32634>. Acesso em: 4 out. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

DALE, Raymond Corson. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzw9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de estado para educação brasileira. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

DUTRA, Marta Gisele Fagundes. **A reforma do Ensino Médio e o direito à educação:** uma abordagem jurídica e contextualizada da Lei 13.415 de 2017. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2018.

FALA DE MÔNICA RIBEIRO no debate sobre a BNCC do Curitiba Sul. [S.l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (43 min 51segs). Publicado pelo canal Núcleo Sindical Curitiba Sul/ APP Sindicato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N40qHF-J8Uc>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93. p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 3 out. 2021.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do Ensino Médio no Governo Temer**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5218>. Acesso em: 3 out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Liberalismo” de uma nota só. **Avaliação Educacional**. [S.l.], 10 jun. 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/06/10/liberalismo-de-uma-nota-so/>. Acesso em: 3 out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO (DES) GOVERNO DE TURNO: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista de Educação**, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso em: 3 out. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “Novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131- 146, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 3 out. 2021.

GONTIJO, Jose Romero Machado. **Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

GUIMARÃES, Cátia. Como anda o Novo Ensino Médio? **Revista Poli**, [S.l.], ano XII, n. 68, p. 6-13, jan./fev. 2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli68.pdf>. Acesso em: 3 de outubro de 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2021.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. **O enunciado “Educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do Ensino Médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Dourados-MS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1621>. Acesso em: 3 out. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 5 out. 2021.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e222442, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em: 3 out. 2021.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WFTJHBWDs9DMS6dCkJ7QyFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2021.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina. *In*: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo (org.). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. p. 113-132.

KRAWCZYK, f gb; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Primeira parte. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-90.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 3 out. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2021.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2021.

LEME, Renata Bento; RUIZ, Maria José Ferreira; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 87-100, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9854>. Acesso em: 6 out. 2021.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anyelène. **Políticas educativas: a aplicação na prática.** (Orgs.) Calude Lessard, em colaboração com Anyelène Carpentier: tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LIMA, Átila Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. *In:* UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** (org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 39-71.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Acesso em: 3 out. 2021.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.200, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 39, n. 9.392, p. 6, 31 jan. 2017. 2017a. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação n. 11.055, de 26 de junho de 2017. Dispõe sobre a oferta de cursos de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos [...]. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 39, n. 9.448, p. 6-9, 12 jul. 2017. 2017b. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9448_12_07_2017. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação n. 11.063, de 13 de julho de 2017. Regulamenta os artigos 16 e 17 da Deliberação CEE/MS n. 11.055, de 26 de junho de 2017, que dispõe sobre a oferta de cursos de Ensino Médio [...]. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 39, n. 9.460, p. 16-18, 28 jul. 2017. 2017c. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del.-11.063-2017.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.410, de 6 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 40, n. 9.591, p. 5-6, 7 fev. 2018. 2018a. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9591_07_02_2018. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.548, de 7 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a organização curricular das escolas integrantes da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, e dá outras providências. **Diário Oficial do**

Estado de Mato Grosso do Sul. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 41, n. 9.815, p. 3-4, 8 jan. 2019. 2019a. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9591_07_02_2018. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.549, de 7 de janeiro de 2019. Aprova a Matriz Curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 h/a semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.** Poder legislativo, Campo Grande, Ano 41, n. 9.815, p. 4, 8 jan. 2019. 2019b. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9815_08_01_2019. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 3.564, de 28 de janeiro de 2019. Acrescenta escolas estaduais, ao Anexo II da Resolução/SED n. 3.548, de 7 de janeiro de 2019, que dispõe sobre a organização curricular das escolas integrantes da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.** Poder legislativo, Campo Grande, ano 41, n. 9.831, p. 4-5, 29 jan. 2019. 2019c. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9831_29_01_2019. Acesso em: 5 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. 2019d. **Projetos e Programas 2019: Censo Escolar.** Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/PROGRAMAS-E-PROJETOS-2019.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. 2019e. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular**, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. 2019f. Resolução “p” SED n. 2.489, de 4 de setembro de 2019. Designar o servidor [...] Santos, matrículas n. 100853021 e n. 100853022, como Coordenador de Programas Educacionais para, cumulativamente com as funções que já exerce, ser responsável pelos Programas Educacionais do Novo Ensino Médio, com validade a contar de 2 de setembro de 2019. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.** Poder legislativo, Campo Grande, Ano 41, n. 9.980, p. 145-146, 5 set. 2019. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9980_05_09_2019. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. 2020a. Resolução/SED/MS n. 3.675, de 6 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 horas-aulas semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.** Poder legislativo, Campo Grande, Ano 42, n. 10.064, p. 44-46, 7 jan. 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10064_07_01_2020. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. 2020b. Resolução/SED n. 3.676, de 6 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 (trinta) horas-aulas

semanais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 42, n. 10.064, p. 46-49, 7 jan. 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10064_07_01_2020. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul: feito por todos, para todos - Ensino Médio (versão preliminar)**, 2020. 2020c. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScW4yYbHA4jfuy0JLclNlajQ63qM-Yk63i8MDUIXZW8BEYbg/closedform>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução SED/MS n. 3.776, de 4 de agosto de 2020. Institui o Comitê Estadual de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, Ano 42, n. 10.244, p. 9-10, 5 ago. 2020. 2020d. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-SED-N.-3.775-DE-4-DE-AGOSTO-DE-2020..pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a Implementação do Novo Ensino Médio**. 2020e.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS n. 3.805, de 10 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 horas-aulas semanais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Poder legislativo, Campo Grande, ano 42, n. 10.350, p. 32-36, 10 dez. 2020. 2020f.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações Universidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 3 out. 2021.

MÔNICA RIBEIRO da Silva (UFPR). A reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia. 2020. 1 vídeo (2h 10min 33seg). Publicado pelo canal CANAL DO PPGEPIFRN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ig6PDsytkpE>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

O ENSINO MÉDIO frente às reformas educacionais. 2020. 1 vídeo (1h 34min 24seg.). Publicado pelo canal GEPPEM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QAlf-62uRIY>. Acesso em: 25 nov. 2021.

OLIVEIRA, Claudia Gomes de. Programa Inova São Paulo e componente curricular Projeto de vida: um estudo sobre a implantação de políticas curriculares. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 41., 2021, Belém. **Anais** [...]. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. p. 1-5. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_9_25. Acesso em: 25 nov. 2021.

O DESMONTE da escola pública e os efeitos da reforma do Ensino Médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do Estado. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. [S.l.: s.n]. 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_20marco_entidades_ensino_medio.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

PALUMBO, Dennis. A abordagem da política pública para o desenvolvimento político na América. *In: SOUZA, Eda Machado de. (org.). In: A avaliação de políticas públicas em educação: leituras complementares*. Brasília: MEC/ UnB, Papirus, 1998. p. 35-61.

PERBONI, Fábio; MILITÃO, Andréia Nunes; FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Implicações da reforma do Ensino Médio para o currículo da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 3, p. e40637, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/40637>. Acesso em: 3 out. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2008.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Amarantes Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017. p. 216-253.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/342506>. Acesso em: 3 out. 2021.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 5 out. 2021.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO, EaD e os riscos para a educação da juventude. [S.l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (88 min 32 seg.) Publicado pelo canal Jornalistas Livres. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WCxc8cIK6OQ>. Acesso em: 1 out. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2019.

HERMIDA, Jorge Fernando; Lira, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>. Acesso em: 3 out. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Live: Secretaria de Estado de Educação**. Campo Grande, 26 de outubro de 2020. Facebook: Governo de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.facebook.com/1409264696039542/videos/278582063365432>. Acesso em: 26 out. 2020.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. *In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta (org.)*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. xx

SILVA, Guilherme Alves da. **A formação humana integral e o Ensino Médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016- 2017): uma parada do velho novo?** 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e214130, 2018a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 3 out. 2021.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O ProEMI e o Ensino Médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 727–754, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15202>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. São Paulo: Editora Intersaberes, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-32, jan.-jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 3 out. 2021.

SILVA, Mônica. O Golpe no Ensino Médio em Três Golpes. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. (org.). **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018, p. 41-54.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-60, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 3 out. 2021.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1997. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

VALENCIANO, Fernanda Siquini. **Da disseminação e discussão sobre a reforma no Ensino Médio do Brasil nos espaços escolares**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1290>. Acesso em: 3 out. 2021.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke; CORRÊA, Shirlei de Souza; FAGIONATO, Yomara F. C. de Oliveira. Inovação curricular no Ensino Médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1422-1442, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12720>. Acesso em: 6 out. 2021.

APÊNDICES
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Dourados/MS, 14 de Julho de 2020.

À Prof.^a “A”

XXXXXXXXXXXXXX

O Grupo de Estudos Ensino Médio Pesquisa, desenvolve pesquisas sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil sobre o novo Ensino Médio. Em Mato Grosso do Sul no município de Dourados a acadêmica em nível de mestrado, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes, portadora da Carteira de Identidade n. RG. 971822 e CPF: 82294542134, vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), está realizando a pesquisa intitulada “A Reforma do Ensino Médio aprovada na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) : mudanças ocorridas em duas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul localizadas em Dourados”, sob a orientação do Professor Dr. Fábio Perboni. **O objetivo geral do estudo é analisar a as mudanças decorrentes da Lei N. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) , em duas escolas-piloto da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul localizadas em Dourados-MS.**

Gostaria de sua contribuição para essa pesquisa em forma de entrevista.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Fábio Perboni', written over a horizontal line.

FÁBIO PERBONI
Orientador –
PPGEdu/FAED/UFGD

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Maria de Lourdes Ferreria de Macedo Lopes', written over a horizontal line.

MARIA DE LOURDES
FERRERIA DE MACEDO LOPES
Mestranda - PPGEdu/FAED/UFGD

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com Resolução CNS n.510 de 07 de abril de 2016

Título da Pesquisa: A Reforma do Ensino Médio aprovada na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) : mudanças ocorridas em duas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul localizadas em Dourados.

Pesquisadora: Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes **Orientador:** Prof. Dr. Fabio Perboni

Justificativa e Objetivos da Pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos geral analisar a as mudanças decorrentes da Lei N. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) , em duas escolas-piloto da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul localizadas em Dourados-MS

Procedimentos: ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que o pesquisador realize entrevista, em horário e meio virtual de sua escolha. Por esse instrumento serão explorados os seguintes itens: Quais e como foram as mudanças implementadas na escola a partir da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) ? Como foi feita a escolha da escola para ser escola-piloto para o Novo Ensino Médio? Como foi a participação dos professores e da comunidade escolar para a implementação dessas novas mudanças na carga horária e no currículo? Quais foram as mudanças na matriz curricular? Como está sendo a implementação dos itinerários formativos?

A escola recebeu recursos para a implementação do Novo Ensino Médio? Como foi a sua participação e dos professores no planejamento do gasto desse recurso?

A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

Participantes da pesquisa:

Sobre o instrumento de coleta de dados: a entrevista será realizada em horário e local de sua escolha, garantindo-se tempo adequado para sua realização. A entrevista poderá ser realizada de forma remota.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais ou riscos aos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão divulgados em seu conjunto, sem identificação dos participantes. Você poderá optar pela divulgação ou não de seu nome nas publicações decorrentes desta pesquisa.

Liberdade de Participação: A Sra. (sr. Tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: A Sra. (Sr.) receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre a implementação da Lei N. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) , nas escolas-piloto de Dourados, e conseqüentemente colabore com a pesquisa do grupo EM Pesquisa que estuda a Reforma do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul e Brasil. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.

Pagamento: a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que se seguem. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Dados do participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Dourados, _____ de _____ de 2020

Orientador Prof. Dr. Fabio Perboni

Assinatura do Participante da Pesquisa

Orientanda

Telefone: 67 9 81121851

E-mail: fabioerboni@ufgd.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados Rua João Rosa Góes, 1761, Vila Progresso - Unidade 1. CEP: 79.825-070 - Dourados - MS

(67) 3410-2803 etica@ufgd.edu.br

APÊNDICE C – QUADRO DA ORDEM CRONOLÓGICA DA LEGISLAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO MATO GROSSO DO SUL

2017	LEI N. 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017	Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
	DELIBERAÇÃO CEE/MS N. 11.055, DE 26 DE JUNHO DE 2017	Dispõe sobre a oferta de cursos de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade educação a distância, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e em regime de colaboração com os sistemas de ensino de outras Unidades Federadas.
	DELIBERAÇÃO CEE/MS N. 11.063, DE 13 DE JULHO DE 2017	Regulamenta os artigos 16 e 17 da Deliberação CEE/MS n.º11.055, de 26 de junho de 2017, que dispõe sobre a oferta de cursos de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade educação a distância, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e em regime de colaboração com os sistemas de ensino de outras Unidades Federadas.
2018	RESOLUÇÃO/SED N. 3.410, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2018	Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, e dá outras providências
	PORTARIA N. 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.
	PORTARIA N. 649, DE 10 DE JULHO DE 2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.
	PORTARIA N. 1.023, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018	Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.
	PORTARIA N. 1.024, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC n. 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC n. 1.023, de 4 de outubro de 2018.
	PARECER CNE/CEB N.: 3/2018 APROVADO EM: 8/11/2018	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDBEN pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017).
	PORTARIA N. 1.210, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2018	Fica homologado o Parecer CNE/CEB n. 3/2018, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão de 8 de novembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
	RESOLUÇÃO N. 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

	Homologada a BNCC etapa Ensino Médio, em 20 de dezembro de 2018	Nortear a construção dos currículos dos estados e será a referência para a construção das matrizes e dos Projetos Pedagógicos das escolas
	GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO, 2018	Tem o propósito de apoiar as redes e sistemas de ensino, sugerindo caminhos para a construção de uma nova estrutura para a etapa do Ensino Médio. Esse material pode servir também de apoio para escolas particulares no processo de implementação das mudanças previstas na LDBEN.
	PORTARIA N. 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 (*)	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
2019	RESOLUÇÃO/SED N. 3.548, DE 7 DE JANEIRO DE 2019.	Dispõe sobre a organização curricular das escolas integrantes da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, e dá outras providências.
	RESOLUÇÃO/SED N. 3.549, DE 7 DE JANEIRO DE 2019	Aprova a Matriz Curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 h/a semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais, e dá outras providências.
	RESOLUÇÃO/SED N. 3.564, DE 28 DE JANEIRO DE 2019	Acrescenta escolas estaduais, ao Anexo II da Resolução/SED n.º 3.548, de 7 de janeiro de 2019, que dispõe sobre a organização curricular das escolas integrantes da Rede Estadual de Ensino/MS, que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, e dá outras providências.
	Documento Orientativo Programas e Projetos SED/MS	Apresenta relação das Escolas com carga horária ampliada 30 horas semanais de acordo com as Resoluções/SED n. 3.548 e a n.º 3. 549. Lista 58 escolas sendo: <ul style="list-style-type: none"> • 47 escolas-piloto do Novo Ensino Médio – (presencial); • 8 escolas como escolas não piloto e; • 3 escolas-piloto do Novo Ensino Médio – (presencial e a Distância)
	PLANO DE ACOMPANHAMENTO DAS PROPOSTAS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR - PAPFCs	Este instrumento tem como objetivo orientar a elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFCs) das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que explicitarão o que deve, necessariamente, estar presente em termos de <ul style="list-style-type: none"> • governança e • fluxos de gestão, • mapeamento dos interesses dos estudantes, • diagnóstico de necessidades, • plano de comunicação e • formação continuada, • flexibilização curricular, • itens esses que deverão fazer parte da execução dos recursos recebidos via PDDE Novo Ensino Médio, • além do Plano de Monitoramento das PFCs • e cronograma de atividades.
	PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	A PFC tem como objetivo definir responsáveis, estratégias e ações para garantir a flexibilização curricular em 2019 e implementação do Novo Ensino Médio.
	PORTARIA MEC N. 756, DE 3 DE ABRIL DE 2019	Altera a Portaria n. , de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC

	Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC Documento Orientador 2019	Objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.
	RESOLUÇÃO “P” SED N. 2.489, DE 4 DE SETEMBRO DE 2019	DESIGNAR o servidor [...] SANTOS, matrículas n. 100853021 e n. 100853022, como Coordenador de Programas Educacionais para, cumulativamente com as funções que já exerce, ser responsável pelos Programas Educacionais do Novo Ensino Médio, com validade a contar de 2 de setembro de 2019.
2020	RESOLUÇÃO/SED N. 3.675, DE 6 DE JANEIRO DE 2020	Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 horas-aulas semanais, com aulas presenciais e aulas não presenciais, e dá outras providências.
	RESOLUÇÃO/SED N. 3.676, DE 6 DE JANEIRO DE 2020	Dispõe sobre a organização curricular das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a etapa do Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 (trinta) horas-aulas semanais, e dá outras providências.
	Audiência pública para contribuições no Currículo de Referência do MS – etapa Ensino Médio – 29 de julho	Para pontuações e sugestões na construção do Currículo de Referência de MS – Etapa do Ensino Médio. O acesso ao documento 29 de julho até o dia 05 de agosto.
	RESOLUÇÃO/SED N. 3.776, DE 4 DE AGOSTO DE 2020	Institui o Comitê Estadual de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).
	Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a Implementação do Novo Ensino Médio	Diagnóstico da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para definição de objetivos, ações e projetos. Concepções que fundamentam as práticas pedagógicas, respectivas metodologias e dimensões das propostas de avaliação dos estudantes, em consonância com o Novo Ensino Médio. Metas relacionadas à aprendizagem e ao desempenho dos estudantes e à melhoria dos indicadores educacionais. Perspectivas e possibilidades para a formação dos estudantes a partir da implementação do novo Ensino Médio. Proposta para acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da proposta pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Legislação estadual e nacional que normatiza o Ensino Médio no período de 2017 a 2020 (BRASIL, 2017, 2018a, 2018b, 2020c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h, 2018i, MATO GROSSO DO SUL, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e, 2019f, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d)