

LUÍS EDUARDO CELAIA DE MATOS

**POLÍTICAS PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM
MATO GROSSO DO SUL: MUDANÇAS ESTABELECIDAS PELA
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 E LEI Nº 13.415/2017**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2025**

LUÍS EDUARDO CELAIA DE MATOS

**POLÍTICAS PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM
MATO GROSSO DO SUL: MUDANÇAS ESTABELECIDAS PELA
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 E LEI Nº 13.415/2017**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado do Programa de Pós- Graduação
em Educação da Universidade Católica
Dom Bosco (PPGE/UCDB), como parte
dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Política, Gestão e
História da Educação

Orientador: Profa. Dra. Nadia Bigarella



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

(CIP) Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana -

CRB-1 3360

M425p Matos, Luís Eduardo Celaia de
Políticas para a reforma do ensino médio em Mato
Grosso do Sul: mudanças estabelecidas pela medida
provisória
Nº 746/2016 e Lei Nº 13.415/2017/ Luís Eduardo Celaia
de Matos sob orientação da Profa. Dra. Nádia Bigarella.-- Campo
Grande, MS : 2025.
131 p.: il.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2025
Bibliografia: p. 111-131
1. Políticas públicas educacionais. 2. Reforma do
Ensino Médio. 3. Lei nº 13.415/2017 I.Bigarella, Nádia.
II. Título.

CDD: 373.8171

**“POLÍTICAS PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL:
MUDANÇAS ESTABELECIDAS PELA MEDIDA PROVISÓRIA nº 746/2016 E LEI nº
13.415/2017”**

LUÍS EDUARDO CELAIA DE MATOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Nádia Bigarella (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta (UFMS) Examinador Externo

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 28 de agosto de 2025.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

Um dos temas complexos e de difícil compreensão para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, ou fazem parte dos milhões de desempregados, subempregados ou com trabalho precário, é, sem dúvida, o do trabalho como princípio educativo. Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2011)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e da inteligência, pois, sem Ele, nada seria possível.

Aos meus pais e familiares, sou profundamente grato pela educação e pelos valores que me transmitiram, pois foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À Universidade Católica Dom Bosco, por me acolher novamente como aluno. Uma vez salesiano, sempre salesiano.

À Capes, pelo suporte financeiro que possibilitou o desenvolvimento deste projeto.

Minha gratidão à Profa. Dra. Nadia Bigarella, que me acolheu pela terceira vez como seu aluno — inicialmente na graduação em Filosofia, depois como aluno especial e, agora, como orientando. Agradeço por sua paciência, sinceridade e gentileza ao me orientar durante a pesquisa.

À Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, pela excelência em suas aulas e discussões, que contribuíram significativamente para este trabalho.

À Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, por suas valiosas contribuições nas discussões sobre Políticas Públicas Educacionais.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago e ao Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta pelas contribuições que enriqueceram esta dissertação.

À minha querida amiga de infância, Profa. Ma. Thalita Ocampos Daher, meu sincero agradecimento pelo constante incentivo e pelas risadas que aliviaram os momentos difíceis.

E, em especial, à minha amada noiva, Mariana de Melo Borges, meu reconhecimento, carinho e amor pelo apoio incondicional e por estar sempre ao meu lado, não me deixando desistir.

Por fim, aos amigos e colegas que estiveram comigo nesta caminhada, sou eternamente grato pela força e motivação ao longo deste percurso.

MATOS, Luís Eduardo Celaia. **POLÍTICAS PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL: MUDANÇAS ESTABELECIDAS PELA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 E LEI Nº 13.415/2017**. Campo Grande, 2025. 131 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

RESUMO

A presente pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Está vinculada à linha de pesquisa "Política, Gestão e História da Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), e ao grupo de pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino, coordenado pela Profa. Dra. Nadia Bigarella. Tem como objeto de estudo as políticas de reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, no período de 2016 a 2022, durante os dois mandatos do governador Reinaldo Azambuja Silva (PSDB), instrumentalizadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Como objetivo geral, busca-se analisar as políticas expressas na Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Programa do Novo Ensino Médio, proposta pelo governo federal e desenvolvida no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul. Esta dissertação teve por objetivo analisar as políticas expressas nesses normativos federais, verificando sua implementação e seus desdobramentos no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). Como objetivos específicos, a investigação (I) mapeou produções acadêmicas sobre políticas públicas educacionais; (II) historicizou a legislação e o contexto da reforma do Ensino Médio no estado; e (III) examinou perspectivas futuras e desafios locais para a etapa final da educação básica. Metodologicamente, adotou-se uma pesquisa documental descritivo-analítica, baseada em marcos legais (CF/1988, LDB/1996, PNE 2014-2024, PEE/MS 2014-2024, Lei 13.415/2017, entre outros) e em atos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), complementada por revisão bibliográfica de autores como Silva (2003; 2018), Motta e Frigotto (2017), Ferretti e Silva (2019) e Kuenzer (2017; 2020). A investigação apresentou alguns indícios de que, embora a adaptação das diretrizes federais tenha ampliado a oferta de escolas de tempo integral e de itinerários formativos, persistem desafios relacionados à oferta de educação de qualidade, à infraestrutura, ao financiamento contínuo, à formação docente e à participação da comunidade escolar, fatores que condicionam a efetividade da universalização do direito à educação no estado. Constatou-se, ainda, que a preocupação acadêmica com o Ensino Médio cresce em todas as regiões do país, refletindo a tensão entre as prescrições legais e a realidade vivida nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas Educacionais; Reforma do Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017.

MATOS, Luís Eduardo Celaia. **POLICIES FOR THE REFORM OF HIGH SCHOOL IN MATO GROSSO DO SUL: CHANGES ESTABLISHED BY PROVISIONAL MEASURE No. 746/2016 AND LAW No. 13,415/2017.** Campo Grande, 2025. 131 p. Dissertation (Master's). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

ABSTRACT

This research was funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). It is linked to the research line "Policy, Management, and History of Education" of the Graduate Program in Education at the Catholic University Dom Bosco (PPGE/UCDB), and to the research group on Educational Policies and Management Bodies of the Education Systems, coordinated by Prof. Dr. Nadia Bigarella. The object of study is the high school reform policies in the state of Mato Grosso do Sul, during the period from 2016 to 2022, encompassing the two terms of Governor Reinaldo Azambuja Silva (PSDB). These reforms were driven by Provisional Measure No. 746 of September 22, 2016, which established the Policy to Promote the Implementation of Full-Time High Schools, and by Law No. 13.415 of February 16, 2017, which amended the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9.394/1996). The general objective is to analyze the policies expressed in Provisional Measure No. 746/2016 — later converted into Law No. 13.415/2017 — which instituted the New High School Program proposed by the federal government, as developed within the scope of the state of Mato Grosso do Sul. This dissertation aimed to analyze the policies outlined in these federal regulations, examining their implementation and implications within the State Public School System of Mato Grosso do Sul (REE/MS). The specific objectives of the investigation were to: (I) map academic studies on educational public policies; (II) historicize the legislation and the context of high school reform in the state; and (III) examine future prospects and local challenges for this final stage of basic education. Methodologically, this is a descriptive-analytical documentary research, based on legal frameworks (Federal Constitution/1988, LDB/1996, National Education Plan 2014–2024, State Education Plan of MS 2014–2024, Law 13.415/2017, among others), and on regulations issued by the State Department of Education of Mato Grosso do Sul (SED/MS). It is also complemented by a literature review of authors such as Silva (2003; 2018), Motta & Frigotto (2017), Ferretti & Silva (2019), and Kuenzer (2017; 2020). The investigation found some evidence that, although the adaptation of federal guidelines expanded the availability of full-time schools and formative itineraries, challenges remain concerning the provision of quality education, infrastructure, sustained funding, teacher training, and school community participation — factors that condition the effectiveness of the universal right to education in the state. It was also found that academic interest in high school education is growing in all regions of the country, reflecting the tension between legal prescriptions and the reality experienced in schools.

KEYWORDS: Educational Public Policies; High School Reform; Law No. 13.415/2017.

LISTA DE SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos

AJA - Avanço do Jovem na Aprendizagem

Agehab - Agência de Habitação Popular do Estado de Mato Grosso do Sul

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTB - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Caop - Coordenadoria de Apoio Operacional

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/MS - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CO - Regional Centro Oeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Cogem - Coordenação-Geral de Ensino Médio

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DF - Distrito Federal

DPDI - Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica

EAD - Ensino a Distância

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

ETIs - Escolas em Tempo Integral

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Gepese - Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

MS - Estado de Mato Grosso do Sul

NEM - Novo Ensino Médio

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PAPFC - Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular

Parfor - Programa de Formação Continuada para Professores da Educação Básica

PEE/MS - Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

Pecim - Programa Escolas Cívico-Militares

Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PFC - Proposta de Flexibilização Curricular

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE/UCDB - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

ProETI - Programa Nacional de Escolas em Tempo Integral

ProNem - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RA - Realidade Aumentada

REE/MS - Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

RV - Realidade Virtual

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

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ufal - Universidade Federal de Alagoas

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPF - Universidade Federal de Passo Fundo

UNDP - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unoeste - Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Teses (2003 - 2024).....	29
Quadro 2 - Levantamento de Dissertações (2020 - 2024).....	30
Quadro 3 - Artigos e Resumos Expandidos (2017 - 2021).....	30
Quadro 4 - Documentos Normativos para as Políticas Públicas Educacionais Nacionais do Ensino Médio.....	47
Quadro 5 - Documentos Normativos para as Políticas Públicas Educacionais Estaduais do Ensino Médio.....	47
Quadro 6 - Matrículas e Concluintes - Ensino Médio no Brasil (2024).....	53
Quadro 7 - Média PISA - IDEB/Ensino Médio - Brasil (2024).....	53
Quadro 8 - Matrículas e Concluintes: 1º ao 3º ano do Ensino Médio - Mato Grosso do Sul.....	56
Quadro 9 - Itinerários Formativos/Lei nº 13.415/2017.....	68
Quadro 10 - Flexibilização Curricular.....	68
Quadro 11 - Perspectivas Esperadas com a Flexibilização Curricular.....	69
Quadro 12 - Objetivos/Metas para a Integração do Ensino Técnico/Profissionalizante.....	71
Quadro 13 - Organização do Ensino Técnico e Profissionalizante no Brasil.....	71
Quadro 14 - Enfrentamentos e Desafios.....	72

LISTA DE IMAGENS

Mapa 1 - Regiões da cidade de Campo Grande onde estão localizadas as escolas..... 78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: CONCEITOS E INTERLOCUÇÕES.....	25
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: LEVANTAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS.....	26
1.2 CONCEITOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	32
1.3 CONHECENDO OS DOCUMENTOS LEGAIS.....	33
1.4 REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	39
1.5 IMPACTO DAS REFORMAS NO TRABALHO DOCENTE E NA GESTÃO ESCOLAR.....	40
1.6 MODELOS DE GESTÃO E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	42
1.7 CONSELHOS DE EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	44
1.8 INFLUÊNCIA E IMPACTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: PONTOS IMPORTANTES.....	45
CAPÍTULO 2 - CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL.....	51
2.1 O CENÁRIO PÓS-LDBEN 9.394/1996 DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL...	52
2.2 O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUNS DESDOBRAMENTOS.....	56
2.3 LEI Nº 13.415/ 2017: REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	63
2.4 ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE.....	70
CAPÍTULO 3 - PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL.....	74
3.1 MODELO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PRIMEIRAS AÇÕES..	74
3.1.1 REGIÕES DAS UNIDADES ESCOLARES NA CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS: OS DESAFIOS.....	78
3.1.2 ESCOLA ESTADUAL WALDEMIR BARROS DA SILVA.....	80
3.1.3 ESCOLA ESTADUAL MANOEL BONIFÁCIO NUNES DA CUNHA..	82
3.1.4 PROGRAMA AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM (AJA)....	83
3.1.5 ESTADO DE MS: ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E A IMPLANTAÇÃO DE PROJETO PARA CORREÇÃO DE FLUXO (2016-2017).....	86
3.1.6 ESTADO DE MS: ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - ESCOLA AUTORIA.....	88
3.2 ESTADO DE MS: IMPLEMENTAR E EXPANDIR A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (2018).....	91
3.3 NOVO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL: REINALDO AZAMBUJA SILVA (2016-2022).....	93
3.4 SUSTENTABILIDADE DAS REFORMAS EM MATO GROSSO DO SUL...	96
3.5 INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	

3.6 AVALIAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA NA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL.....	102
3.7 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DE MATO GROSSO DO SUL.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado em Educação é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e está vinculada à Linha de Políticas Educacionais, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Também está inserida no projeto de pesquisa “Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional”, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (Gepese), sob a coordenação da Profa. Dra. Nadia Bigarella.

O objeto de investigação são as Políticas para a Reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (2016-2023), instrumentalizadas pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Ambas são dispositivos do Poder Executivo para a aprovação de uma agenda governamental durante o governo de Michel Temer (2016-2018), após o conturbado impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Esse recorte temporal justifica-se pela vigência da referida Medida Provisória e pela abrangência dos dois mandatos do ex-governador de Mato Grosso do Sul, Reinaldo Azambuja Silva (PSDB), cujo mandato teve início em 2015 e término em 2022. Destaca-se, ainda, que a criação da Medida Provisória, instrumento com força de lei, produziu efeitos imediatos, mesmo antes de sua transformação em lei, após aprovação na Câmara e no Senado.

Essas reformas, conforme Frigotto (2017), inserem-se em um contexto de avanço das racionalidades neoliberais na educação, cujo mote é a subordinação dos processos formativos às demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação integral, crítica e emancipatória do estudante. Em outras palavras, sem um robusto aporte de políticas públicas que ampliem as condições objetivas do trabalho pedagógico e garantam a participação democrática de educadores, estudantes e comunidade,

corre-se o risco de que o Novo Ensino Médio consolide um modelo fragmentado, orientado mais pelas pressões do mercado do que pelas necessidades formativas dos jovens.

Para tanto, de acordo com Frigotto (2017), é necessário questionar a lógica instrumental e produtivista que fundamenta a reforma. Em vez de se limitar ao discurso da modernização e adaptação às necessidades do mercado, é fundamental contrapô-las, concebendo a educação como um espaço de emancipação, construção do conhecimento, formação ética e cidadã, capaz de contribuir para a superação das desigualdades sociais e culturais. Para isso, é preciso respeitar a experiência acumulada, construída no dia a dia.

Inicialmente, esclarece-se que a escolha deste objeto de estudo está relacionada a razões pessoais, profissionais e acadêmicas. As duas primeiras justificativas apoiam-se na minha experiência cotidiana, vivendo intensamente a realidade escolar. Fui aluno do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul até 2012, e em 2016, professor de filosofia na educação básica da mesma rede. Ainda que não diretamente inserido nas discussões, acompanhei as propostas relativas ao ensino de filosofia prescritas na Medida Provisória nº 746/2016, especialmente no que se refere à exclusão da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia, que promovem o pensamento crítico do cidadão, o entendimento do mundo em que vivemos, a escola como espaço de cidadania e a tomada concreta de consciência sobre o exercício da democracia.

Vivenciando a primeira reforma educacional enquanto docente, preocupei-me com a proposição de remoção dessas duas disciplinas importantes para a educação básica, uma vez que a educação básica é a essência do direito à educação, pois representa, em um primeiro momento, a ideia de desenvolvimento do educando, conforme explica Cury (2002, p. 170), de forma natural e sequencial, e a valorização da “[...] educação básica para os diferentes momentos das fases da vida e da sua intencionalidade”.

A relevância acadêmica deste estudo reside na análise do desenvolvimento de uma política articuladora, que objetiva a organização da educação reproduzida em todo o território nacional, afetando as escolas, a sociedade e estabelecendo o rumo que os governos estaduais e municipais devem assumir por determinado período (Hofling, 2001), expressando a multiplicidade e diversidade dessas políticas. Essas ações revelam o direcionamento das políticas sociais adotadas por um governo, se haverá mais ou

menos democracia, acesso à cidadania, diminuição das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, e sinalizam qual será o rumo da sociedade a ser produzida (Höfling, 2001).

Importa explicar que os vocábulos “ações”/“ação”, utilizados ao longo do texto, são compreendidos como escolhas, meios e dispositivos que os governos empregam para a realização de suas políticas (Brancaleon, 2015). As políticas são desenvolvidas por meio de “[...] programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação em rede, atores, gasto público direto e parcerias” (Brancaleon, 2015, p. 2). Torna-se necessária a investigação do processo de desenvolvimento dessa política para entender e explicar seu processo de criação, as barreiras contornadas, sua consolidação e resultados, e, por vezes, sua extinção.

Também é importante esclarecer que a Reforma do Ensino Médio consiste em uma ação de transferência da responsabilidade de decisão e execução dos serviços de ensino do governo estadual para outras instituições. Há vinte e três anos, Zauli (2001) alertava sobre essas transferências. Na visão da autora, trata-se da transferência gradual, progressiva e diferenciada da responsabilidade ou competências administrativas, acompanhada dos recursos da União, estados e municípios, que ocultam velhas propostas e práticas pouco problematizadas, comprometidas com uma gestão bastante prescritiva e vinculada às avaliações em larga escala como indicador de gestão e responsabilização dos profissionais que atuam na educação (Silva, 2018).

O objetivo geral eleito para este estudo foi analisar as políticas expressas na Medida Provisória n.º 746/2016, convertida na Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o Programa do Novo Ensino Médio, proposta pelo governo federal, desenvolvidas no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos foram: inventariar pesquisas em políticas públicas educacionais no Brasil; realizar levantamento de trabalhos acadêmicos; historicizar o contexto e a legislação da reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul; e analisar as políticas para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul e no Brasil, expressas nos documentos oficiais.

Ainda segundo Cury (2002, p. 170), a origem da palavra “base” denota a concepção que a Lei n.º 9.394/1996 procura ressaltar, uma vez que “[...] base provém do grego *básis*, *eós* e significa, ao mesmo tempo, fundação, pedestal, pôr em marcha, avançar.” Conforme o autor, a educação deve expressar um conceito mais do que

inovador para um país que, por séculos, negou de modo elitista e seletivo a seus cidadãos o direito ao conhecimento por meio da ação sistemática da organização escolar.

A educação como direito de todos, prescrita na Constituição Federal do Brasil (1988), em seu Art. 205, é um direito de todos e uma responsabilidade compartilhada entre Estado e família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Seu objetivo é o desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esse conceito é reforçado e complementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que, em seu Art. 1º, amplia a compreensão da educação ao incluir os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. É essencial que todos os cidadãos entendam que a efetivação do direito à educação depende de ações estatais que garantam o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos para todos os estudantes, promovendo a universalização do atendimento escolar.

Dessa forma, os marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e a Constituição Federal de 1988, possuem dispositivos e mecanismos para assegurar o direito à igualdade de acesso e permanência na escola, como ferramentas para a materialização de uma educação democrática, conceitos imprescindíveis para alcançar a universalização que, conforme Oliveira (1998, p. 71), refere-se à totalidade da população, ou seja, para todos indiscriminadamente, todos os seres humanos. Assim, ao tratarmos de universalização, expomos a multiplicidade, a totalidade, todos. Seu antônimo é particular, para poucos.

Quando se trata de educação, é necessário discutir a universalização, o todo, não sendo aceitável uma política educacional particularizada que não tenha como mote a universalidade, uma vez que o termo universalização, conforme a interpretação de Silva (2005, p. 67), implica pelo menos três ações por parte do Poder Público: o reconhecimento do direito, a garantia da obrigatoriedade e gratuidade, e a ampliação da oferta para atender todos os que estão em idade escolar e/ou não conseguiram concluir a educação básica

A universalização está vinculada à ideia de totalidade: todos na escola, promovendo unanimidade, justiça social e garantia efetiva do direito à educação para todos. Isso implica o reconhecimento do direito de acesso e permanência na escola para

todo cidadão, independentemente de sua classe social. Qualquer coisa menos do que a garantia desse direito a todos constitui a não-universalização, expressa pelos números de falta de matrícula, evasão, abandono, repetência, não-aprendizagem e falta de autonomia individual, configurando negação do direito à educação, o que é antagônico aos princípios do Estado republicano e democrático (Cury, 2002).

A educação deve ser reconhecida como uma experiência para a garantia da cidadania, envolvendo aspectos cognitivos, éticos, culturais, engajamento social e outros conhecimentos (Cury, 2002). O reconhecimento da educação implica a existência da obrigação estatal, a existência de um sistema escolar público, gratuito e de qualidade (Cury, 2002).

A última reforma do Ensino Médio evidencia que essa discussão é histórica e perpassou várias reformas, governos, e que sua complexidade está presente em diversos trabalhos acadêmicos, como dissertações, teses e artigos publicados. Tais pesquisas chamam a atenção para a necessidade de um olhar mais atento à qualidade da educação oferecida e para as políticas voltadas para produtividade, gerencialismo e desenvolvimento econômico, refletindo o tardio projeto de democratização da educação pública, ainda não concluído (Krawczyk, 2009).

O Ensino Médio é importante por ser o desfecho do ciclo escolar. É nesse período que o aluno começa a delinear planos sobre sua carreira e vida futura, tornando essa etapa de grande relevância para o desenvolvimento e percurso do estudante, pois é nesse momento que ele constrói perspectivas para a vida após a conclusão da escola. Kuenzer (2000, p. 11) explica que o Ensino Médio tem o objetivo de preparar os estudantes para os desafios da vida acadêmica e profissional, garantindo igualdade de oportunidades para ingresso no mercado de trabalho. Todavia, para a autora, as ações não podem perder de vista “[...] à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros”, são muito importante na sociedade do conhecimento” (Kuenzer, 2000, p. 11).

Por isso, as políticas elaboradas para o Ensino Médio, ou para a área da educação em geral, tendem a mobilizar diversos interesses, com diferentes perspectivas, respaldadas e criticadas por vários segmentos da sociedade. Para Frigotto (2017), o grupo mais produtivista preocupa-se em atender os interesses do mercado, buscando produtividade, instrumentalização, modernização e adaptação às necessidades do mundo produtivo, inseridas num contexto de avanço das racionalidades neoliberais na

educação. Para educadores e pesquisadores, o Ensino Médio precisa ser um espaço de emancipação, construção do conhecimento, formação ética e cidadã, capaz de contribuir para a superação das desigualdades sociais e culturais.

Em Mato Grosso do Sul, assim como em outras unidades federativas, a efetivação dessas políticas enfrenta desafios ligados às condições materiais das escolas, à disponibilidade de professores especializados nos diferentes itinerários formativos e à necessidade de diálogo com as comunidades escolares. Os dados sobre a infraestrutura educacional no estado (Inep, 2020) indicam disparidades entre regiões, o que pode resultar em itinerários formativos ofertados de forma desigual, fragilizando o princípio da equidade e o acesso a uma formação integral.

As perguntas norteadoras desta pesquisa buscaram responder: Como essas políticas públicas educacionais foram desenvolvidas no estado de Mato Grosso do Sul entre 2016 e 2023? Elas garantiram a universalização e o direito à educação para todos?

Entende-se que o desenvolvimento de uma política educacional é um processo complexo, que envolve a garantia do direito à educação, a educação contextualizada, a promoção da justiça social, o acesso universal à educação, a igualdade de oportunidades e o fortalecimento da participação da comunidade escolar nos rumos da escola.

Para esta investigação, foram selecionados os seguintes eixos de análise: **o direito e a garantia à educação para todos**, entendida como um bem público fundamental assegurado independentemente da origem social, gênero, etnia, localização geográfica ou condição socioeconômica. Nesse sentido, **a universalização do acesso à educação** não se limita apenas à presença física na escola, mas envolve a criação de condições efetivas que garantam que todas as pessoas possam ingressar, permanecer e progredir nos diferentes níveis de ensino, contribuindo assim para a diminuição das desigualdades.

Além disso, a equidade e a justiça social são entendidas como o combate às desigualdades históricas, assegurando que todos, especialmente os grupos tradicionalmente excluídos ou marginalizados, tenham acesso aos mesmos espaços, recursos e possibilidades de aprendizagem.

Por fim, a democracia é compreendida como a participação popular nos processos decisórios das políticas públicas, visando a valorização da soberania popular, considerada uma das principais bases da cidadania.

A Lei nº 13.415/2017 tem como escopo a alteração das Leis nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 11.494/2007, a qual

regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), além da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, e do Decreto-Lei nº 236/1967. Também revogou a Lei nº 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

Ressalta-se que o Ensino Médio desempenha um papel importante na formação dos jovens brasileiros, preparando-os tanto para a vida e para o mundo do trabalho quanto para a continuidade dos estudos no ensino superior. A literatura aponta que, nas últimas décadas, ocorreram diversas tentativas e reformas alinhadas às demandas internacionais. Frigotto e Ciavatta (2003) são críticos dessas reformas, por entenderem que elas se aproximam dos conceitos e padrões dos setores produtivos, os quais têm como base a produtividade, os resultados, o gerenciamento, a eficiência e a eficácia na gestão das políticas públicas educacionais.

Tais valores mercadológicos comprometem a qualidade da educação, refletindo-se nas altas taxas de evasão escolar, no baixo desempenho acadêmico e no descompasso com os princípios constitucionais expressos no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que estabelece a educação como o primeiro direito social (Brasil, 1988).

A LDBEN nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prescreve, em seu Artigo 35, que o ensino médio, com duração mínima de três anos, tem por 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)

Estas diretrizes refletem a ideia de ensino médio expressa em lei, segundo a qual o aluno precisa ter domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à vida contemporânea; compreensão do campo da linguagem; e conhecimentos filosóficos e sociológicos fundamentais ao exercício da cidadania (Brasil, 1996).

Em Mato Grosso do Sul, a Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 têm sido objeto de discussões. Este estado possui desafios específicos relacionados à distribuição geográfica das escolas, ao acesso à educação em áreas rurais e à integração de suas comunidades indígenas e quilombolas no sistema educacional formal. Há necessidade de adaptar as diretrizes nacionais às realidades locais, cabendo às secretarias de educação o desenvolvimento de políticas específicas que assegurem a efetivação das mudanças estabelecidas pela reforma do Ensino Médio.

Para analisar e compreender o objeto de pesquisa, foram adotados procedimentos metodológicos:

Na etapa teórico-bibliográfica, foi realizado um levantamento de estudos sobre a Reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (2016-2023), instrumentalizada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa revisão permitiu estabelecer explicações sobre a referida reforma.

A pesquisa documental descritiva-analítica constituiu-se no principal instrumento investigativo deste trabalho. Os documentos analisados revelaram indícios da ação humana, ideias, opiniões, valores e concepções relacionadas às políticas educacionais (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Eles revelam pensamentos hegemônicos e “[...] geralmente, os consensos entre os pares resultam na configuração mais explícita do poder, que são: leis, resoluções, portarias, atos normativos, atas, programas, projetos e planejamentos governamentais” (Bigarella, 2015, p. 41).

Para tanto, a pesquisa foi organizada em introdução, três capítulos e considerações finais.

A introdução teve a função de apresentar o texto aos leitores. O Capítulo 1 dedicou-se a inventariar trabalhos acadêmicos que pesquisam a mesma temática desta dissertação. O Capítulo 2 realizou um levantamento das pesquisas em políticas públicas educacionais e voltadas ao ensino médio no Brasil. O Capítulo 3 discutiu o contexto e a legislação da reforma do ensino médio no Brasil e em Mato Grosso do Sul, conforme os documentos oficiais.

Nas considerações finais, são retomados os aspectos mais relevantes dos capítulos, sintetizando-se as discussões apresentadas ao longo do trabalho, que contribuíram para o entendimento e desenvolvimento do objeto de pesquisa “Políticas para a Reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul: Mudanças estabelecidas pela Medida Provisória nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017”.

CAPÍTULO 1 - PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: CONCEITOS E INTERLOCUÇÕES

A pesquisa é um processo de construção histórica, ou seja, o conhecimento científico não é apenas o acúmulo linear e progressivo de descobertas, mas resulta de uma série de práticas, crenças, valores, instrumentos e procedimentos que se organizam em torno de paradigmas consolidados ao longo do tempo, onde novos paradigmas substituem os antigos, mudando fundamentalmente nossa compreensão do mundo (Kuhn, 1962, p. 13)

Este capítulo realiza um exercício de conceituação das reformas educacionais e dos conceitos relacionados às políticas públicas educacionais no Brasil, com o objetivo de compreender como estas estão contextualizadas e utilizadas nas pesquisas acadêmicas. A busca por esses trabalhos, primeira etapa desta pesquisa, foi qualificada como levantamento de teses e dissertações, uma vez que constituiu uma fase importante da minha jornada inicial como pesquisador.

Importa frisar que esse início serviu de base para o desenvolvimento acadêmico desta dissertação, pois me proporcionou a oportunidade de ler e compreender como se constroem dissertações e teses, além de me familiarizar com os métodos e procedimentos que fundamentam a investigação científica.

O levantamento de teses e dissertações contribuiu para a construção do caminho percorrido nesta pesquisa sobre a Lei nº 13.415/2017 no Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, evidenciando, também, a importância da legislação em um estudo sobre políticas educacionais. As pesquisas consultadas ofereceram indicações de conceitos, métodos e procedimentos científicos, trazendo contribuições relevantes para o desenvolvimento do meu trabalho, funcionando como referencial para os meus estudos.

O estudo aqui proposto seguiu um caminho de investigação teórico-metodológico semelhante ao encontrado no processo de formulação de políticas

públicas para o Estado de Mato Grosso do Sul, embora em períodos distintos dos trabalhos analisados.

As pesquisas trouxeram contribuições importantes para a consolidação da ideia de que a educação básica deve ser um projeto de sociedade democrática, que defenda a educação pública, gratuita e de qualidade como um direito de todos.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: LEVANTAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Para este Estado do Conhecimento, foi realizado um levantamento dos estudos teóricos sobre políticas educacionais, identificando-se textos de autores que defendem o direito à educação, à escola pública, democrática e com acesso garantido a todos os cidadãos. Esse levantamento permitiu o aprofundamento teórico, a construção de conceitos e foi decisivo para a compreensão do objeto de estudo.

É fundamental reconhecer a relevância da escrita na formação do cidadão. Mais do que um simples meio de comunicação, a escrita constitui uma ferramenta capaz de registrar experiências históricas, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que permite a ressignificação do sentido original do texto e do percurso humano (Fernandes, 1999). Nesse sentido, explorar as diversas formas de produção escrita favorece não apenas o exercício reflexivo e crítico, mas também a compreensão de diferentes contextos e realidades, ampliando o alcance e o impacto da construção de saberes.

Ao compreender a escrita como um elemento essencial para o Estado do Conhecimento, reconhecemos que o domínio de práticas e métodos de registro e interpretação do mundo é determinante para a evolução do pensamento científico e filosófico. Trata-se de um processo dinâmico, em que há uma interlocução, um diálogo entre o indivíduo, o texto e o contexto sociocultural, tornando-se imprescindível para o avanço das reflexões e a consolidação de novos entendimentos. Assim, ao valorizar a escrita como prática reflexiva, criamos condições para fomentar uma atitude investigativa que contribui para o amadurecimento tanto intelectual quanto social do sujeito.

Na compreensão de Morosini e Fernandes (2014) e Romanowski e Ens (2006), o Estado do Conhecimento é a identificação, o registro e a categorização que levam à

síntese e à reflexão sobre a produção científica de uma área dentro de um determinado espaço-tempo, unindo periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Essa prática contribui para o desenvolvimento da produção científica, sem esquecer que essa construção está relacionada não apenas à pessoa ou ao pesquisador que a produz, mas também sofre influência das instituições nas quais está inserido, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global.

Adotamos a pesquisa qualitativa com a mesma compreensão segundo Ens (1995), ao afirmar que a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica e interdependente entre o mundo real e o sujeito, estabelecendo um elo vivo entre o objeto e a subjetividade. Desse modo, o conhecimento não se restringe a um conjunto de dados isolados interpretados por uma teoria; ao contrário, o sujeito-observador participa ativamente do processo de construção do saber ao interpretar os fenômenos e lhes atribuir significado. O objeto, por sua vez, não é algo inerte ou neutro, pois carrega em si significados e relações criados por sujeitos concretos em suas práticas e ações.

A abordagem qualitativa justifica-se como forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social, de acordo com Richardson (1999).

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. (p.80)

Realizamos, ainda, um levantamento bibliográfico sobre a temática, explorando outros fenômenos relacionados ao objeto de pesquisa, o que proporcionou uma compreensão mais ampla e aprofundada do mesmo. Gil (2002) discorre 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 muitos dispersos pelo espaço. (p.44)

O levantamento de trabalhos foi realizado em revistas científicas que discutem sobre Políticas Educacionais e em programas de pós-graduação em Educação *stricto sensu*, nível mestrado e doutorado, nas modalidades acadêmica e profissional. A

primeira visa à formação, segundo o Ministério da Educação (MEC) (2020), de pesquisadores e docentes com capacidade de desenvolvimento de estudos avançados em diversas áreas, competentes para produzir conhecimento original e inovador, contribuindo, assim, para o desenvolvimento científico e tecnológico. Já na modalidade profissional, de acordo com a Capes (2021), programas de pós-graduação nesta modalidade promovem a formação de profissionais aptos a enfrentar desafios e propor inovações, por meio da aplicação prática do conhecimento científico, integrando-os.

A consulta foi dividida em três instâncias: a nacional, onde foram consultados os bancos de dados da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os repositórios institucionais da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Portal de Publicações Eletrônicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), as revistas *Espaço Pedagógico*, da Universidade de Passo Fundo (UPF), *ColoquEM*, da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), *Trabalho Necessário*, da UFF, e a *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Na esfera regional, analisou-se o repositório institucional da UFGD e os anais da XVI Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) - Região Centro-Oeste. Na instância local, examinou-se o repositório institucional da UFMS, os bancos de teses e dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com foco nas produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), da linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação e do Gepese.

Neste estudo sobre o Estado do Conhecimento, foram adotados como descritores: Políticas Públicas Educacionais, Educação e Trabalho, Reforma do Novo Ensino Médio e Estado de Mato Grosso do Sul. O recorte territorial concentrou-se nesse estado, enquanto o período analisado abrangeu os anos de 2003 a 2023. A opção por um intervalo temporal mais extenso justifica-se pela necessidade de compreender, de modo amplo, as políticas públicas educacionais no Brasil, à luz de duas questões centrais. Em primeiro lugar, destaca-se a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Carta Magna do povo brasileiro, seguida pela LDBEN, de 1996, ambas fundamentais

para a regulamentação e a organização do sistema educacional. Em segundo lugar, conforme apontam Maués (2004), foi ao longo da década de 1990, a partir das reformas do Estado brasileiro, que emergiram influências neoliberais na educação, analisadas por estudiosos como Saviani (1994), Sanfelice (2002), Curry (2002), entre outros. Essas mudanças não apenas marcaram a conjuntura educacional daquela época, mas também repercutiram nas políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos subsequentes, o que torna essencial examinar esse legado para compreender os rumos atuais da educação, sobretudo no contexto do Novo Ensino Médio.

Foram encontrados, ao todo, 545 trabalhos, sendo 133 teses, 296 dissertações e 116 trabalhos acadêmicos relacionados aos descritores. Devido à quantidade de trabalhos científicos, foram escolhidos 34 trabalhos que mais se aproximam do objeto investigado, consistindo em 6 teses, 11 dissertações, 13 artigos científicos e 1 resumo expandido.

Optou-se por esta organização em relação às teses, dissertações e outros trabalhos, dividindo-os em quadros:

Quadro 1 - Levantamento de Teses (2003 - 2024)

Base de dados	Título	Autor(a)/ano
Observatório do Ensino Médio UFPR	Competências: A Pedagogia do “Novo Ensino Médio”	Silva, 2003
Banco de Teses e Dissertações UCDB	O Papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na Definição de Políticas para a Gestão da Educação Básica (1999 - 2014)	Bigarella, 2015
Repositório Institucional UFMS/BDTD	A Produção Discursiva do Ensino Médio Brasileiro (2009-2019): Reformas, Orientações e Intenções	Marques, 2020
Banco de Teses e Dissertações UCDB	Efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino no Município De Corumbá/MS (2016 - 2019)	Miranda, 2021
Repositório Institucional Ufal	A Reforma do Ensino Médio implantada Pela Lei 13.415/2017: Aproximações e Distanciamentos desde o Brasil Colônia	Costa, 2021
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações UERJ	A Reforma do Ensino Médio no Brasil: Uma Contrarreforma Trabalhista para Trabalho Docente	Nepomuceno, 2022
Banco de Teses e Dissertações UCDB	Concepção de Gestão Democrática expressa no Programa Nacional das Escolas - Cívico Militares: Um estudo sobre a Política Educacional do Estado de Mato Grosso Do Sul (2020 - 2023)	Bartholomei, 2024

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 2 - Levantamento de Dissertações (2020 - 2024)

Base de dados	Título	Autor(a)/ano
Repositório Institucional UFF	Todos pela Educação? Uma Construção de Sentidos sobre Educação em uma Esfera Empresarial	Carvalho, 2020
Banco de Teses e Dissertações UCDB	Escola Plena: Educação em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso (2015 - 2018)	Oliveira, 2020
Repositório Institucional UFMS	Educação em Tempo Integral: Análise da Implantação e Implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul	Edvirges, 2021
Banco de Teses e Dissertações UEMS	Quem é o protagonista da Escola da Autoria? Análise de Uma Parceria Público-Privada em MS (2017-2019)	Prado, 2021
Observatório do Ensino Médio UFPR	A Reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei Nº13.415/2017	Bueno, 2021
Repositório Institucional UFGD/BTD	Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Materialização da Lei nº 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do Município de Dourados/MS	Lopes, 2021
Banco de Teses e Dissertações Capes	Juventudes em Transição: A Proposta de Ensino Médio Integral em Mato Grosso Do Sul (2017-2021)	Benites, 2021
Banco de Teses e Dissertações UEMS	A Atuação do Setor Privado na Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: Um Estudo da Escola da Autoria	Garcia, 2021
Banco de Teses e Dissertações UEMS	As Determinações das Avaliações em Larga Escala nos Componentes Curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral em uma Escola da Autoria do Município de Campo Grande/MS	Cardoso, 2022
Banco de Teses e Dissertações UCDB	Oferta Educativa de Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2015-2020)	Göedert, 2023
Repositório Institucional UFMS	Das Avaliações em Larga Escala à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Lógica de Padronização como Política Educacional	Ziliani, 2024

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 3 - Artigos e Resumos Expandidos (2017 - 2021)

Base de dados	Título	Autor(a)/ano
Base SciELO	Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017)	Motta; Frigotto, 2017

Revista Coloquem Unoeste	A Reforma do Ensino Médio como Submissão aos Arranjos Produtivos Locais: Uma Perspectiva a partir do IFSP de São Roque	Oliveira, 2017
Revista Trabalho Necessário UFF	A Trajetória do Pronatec e a Reforma do Ensino Médio: Algumas Relações com a Política de Educação Profissional Mundial	Silva; Moura; Souza, 2018
Portal de Periódicos Capes	A Formação Continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Chapecó/SC	Morescho; Delizoicov, 2018
Base SciELO	A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoderado Discurso	Silva, 2018
Portal de periódicos Capes	O Novo Ensino Médio de Tempo Integral: Reduccionismo, Privatização e Mercantilização da Educação Pública em Tempos de Ultraconservadorismo	Barbosa, 2019
Base SciELO	Política e Significantes vazios: Uma Análise da Reforma Do Ensino Médio de 2017	Corti, 2019
Revista Trabalho Necessário UFF	Dos Embates por Hegemonia e Resistência no Contexto da Reforma Do Ensino Médio	Ferretti; Silva, 2019
Base SciELO	A Lei Nº 13.415 e as Alterações na Carga Horária e no Currículo do Ensino Médio	Hernandes, 2020
Base SciELO	A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM	Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020
Base SciELO	Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: A Desqualificação do Ensino Médio Flexível	Kuenzer, 2020
Base SciELO	Efeito de Mudanças no Contexto de Implementação de uma Política Multinível: Análise do Caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil	Lotta; Bauer; Jobim; Merchán, 2021
Reunião Regional Anped/CO	A Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017: Limites, Resistências e Possibilidades	Pires, 2022
Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa/UEPG	Fundamentos Político-Pedagógicos da BNCC: Considerações sobre o Estado Educador e a Produção de Hegemonia	GIARETA, 2021

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Após a leitura e análise dos trabalhos, foram identificadas diferentes compreensões que abordam variados aspectos das políticas públicas e práticas educacionais. Esses trabalhos foram organizados por temáticas centrais e áreas afins que dialogam entre si, com o objetivo de estabelecer conexões mais claras entre os textos. Essa divisão facilita a compreensão das contribuições de cada autor dentro de um contexto mais amplo e interligado, promovendo uma leitura fluida e coerente.

Além disso, a organização adotada busca favorecer o diálogo entre os autores, evidenciando como suas abordagens convergem, divergem ou se complementam. Ao agrupar os trabalhos de forma estratégica, foi possível identificar relações conceituais e metodológicas que enriquecem a discussão, criando espaço para reflexões mais

aprofundadas sobre as intersecções entre as áreas estudadas e promovendo uma análise mais integrada e abrangente das temáticas abordadas.

1.2 CONCEITOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção, para melhor compreensão, inicia-se conceituando o termo "reforma educacional", objeto desta pesquisa. Parte-se da ideia de que uma reforma política constitui-se em um conjunto de medidas e alterações legais destinadas, em tese, a corrigir desigualdades ou distorções criadas, ao longo do tempo, pelo mercado e pelas próprias políticas legislativas, que sofrem pressões da sociedade civil (Diário Oficial da União, 16/05/2019). Uma reforma na área da política educacional, geralmente, busca mudanças nos objetivos, estratégias e prioridades de todo um sistema educativo.

Outro pesquisador da temática, Jorge (1996), explica que as pesquisas acadêmicas mostram que as reformas na área da educação afetam diretamente a política educacional. Por isso, de acordo com o autor, é importante discutir o conceito de reforma para compreender o que está explícito e o que está implícito em cada proposta apresentada.

Souza (2003), embora tenha escrito o texto há mais de 20 anos, observa que, mesmo apresentadas sob um discurso modernizante, as reformas muitas vezes não compreendem a escola como um espaço complexo, dotado de cultura própria, contexto específico e realidade singular. Esse excerto evidencia que as Reformas Educacionais não são um tema recente; as ideias estão em debate há décadas, contudo, não têm desencadeado mudanças significativas nas escolas.

Para Oliveira (2009, p. 70), uma reforma traz a ideia “[...] de objetivos, estratégias e prioridades para um sistema educativo; assim como pela perspectiva de mudança e de transformação de um aspecto ou da estrutura do sistema educativo como um todo”. A mesma autora recorre, ainda, ao significado apresentado pelo *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1988), o qual define reforma como um processo que, segundo Jorge (1996), deve promover a melhoria da qualidade do ensino, sua extensão e generalização. Essas reformas devem ser, portanto, antecipatórias.

[...] de necessidades e situações socioeconômicas e culturais, incluindo os aspectos de educação e mercado de trabalho, cuja

problemática é cada vez mais aguda. Por tudo isto, uma reforma educativa viável e ética requer, como condição indispensável, uma ampla participação social da opinião pública e profissional, seja para acomodar a educação ao modelo de sociedade que se elegeu, seja para através da educação, propiciar um novo modelo de sociedade” (Jorge, 1996, p. 32)

Por isso, é importante compreender que, em um governo, seja qual for o partido ou a ideologia, nenhum ato, medida ou reforma acontece sem estar amparado pela legislação educacional. Essa legislação é fundamental para garantir a transparência, a prestação de contas das ações governamentais e os mecanismos de monitoramento e avaliação. Além disso, assegura a participação da sociedade e da comunidade escolar — professores, pais e alunos — com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

1.3 CONHECENDO OS DOCUMENTOS LEGAIS

Uma análise de uma política exige atenção ao material produzido naquele período, pois os textos dos documentos legais expressam mais do que simples palavras: revelam indícios da ação humana, ideias, opiniões, valores e concepções das políticas educacionais (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

As normas, regras ou diretrizes são estabelecidas por autoridades competentes para regular comportamentos e procedimentos. Segundo Meireles (2016), as normas são pilares do ordenamento jurídico e administrativo, estabelecendo os limites e as responsabilidades dos indivíduos e das organizações. Elas podem ser de natureza jurídica, técnica ou administrativa, e têm como objetivo assegurar a ordem e a previsibilidade nas relações sociais e institucionais.

Os documentos estabelecidos por autoridades para regular procedimentos evidenciam os contextos institucionais e a dimensão interacional, à medida que determinadas definições tornam-se mais legítimas do que outras. Essa legitimidade resulta de quem propõe, decide e sustenta as decisões no âmbito do Estado (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Tais documentos tornam públicos os acordos fundados na interação de grupos hegemônicos, os consensos entre os pares, que explicitam o poder e seus fundamentos,

expressos em leis, resoluções, portarias, atos normativos, atas, programas e projetos. São esses os instrumentos que permitem o desenvolvimento das ações públicas.

Conforme Meireles (2016), os principais atos normativos se apresentam, em ordem hierárquica, como leis, decretos, portarias, resoluções e deliberações, podendo ser estabelecidos nos níveis federal, estadual e municipal, com a finalidade de regulamentar e divulgar a legislação. A seguir, explicaremos a função de cada um deles, ressaltando suas especificidades e atribuições.

Leis: segundo Silva (2005, p. 45), são os principais instrumentos de regulação da sociedade, pois definem direitos e deveres dos cidadãos. Constituem normas jurídicas de caráter geral e abstrato, aprovadas pelo Poder Legislativo e sancionadas pelo chefe do Poder Executivo, regulando matérias de relevância social e ocupando posição superior em relação a outros atos normativos.

Decretos: de acordo com Meireles (2016), os decretos complementam as leis ao detalhar procedimentos e atribuições necessárias para sua implementação. São atos administrativos de caráter normativo, expedidos pelo chefe do Poder Executivo, que visam regulamentar e garantir a correta execução das leis.

Portarias: são atos administrativos emitidos por autoridades superiores de órgãos públicos, com a finalidade de estabelecer normas internas ou instruções para a execução de serviços. Di Pietro (2017, p. 2028) destaca que as portarias são fundamentais para organizar e estruturar internamente as instituições públicas, disciplinando questões específicas no âmbito de atuação de cada órgão.

Resoluções: são editadas por órgãos colegiados, como conselhos e comissões, com o objetivo de normatizar procedimentos e ações relacionadas às suas atribuições. Gasparini (2018, p. 97) ressalta que, ao dispor sobre matérias de competência específica, as resoluções facilitam a tomada de decisões e a execução de políticas, desempenhando papel essencial na regulação interna desses colegiados.

Deliberações: são decisões tomadas por órgãos colegiados, como assembleias, conselhos ou comissões, em reuniões formais. Segundo Di Pietro (2017), elas refletem o consenso ou a maioria dos membros sobre determinadas questões, sendo fundamentais em uma governança colegiada, permitindo, assim, a tomada de decisões democráticas e participativas.

Há outros instrumentos utilizados para formalizar decisões, orientar práticas e definir estratégias. Entre eles, destacam-se, nesta ordem, segundo Di Pietro (2017), as normas, planos, guias, documentos orientativos, propostas e programas no âmbito

estadual, todos direcionados à regulamentação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) no Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, assim como à orientação de sua implementação nas escolas.

Cada um desses instrumentos possui características e finalidades específicas, explicadas a seguir:

Plano: este documento, segundo Teixeira (2009), é mais abrangente e geral, contendo estudos, análises situacionais e diagnósticos necessários para identificar os pontos a serem abordados, os programas e projetos necessários, bem como os objetivos, estratégias e metas de um governo, ministério, secretaria ou unidades específicas de algum órgão de Estado.

Guias: são documentos que oferecem orientações e recomendações práticas sobre a aplicação de normas e procedimentos. Eles são utilizados para facilitar a compreensão e a execução de regras técnicas e administrativas, sendo, de acordo com Souza (2019, p. 54), ferramentas úteis para a padronização de práticas e procedimentos, garantindo a conformidade e a eficiência.

Projetos/Propostas: são sugestões apresentadas para discussão e aprovação por um órgão deliberativo ou por uma autoridade competente. Elas podem ser elaboradas por indivíduos, grupos ou instituições e visam à introdução de novas políticas, programas ou mudanças em normas existentes. Di Pietro (2017) afirma que as propostas são instrumentos importantes para a inovação e a melhoria contínua, permitindo a participação ativa dos diferentes atores sociais no processo decisório.

Programas: de acordo com Teixeira (2009), são conjuntos de ações e políticas públicas planejadas e executadas pelo governo para alcançar objetivos específicos em diversas áreas, como saúde, educação, segurança e desenvolvimento social. Eles são estruturados para atender a demandas sociais e promover melhorias na qualidade de vida da população. Conforme Silva e Oliveira (2020, p. 76), os programas governamentais são fundamentais para a implementação de políticas públicas que visam ao bem-estar social e ao desenvolvimento sustentável.

Um programa governamental é um documento que indica um conjunto de projetos, “[...] compreendidos como algo específico, direcionado para as mais variadas atividades interventivas e de pesquisa no espaço público e no espaço privado, cujos resultados permitem alcançar o objetivo maior de uma política pública” (Teixeira, 2009, p. 4).

E, nestas mudanças de paradigmas e compreensões, há uma busca por explicações, onde, desde o início da existência na Terra, os seres humanos buscam respostas para compreender os fenômenos que os cercam e os ameaçam, com o objetivo de encontrar melhores formas de sobreviver (Lavalle e Dionne, 1999).

Essa busca por explicações abrange pelo menos duas dimensões do mundo: a natural e a social (Galvão, 2019). A investigação racional e empírica — baseada na observação sistemática da realidade — sobre fenômenos da natureza tem motivado pensadores no mundo ocidental desde, pelo menos, o século XVII. No entanto, foi a partir do século XIX que métodos mais sistemáticos e rigorosos começaram a ser aplicados para explicá-los.

Por outro lado, a investigação científica sobre o mundo social e humano desenvolveu-se principalmente a partir do final do século XIX, quando pensadores europeus buscaram adaptar os métodos das ciências naturais às emergentes ciências humanas e sociais. Antes disso, filósofos, utilizando outros modos de produzir conhecimento, refletiam sobre essas questões.

No entanto, a tentativa de adequar as ciências naturais às ciências humanas — realizada por correntes associadas ao que ficou conhecido como positivismo — revelou-se, ao longo das décadas, inadequada e problemática. Pesquisar indivíduos e relações sociais requer caminhos próprios, parâmetros distintos e metodologias apropriadas.

É nesse contexto do surgimento das pesquisas em ciências humanas que a pesquisa educacional nasce — não de forma direta, mas através de outras áreas do conhecimento (Galvão, 2019) —, nas quais se apresentam elementos que se ligam com a Educação e esses questionamentos irão se transformar ao longo do tempo.

Novos sujeitos aparecerão no cenário educacional com novos questionamentos, principalmente no que tange às questões sociais, buscando o diálogo entre a Educação e os problemas da sociedade. Assim, Martins (2016) apresenta que toda pesquisa, especialmente as da área da Educação, tem impactos sociais e implica em transformações na vida, ou seja, nenhuma pesquisa é neutra e fechada em si mesma.

Morin (2001), explicando sobre a transdisciplinaridade da pesquisa, que tem por característica ultrapassar as fronteiras de uma única disciplina, mostra que ela se enriquece através do diálogo com diversas áreas do conhecimento, buscando uma visão mais holística e integrada dos fenômenos estudados. Destaca também a ética e o compromisso que vão além do respeito pelos sujeitos estudados: trata-se de uma

responsabilidade pelo impacto dos resultados obtidos e de um compromisso com a verdade, compreendida como fruto de processos cognitivos, culturais, históricos e sociais que envolvem interpretação, diálogo e autocrítica. Assim, a busca pela verdade exige a capacidade de integrar diferentes perspectivas, aceitar a ambiguidade, encarar contradições e compreender que o entendimento do mundo é sempre marcado pela incerteza e pela multiplicidade de fatores.

É essencial, ao desenvolver pesquisas no campo da educação, retroceder na história para entender os alicerces das práticas e teorias contemporâneas. Segundo Marx (2013, p. 33), a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes, o que indica que, sem uma compreensão da evolução histórica das instituições educacionais, das relações sociais e das ideologias dominantes, é impossível captar plenamente as dinâmicas que moldam a educação atual. Estudar a história fornece contexto e perspectivas sobre como práticas educativas foram moldadas por forças políticas, econômicas e sociais ao longo do tempo.

Ademais, estudar a educação de forma dissociada da história é ignorar o processo contínuo de transformação social. Como salienta Marx e Engels (2017), a educação está intrinsecamente ligada às condições materiais e à estrutura social de uma determinada época. Negligenciar esse aspecto resulta em uma visão fragmentada e limitada da realidade educacional. Portanto, a análise crítica do passado é indispensável para a compreensão das forças que continuam a influenciar e estruturar a educação no presente.

Evidencia-se, assim, que tomar a educação como objeto de investigação implica responder a determinações econômicas, sociais, políticas e culturais que nela interferem, e com as quais interagem e se intercomunicam, em uma relação de tipo dialética.

É necessário, para uma melhor compreensão e contextualização de conceitos que perpassam esta pesquisa, compreendermos, de acordo com Holding (2001), o Estado como um conjunto de instituições permanentes, sendo composto por órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico e que possibilitam a ação do Governo. Este é compreendido como um conjunto que propõe para a sociedade uma determinada orientação política, sendo composto por políticos, técnicos, organismos da sociedade civil, podendo ser aqueles que assumem e desempenham as funções de Estado por um determinado período.

Entende-se como política pública, segundo Holding (2001), o Estado executando um projeto de Governo por meio de ações, decisões e programas voltados para setores

específicos da sociedade. Corroborando Azevedo (2003), políticas públicas derivam das classes dominantes, as quais resultam em uma relação de poder e luta política em torno da definição, implementação e efeitos.

Dentre as políticas públicas existentes, destaca-se a política educacional de caráter social. Conforme Vieira (2001, p. 12), a Constituição Federal de 1988, “[...] uma das mais livremente votadas no Brasil, integrando o Título II, relativo aos Direitos e Garantias Fundamentais, concedeu [...] amplos direitos, confirmando e ampliando o interesse social pela educação”.

Portanto, as políticas públicas educacionais podem ser entendidas, segundo Vieira (2001), como todas as medidas ou omissões do poder público na área da educação. Entretanto, o conceito de educação é amplo demais para ser abordado diretamente pelas políticas educacionais. Isso significa que as políticas educacionais constituem um recorte mais específico do campo da educação, geralmente ligado às questões escolares. Em síntese, pode-se afirmar que as políticas públicas educacionais estão relacionadas à educação escolar.

As políticas educacionais consistem em conjuntos de ações, medidas e estratégias desenvolvidas pelo Estado e outros órgãos governamentais, frequentemente em colaboração com instituições privadas, para orientar e direcionar o sistema educacional nacional, estadual e/ou municipal. Essas políticas abrangem diversas áreas, fornecendo suporte técnico, teórico e multidisciplinar para garantir o acesso à educação, a qualidade do ensino, a inclusão e a equidade, bem como o financiamento e a gestão democrática.

A análise de políticas educacionais, segundo Teixeira (2002) e Oliveira (2010), pode auxiliar na construção de planejamentos e indicar caminhos para outras intervenções governamentais, além de acompanhar o desenvolvimento de ações futuras para revisões e decisões.

Estudar políticas públicas, especialmente no campo social, conforme Teixeira (2009), nos leva a compreender os conceitos de políticas públicas, planos, programas e projetos sociais, diferenciando-os. Segundo o autor, tais estudos exigem a “[...] apropriação destes conceitos e procedimentos para a atuação nesse largo e diversificado espectro de relações de gestão em âmbito institucional e não institucional” (Teixeira, 2009, p. 1).

Além disso, o autor ressalta que os estudos que analisam a materialização das políticas sociais devem ir além das intenções, indicando ações concretas para a execução das políticas públicas.

1.4 REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A análise das reformas educacionais no Brasil revela uma série de desafios e críticas à implementação das políticas de ensino, tanto em nível federal quanto estadual. Goerdert (2023) examina a implantação das Escolas em Tempo Integral (ETIs) na Rede Municipal de Educação em Campo Grande/MS, evidenciando a deficiência na oferta de vagas e a falta de garantia de acesso para todos os estudantes. Essa limitação no acesso aponta para uma falha significativa na cobertura das políticas de educação integral, que deveriam garantir a inclusão de todos os alunos.

Giaretta (2021) realiza uma análise teórica sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afeta o cenário educacional brasileiro, partindo do referencial de Antônio Gramsci e seu método de análise denominado materialismo histórico-dialético. Para Gramsci (1999), a hegemonia ocorre quando um grupo dominante consegue moldar consensos na sociedade a seu favor, exercendo não apenas o controle econômico ou político, mas também influenciando valores e visões de mundo por meio de instituições como a escola.

Nesse sentido, Giaretta compreende a BNCC como um instrumento do Estado para consolidar e reproduzir essa hegemonia, ao impor diretrizes que disciplinam diretamente a prática docente e limitam as possibilidades de transformação social dentro do ambiente escolar. Assim, ao “disciplinar” o ensino, a BNCC condiciona o que a comunidade educativa pode ou não fazer, dificultando a criação de alternativas pedagógicas fora das estruturas e valores dominantes. Em outras palavras, ao atuar como ferramenta para promover um consenso alinhado com a ordem social vigente, a BNCC procura manter as relações de poder existentes. Isso significa que eventuais propostas educacionais críticas, que questionam a lógica predominante, são minimizadas ou suprimidas, reforçando a ideia de que o currículo escolar não é apenas uma orientação técnica, mas, sobretudo, uma política que busca legitimar determinados interesses e formas de sociabilidade.

A reforma do Ensino Médio é um tema central analisado pelos estudos de Bueno (2021) e Lopes (2021), que oferecem perspectivas complementares sobre o processo de mudança curricular instituído pela Lei nº 13.415/2017. Enquanto Bueno investiga o percurso histórico dessa reforma — desde as discussões iniciais que antecederam o projeto de lei até sua homologação —, enfatizando tanto as quebras de paradigma quanto as permanências em relação a reformas anteriores, Lopes concentra sua análise na fase de implementação. Em sua pesquisa com escolas-piloto em Dourados/MS, Lopes detectou que a adoção das novas diretrizes curriculares não ocorreu de forma completa, além de apontar a falta de envolvimento efetivo da comunidade escolar nesse processo. Esses achados evidenciam, portanto, as dificuldades práticas que surgem quando se passa da teoria da reforma para sua aplicação real, chamando a atenção para a necessidade de uma participação mais ampla de gestores, professores, estudantes e demais atores envolvidos no cotidiano escolar.

Diversos autores também criticam as implicações e os impactos das reformas no contexto local e nacional. Benites (2021) observa que as propostas das escolas integrais não atenderam completamente ao objetivo de uma educação emancipadora e evidenciam desigualdades educacionais. Kuenzer (2020) discute a flexibilização do Ensino Médio como parte de um regime de acumulação flexível, enquanto Oliveira (2020) critica a reforma por refletir uma lógica voltada para as relações de mercado. Barbosa (2019) e Corti (2019) abordam a reforma do Ensino Médio no contexto do ultraconservadorismo brasileiro que emergiu nos últimos anos, apontando suas semelhanças com outros projetos de lei. Silva (2003) investiga a reforma curricular dos anos 1990, destacando como a ênfase nas competências pode limitar a formação crítica e sujeitar as escolas a interesses externos, como as demandas do mercado de trabalho.

1.5 IMPACTO DAS REFORMAS NO TRABALHO DOCENTE E NA GESTÃO ESCOLAR

As discussões em torno da política de reforma e de programas correlatos, como o Programa de Educação em Tempo Integral e o Pronatec, apontam para transformações profundas nas condições de trabalho docente e na organização da escola pública. Nepomuceno (2022) destaca como essas mudanças decorrem de uma lógica que

precariza as condições laborais e expropria direitos, evidenciando o modo pelo qual a reforma reforça tendências contemporâneas de flexibilização e intensificação do trabalho. A análise sugere que a deterioração das relações laborais dos professores não ocorre em um vácuo, mas reflete dinâmicas mais amplas do mundo do trabalho, marcadas pela insegurança contratual e pela progressiva redução do investimento em políticas sociais.

Miranda (2021), ao investigar os desafios de implementar o Programa de Educação em Tempo Integral, reforça a percepção de que as reformas educacionais recentes carecem de condições materiais, humanas e pedagógicas para serem efetivadas com qualidade. O autor mostra como as escolas, ao serem sobrecarregadas com novas metas e uma maior carga horária, enfrentam recursos insuficientes e ausência de infraestrutura adequada. O resultado é o aumento das dificuldades na oferta de uma educação integral que, de fato, valorize as dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade.

A preocupação com o financiamento público e a falta de políticas que assegurem a valorização docente também emerge no estudo de Hernandes (2020), que relaciona a ampliação da carga horária do Ensino Médio à ausência de subsídios para atender às novas demandas. As expectativas de transformação na formação dos estudantes, segundo a análise de Hernandes, esbarram na escassez de recursos e na falta de uma política efetiva de valorização profissional. Esse descompasso compromete o papel social da escola pública, que passa a desempenhar uma função muitas vezes focada em resultados imediatos, sem considerar as condições estruturais indispensáveis para a oferta de uma educação de qualidade.

Morescho e Delizoicov (2018) investigam, no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), como a formação continuada de professores pode contribuir para a construção de uma visão mais individualizada do aluno e para práticas pedagógicas mais reflexivas. Todavia, os autores alertam que a qualidade das iniciativas de formação continuada não se manteve ao final do PNEM, especialmente diante das novas exigências impostas pelas reformas educacionais. Essa desvalorização do trabalho docente após o término das ações formativas reforça a necessidade de políticas de longo prazo, que ultrapassem o curto ciclo de programas pontuais e garantam sustentabilidade às melhorias iniciadas.

Silva, Souza e Moura (2018) abordam as transformações no trabalho docente e na gestão escolar decorrentes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

Emprego (Pronatec), evidenciando a dualidade estrutural que caracteriza a educação brasileira. Nesse sentido, fica nítida a convergência entre a reforma do Ensino Médio e as políticas de educação profissional no contexto mundial, que muitas vezes priorizam a formação técnica voltada às demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação integral e emancipadora. Essa lógica aprofunda as desigualdades estruturais já existentes, ao direcionar recursos e oportunidades de maneira seletiva, desconsiderando as múltiplas realidades dos estudantes e das escolas.

Em síntese, as investigações aqui apresentadas apontam para a complexa relação entre políticas educacionais, condições de trabalho docente e configurações do mundo do trabalho contemporâneo. As reformas, ao mesmo tempo em que ampliam a carga horária escolar e introduzem metas ambiciosas, não oferecem sustentação financeira nem planejamento sistêmico para garantir a qualidade do ensino. Esse cenário reforça a importância de repensar as políticas públicas de educação de maneira integrada, considerando o valor social da docência e as demandas reais da escola pública, de modo que as mudanças propostas não se convertam em mera formalidade ou ampliem ainda mais as desigualdades educacionais existentes.

1.6 MODELOS DE GESTÃO E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Bartholomei (2024) desenvolve uma análise crítica do Programa Escolas Cívico-Militares (Pecim), implementado entre 2020 e 2023 com o objetivo de reduzir a violência e melhorar a qualidade da educação por meio de uma gestão hierárquica, marcada pelo envolvimento militar. Segundo a autora, esse modelo instaura uma espécie de “fachada de democracia”, pois, embora se anuncie uma participação ampliada, de fato restringe a autonomia pedagógica e reforça mecanismos de controle rígido dentro das escolas. Essa forma de gerenciamento, ao privilegiar uma disciplina imposta de cima para baixo, revela contradições frente à proposta de gestão democrática, cuja essência repousa na participação efetiva de toda a comunidade escolar — professores, alunos, funcionários e familiares. Ao enfatizar a hierarquia militar, o Pecim tenderia a desconsiderar as especificidades locais e as demandas reais da escola, reduzindo os espaços de debate e de construção coletiva do projeto pedagógico.

Oliveira (2017), por sua vez, investiga as relações entre a reforma do Ensino Médio e a economia local no município de São Roque, em São Paulo, com foco no setor vitivinícola. O estudo destaca que a descentralização da gestão educacional e o aumento da autonomia local não ocorrem de modo neutro; pelo contrário, mostram-se articulados a interesses e agentes econômicos. Nessa perspectiva, a educação passa a ser cada vez mais vista como um instrumento para a formação de mão de obra conforme as necessidades do arranjo produtivo local. Essa lógica, embora possa fomentar uma suposta integração entre escola e mercado de trabalho, também gera preocupações acerca da instrumentalização do ensino, que pode terminar por subordinar os objetivos educacionais à busca por eficiência econômica. Desse modo, a formação humana integral fica em segundo plano, deslocando o foco do desenvolvimento crítico e reflexivo para o atendimento imediato das demandas de mercado.

Na mesma linha de problematização, Ferreti e Silva (2019) chamam atenção para os embates em torno das finalidades da educação. Segundo eles, a reforma do Ensino Médio, ao ressaltar uma perspectiva economicista, reforça a hegemonia de propostas alinhadas ao neoliberalismo, que privilegiam a aquisição de competências e habilidades restritas ao universo profissional. Os autores defendem uma concepção contra-hegemônica de Ensino Médio Integrado, que articule formação geral e formação profissional em uma perspectiva crítica e emancipatória, contrapondo-se à crescente militarização das escolas e à subordinação das políticas educacionais às leis de mercado. Nesse sentido, sustentam que a construção de uma educação democrática e inclusiva requer a participação ativa dos diversos segmentos da sociedade, bem como a valorização do pensamento crítico e da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Em síntese, os estudos de Bartholomei (2024), Oliveira (2017) e Ferreti e Silva (2019) evidenciam tensões e disputas em torno de modelos de educação que, por diferentes vias, comprometem a gestão democrática e a busca por uma formação integral que contemple tanto o desenvolvimento humano quanto a participação social. Seja pela via da militarização (Bartholomei, 2024), pela subordinação do ensino aos interesses econômicos locais (Oliveira, 2017) ou pela imposição de uma lógica neoliberal (Ferreti e Silva, 2019), observa-se um cenário no qual a centralidade dos valores democráticos, da pluralidade e do exercício de uma cidadania ativa fica em segundo plano. Dessa forma, os autores convergem ao evidenciar a necessidade de se contrapor a propostas que enfraquecem o potencial transformador da educação,

reforçando a relevância de se defender uma escola aberta ao diálogo, comprometida com a formação crítica dos estudantes e fundamentada em princípios verdadeiramente democráticos.

1.7 CONSELHOS DE EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Silva (2018) examina a BNCC enquanto parte constitutiva da reforma do Ensino Médio e argumenta que a centralidade atribuída às competências retoma elementos das políticas curriculares dos anos 1990, sobretudo aquelas voltadas para a formação de mão de obra alinhada a interesses mercadológicos. O autor destaca o caráter pragmático e a-histórico da BNCC, enfatizando que, ao privilegiar dimensões operacionais e mensuráveis da aprendizagem, o documento acaba por esvaziar debates mais amplos sobre as finalidades da educação. Essa perspectiva crítica sugere que a BNCC, ao focar em competências funcionais, ignora a complexidade das relações sócio-históricas que atravessam os processos de ensino e aprendizagem, resultando em uma abordagem que pode reduzir o papel formativo da escola a uma lógica instrumental.

Em diálogo com essa análise, Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) investigam a relação entre a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ressaltando que as audiências públicas realizadas durante o processo de reformulação pouco alteraram o rumo das políticas educacionais propostas. O estudo também evidencia a influência de organismos internacionais na consolidação de um projeto neoliberal de educação, que aprofunda desigualdades ao valorizar cada vez mais resultados imediatos e mensuráveis, em detrimento de reflexões críticas sobre o contexto social e cultural dos estudantes. Nesse sentido, as autoras apontam que a reforma do Ensino Médio, ao privilegiar modalidades de formação que atendem a demandas produtivistas, pode ampliar a distância entre grupos socioeconômicos e perpetuar a lógica de exclusão educacional já existente.

A relevância dos atores locais na definição de políticas educacionais é abordada por Bigarella (2015), que analisa o papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) na formulação de diretrizes para a educação básica entre 1999 e 2014. O estudo indica que a atuação do Conselho se restringiu a aspectos técnicos e normativos, sem incorporar de forma efetiva a participação de segmentos sociais

diversos. Assim, apesar de ser um espaço formal de deliberação, o CEE/MS não exerceu influência significativa na formulação de políticas mais abrangentes ou na defesa de interesses populares, revelando um descompasso entre o âmbito burocrático-institucional e as demandas concretas da sociedade.

Tomados em conjunto, esses trabalhos fornecem um panorama crítico das reformas educacionais no Brasil ao longo das últimas décadas, evidenciando tanto a tendência de adoção de enfoques mercadológicos e pragmáticos quanto às limitações dos espaços institucionais para a participação social. Observa-se, portanto, a necessidade de repensar os rumos da educação básica brasileira, a fim de garantir não apenas eficiência operacional, mas também uma formação integral, pautada em valores democráticos e na inclusão de diferentes vozes e interesses na construção das políticas públicas.

1.8 INFLUÊNCIA E IMPACTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: PONTOS IMPORTANTES

Ziliani (2024) examina a relação entre as políticas de avaliação em larga escala e a BNCC no Brasil, destacando como essas políticas estão alinhadas com a agenda neoliberal do Estado e influenciam as práticas educacionais. O estudo evidencia que a BNCC, enquanto ferramenta de padronização, serve para atender às demandas neoliberais e moldar o sistema educacional de acordo com os interesses do mercado e as exigências do capital.

Pires (2022) apresenta os desdobramentos da reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, utilizando a teoria foucaultiana da governamentalidade. O estudo revela como a reforma se alinha com os interesses neoliberais, ressaltando a mercantilização da educação e os impactos negativos sobre a democracia e os direitos sociais. A pesquisa sublinha a maneira como a reforma promove uma visão da educação voltada para o mercado, em detrimento dos valores democráticos e sociais.

Costa (2021) analisa a Lei nº 13.415/2017 e suas implicações para o ensino público de Alagoas, destacando como as reformas educacionais foram historicamente moldadas pelas demandas do capital. O estudo critica o protagonismo estudantil e a oferta limitada de itinerários formativos, que fragmentam o ensino médio e reforçam

uma formação voltada para o mercado de trabalho, em vez de promover uma educação mais integral e diversificada.

Garcia (2021) investiga a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no programa “Escola da Autoria”, demonstrando como o setor privado influencia diretamente as políticas educacionais e promove uma lógica mercantilista na educação pública. O estudo revela como a colaboração entre esses setores reforça a perspectiva neoliberal e a mercantilização da educação.

Kuenzer (2020) mostra que a flexibilização curricular representa uma expressão da lógica neoliberal do regime de acumulação flexível. O estudo destaca que a reforma promove uma distribuição desigual do conhecimento, alinha-se à precarização do trabalho e naturaliza a insegurança e a instabilidade na vida dos estudantes, exacerbando as desigualdades educacionais.

Carvalho (2020) analisa o documento “Todos Pela Educação Rumo a 2022” e como o discurso empresarial promove uma perspectiva neoliberal sobre a educação, minimizando o papel do poder público e desconsiderando os impactos da globalização. Marques (2020) explora o impacto do neoliberalismo nas reformas do ensino médio, destacando a priorização de competências pragmáticas e a empregabilidade, criticando a transformação das escolas em reprodutoras de uma lógica neoliberal centrada em competências utilitárias. Mota e Frigotto (2017) criticam a reforma do Ensino Médio como um retrocesso político e teórico vinculado à moral capitalista dependente, enxergando-a como parte de uma tríplice ofensiva neoliberal que inclui outras medidas, como a Proposta de Emenda Constitucional 55 e o Projeto de Lei 867/2015, que visam administrar a "questão social" por meio da negação de uma educação crítica.

Ao analisarem diversos trabalhos que discutem as políticas desta reforma, esses estudos evidenciam a importância de recorrer a documentos oficiais, legislações, pareceres e projetos de lei para compreender as dinâmicas políticas e econômicas envolvidas. Essas pesquisas, que abordam desde a Constituição Federal e a LDBEN até a Lei nº 13.415/2017, mostram como a investigação de fontes documentais torna-se imprescindível para entender de que modo dispositivos legais são usados para legitimar reformas que frequentemente priorizam a lógica de mercado em detrimento de princípios democráticos e sociais.

Nessa perspectiva, a organização de quadros com os documentos normativos para as políticas públicas em níveis nacional e estadual, assim como a divulgação e

interpretação dessas normas jurídicas, constitui uma estratégia metodológica relevante. A partir dessas fontes, é possível rastrear como os interesses do capital são inseridos no texto legal. Assim, a pesquisa documental não apenas subsidia a análise histórica e crítica das políticas educacionais, mas também revela as correlações de poder que sustentam as decisões governamentais.

Quadro 4 - Documentos Normativos para as Políticas Públicas Educacionais Nacionais do Ensino Médio

Ano	Documento	Referência
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	BRASIL, 1988
1996	Lei nº 9.394/1996	BRASIL, 1996
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	BRASIL, 2014
2016	Medida Provisória nº 746/2016	BRASIL, 2016
2017	Lei nº 13.415/2017	BRASIL, 2017
2018	Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018	BRASIL, 2018
2018	Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018	BRASIL, 2018
2018	Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018	BRASIL, 2018
2018	Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018	BRASIL, 2018
2018	Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018	BRASIL, 2018
2018	Portaria nº 1.210, de 20 de novembro de 2018	BRASIL, 2018
2018	Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	BRASIL, 2018
2018	Guia de Implementação do Novo Ensino Médio	BRASIL, 2018
2018	Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018	BRASIL, 2018
2018	Documento Normativo Base Nacional Comum Curricular	BRASIL, 2018
2019	Portaria nº 756, de 3 de abril de 2019	BRASIL, 2019
2019	Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC)	BRASIL, 2019

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quadro 5 - Documentos Normativos para as Políticas Públicas Educacionais Estaduais do Ensino Médio

Ano	Documento	Referência
2014	Plano Estadual de Educação (PEE)	MATO GROSSO DO SUL, 2014
2018	Resolução/SED/MS nº 3.410, de 6 de fevereiro de 2018	MATO GROSSO DO SUL, 2018
2018	Resolução/SED/MS nº 3.500, de 10 de dezembro de 2018	MATO GROSSO DO SUL, 2018
2019	Resolução/SED/MS nº 3.548, de 7 de janeiro de 2019	MATO GROSSO DO SUL, 2019
2019	Resolução/SED/MS nº 3.549, de 7 de janeiro de 2019	MATO GROSSO DO SUL, 2019
2019	Resolução/SED/MS nº 3.564, de 28 de janeiro de 2019	MATO GROSSO DO SUL, 2019

2019	Parecer/CEE/MS nº 95, de 11 de junho de 2019	MATO GROSSO DO SUL, 2019
2019	Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), Resolução “P” SED/MS nº 2.489, de 4 de setembro de 2019	MATO GROSSO DO SUL, 2019
2019	Resolução/SED/MS nº 3.874, de 10 de setembro de 2019	MATO GROSSO DO SUL, 2019
2019	Resolução/SED/MS nº 3.997, de 16 de outubro de 2019	MATO GROSSO DO SUL, 2019
2019	Portaria/SED/MS nº 21.079, de 17 de outubro de 2019	MATO GROSSO DO SUL, 2019
2019	Documento Projetos e Programas 2019 - Censo Escolar	MATO GROSSO DO SUL, 2019
2019	Documento Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) 2019	MATO GROSSO DO SUL, 2019
2020	Resolução/SED/MS nº 3.675, de 6 de janeiro de 2020	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Resolução/SED/MS nº 3.676, de 6 de janeiro de 2020	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Parecer/CEE/MS nº 52, de 16 de março de 2020	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Audiência Pública - Referencial Curricular do Ensino Médio/BNCC, de 29 de julho de 2020	AUDIÊNCIA..., 2020
2020	Resolução/SED/MS nº 3.776, de 4 de agosto de 2020	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a Implementação do Novo Ensino Médio	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Resolução/SED/MS nº 3.995, de 14 de setembro de 2020	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Portaria/SED/MS nº 21.089, de 22 de setembro de 2020	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Resolução/SED/MS nº 3.805, de 10 de dezembro de 2020	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Portaria/SED/MS nº 21.193, de 21 de dezembro de 2020	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2020	Parecer/CEE/MS nº 125, de 22 de dezembro de 2020	MATO GROSSO DO SUL, 2020
2021	Parecer/CEE/MS nº 13, de 23 de março de 2021	MATO GROSSO DO SUL, 2021
2021	Portaria/SED/MS nº 21.193, de 26 de maio de 2021	MATO GROSSO DO SUL, 2021

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é o marco legal supremo que estabelece os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos e das instituições no país. Conhecida por sua abordagem democrática e inclusiva, a

Constituição de 1988 destaca a educação como um direito social fundamental, assegurando a todos o acesso a uma educação de qualidade e equitativa. Este documento serve como base para a formulação de todas as políticas públicas educacionais no Brasil.

A LDBEN, nº 9.394/1996, define e regula o sistema educacional brasileiro. Estabelece diretrizes gerais para a organização da educação nos níveis federal, estadual e municipal, sendo essencial para a implementação das políticas educacionais em todo o país.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, em consonância com a LDBEN, define metas e diretrizes para a educação brasileira em um horizonte de dez anos. O PNE visa à melhoria da qualidade da educação, à ampliação do acesso e à redução das desigualdades, orientando políticas públicas e investimentos no setor educacional.

No âmbito estadual, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) está alinhado ao PNE, estabelecendo metas e estratégias específicas para o estado. O PEE/MS prioriza a universalização do acesso à educação básica, a valorização dos profissionais da educação e a promoção da equidade, com atenção especial às populações em situação de vulnerabilidade, como indígenas e pessoas com deficiência. Além disso, propõe a melhoria das taxas de alfabetização, do desempenho dos estudantes e a expansão do ensino técnico e profissionalizante, consolidando-se como um instrumento fundamental para orientar as políticas educacionais em Mato Grosso do Sul.

A reforma do Ensino Médio, introduzida inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016 e posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, promoveu mudanças significativas, como a flexibilização curricular e o aumento da carga horária. Essas alterações foram regulamentadas por documentos normativos, como as Portarias nº 331/2018 e nº 1.024/2018, que detalham as diretrizes para sua implementação. A proposta da reforma foi “modernizar” o Ensino Médio, buscando alinhá-lo às demandas do mercado e promover uma educação mais flexível e adaptada às necessidades dos estudantes.

A BNCC, aprovada em 2018, estabelece parâmetros curriculares para todas as escolas do país, com o objetivo de promover maior equidade educacional. Documentos como o *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio* (2018) e o *Programa de Apoio à Implementação da BNCC - Equidade Educacional* (2019) oferecem suporte técnico e

pedagógico para as escolas e educadores na adaptação às novas diretrizes, visando assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Esses documentos, em conjunto, estruturam e regulamentam as políticas educacionais, promovendo a implementação eficaz das reformas e diretrizes no sistema educacional brasileiro.

A preocupação com o Ensino Médio tem sido constante ao longo do tempo, despertando o interesse de pesquisadores da Educação, especialmente nos Programas de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado, em todas as regiões do Brasil. Os dados levantados neste capítulo permitem perceber que as pesquisas voltadas a esse tema refletem a preocupação com a realidade educacional e a necessidade de analisar os descompassos entre o que é vivido nas escolas e o que está previsto nas políticas educacionais. Isso exige uma reflexão crítica sobre as transformações promovidas pelas reformas, conforme será aprofundado nas análises seguintes.

No próximo capítulo, será abordada a aplicação da Lei nº 13.415/2017 no Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, com ênfase na importância das leis, decretos, portarias, resoluções e deliberações no contexto da administração pública e da gestão educacional.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo tem por objetivo analisar a legislação que orientará a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, a qual pode ter modificado a organização e os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), ao trazer mudanças significativas para esta fase da educação básica.

A partir de um contexto histórico, entende-se que essas mudanças garantem ou afetaram a universalização e o direito à educação para todos, um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade livre e com mais justiça social. Para tanto, a escola precisa ter um ambiente que assegure o direito à educação, à liberdade, à igualdade, ao transporte, às escolhas, entre outros (Brasil; C. F., 1988).

A educação, de acordo com Vieira (2001), oportuniza o acesso ao conhecimento historicamente construído, aos direitos sociais e civis e à consciência da necessidade de participação ativa nos rumos da sociedade, criando possibilidades para os trabalhadores entenderem seus direitos. Para o autor, sem o conhecimento das garantias dos direitos sociais, não é possível a concretização dos mesmos, a ação, a prática e a vivência dos direitos e dos deveres constitucionais, também conceituada como cidadania (Vieira, 2001).

Contrária ao conceito de cidadania, está a ideia de formar cidadãos bem-sucedidos no âmbito profissional e social, tais imposições desconsideram a cidadania como centro do processo formativo. O ambiente escolar não se concretiza como um espaço de liberdade de expressão, incentivo à criatividade e à formação integral, tanto no que diz respeito ao currículo escolar quanto à sua formação humana (Silva, 2012).

É relevante explicar a importância do movimento histórico da educação nesta pesquisa, pois se trata de entender que referenciar a memória educacional é “[...]”

indispensável na formulação da política educacional que se queira propor consistentemente, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas” (Gatti Jr., 2008, p. 228), podendo ser documental e caracterizada como fonte histórica que revela, ou não, importantes fatos do passado (Assis, 2017).

2.1 O CENÁRIO PÓS-LDBEN 9.394/1996 DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O Ensino Médio brasileiro, historicamente, tem sido uma etapa educacional marcada por desigualdades e dificuldades de acesso. Segundo Nogueira (2013), o Ensino Médio no Brasil passou por várias reformulações desde a sua institucionalização, mas ainda enfrentava problemas estruturais significativos até o início do século XXI. A LDBEN nº 9.394/1996 foi um marco regulatório que buscou orientar a educação básica, incluindo o Ensino Médio, mas sua implementação plena enfrentou inúmeros desafios (Brasil, 1996).

As escolas de Ensino Médio no Brasil apresentavam uma diversidade de currículos e estruturas, variando amplamente entre as regiões. Essa heterogeneidade refletia-se nas disparidades educacionais, em que regiões mais ricas, como o Sudeste e o Sul, apresentavam melhores índices de desempenho em comparação com o Norte e o Nordeste (Inep, 2014). Essas desigualdades regionais destacavam a necessidade de políticas públicas mais direcionadas e assertivas.

A necessidade de contribuir com a renda familiar leva muitos estudantes a deixarem a escola, comprometendo sua formação e desenvolvimento pessoal, bem como a conclusão dos estudos. Em cenários de vulnerabilidade socioeconômica, é comum que jovens precisem buscar trabalho ou auxiliar em atividades que gerem renda para a família, o que pode reduzir o tempo disponível para os estudos e resultar no abandono ou na evasão escolar (Filho, 2017).

Para o autor, é importante diferenciar evasão de abandono escolar. Segundo a compreensão de Filho (2017), a evasão se caracteriza quando o estudante formaliza seu desligamento ou simplesmente não retorna à escola após um período, concluindo-se que deixou definitivamente a vida acadêmica. O abandono, por sua vez, caracteriza-se quando o processo ocorre gradativamente, com o afastamento das aulas; ou seja, o aluno

deixa de frequentar as atividades de forma contínua, mas sem que a escola registre uma saída formal.

No quadro a seguir, publicado pelo Portal Inep (2024), pode-se mensurar o quantitativo de matrículas para a primeira série e os concluintes da terceira série do Ensino Médio. Importa ressaltar que, quando há evasão, não há garantia do direito à educação; logo, os preceitos constitucionais estão sendo descumpridos. Estes fazem parte das chamadas cláusulas pétreas, sendo, portanto, dispositivos inabaláveis da Constituição, que não podem ser descumpridos.

Quadro 6 - Matrículas e Concluintes - Ensino Médio no Brasil (2024)

Ano	Matrículas	Concluintes
2000	7.024.104	1.176.266
2010	8.357.467	1.851.420
2014	8.312.815	1.899.087

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>. (Elaboração própria, 2024).

Os indicadores educacionais são fundamentais para compreender a situação do Ensino Médio antes das reformas. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2014), as taxas de matrícula no Ensino Médio apresentaram crescimento ao longo dos anos, mas a taxa de conclusão ainda era insatisfatória. Em 2013, a taxa de conclusão do Ensino Médio no período regular era de apenas 53%, refletindo altos índices de evasão escolar (Inep, 2014).

Quadro 7 - Média PISA - IDEB/Ensino Médio - Brasil (2024)

Ano	Média PISA (Leitura)	Média PISA (Matemática)	Média PISA (Ciências)	Média IBEB
2000	396	334	375	*
2010	412	386	405	3,4
2014	407	377	401	3,7

Fonte: INEP, 2015; OCDE, 2000; 2010; 2014. (Elaboração própria, 2024).

O desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais evidenciava lacunas significativas. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostrava que os estudantes brasileiros estavam entre os que apresentavam piores desempenhos em leitura, matemática e ciências, comparados a seus pares de outros países (OCDE, 2013). Essa realidade apontava para a

necessidade urgente de reformas que elevassem a qualidade do ensino e promovessem a retenção escolar (Inep, 2015).

Chama-se a atenção para o fato de que a educação não pode ter como finalidade apenas aumentar indicadores internacionais ou, mesmo, nacionais. A educação, como foi dito, é o exercício, a prática para ser cidadão. Se algum brasileiro não conseguir usufruir do seu direito à educação, o processo de construção de cidadania fica impossibilitado de ser exercido em sua plenitude (Vieira, 2001). Não há estudos na área da educação que prescindam da discussão complexa sobre o direito à educação, como um direito social sob a proteção da Constituição Federal de 1988.

É preciso explicar que, enquanto houver uma pessoa que não esteja ou nunca tenha estado na escola, esse direito não foi garantido em sua universalidade. Por isso, Cury (2002), em seus textos, insiste em afirmar que todos os países do mundo precisam, em seus textos legais, garantir a educação, porque “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (p. 246).

Por esses motivos, Vieira (2001, p. 23) defende que todo cidadão tem “[...] o direito de requerer ao Estado a prestação educacional, porque o descumprimento deste dever traz como consequência a responsabilização da autoridade competente, segundo o artigo 208, parágrafos 1º e 2º, da Constituição Federal de 1988”.

O Ensino Médio brasileiro, apesar de sucessivas reformas e do marco regulatório estabelecido pela LDBEN nº 9.394/1996, permanece marcado por obstáculos estruturais que dificultam tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes. Pesquisas apontam que, embora tenha havido aumento progressivo no número de matrículas, há lacunas significativas na conclusão dessa etapa, evidenciando o descompasso entre a legislação e a prática (Nogueira, 2013; Brasil, 1996). Essa realidade denota que, além de diretrizes legais, faz-se urgente investir em políticas públicas capazes de enfrentar desigualdades históricas e regionais, a fim de efetivar o direito à educação para todos.

As disparidades de desempenho e de recursos entre regiões mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste, e aquelas que enfrentam maiores carências estruturais, especialmente no Norte e Nordeste, tornam-se visíveis quando analisados indicadores como o Pisa e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Inep, 2014; OCDE, 2013). Conforme as avaliações, tais diferenças indicam que, em muitos casos,

as estratégias de avaliação nacional em larga escala não consideram suficientemente o contexto escolar e a vulnerabilidade socioeconômica, perpetuando ciclos de desigualdade educacional. Esses processos avaliativos em larga escala não respeitam as múltiplas realidades sociais, desvalorizam o coletivo e o direito de todos a uma vida mais justa e feliz, inserindo-os na estrutura estatal no sentido de defesa dos direitos fundamentais e projeção da cidadania (Alves; Bigarella, 2004, p. 3). Por isso, não basta mensurar resultados; é essencial interpretar os indicadores com base nas reais condições de cada região e de cada instituição de ensino (Alves; Bigarella, 2024).

A necessidade da compreensão do contexto escolar é indispensável para a análise dos indicadores educacionais e para a formulação de políticas de avaliação (Alves; Soares, 2007). Observa-se que fatores socioeconômicos, geográficos e de formação docente influenciam sobremaneira o desempenho estudantil, tornando insuficiente qualquer ação que não considere tais diferenças. Em outras palavras, interpretações puramente estatísticas dos resultados, desassociadas das variáveis contextuais, tendem a mascarar realidades desiguais. Ao evidenciar essas disparidades e propor que as políticas públicas sejam sensíveis às especificidades de cada escola, contribui-se para o debate sobre a efetividade de avaliações em larga escala, reforçando a urgência de uma abordagem que alie qualidade educacional e justiça social.

É fundamental ressaltar que a educação não pode ser reduzida a um fim meramente quantitativo, limitado à elevação de índices de desempenho. Os teóricos argumentam que, sem a garantia plena do direito à educação, não há como falar em cidadania efetiva ou em participação democrática (Vieira, 2001; Cury, 2002). Cada estudante fora da escola ou sem condições adequadas de aprendizagem representa uma violação do direito social previsto na Constituição Federal de 1988. Dessa maneira, cabe ao Estado não somente oferecer vagas, mas assegurar condições pedagógicas, estruturais e políticas que promovam a conclusão do ensino médio com qualidade e equidade.

A evasão e o abandono escolar, comumente associados à necessidade de geração de renda ou a currículos pouco atrativos, tornam-se fenômenos que reforçam essa problemática (Filho, 2017). Em ambos os cenários, perde-se o vínculo com a escola, comprometendo o desenvolvimento individual e coletivo, visto que o direito à educação é indissociável do pleno exercício da cidadania. Essa desconexão entre jovens e ambiente escolar escancara a ausência de políticas integradas que atendam às demandas sociais e econômicas da população estudantil.

2.2 O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUNS DESDOBRAMENTOS

O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma população estimada, no último censo, em 2.901.895 habitantes distribuídos em uma área territorial de 357.145,535 km², com densidade demográfica de 6,86 hab/km² (IBGE, 2023). Com 79 municípios e 11 microrregiões, tem como capital a cidade de Campo Grande. Sua localização geográfica é delimitada ao norte pelos estados de Mato Grosso e Goiás, ao sul pelo Paraguai e Paraná, ao leste por Minas Gerais e São Paulo, e a oeste pelo Paraguai e Bolívia (IBGE, 2024).

O Ensino Médio em MS enfrentou diversos desafios antes de 2015, tais como condições estruturais, índices educacionais e principais obstáculos característicos desse nível de ensino, observados no panorama nacional, mas com particularidades regionais. O estado apresentava características demográficas e socioeconômicas que influenciavam diretamente os índices educacionais. Segundo Silva e Silva (2012), algumas escolas estaduais enfrentavam dificuldades quanto à infraestrutura, disponibilidade de recursos didáticos e formação de professores (Inep, 2014).

A taxa de evasão escolar no Ensino Médio era alta. Dados do Inep (2014) indicavam que o estado apresentava uma taxa de abandono escolar semelhante à média nacional, com cerca de 14% dos alunos deixando a escola antes de concluir os estudos. Essa evasão era atribuída a fatores como a necessidade de trabalho precoce, a baixa relevância percebida do currículo escolar e a falta de políticas eficazes de retenção (Inep, 2024). Como mostram os dados expostos no quadro a seguir:

Quadro 8 - Matrículas e Concluintes: 1º ao 3º ano do Ensino Médio - Mato Grosso do Sul

Ano	Matrículas	Concluintes
2000	86.732	51.310
2010	104.032	61.408
2014	105.438	55.285

Fonte: INEP, 2014. (Produção do autor, 2024).

Antes de 2015, as políticas públicas desenvolvidas tinham o objetivo de melhorar a qualidade e a acessibilidade do ensino médio no Brasil e em Mato Grosso do

Sul. Essas políticas estavam ancoradas em programas nacionais, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹ e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)². O objetivo dessas ações nacionais era aumentar os investimentos na educação básica e promover a integração entre o ensino médio e o ensino técnico (INEP, 2014).

O Pronatec, anunciado como a “maior reforma da educação profissional no que diz respeito à Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC)”, protagonizou as parcerias público-privadas e a expansão da esfera privada da educação profissional, marcando uma perspectiva economicista. Também foi anunciada a criação de 208 novas unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, revelando a tentativa de conciliar interesses públicos e privados, uma característica marcante daquele momento político (Alves, 2015).

Gouvêa (2010) também explica que, nessa época, tais políticas foram, por vezes, insuficientes para resolver os problemas históricos da educação, como o abandono e a evasão escolar, a descontinuidade das ações, o distanciamento entre as ideias das políticas educacionais e sua execução, além dos desafios enfrentados pelas unidades escolares e pelos próprios estudantes.

Na escola de tempo integral, de acordo com o *site* querointegral.org, o discurso busca expressar o compromisso com uma escola democrática, gratuita e de qualidade, que garanta um “futuro melhor”, uma vez que prepara os alunos para os “[...] desafios e oportunidades da vida, para que cada vez mais jovens possam ocupar um lugar de protagonismo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Quero Integral, 2025).

A escola democrática, neste contexto, relaciona-se mais com a ideia de que “[...] as pessoas certas, no momento certo, aprendem e recebem a ajuda necessária para escreverem a sua própria história, com um professor/tutor que realiza o acompanhamento e auxilia os alunos em suas escolhas e desenvolvimento”. A

¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulou a manutenção e o desenvolvimento da educação básica realizados no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal.

² Instituído pela **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, alterou as** Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regulou a o Programa do Seguro-Desemprego e o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), estabeleceu a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e prescreveu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) (Brasil, 2011, publicado no DOU de 27/10/2011).

capacitação contínua e a valorização dos profissionais da educação eram reconhecidas como necessidades urgentes para a melhoria do Ensino Médio.

Para tanto, havia a necessidade de incentivos adequados, uma vez que a desvalorização da carreira docente era um fator que dificultava a atração e a retenção de professores qualificados. Em Mato Grosso do Sul, a situação era agravada pelas condições adversas enfrentadas em áreas rurais e em comunidades indígenas, onde a escassez de docentes qualificados era ainda mais acentuada (Silva, 2012).

Os desafios enfrentados pelo ensino médio no Brasil e em Mato Grosso do Sul antes de 2015 evidenciavam a necessidade de reformas estruturais em suas políticas públicas. As desigualdades regionais, a evasão escolar, a baixa qualidade do ensino e a insuficiente formação de professores eram obstáculos que exigiam soluções integradas e de longo prazo.

Após o período do governo de Michel Temer, iniciado em 31 de agosto de 2016 e encerrado em 1º de janeiro de 2019, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, cujo mandato havia iniciado em 1º de janeiro de 2011, foram propostas reformas que buscaram responder a esses e outros desafios, promovendo mudanças significativas na estrutura e no currículo do ensino médio, especialmente a partir da Medida Provisória nº 746/2016.

A Medida Provisória nº 746, promulgada em 22 de setembro de 2016 e publicada no Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra, em 23 de setembro de 2016, foi o documento responsável por comunicar a instituição da

[...] Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências (Brasil, 2016).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep³, 2014), as taxas de evasão escolar eram alarmantes, com aproximadamente 14% dos estudantes abandonando os estudos antes da conclusão. Além disso, o desempenho dos alunos em avaliações nacionais e internacionais indicava

³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é um órgão federal vinculado ao Ministério da Educação, cuja principal finalidade consiste em subsidiar a formulação de políticas educacionais no Brasil, por meio de avaliações, estatísticas e pesquisas que visam ao aperfeiçoamento da qualidade e da gestão do sistema educacional brasileiro. (Brasil, 2025).

uma qualidade insatisfatória do ensino, evidenciada pelo baixo rendimento no Pisa⁴, no qual o Brasil figurava entre os piores colocados (OCDE, 2013).

A Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746/2016) foi publicada em resposta à insatisfação social e à necessidade de mudanças estruturais na etapa do ensino médio. A proposta previa o redesenho dessa etapa de ensino com os objetivos de flexibilizar o currículo, ampliar o ensino em tempo integral, modificar a obrigatoriedade de componentes curriculares, incentivar a formação técnica e profissional, bem como a formação continuada de professores (Brasil, 2016).

Essa iniciativa pretendia modernizar o currículo, adaptar e reorganizar os percursos formativos e fomentar maior participação dos estudantes na construção de suas próprias trajetórias educacionais. Embora tenha recebido apoio de parte da comunidade acadêmica e de setores do governo, a medida também gerou debates acalorados. Enquanto alguns defendiam a proposta, muitos destacavam a importância de uma ampla discussão com a sociedade e a comunidade escolar antes da implementação de mudanças de tal magnitude.

Sempre é bom lembrar Saviani (2008), quando explica que a educação precisa ser democrática. A democracia e a educação são componentes complementares do caminho civilizatório. A democracia na escola agencia a participação da comunidade escolar, valoriza as especificidades e diferenças dos alunos, e constitui o alicerce para a formação política, ética e social de cada cidadão.

Isso significa, ainda de acordo com Saviani (2008, p. 25), que

retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”, ou seja: Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Ainda na esteira do pensamento de Saviani (2008), a ideia de flexibilização curricular não é nova. Segundo o autor, a flexibilização frequentemente se associa à tentativa de evitar que as camadas populares se apropriem dos conteúdos culturais que

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem como principal objetivo avaliar o desempenho de estudantes de 15 anos em três áreas centrais — leitura, matemática e ciências —, bem como habilidades essenciais para a vida adulta. Com base nessas avaliações, o PISA produz indicadores internacionais comparáveis que subsidiam a formulação e o aperfeiçoamento de políticas educacionais nos países participantes. No PISA 2018, o Brasil, dentre 79 países e economias participantes, obteve: Leitura: 413 pontos, situando-se na 59ª posição; Matemática: 384 pontos, na 72ª posição; Ciências: 404 pontos, na 67ª posição. (Brasil, 2025; OECD, 2018)

legitimam e consolidam sua própria dominação. O objetivo seria impedir que o dominado tenha acesso aos conhecimentos dominados pelos dominantes, o que, para Saviani, é condição para a libertação. Como afirma o autor: “[...] para que o dominado não consiga dominar os conhecimentos que os dominantes dominam. Porque esta é condição de libertação.” (Saviani, 1993, p. 45).

Dourado (2016) explica que tal flexibilidade curricular fazia parte de um conjunto de medidas que buscavam diversificar os percursos formativos. No entanto, destaca que esse processo está diretamente ligado a políticas de (re)organização do currículo para atender às demandas contemporâneas de empregabilidade e personalização da aprendizagem. Ressalta, porém, a necessidade de um olhar atento para as desigualdades regionais e escolares, sinalizando a importância de não se confundir e flexibilizar com precarizar a oferta educativa.

A proposta governamental, conforme expressa na referida Medida Provisória, visava permitir que os estudantes escolhessem itinerários formativos de acordo com seus interesses e aptidões, ao invés de seguirem um currículo único e obrigatório para todos. Todavia, as opções de escolha limitavam-se à formação em áreas específicas, como: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2016).

A ideia do governo era permitir que os estudantes pudessem, conforme seus interesses, optar entre diferentes itinerários formativos. Esses itinerários incluíam: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. O objetivo era tornar o ensino médio mais atrativo e relevante para os estudantes, permitindo uma maior personalização do aprendizado conforme suas aptidões. Estudos indicam que a falta de relevância do currículo é um dos fatores que contribuem para a alta taxa de evasão escolar (Inep, 2014). Ao permitir que os estudantes escolham áreas de maior interesse, esperava-se aumentar o engajamento e a permanência na escola.

A medida também propunha uma reestruturação dos componentes curriculares, tornando obrigatórios os estudos de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa (Brasil, 2016), com foco nas competências essenciais alinhadas à BNCC e à formação integral do estudante. Algumas disciplinas, como Educação Física e Artes, poderiam tornar-se optativas, dependendo do itinerário formativo escolhido pelos estudantes (Brasil, 2016). A proposta buscava equilibrar a carga horária dedicada aos componentes

obrigatórios e ampliar as possibilidades de personalização do currículo. Ao mesmo tempo, visava garantir que todos os estudantes adquirissem as competências básicas necessárias para sua formação integral (Brasil, 2016).

A proposta de flexibilização do currículo e oferta de itinerários formativos, embora pretenda engajar os estudantes e reduzir a evasão (Brasil, 2016), traz desafios relacionados à gestão e à implementação de múltiplos percursos nas escolas. A adoção de itinerários formativos e a consequente flexibilização curricular no Ensino Médio brasileiro impõem desafios que exigem o repensar profundo das estruturas de gestão, planejamento e formação de professores (Tardif, 2014).

Embora a ideia de oferecer percursos diferenciados pretenda motivar o estudante e ampliar sua autonomia, a organização de turmas, a logística de horários e a alocação docente requerem cuidadoso mapeamento dos recursos humanos e físicos (Gatti, 2008). Nesse sentido, é fundamental promover parcerias com instituições externas (como o Sistema S) e investir na valorização e capacitação contínua dos professores, uma vez que a realização de trabalhos interdisciplinares e o desenvolvimento de projetos práticos demandam estratégias pedagógicas inovadoras e formação especializada.

Além disso, as escolas precisam dispor de infraestrutura adequada (laboratórios, bibliotecas e acesso à internet), já que a ausência de recursos básicos compromete a implementação efetiva dos itinerários, gerando riscos de fragmentação curricular (Brasil, 2018).

Outro ponto crucial é a necessidade de políticas de inclusão e equidade, uma vez que a liberdade de escolha dos itinerários pode ser limitada por fatores socioeconômicos (Imbernón, 2010). Alunos de regiões centrais tendem a ter acesso a percursos mais diversificados, enquanto estudantes de áreas periféricas ou rurais podem enfrentar restrições de oferta, o que exige mecanismos de apoio e compensação para assegurar a igualdade de oportunidades. Para tanto, a articulação com a BNCC deve ser cuidadosamente planejada, a fim de evitar a desconexão entre teoria e prática, garantindo avaliação formativa e monitoramento sistemático das trajetórias dos alunos (Brasil, 2018). A participação coletiva de professores, estudantes, famílias e gestores é essencial para o êxito e a sustentabilidade dessa proposta, que, respaldada em financiamento público e em acompanhamento constante, pode concretizar a promessa de um Ensino Médio mais atrativo e inclusivo.

Outro objetivo importante da Medida Provisória (MP) foi o aumento progressivo da carga horária mínima do Ensino Médio, com a meta de alcançar uma jornada em

tempo integral. A medida estabeleceu que a carga horária mínima passaria de 800 para 1.000 horas anuais, e posteriormente para 1.400 horas, incentivando a implementação de escolas de tempo integral (Brasil, 2016). Com isso, o governo visava proporcionar um ambiente mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Além de ampliar o tempo dedicado aos componentes curriculares, as escolas de tempo integral podem oferecer atividades extracurriculares, apoio pedagógico e orientação profissional, contribuindo para uma formação mais completa e inclusiva (Brasil, 2016).

A progressiva ampliação da carga horária para as escolas de tempo integral, conforme o art. 24 da Medida Provisória nº 746/2016, representa um avanço na teoria, mas exige planejamento cuidadoso, com ações que considerem necessidades de infraestrutura, alimentação, transporte e atividades complementares. Segundo Dourado (2017), a expansão das escolas de tempo integral requer políticas de financiamento consistentes e formação continuada de professores e gestores. Sem essas condições estruturantes, corre-se o risco de manter ou até agravar desigualdades educacionais preexistentes.

De forma semelhante, Arelaro (2018) destaca que a ampliação do tempo de permanência na escola só se efetiva com qualidade quando há articulação entre currículo, espaços adequados, oferta de atividades diversificadas e suporte aos profissionais da educação. Em suma, para esses pesquisadores, o tempo integral deve ser entendido como uma medida que vai além da mera permanência do aluno na escola, demandando ações integradas para que efetivamente contribua para o desenvolvimento integral do estudante.

Na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), persistem disparidades entre redes de ensino e áreas geográficas distintas, especialmente quanto à disponibilidade de professores e insumos pedagógicos. A integração do ensino técnico e profissionalizante ao ensino médio, embora atraente como estratégia de inserção no mercado de trabalho, demanda parcerias sólidas entre governo, instituições de ensino e setor produtivo, além de uma formação docente que contemple os conteúdos técnicos e práticos sem perder de vista a dimensão humanística.

Reconhecendo o papel crescente da tecnologia na educação, Gouvêa (2010) argumenta que a medida incentiva o uso de novas tecnologias e metodologias de ensino com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. A integração de tecnologias educacionais pode contribuir significativamente para a melhoria da

qualidade do ensino, oferecendo novas ferramentas de aprendizagem e facilitando a personalização do ensino.

A reformulação do papel dos professores e a adoção de novas tecnologias educacionais, na visão de Kenski (2013), vão além do escopo puramente pedagógico. A formação continuada para a atualização dos docentes enfrenta obstáculos como a falta de incentivos, a sobrecarga de trabalho e a ausência de políticas efetivas de valorização profissional.

Ainda de acordo com Moran (2018), embora o uso de tecnologias e metodologias ativas torne as aulas mais envolventes, é fundamental questionar se todas as escolas dispõem de infraestrutura básica — como acesso à internet de qualidade e equipamentos — para a implementação efetiva dessas ferramentas.

A MP nº 746/2016 foi posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio em meio a um contexto de crise política no Brasil, pouco mais de seis meses após o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

2.3 LEI Nº 13.415/ 2017: REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Lei nº 13.415/2017, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, teve por objetivo alterar

[...] as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, 2017)

Esta lei prescreveu como objetivos principais para o Ensino Médio a melhoria da qualidade do ensino, a redução das taxas de evasão escolar e a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e para a vida cidadã. Também alterou dispositivos da LDBEN nº 9.394/1996, ao instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com a finalidade de apoiar a implantação e adequação das redes de educação.

O MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaboraram diretrizes operacionais para orientar o cumprimento do que foi prescrito na lei. Essas diretrizes incluem a definição de parâmetros para a organização dos currículos, a formação continuada dos professores, a inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios na BNCC e a avaliação dos estudantes, conforme os artigos 10 e 26 da LDBEN (1996).

A BNCC foi um dos pilares da reforma, estabelecendo competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo do Ensino Médio, conforme explicitado no artigo 26 da referida lei.

De acordo com a proposta preliminar (segunda versão) da BNCC (2016), o documento foi “[...] disponibilizado para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016”, tendo recebido cerca de “[...] 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país”, além de “[...] pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica”.

Tais contribuições, depois de sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), subsidiaram a elaboração da segunda versão do documento, por meio de discussões em seminários e debates (Brasil; MEC, 2016).

A BNCC (2016), como documento de caráter normativo, definiu um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais pelo grupo responsável por sua elaboração. A proposta era que todos os alunos as desenvolvessem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, indicando conhecimentos e competências que, na visão dos formuladores, todos os estudantes deveriam adquirir durante sua trajetória escolar. Ainda conforme o documento, tais conteúdos deveriam ser orientados pelos princípios dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, da educação integral, da equidade e da valorização da diversidade, conforme estabelecido nos marcos legais da educação nacional.

[...] princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁷, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2016, p.7)

Segundo o documento, o compromisso da BNCC (2016) seria garantir e assegurar os direitos de aprendizagem a todos os alunos, com base na indicação daquilo

que os estudantes deveriam aprender, ou seja, “[...] saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem, oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos” (BNCC, 2016, p. 16).

O núcleo comum deveria ser composto pelas competências gerais da BNCC (2016). Os itinerários formativos, teoricamente, deveriam ofertar escolhas nas áreas de conhecimento ou na formação técnica e profissional, consoante os interesses dos estudantes, conforme as disciplinas divididas em cinco áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional (BNCC, 2016, p. 16).

Estas ideias estão relacionadas ao conceito de *aprender a aprender*, vinculado às habilidades e competências discutidas por Philippe Perrenoud (1999). Tais concepções, segundo uma perspectiva crítica, nada têm de novo e tudo têm de velho (Marx, 2017), sendo amplamente difundidas há anos pelas secretarias de educação. De acordo com Duarte (2001), essas concepções relacionam-se aos métodos ativos e corporativos. Para o autor, a ideia de “[...] aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (Duarte, 2001, p. 35).

Dessa forma, as pedagogias do *aprender a aprender* constituem-se como hierarquias valorativas, nas quais o “[...] aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (Duarte, 2001, p. 36).

Em consonância com o pensamento do autor citado, compreende-se que a educação deve desenvolver a liberdade de pensamento, “[...] a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (Duarte, 2001, p. 36).

Na mesma linha do *aprender a trabalhar*, a Lei n.º 13.415/2017 evidencia a integração do ensino técnico e profissionalizante ao ensino médio, induzindo os estudantes à obtenção simultânea do diploma de nível médio e de uma qualificação profissional. Essa proposta busca facilitar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho, formando-os com base em um currículo alinhado às realidades econômicas e sociais, promovendo o desenvolvimento de competências práticas e atendendo às demandas do mundo do trabalho.

Para fins de empregabilidade, de acordo com a BNCC (2016), o aluno e ex-aluno do ensino médio deve, ao longo da vida, aperfeiçoar-se continuamente para manter-se informado e empregado. Espera-se que seja um trabalhador flexível, capaz de viabilizar, por conta própria, suas iniciativas e potencialidades. Para isso, após concluir o ensino médio, é incentivado a buscar cursos e certificações profissionais — por exemplo, em instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), articulando de forma autônoma os conhecimentos acadêmicos com a capacitação profissional (Brasil, 2017).

Esses argumentos fundamentam-se no discurso do desenvolvimento de competências e habilidades, que defende a oferta de atividades extracurriculares como complemento à formação dos estudantes. A ampliação progressiva da jornada escolar no ensino médio, com o aumento da carga horária mínima de 800 para 1.000 horas anuais, com a perspectiva de atingir 1.400 horas, integra o projeto das escolas de tempo integral. Essa proposta pretende oferecer uma formação que inclua apoio pedagógico e orientação profissional.

Tal ampliação da jornada escolar visava proporcionar um ambiente de aprendizagem com mais tempo destinado ao desenvolvimento das competências previstas na BNCC (Brasil, 2017). As atividades deveriam promover a formação integral dos estudantes, ou seja, desenvolver competências e habilidades voltadas ao mundo do trabalho, gerando, porém, uma falsa ideia de que a atualização contínua seria suficiente para garantir a permanência no emprego.

Essa lógica da produtividade — e da crença de que a educação pode, por si só, assegurar estabilidade no trabalho — está impressa na legislação educacional, ao propor um currículo mais flexível e centrado no aluno. Espera-se que esse estudante desenvolva um conjunto de competências didáticas e pedagógicas constantemente renovadas (Brasil, 2017).

A avaliação e o acompanhamento contínuo da reforma são centrados no processo de transformação educacional. Os documentos ressaltam que não basta mensurar o desempenho escolar por meio de testes padronizados; seriam necessárias avaliações formativas, que reflitam uma educação voltada para indivíduos que viverão em uma sociedade em constante transformação.

A educação, para atender a essas mudanças, deve voltar-se a uma sociedade dinâmica, caracterizada por descobertas frequentes, transformações aceleradas e a exigência de novos conhecimentos. Nesse cenário, tudo é provisório e rapidamente

superado por saberes mais atualizados, dentro de um curto período de tempo (Alberto, 2025).

Importa salientar que essa discussão não é nova; é histórica. Debatida desde antes da LDBEN nº 9.394/1996, as questões do desempenho escolar e da empregabilidade remetem à luta de classes, ao processo de acumulação de capital e ao desenvolvimento da “[...] força de trabalho via educação continuada e do aprendizado ao longo da vida”, enfatizando a “[...] necessidade do contínuo aprendizado, do retorno constante à escola e da aprendizagem ao longo da vida, entendendo que esses processos possibilitariam a adaptação flexível às novas condições de ocupação” (Alberto, 2025, n.p.).

Isso significa, para o capital, a necessidade de transformar e “[...] dotar o trabalhador de um perfil amplo, generalista e promover sua iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico” (Machado, 1998, p. 17). Essa ideia é antagônica aos ensinamentos de Paulo Freire, que compreende a educação libertadora como um processo que ocorre por meio da práxis, uma educação que emancipa (Freire, 1997).

A ideia dessa reforma foi possibilitar que os estudantes escolhessem os itinerários formativos de acordo com seus interesses e necessidades, promovendo uma formação integral que prepare os alunos tanto para o “mercado de trabalho”⁵, e não simplesmente para o “mundo do trabalho”⁶, como se essa fosse a solução para os problemas da Educação. A reforma buscava a redução das taxas de evasão escolar por meio de uma preparação mais prática e alinhada às demandas mercadológicas. O documento da reforma explica que a formação abrangente, fundamentada em competências acadêmicas e habilidades socioemocionais, prepara os jovens para uma vida cidadã (Brasil, 2017).

⁵ A industrialização, a criação da Carteira de Trabalho e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), juntamente com as migrações regionais, criaram as condições para a nacionalização do mercado de trabalho brasileiro. Tanto do lado da demanda (novos empregos), quanto do lado da oferta de trabalho — que, além do crescimento demográfico, incorporou uma força de trabalho latente oriunda das relações pré-capitalistas no campo —, formou-se o cenário para o desenvolvimento do capitalismo, agora utilizando mão de obra recrutada internamente e em uma quantidade que excede suas necessidades imediatas (Barbosa, 2016).

⁶ O mundo do trabalho é o conjunto de fatores que envolve e articula a atividade humana de trabalho, o ambiente em que essa atividade ocorre, as prescrições e normas que regulam essas relações, os produtos resultantes desse processo, os discursos que circulam nesse contexto, bem como as técnicas e tecnologias que facilitam e fundamentam o desenvolvimento da atividade humana de trabalho. Além disso, inclui as culturas, identidades, subjetividades e relações de comunicação constituídas nesse processo dinâmico e dialético de atividade (Figaro, 2008).

A Lei n.º 13.415/2017 introduziu a divisão do currículo do ensino médio em duas partes: a BNCC e os itinerários formativos. A BNCC define os conteúdos essenciais que todos os estudantes devem aprender, garantindo uma formação básica comum. Já os itinerários formativos são áreas de conhecimento ou formação técnica que os estudantes podem escolher conforme suas preferências. Os itinerários formativos propostos são:

Quadro 9 - Itinerários Formativos/Lei nº 13.415/2017

- **Linguagens e suas Tecnologias:** foca no desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, incluindo língua portuguesa, língua estrangeira, artes e educação física.
- **Matemática e suas Tecnologias:** aborda o pensamento lógico-matemático e suas aplicações práticas, preparando os alunos para áreas que demandam esse tipo de habilidade.
- **Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** engloba disciplinas como física, química e biologia, promovendo a compreensão dos fenômenos naturais e suas aplicações tecnológicas.
- **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:** compreende história, geografia, sociologia e filosofia, enfatizando o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão das questões sociais contemporâneas.
- **Formação Técnica e Profissional:** oferece cursos técnicos e profissionalizantes que permitem aos alunos adquirir uma qualificação profissional concomitante ao ensino médio, visando à inserção mais rápida no mercado de trabalho.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A flexibilização curricular trouxe diversos desafios para as escolas, os professores e os gestores educacionais. Entre os principais, destacam-se:

Quadro 10 - Flexibilização Curricular

- **Infraestrutura e recursos:** muitas escolas enfrentam dificuldades em termos de infraestrutura e recursos para oferecer todos os itinerários formativos. A adaptação das unidades escolares a essa nova estrutura curricular requer investimentos significativos em laboratórios, equipamentos e materiais didáticos (Brasil, 2017).
- **Formação de professores:** a formação e capacitação dos docentes são cruciais para o sucesso da reforma. É necessário que os professores estejam preparados para lecionar conforme os pressupostos da BNCC, bem como para orientar os estudantes na escolha e no desenvolvimento dos itinerários formativos. A oferta de programas de formação continuada e a valorização dos profissionais da educação são aspectos fundamentais (Cunha, 2013).
- **Gestão e planejamento escolar:** a gestão escolar precisa ser eficiente e estratégica para implementar a flexibilização curricular. Isso inclui a organização de horários, a alocação adequada de professores e a administração racional dos recursos disponíveis. A

autonomia das escolas para desenvolver seus próprios projetos pedagógicos é essencial, mas deve ser acompanhada de suporte técnico, pedagógico e financeiro (Gouvêa, 2010).

- **Engajamento da comunidade escolar:** a aceitação e o engajamento dos estudantes, pais e professores são vitais para o êxito da implementação da reforma. A comunicação clara sobre os objetivos e benefícios da flexibilização curricular, bem como o envolvimento de todos os atores do processo educativo, são fundamentais para superar resistências e garantir adesão (Silva, 2012).

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A flexibilização curricular traz várias expectativas positivas para o Ensino Médio brasileiro. Entre os impactos esperados, destacam-se:

Quadro 11 - Perspectivas Esperadas com a Flexibilização Curricular

- **Melhoria na qualidade do ensino:** ao oferecer aos estudantes a possibilidade de escolher áreas de estudo mais alinhadas aos seus interesses e objetivos, cria-se um ambiente educacional que favorece o engajamento e a motivação. Esse maior envolvimento tende a refletir positivamente no desempenho acadêmico, pois os alunos passam a encarar o processo de aprendizagem como algo significativo e relevante para suas vidas. Assim, a personalização do aprendizado não apenas promove o interesse e a autonomia dos estudantes, como também pode resultar em maior compreensão e retenção dos conteúdos (Brasil, 2017).
- **Formação de cidadãos competentes e engajados:** a formação integral, que contempla tanto competências acadêmicas quanto habilidades socioemocionais, visa preparar os jovens para atuarem como cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.
- **Redução da evasão escolar:** com a possibilidade de escolher itinerários formativos que atendam às suas expectativas e necessidades, os estudantes tendem a permanecer na escola até a conclusão do ensino médio, contribuindo para a diminuição das taxas de abandono escolar (INEP, 2014).
- **Aumento das oportunidades de emprego:** a integração de cursos técnicos e profissionalizantes ao currículo do ensino médio visa preparar os alunos para o mercado de trabalho, oferecendo-lhes habilidades práticas e certificações que ampliam suas chances de inserção e sucesso profissional (Brasil, 2017).

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A reforma do Ensino Médio, segundo a ótica governamental, representava a proposta de um programa educacional mais inclusivo. No entanto, tal perspectiva desconsidera a “[...] finalidade primordial da educação básica de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Cury, 2002, p. 169).

Desde 2002, Cury (p. 198) chamava atenção para a importância da construção do pensamento livre e da capacidade de análise e escolha como indicativos

fundamentais da liberdade e da cidadania. Segundo o autor, tais prerrogativas “[...] são hoje aspirações que fluem das várias camadas sociais, especialmente das que foram excluídas da participação dos bens sociais”.

Dessa forma, não é apenas com estrutura física — cimento, cal, areia e tijolos — que se constrói uma escola de verdade. É preciso sustentá-la em princípios democráticos, como espaços reais de participação, envolvimento da comunidade escolar, valorização e formação continuada dos professores, gestão democrática, respeito à cultura local e engajamento ativo da comunidade. Somente assim, a escola poderá, de fato, contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Portanto, a instituição escolar tem objetivos que vão além da transformação técnica do ensino médio em uma etapa “mais dinâmica” ou “mais eficiente”. A finalidade maior da escola deve ser, sempre, a formação cidadã.

2.4 ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE

O ensino técnico profissionalizante e tecnológico no Brasil tem sido utilizado como estratégia para qualificar a educação profissional, com o objetivo de formar uma força de trabalho a partir do ensino médio. Essa formação pode ocorrer de forma integrada ou concomitante ao ensino médio regular, preparando os estudantes para desempenhar funções específicas no mercado de trabalho. No entanto, essa proposta muitas vezes implica a supressão de conhecimentos mais amplos e científicos dos currículos escolares na etapa final da educação básica. Por outro lado, o ensino tecnológico está mais voltado à educação superior, com foco na formação de gestores e profissionais especializados (Brasil, 2021).

A proposta de um ensino técnico de base, segundo as campanhas institucionais do Senai e do Senac, está atrelada ao discurso de desenvolvimento econômico e social do país. Desde o início do século XX, com a criação das primeiras escolas técnicas, o Brasil tem investido na formação profissional como instrumento de fomento à industrialização e à modernização da economia (Senai, 2010).

De acordo com os materiais dessas instituições, a importância do ensino técnico e profissionalizante reside na sua capacidade de oferecer aos estudantes habilidades

práticas e conhecimentos específicos, diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho. Essa modalidade de ensino é apresentada como uma alternativa ao currículo tradicional do ensino médio, frequentemente criticado por seu caráter excessivamente teórico e por estar desconectado das demandas do mundo profissional.

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, incorporou essa lógica ao propor a integração do ensino técnico e profissionalizante ao currículo regular. Essa integração visa atender a diferentes objetivos e metas, como a ampliação das oportunidades de inserção profissional, a redução da evasão escolar e a modernização da educação básica, conforme se demonstra no quadro a seguir.

Quadro 12 - Objetivos/Metas para a Integração do Ensino Técnico/Profissionalizante

- **Melhoria da qualidade do ensino:** de acordo com as diretrizes estabelecidas (Brasil, 2017), a proposta de oferecer uma formação mais prática e alinhada às demandas do mercado visa proporcionar aos estudantes não apenas o domínio de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais essenciais para o mundo do trabalho. Espera-se, assim, que estejam melhor preparados para enfrentar desafios profissionais cada vez mais complexos, favorecendo sua inserção no contexto laboral e ampliando suas oportunidades de crescimento pessoal e profissional.
- **Redução da evasão escolar:** A possibilidade de obter uma qualificação profissional simultaneamente ao diploma do ensino médio pode tornar a escola mais atrativa para os estudantes, contribuindo significativamente para a diminuição das taxas de abandono escolar (Inep, 2014).
- **Aumento da empregabilidade:** A formação técnica e profissionalizante amplia as chances de inserção dos jovens no mercado de trabalho, proporcionando-lhes habilidades práticas e certificações reconhecidas e valorizadas pelos empregadores (OCDE, 2013).
- **Desenvolvimento regional:** O ensino técnico e profissionalizante pode ser ajustado às necessidades específicas de diferentes regiões do país, colaborando para o desenvolvimento econômico local e para a redução das desigualdades regionais (Senai, 2010).

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A organização do ensino técnico e profissionalizante no Brasil é diversificada, abrangendo diferentes modalidades e instituições. Entre as principais modalidades estão:

Quadro 13 - Organização do Ensino Técnico e Profissionalizante no Brasil

- **Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio:** são cursos que combinam a formação técnica com a formação geral do ensino médio, permitindo que os estudantes obtenham, simultaneamente, o diploma de ensino médio e o certificado de técnico.

- **Cursos Técnicos Concomitantes:** nessa modalidade, os estudantes cursam o ensino médio regular em uma instituição enquanto, simultaneamente, realizam um curso técnico em outra. Embora essa estratégia ofereça maior flexibilidade e amplie o leque de oportunidades formativas, cabe ressaltar que, ao exigir boa gestão do tempo e um alto grau de organização, ela pode intensificar a pressão sobre os alunos. Em alguns contextos, sobretudo em regiões onde o acesso a transporte e recursos é limitado, essa sobrecarga pode comprometer a qualidade do aprendizado e reforçar desigualdades educacionais.
- **Cursos Técnicos Subsequentes:** destinados a estudantes que já concluíram o ensino médio, esses cursos oferecem formação técnica em áreas específicas e têm duração variável, geralmente de um a dois anos.
- **Programas de Aprendizagem Profissional:** focados na formação prática, estes programas combinam educação teórica com experiência prática em empresas, preparando os jovens para o mercado de trabalho de forma mais direta.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Embora o ensino técnico e profissionalizante seja uma componente vital da educação brasileira, ainda enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para que seu potencial seja plenamente alcançado.

Quadro 14 - Enfrentamentos e Desafios

- **Financiamento e Infraestrutura:** muitas instituições de ensino técnico enfrentam limitações em relação aos recursos financeiros e à infraestrutura adequada. Investimentos em laboratórios, equipamentos e materiais didáticos são essenciais para oferecer uma educação de qualidade (Brasil, 2017).
- **Formação de Professores:** a capacitação dos docentes que atuam nos cursos técnicos é fundamental para assegurar uma formação atualizada e alinhada às exigências do setor produtivo. São necessários programas de fomento à qualificação continuada dos professores voltados ao ensino técnico-profissionalizante (Cunha, 2013).
- **Articulação com o Mercado de Trabalho:** é crucial que os cursos técnicos estejam sintonizados com as demandas do mercado de trabalho. A criação de parcerias com empresas e a participação de profissionais do setor produtivo na construção curricular podem contribuir para que os cursos desenvolvam as competências requeridas pelos empregadores, complementando os conhecimentos previstos pela BNCC e fornecendo aos estudantes ferramentas para seu desenvolvimento pessoal e profissional (Senai, 2010).
- **Valorização Social:** ainda persiste uma percepção negativa em relação ao ensino técnico e profissionalizante, frequentemente considerado inferior ao ensino universitário. É fundamental promover a valorização dessa modalidade, evidenciando suas vantagens e sua importância para o desenvolvimento econômico e social do país (Gouvêa, 2010).

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O ensino técnico e profissionalizante desempenha um papel crucial na educação brasileira, oferecendo uma alternativa prática e relevante ao currículo tradicional do ensino médio. A integração dessa modalidade ao currículo regular, conforme previsto na

Lei n.º 13.415/2017, visa melhorar a qualidade da educação, reduzir as taxas de evasão escolar e ampliar a empregabilidade dos jovens.

Entretanto, para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário enfrentar diversos desafios, tais como financiamento adequado, formação de professores, articulação com o mercado de trabalho e valorização social do ensino técnico.

É fundamental o compromisso contínuo de todos os atores envolvidos no processo educacional, comprometidos com uma educação de qualidade que assegure direitos a todos. No que tange ao ensino técnico e profissionalizante, é preciso garantir não apenas o ingresso no mundo do trabalho, mas também o exercício da cidadania, o direito à escolha, a emancipação e a autonomia dos jovens e adultos escolarizados. Dessa forma, o ensino médio deve ir além da formação profissionalizante voltada exclusivamente para o trabalho, configurando-se como um espaço de desenvolvimento integral do cidadão.

No próximo capítulo, será abordado o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO 3 - PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo, será apresentada e analisada a política de reforma do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul, influenciada pela Medida Provisória nº 746/2016 e pela Lei nº 13.415/2017, bem como pelas alterações propostas pelo governo do presidente Michel Temer (PMDB, 2016-2018) e pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho (União Brasil). Essas mudanças estão expressas na seção “Exposição de Motivos” do documento Ensino Médio nº 00084/2016/MEC, cujo principal argumento foi o descompasso entre os objetivos propostos para esta etapa e a realidade vivida pela juventude brasileira que está sendo formada (Brasil, 2016).

Para tanto, busca-se descrever e analisar as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) no processo de implementação do Novo Ensino Médio e suas implicações diretas na organização e funcionamento dessa etapa de ensino. Nesse contexto, serão analisados os objetivos declarados pelas normativas nacionais, as condições e ações realizadas pela SED/MS, bem como o debate teórico-crítico empreendido por pesquisadores da área da educação.

3.1 MODELO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PRIMEIRAS AÇÕES

Iniciado em 1º de janeiro de 2015, conforme a Mensagem à Assembleia Legislativa (2016), o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, sob a responsabilidade do governador Reinaldo Azambuja Silva, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), prometeu desenvolver um modelo de gestão inspirado na experiência mineira do governo de Antônio Anastasia (PSDB), que ocupou o cargo de governador de Minas

Gerais de 31 de março de 2010 a 4 de abril de 2014, com as adaptações necessárias à realidade do estado (Mato Grosso do Sul, 2016).

De início, conforme o relatório enviado na Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul (2016), no qual o governador prestou contas das ações executadas pela administração pública estadual no exercício de 2015, o governo apresentou um slogan que traduzia a ideia de futuro projetada para o estado no período 2015-2018: “Um lugar bom para viver e investir, com qualidade de vida e prioridade nas pessoas” (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 2).

As principais diretrizes, de acordo com o referido documento, buscavam racionalizar a estrutura administrativa, reduzir cargos em comissão, além de identificar os riscos e as ações prioritárias para 2015, com o objetivo de resgatar a retomada do crescimento econômico, a renda do consumidor, elevar as vagas de emprego, aumentar a arrecadação e reduzir o endividamento do sul-mato-grossense. Sob muita pressão, o governo buscava reduzir gastos, mesmo diante das dificuldades de arrecadação (Mato Grosso do Sul, 2016).

O mesmo documento indicava que o ambiente econômico era desfavorável para o desenvolvimento de políticas sociais. Além de Mato Grosso do Sul ter sido classificado em penúltimo lugar no Brasil em desempenho do Produto Interno Bruto (PIB), com -3,5%, ficou atrás do Distrito Federal, que apresentou resultado positivo (0,2%). Goiás (-1,8%) e Mato Grosso (-1,6%) também tiveram desempenho negativo. Houve queda na produção industrial e instabilidade política (Mato Grosso do Sul, 2016).

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação, buscou-se, inicialmente, ouvir a comunidade escolar como um todo, para tanto foi criado o Projeto “Ouvindo as Escolas”, com o objetivo de implementar ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação na Rede Estadual de Ensino de MS. Para isso, “[...] foi realizado um levantamento da realidade situacional da Rede com o objetivo de obter informações e conhecer os desafios para os próximos anos” (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 30).

Segundo o documento citado, as atividades seriam monitoradas por meio de relatórios semestrais de cada escola e de visitas técnicas às unidades escolares realizadas pelos técnicos da SED/MS, para o desenvolvimento da educação em tempo integral na Rede Estadual de Ensino. O objetivo era diminuir os índices de evasão e repetência nas unidades escolares, bem como aumentar a “[...] qualidade de ensino e de aprendizagem dos estudantes, com a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola,

com desenvolvimento de atividades pedagógicas, por meio de projetos, pesquisas e oficinas” (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 42).

A meta era elevar o conceito de qualidade da aprendizagem na Rede Estadual de Ensino de MS, diminuir os índices de evasão e repetência, e melhorar a aprendizagem dos estudantes. Para isso, buscava-se ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola como espaço para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, via projetos, pesquisas, oficinas de leitura e jogos matemáticos (Mato Grosso do Sul, 2016).

Para a realização dessas ações, o estado investiu o montante de R\$ 743.491,25 dos recursos previstos para a educação. Foram contratados, via Coordenadoria de Apoio Operacional (Caop), 124 professores para atender 4.442 estudantes em 29 unidades escolares, atendidas em 2015 (Mato Grosso do Sul, 2016).

As primeiras iniciativas ocorreram em 2015, com a transformação e organização de duas escolas de educação em tempo integral: a Escola Waldemir Barros da Silva, no bairro Moreninha I, e a Escola Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, no bairro Tarumã. Essas instituições, anteriormente classificadas como escolas de 1º e 2º grau pelo Decreto nº 9.104, de 12 de maio de 1998, foram alinhadas às novas diretrizes da educação pela Lei 9.394/1996 (Mato Grosso do Sul, 1998). Tais escolas foram escolhidas por estarem localizadas em duas regiões distintas da capital sul-mato-grossense. A cidade de Campo Grande é composta por sete regiões urbanas, nomeadas segundo os córregos que a cortam: Centro, Segredo, Prosa, Imbirussu, Lagoa, Anhanduizinho e Bandeira. O bairro Moreninha situa-se na região urbana do Bandeira, e o bairro Tarumã na região urbana do Lagoa (Campo Grande/MS, 2017).

A SED/MS utilizou um protocolo técnico próprio para selecionar as duas primeiras unidades-piloto de educação em tempo integral na capital. Entre as vinte e sete escolas analisadas em 2015, destacaram-se a Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, no Conjunto Moreninhas II, e a Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, no Jardim Tarumã. A seleção foi fundamentada em quatro grupos de indicadores.

Primeiramente, verificou-se a viabilidade logística. Ambas as escolas possuíam salas ociosas e pátios dimensionados para servir merenda e almoço, o que permitiria absorver todos os alunos num único turno, sem a necessidade de obras de grande porte (SED/MS, 2015). Essa condição reduziria os custos de implantação da jornada ampliada de nove tempos diários prevista na Escola da Autoria (SED/MS, 2016).

Em seguida, foram consideradas as necessidades pedagógicas, com foco nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2010. As escolas Waldemir Barros da Silva e Manoel Bonifácio apareciam, respectivamente, na 40ª e 38ª posição entre 60 escolas estaduais analisadas, com médias de 523 e 525 pontos (Inep, 2011). O baixo desempenho indicava potencial de ganho mensurável caso a jornada fosse estendida, permitindo à Secretaria avaliar o impacto do novo modelo sobre notas e taxas de aprovação.

O terceiro critério foi a cultura de inovação já instalada. As duas unidades aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em 2012 e mantinham oficinas de pesquisa científica, banda marcial e feiras de iniciação tecnológica; tais práticas indicavam disposição coletiva para metodologias de autoria e projetos interdisciplinares (SED/MS, 2014).

Por fim, a SED/MS considerou a infraestrutura suscetível de rápida adequação e a vulnerabilidade social dos territórios. Tanto Moreninhas II quanto Jardim Tarumã concentram famílias de baixa renda, sendo a oferta de alimentação, acompanhamento pedagógico e atividades culturais no período vespertino parte da política educacional e de proteção social (SED/MS, 2016).

Para garantir a construção da infraestrutura necessária ao funcionamento das escolas em tempo integral, cada unidade recebeu cerca de R\$ 1,5 milhão em 2017 para melhorias nos prédios escolares, tais como: reestruturação dos refeitórios e da rede elétrica, ampliação e adaptação dos banheiros para instalação de chuveiros, criação de salas-ambientes, vestiários, salas de descanso, entre outros espaços. Essas obras deveriam ser concluídas antes do início das aulas. Os ambientes precisavam ser múltiplos, diversificados e adaptados para atender às atividades pedagógicas, culturais, esportivas e de convivência dos alunos, além de garantir segurança e acesso a toda a comunidade escolar (SED/MS, 2017).

Esses cuidados com o bem-estar dos alunos ajudam a evitar o baixo desempenho acadêmico, promovem melhores condições de aprendizagem e uma gestão escolar mais eficaz. Tanto a Escola Estadual Waldemir Barros da Silva quanto a Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha foram escolhidas, em 2016, como modelo da Escola da Autoria de educação em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A ideia de gestão eficaz, originada no governo anterior, buscava desenvolver a capacidade da escola em planejar e aperfeiçoar continuamente a atuação dos diretores

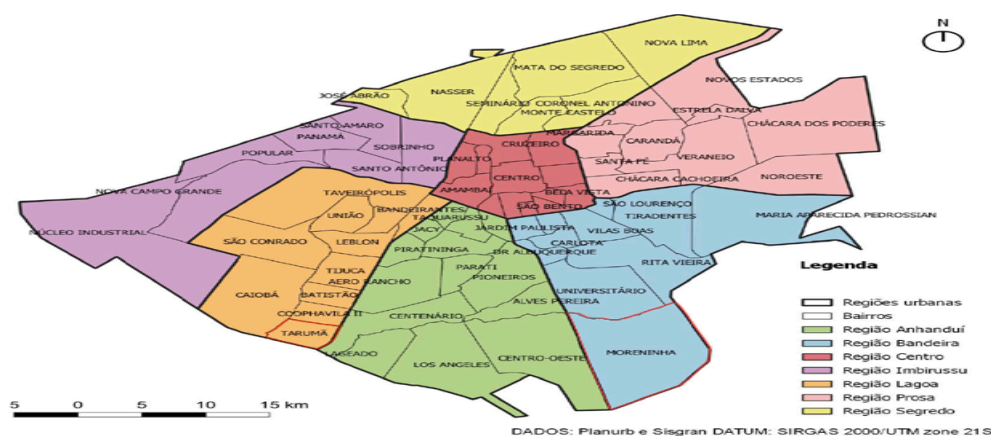
escolares, além de envolver todos na responsabilidade pela qualidade da escola, despertando o senso de missão de toda a comunidade escolar (Bigarella, 2015). Segundo a autora, esse pensamento seguia princípios da gestão privada — gerencialismo, responsabilização e reestruturação da organização do trabalho escolar — centrando-se na reorganização das relações entre os múltiplos agentes da educação: alunos, professores, diretores, comunidades escolares e a SED/MS. Todas as ações e os atores envolvidos deveriam focar na melhoria da qualidade da educação, no cuidado com os prédios escolares e no sucesso da escola (Bigarella, 2015).

3.1.1 REGIÕES DAS UNIDADES ESCOLARES NA CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS: OS DESAFIOS

Na região da Moreninha, grande parte das famílias, segundo dados da Prefeitura de Campo Grande (2023), depende dos programas de transferência de renda, vivendo ainda em situação de vulnerabilidade social. O Cras Alair Barbosa de Resende (Moreninha II) convocou, em 2023, 1.770 beneficiários para regularizar as condicionalidades do Bolsa Família (Prefeitura de Campo Grande, 2023). Além disso, quatro em cada dez trabalhadores dos bairros vizinhos atuam na informalidade, principalmente na construção civil e nos serviços gerais, sem emprego formal.

Essa realidade impôs às secretarias municipal e estadual de Educação a necessidade de aumentar os investimentos na área educacional, reforçando a importância de escolas em tempo integral próximas à população.

Mapa 1 - Regiões da cidade de Campo Grande onde estão localizadas as escolas



Fonte: Mapa adaptado pelos autores Almeida; Fernandes; Guaraldo (2025).

Dois polos educacionais contrapõem-se às estatísticas gerais. As escolas estaduais Waldemir Barros da Silva (Moreninha II) e Manoel Bonifácio Nunes da Cunha (Jardim Tarumã) foram escolhidas pela Secretaria de Estado de Educação para inaugurar, em 2016, o programa Escola da Autoria, que oferece jornada de 45 horas semanais e um currículo voltado ao protagonismo discente.

Em 2023, a Escola Waldemir alcançou IDEB 5,2, figurando entre as dez melhores escolas integrais do estado (SED/MS, 2024). A unidade também foi finalista nacional do Prêmio Gestão Escolar (SED/MS, 2022), atendendo atualmente cerca de 330 estudantes em tempo integral. Esses resultados contrastam com o desempenho agregado da rede municipal, que posicionou Campo Grande apenas na 21ª colocação entre as capitais brasileiras nos anos iniciais do Ideb 2023 (Correio do Estado, 2024).

O retrato da região das Moreninhas revela a sobreposição de três vetores: alta densidade demográfica, dependência de políticas compensatórias e ciclos de violência — fatores que impactam diretamente a trajetória escolar de crianças e jovens. Por outro lado, a experiência das escolas integrais demonstra que investimento consistente, currículo ampliado e apoio socioemocional podem elevar os indicadores acadêmicos, mesmo em contextos de vulnerabilidade social.

A área do Jardim Tarumã, integrada à Região Urbana Lagoa, abriga um bolsão populacional de cerca de 12 mil habitantes, formado por conjuntos habitacionais erguidos na década de 1990 para famílias de baixa renda (Sebrae, 2010). Segundo o mesmo estudo, mais de 40% da força de trabalho local atua na informalidade, sobretudo na construção civil e em serviços gerais, revelando a fragilidade econômica do território (Sebrae, 2010).

Para reduzir o déficit habitacional da região, o Governo do Estado entregou, em 2021, o Residencial Portal Laranjeiras, com 368 apartamentos e infraestrutura comunitária, em investimento executado pela Agência de Habitação Popular do Estado de Mato Grosso do Sul (Agehab) em parceria com a Caixa Econômica Federal (Agehab; Caixa, 2021).

Essa vulnerabilidade social dialoga com um quadro persistente de violência urbana. Entre 2023 e 2025, a imprensa local noticiou diversos homicídios em vias públicas: a execução de Roque Henrique Barbosa, na Rua Beira-Mar (Campo Grande News, 2023), e, já em 2025, o assassinato de Rafael Gomes Vilhalva, em frente a uma conveniência, cujo autor foi preso um mês depois (Midiamax, 2025). No mesmo

período, a Polícia Civil registrou uma série de roubos patrimoniais recorrentes, como o caso de um homem que atacou idosos para roubar alianças em plena luz do dia, e a prisão de um casal com múltiplos mandados por furto e estelionato no bairro. Esses episódios alimentam as demandas comunitárias por policiamento de proximidade, frequentemente expressas em audiências públicas convocadas pela Câmara Municipal para a macrorregião Lagoa, que inclui o bairro Jardim Tarumã (Campo Grande News, 2025).

3.1.2 ESCOLA ESTADUAL WALDEMIR BARROS DA SILVA

A Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, localizada na Rua Palmácia, 1095, Vila Moreninha II, em Campo Grande/MS, recebeu esse nome em homenagem ao professor Waldemir, que, segundo documentos oficiais, dedicou sua vida à comunidade e à educação na região das Moreninhas. A unidade foi criada no início da década de 1990, ainda em caráter provisório, para atender à explosão demográfica local. Seu reconhecimento legal ocorreu por meio do Decreto Estadual n.º 9.104, de 12 de maio de 1998, que oficializou sua inclusão na Rede Estadual de Ensino e lhe concedeu a atual denominação (Mato Grosso do Sul, 1998).

Durante os anos 2000, a escola foi ampliada com a construção de biblioteca, laboratório de informática e quadra coberta, elevando sua capacidade para cerca de 550 matrículas nos turnos matutino e vespertino (SED/MS, 2017a). O reconhecimento pela qualidade do trabalho veio em 2011, com a conquista do Prêmio Gestão Escolar – Destaque Estadual, e foi reafirmado em 2017, quando a escola figurou entre as cinco melhores do país (SED/MS, 2017b).

O ponto de inflexão em sua trajetória ocorreu com a adesão ao Programa Escola da Autoria, instituído pela Lei nº 4.973/2016, que implantou o tempo integral no Estado de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2016). A escola foi selecionada como unidade-piloto e oficializou o novo regime por meio da Resolução/SED nº 3.017/2016, iniciando com cinco turmas do Ensino Médio em jornada de nove tempos diários (SED/MS, 2016).

Para viabilizar essa transformação, o Governo do Estado, em parceria com o FNDE, investiu R\$ 1,5 milhão na reforma geral da unidade, realizada em 2017. As

melhorias incluíram a reestruturação do refeitório, banheiros com chuveiros, salas-ambiente e adequação da rede elétrica (SED/MS, 2017c). Nessa fase, a escola firmou parceria formativa com a Fundação Roberto Marinho, alinhando seu currículo à metodologia “Educar pela Pesquisa”.

Em 2016, a unidade foi destaque no site oficial da SED/MS, sendo reconhecida por seu modelo de gestão e pela qualidade do ensino ofertado. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação, a escola se destacou pela forma eficaz com que implementou o Ensino em Tempo Integral, atingindo as metas estabelecidas, conquistando prêmios e alcançando reconhecimento nacional por um trabalho que transcende os muros da escola.

Segundo o portal da SED/MS, a Escola Estadual Waldemir Barros da Silva foi premiada em três ocasiões:

A primeira delas foi por uma proposta de Ensino Médio Noturno, em 2006. Naquela oportunidade nós ficamos entre as duas representantes da região Centro-Oeste, ao lado de outra escola no Distrito Federal. Em 2011 recebemos o prêmio Gestão Escolar – Destaque Estadual – e agora, nesse ano de 2017, voltamos a receber o mesmo prêmio e também de gestão no Destaque Regional. (SED/MS, 2017, n.p.)

Com carga horária semanal de 45 horas, o currículo passou a dedicar 30 horas à BNCC e 15 horas à Parte Diversificada, que inclui disciplinas eletivas, estudo orientado e práticas de convivência. A matrícula estabilizou-se em torno de 360 estudantes, distribuídos entre o 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental) e as três séries do Ensino Médio, todos em regime de tempo integral (SED/MS, 2023a).

Os resultados alcançados foram:

- Ideb (Ensino Médio): crescimento de 3,7 (2017) para 5,2 (2023), posicionando a unidade entre as dez melhores escolas integrais da capital (Inep, 2024; SED/MS, 2023b);
- Taxa de aprovação: média anual superior a 95% após a implementação do tempo integral (Relatório Pedagógico da Escola, 2023);
- Premiações: finalista nacional do Prêmio Gestão Escolar 2017 e citada no e-book *Transformando a Educação do MS* como caso exemplar de uso de metodologias ativas (SED/MS, 2017b; SED/MS, 2024).

Com relação à aprendizagem adequada dos estudantes, e ainda segundo informações publicadas no site oficial da SED/MS, nos três primeiros anos de implantação do Ensino em Tempo Integral na Escola Estadual Waldemir Barros da

Silva, a gestão escolar identificou a eficácia da proposta pedagógica. De acordo com a direção escolar, todos os objetivos do programa estavam sendo alcançados (SED/MS, 2017, s/p). Nas palavras da diretora, segundo a publicação:

Acredito que estamos no caminho certo, os alunos estão conosco o tempo inteiro – os professores também – e a escola consegue crescer e auxiliar no processo de construção dessa relação, que ainda se estende à comunidade em geral”, finalizou a diretora da escola. (SED/MS, 2017, n.p.)

Importa reafirmar que as ações pragmáticas advindas das Secretarias, voltadas à resolução de problemas presentes nas unidades escolares sem a devida contextualização, tendem a se configurar como medidas de controle e responsabilização da própria escola por seus resultados. São ações direcionadas à gestão eficiente e à avaliação de metas e impactos, desconsiderando as especificidades da comunidade escolar (Bigarella, 2015).

3.1.3 ESCOLA ESTADUAL MANOEL BONIFÁCIO NUNES DA CUNHA

A escola recebeu o nome de Manoel Bonifácio Nunes da Cunha em homenagem ao bisneto do Barão de Poconé, advogado, ex-prefeito da cidade de Aquidauana/MS, ex-secretário do governador do Estado de Mato Grosso, Fernando Corrêa da Costa. O homenageado recebeu essa honra por ter fundado escolas urbanas e rurais, construído o Ginásio Cândido Mariano e o Hospital de Aquidauana, além de ter sido Secretário Estadual de Educação e Saúde de Mato Grosso. Em Mato Grosso do Sul, construiu prédios para grupos escolares, ginásios e postos de saúde, além de ter desenvolvido programas de aperfeiçoamento do magistério e implantado a merenda nas escolas públicas.

No âmbito educacional, o bairro Tarumã abriga a Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, escolhida pela SED/MS para integrar, desde 2016, o programa Escola da Autoria, modelo de educação integral em tempo integral (SED/MS, 2016).

A página oficial da SED/MS confirma que a unidade mantém jornada de 45 horas semanais e oferta curso técnico de informática no Ensino Médio (SED/MS, 2016), enquanto matérias institucionais destacam projetos de protagonismo juvenil e saúde

escolar como “ações exitosas”, responsáveis por reduzir a evasão e melhorar o clima pedagógico (SED/MS, 2016).

Segundo a própria escola, em informações publicadas em seus canais de comunicação, a matrícula atual gira em torno de 340 estudantes, do 8.º ano ao 3.º do Ensino Médio (Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha, 2025).

O IDEB mais recente disponível (2021) aponta nota 4,7, e relatórios internos indicam ganho de 0,5 ponto nas séries iniciais do Ensino Médio após dois anos de integralidade (Qedu, 2021).

Ainda assim, os desafios educacionais permanecem. A Escola Municipal Professora Gonçalina Faustina de Oliveira, única escola municipal do bairro, opera em três turnos e registrou reprovação de 11% nos anos finais em 2023, quase o dobro da média de Campo Grande, segundo dados apresentados na audiência pública supracitada (Campo Grande News, 2025). Paralelamente, conflitos fundiários — como a ordem de desocupação que atingiu 80 famílias em fevereiro de 2025 (Campo Grande News, 2025) — expõem crianças e adolescentes à instabilidade residencial, fator que interfere diretamente na permanência escolar.

3.1.4 PROGRAMA AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM (AJA)

Para enfrentar os índices elevados de evasão e distorção idade-série, foi lançado o Programa Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), direcionado a jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. A implementação do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA-MS) iniciou-se em 2015, alcançando apenas sete municípios: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Dourados, Jardim, Novo Horizonte do Sul e Ponta Porã, conforme anunciou a secretária de Educação durante a III Reunião do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) (SED/MS, 2015).

No ano seguinte, a SED/MS abriu matrículas para o AJA em 38 localidades, projetando uma cobertura estadual quase cinco vezes maior e criando a vertente de acompanhamento pedagógico “Seguindo em Frente” (SED/MS, 2016a). Essa vertente, formalizada como programa de “correção de fluxo” — turmas multisseriadas em dois blocos que compactam o currículo do 6.º ao 9º ano — chegou a 25 escolas estaduais em 2016 (SED/MS, 2016b).

Para localizar adolescentes fora da escola, a rede mobilizou a estratégia de “busca ativa”, descrita pelo Unicef/Undime como “metodologia social articulada a uma plataforma tecnológica que permite identificar, registrar e acompanhar crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão” (Unicef; Undime, s.d.). Agentes comunitários e gestores escolares mapearam assentamentos, bairros periféricos e áreas de alta circulação em todo o Estado, visitando domicílios para efetivar a (re)matrícula.

Uma vez inseridos, esses jovens recebiam apoio do Projeto “Seguindo em Frente”, cuja concepção de “correção de fluxo” combina jornada noturna, currículo condensado, oficinas esportivas e acompanhamento psicopedagógico — recursos imprescindíveis para compensar longos períodos de distorção idade-ano (SED/MS, 2016b).

O arco pedagógico do AJA previa, ainda, a “recomposição de conteúdos”, entendida pela Undime como a reorganização da aprendizagem para “suprir lacunas deixadas por interrupções — diagnóstico, flexibilização curricular, acolhimento e monitoramento” (Undime, 2024). Composto por material modular de Língua Portuguesa e Matemática, roteiros de estudos assíncronos e oficinas de projeto de vida sustentavam esse esforço.

Todas essas ações convergiam para restaurar “trajetórias escolares interrompidas” — percursos educacionais descontinuados por trabalho precoce, migração ou violência. Pesquisa nacional sobre EJA destaca que muitos jovens retornam aos estudos para “ressignificar aprendizagens às quais tiveram acesso em trajetórias escolares interrompidas” e para reconquistar direitos historicamente negados (Souza e Vieira, 2022).

Apesar dos avanços, relatórios de monitoramento da própria SED/MS apontam entraves logísticos — transporte noturno intermunicipal, distribuição de merenda e estradas vicinais precárias —, bem como dificuldades para realizar diagnósticos individualizados, imprescindíveis à recomposição curricular (SED/MS, 2018, p. 254-255). Esses limites explicam a persistência de taxas de abandono em algumas turmas e evidenciam a necessidade de maior articulação com políticas de assistência social, saúde e trabalho.

Em síntese, a primeira etapa do AJA conjugou busca ativa, correção de fluxo e recomposição de conteúdo para reconstruir percursos educacionais de adolescentes excluídos. A experiência mostra que a expansão territorial só gera resultados quando

acompanhada de apoio pedagógico personalizado e de infraestrutura que mitigue barreiras logísticas; caso contrário, o ciclo de interrupções tende a se repetir.

No campo da formação continuada, o projeto “SED vai às Escolas⁷” mobilizou mais de 20.000 profissionais da rede — professores, coordenadores, gestores e equipe administrativa — por meio de oficinas temáticas e da série de palestras intitulada “Teia da Educação”, formalizada pela Portaria nº 115, de 12 de março de 2015, promovida pela SED/MS. As atividades enfocaram gestão escolar, tecnologias educacionais, educação especial, formação técnica e currículo, consolidando uma agenda de capacitação permanente (SED/MS, 2015). Em paralelo, firmou-se parceria com a UEMS para oferta de sete cursos de pós-graduação lato sensu, com início previsto em 2016.

Organizacionalmente, a SED/MS antecipou, em novembro de 2015, a distribuição de uniformes, kits escolares e merenda, reforçando o compromisso com a equidade no atendimento. Além disso, reformulou o calendário letivo de 2016 — 211 dias de funcionamento total, incluindo 200 dias letivos, seis pedagógicos e cinco destinados a exames finais — e abriu matrícula digital até 8 de janeiro. Por fim, a Lei Estadual nº 4.801, de 21 de dezembro de 2015, instituiu o projeto “Empresa Amiga da Educação”, buscando engajar o setor privado no apoio às escolas estaduais (SED/MS, 2015). Na citada legislação, promove-se que pessoas jurídicas contribuam para a melhoria da qualidade do ensino nas redes públicas estadual e municipais. As contribuições podem assumir duas modalidades principais: doação de materiais (escolares, equipamentos, mobiliário etc.) e realização de obras de manutenção, conservação, reforma ou ampliação das instalações das escolas públicas (Mato Grosso do Sul, 2015). Nos artigos mencionados, observa-se a parceria do setor privado na educação sul-mato-grossense,

⁷ O programa “SED vai às Escolas” tem seu amparo legal pelas leis federais nº 9.394/1996 e nº 13.005/2014, além da Lei Estadual nº 4.621/2014. Trata-se de uma iniciativa de formação continuada criada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) em 2015, com o objetivo de levar, de forma itinerante, jornadas de estudos, oficinas e reuniões técnico-pedagógicas a todos os polos regionais da Rede Estadual de Ensino. Em seu primeiro ciclo, a iniciativa realizou 21 encontros presenciais e mobilizou mais de 22 mil profissionais — gestores, docentes, técnicos e equipes de apoio — de 21 Coordenadorias Regionais de Educação. O propósito foi alinhar as práticas escolares às metas do Plano Estadual de Educação e fomentar a chamada “teia da educação” — uma rede colaborativa que conecta escola, comunidade e órgãos centrais (SED/MS, 2015). Os encontros combinam palestras-guia, oficinas temáticas (avaliação, gestão de sala de aula, tecnologia, currículo em direitos de aprendizagem) e rodas de diálogo com lideranças locais. Cada polo recebe, em média, entre 1.000 e 1.200 participantes (SED/MS, 2023).

O parágrafo único do art. 1º esclarece que quaisquer outras iniciativas que “visem a beneficiar o ensino” também se enquadram, garantindo flexibilidade para parcerias em projetos pedagógicos ou de inovação tecnológica.

Art. 2º – Contrapartida às empresas: as participantes podem divulgar, com fins promocionais e publicitários, as ações realizadas na escola adotada. Ou seja, a única vantagem concedida pelo Poder Público é o direito de comunicação institucional dessas boas-práticas, não havendo incentivos fiscais ou financeiros.

Art. 3º – Sem ônus ao Estado: a lei explicita que o Programa não gera gastos diretos para o erário e não confere “prerrogativas além das previstas no art. 2º”, evitando benefícios tributários ou preferências em licitações.

Ao olhar retrospectivo, os avanços de 2015 na SED/MS representam importantes escolhas políticas: a expansão do tempo integral, os esforços de recuperação de jovens em distorção idade-série e a difusão da formação continuada indicam um compromisso com inovações educacionais. Todavia, tais medidas ainda esbarram em desafios estruturais. A ampliação da jornada carece de avaliação de impacto na aprendizagem e de suporte material e humano; o AJA, embora promissor, depende de redes de apoio intersetoriais eficazes; e a capacitação docente, apesar de massiva, precisa articular-se com incentivos salariais e planos de carreira que assegurem a retenção de profissionais qualificados. Por fim, a mobilização do setor privado, desenhada pela Lei Estadual nº 4.801/2015, requer critérios claros de equidade e de controle social, para que não reproduza assimetrias entre instituições. Superar esses entraves será fundamental para que as sementes plantadas em 2015 germinem em melhorias efetivas na qualidade e na justiça educacional sul-mato-grossense.

3.1.5 ESTADO DE MS: ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E A IMPLANTAÇÃO DE PROJETO PARA CORREÇÃO DE FLUXO (2016-2017)

A expansão das escolas de educação em tempo integral e a adoção de políticas de correção de fluxo configuraram os eixos centrais da agenda da SED/MS nos anos de 2016 e 2017. A SED/MS enfrentou as altas taxas de distorção idade-série por meio do Projeto de Correção de Fluxo Escolar. A Mensagem de 2016 já indicava a elaboração de diretrizes para diagnóstico de abandono e reprovação; em 2017, o governo relatou a

realização de oficinas regionais de acompanhamento e a construção de metas de recuperação de aprendizagem.

O 1º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - Sistematização das Metas e Estratégias, apresentado em 2017, apontou ganhos iniciais, redução de 4 pontos percentuais na taxa de retenção no 1.º ano do Ensino Médio e crescimento de 6 pontos percentuais na taxa de aprovação das turmas atendidas pelo programa, mas reconheceu a ausência de um “sistema operacional robusto” para avaliar os impactos em tempo real (CMAPEE; SED/MS, 2017).

O Estado de Mato Grosso do Sul e o então governador Reinaldo Azambuja apresentaram o Programa Escola da Autoria como estratégia para ampliar a oferta de escolas de tempo integral e qualificar a formação integral do estudante (Mato Grosso do Sul, 2016). A implantação inicial ocorreu em duas unidades-piloto de Campo Grande, nas quais a jornada diária foi estendida para oito horas, e o currículo passou a articular componentes regulares a oficinas de linguagens, ciências, cultura digital e práticas esportivas. A iniciativa ganhou respaldo jurídico.

A Lei Estadual nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, instituiu, no âmbito do Poder Executivo sul-mato-grossense, o Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria”, delegando à SED/MS a responsabilidade de ampliar a jornada escolar e garantir a formação integral dos estudantes.

O art. 2.º da referida lei organiza a política em cinco eixos:

I - Execução da educação básica em consonância com a Constituição Federal, a LDB e o PNE;

II - Currículo integrado com foco em protagonismo juvenil e projeto de vida

III - Formação continuada e carga horária adequada para os docentes;

IV - Adequação da infraestrutura física, tecnológica e de alimentação;

V - Parcerias intersetoriais e captação de recursos complementares.

A adesão das escolas (Art. 3º) depende da demanda social, de condições adequadas de espaço físico e do compromisso da comunidade escolar. Já o art. 5.º autoriza o financiamento com recursos do Tesouro Estadual, transferências da União e convênios privados, sem ferir o mínimo constitucional de 25% da receita vinculada à educação. Para acompanhar os resultados, o art. 6º prevê a criação de um sistema específico de avaliação que monitora frequência, fluxo escolar, aprendizagem e execução financeira.

Em 2017, o Projeto de Lei nº 60/2017 acrescentou o art. 3.º-A (convertido na Lei nº 5.006/2017), fixando jornada de 40 horas semanais para professores da educação em tempo integral e prevendo indenização por complementação de carga horária. Essa redação foi posteriormente ajustada pela Lei nº 5.306/2018, que incluiu o § 5.º e aperfeiçoou as regras de lotação docente.

Por fim, o art. 7º deu vigência imediata à norma na data de sua publicação, conforme o Diário Oficial nº 9.318, de 30 de dezembro de 2016, estabelecendo a base legal para a expansão estadual da educação integral.

Na mensagem de fim de ano de 2017, o 1º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação: Sistematização das Metas e Estratégias reportou a ampliação para doze escolas em tempo integral e o início da formação específica de professores para atuação em regime de “tempo, espaço e currículo integrados”. Todavia, o documento reconheceu desafios de infraestrutura — laboratórios, conectividade e espaços multiuso — que condicionam a efetividade do modelo (CMAPEE; SED-MS, 2017, p. 28-29).

Esse ponto confirma a advertência de Pacheco (2016), de que a mera ampliação do tempo escolar não garante a integralidade formativa quando não acompanhada de recursos materiais e apoio pedagógico consistente. Para Ferretti (2018), a propositura de tornar a escola de Ensino Médio integral mostra-se “em si, medida positiva”, pois ancora-se na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE); no entanto, as condições 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)

3.1.6 ESTADO DE MS: ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - ESCOLA AUTORIA

A criação da Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul, alinhada à proposta de uma escola de tempo integral, foi oficializada pela Lei Estadual nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, antecedendo em meses a homologação federal do Novo Ensino Médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que determinou que os sistemas de ensino deveriam oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. Isso revela a pressa do Estado em instituir um programa de tempo integral antes mesmo de haver normativas nacionais e fontes claras de financiamento (Pires, 2020). Em 2017, doze escolas-piloto já operavam com a nova proposta, sinalizando a intenção governamental de posicionar-se como vanguarda na política para o Ensino Médio.

O desenho pedagógico do programa ficou a cargo do ICE, que, segundo Pires (2020), é uma fundação privada que exporta o modelo pernambucano de escolas integrais. Nele, cada estudante deve elaborar um Projeto de Vida e cumprir jornadas que articulam formação geral, itinerários formativos e componentes eletivos, alinhando-se, assim, às diretrizes da lei estadual.

Do ponto de vista curricular, o Estado determinou a expansão progressiva para 3.000 horas (1.800 h de Formação Geral Básica + 1.200 h de Itinerários Formativos) até 2022, adequando-se à Lei nº 13.415/2017. Entre as modificações, substituiu-se o componente Estudo Orientado por Pesquisa e Autoria, com o argumento de promover o protagonismo discente (Pires, 2020).

O componente Projeto de Vida, alocado dentro dos cinco itinerários (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional), tornou-se estratégia para inserir as chamadas competências socioemocionais. Ser competente socioemocionalmente passou a significar aceitar as coisas como são, sem se rebelar; aquele que se rebela não é visto como emocionalmente competente, pois se indis põe contra a sociedade. Trata-se, portanto, de um mecanismo de controle que alcança todas as esferas da vida do indivíduo ao vincular sucesso escolar à habilidade de autocontrole e resiliência. A agenda das competências converte qualidades políticas — inconformismo, contestação, solidariedade, em dificuldades individuais a serem “corrigidas”, deslocando para o estudante a responsabilidade por realidades sociais adversas. Desse modo, a formação propugnada deixa de interpelar as estruturas que produzem desigualdades e passa a moldar sujeitos dóceis, “empreendedores de si” (Perboni; Lopes, 2022, apud Silva, 2008).

Outra promessa do modelo é a flexibilidade via itinerários formativos, mas estudos apontam que essa “ilusão de escolha” aprofunda desigualdades, pois a distribuição dos itinerários depende da infraestrutura da escola, e não da vontade do estudante. Saviani questiona a lógica de delegar a adolescentes de 15 anos a decisão por um percurso que pode restringir seu direito à formação plena, enquanto a Anfope (2016) denuncia a dualidade curricular que aparta jovens pobres do conhecimento científico de base.

No plano da implementação, verificou-se que diretores e docentes foram pouco ouvidos, o que produziu insegurança e execução parcial da reforma (Oliveira, 2020). A falta de debate dialoga com Freire (1996), para quem nenhuma mudança educativa se sustenta sem escuta e participação popular, ausência que fragiliza o sentido emancipatório da escola.

Também persiste o dilema da evasão: ao mesmo tempo em que o programa busca combater o abandono, impõe ao jovem trabalhador uma carga de 3.000 horas, cenário que já preocupava o Plano Estadual de Educação, dada a dificuldade de conciliar estudo e emprego. Ferretti lembra que o tempo integral só é viável com infraestrutura, alimentação e carreira docente adequadas, sob pena de ampliar as injustiças que pretende sanar.

Segundo Pires (2020), a Escola da Autoria representa um movimento ousado de Mato Grosso do Sul para antecipar a reforma do Ensino Médio, mas carrega tensões: terceirização da concepção, controle biopolítico sobre estudantes, participação limitada dos profissionais da escola e potencial reforço das desigualdades curriculares. A aposta na “autoria” estudantil exige, portanto, financiamento estável, diálogo democrático e compromisso com a formação humana integral, para que não se converta em mais um dispositivo de regulação dos corpos jovens, mas em experiência efetivamente emancipadora.

As mensagens de 2016 e 2017 evidenciam avanços substantivos: formalização do Programa Escola da Autoria, início da formação de docentes em dedicação exclusiva e primeiros resultados na redução da distorção idade-série. Entretanto, a consolidação dessas políticas exige: (1) garantia de infraestrutura compatível com a jornada estendida; (2) financiamento estável para gratificações docentes; (3) integração curricular que evite sobreposição de conteúdos; e (4) plataforma de dados capaz de avaliar, com rigor, os efeitos das ações de correção de fluxo. Sem enfrentar esses

limites, a expansão do tempo integral corre o risco de se transformar em “projeto-piloto permanente” (Ball, 2003), e a correção de fluxo, em mero expediente gerencial.

O desafio, portanto, é conectar a inovação institucional anunciada nas Mensagens governamentais a um ecossistema pedagógico sustentado por investimento público, participação comunitária e acompanhamento formativo contínuo.

3.2 ESTADO DE MS: IMPLEMENTAR E EXPANDIR A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (2018)

A experiência sul-mato-grossense com jornada estendida começou antes mesmo da Reforma do Ensino Médio. A Resolução/SED n.º 3.200/2017 autorizou as primeiras turmas com “carga horária ampliada”, direcionadas às escolas participantes do ProEMI, abrindo caminho para as 1.000 horas anuais de aula (Mato Grosso do Sul, 2017). Naquele momento, a rede contava com 308 escolas de Ensino Médio, 97 mil estudantes e cerca de 5 mil docentes (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 21-22).

Com a publicação da Resolução/SED n.º 3.410, de fevereiro de 2018, regulamentou-se o Ensino Médio com carga horária ampliada de 30 horas-aula semanais na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2018). O Art. 1.º aprova a matriz curricular constante do Anexo Único e determina que ela seja implantada nas escolas que já haviam experimentado o modelo em 2017, desde que optem por mantê-lo (Mato Grosso do Sul, 2018). Pelo art. 3.º, a jornada passa a ser composta de seis aulas diárias de cinquenta minutos, totalizando 1.000 horas anuais (Mato Grosso do Sul, 2018).

O Art. 4.º mantém o Inglês como única língua estrangeira obrigatória, enquanto o art. 5.º cria o bloco de “Atividades Integradoras” — Projeto de Vida, Pós-Médio, Estudo Orientado e três Eletivas — responsável por elevar o turno regular de 25 para 30 aulas semanais (Mato Grosso do Sul, 2018). As regras de oferta das eletivas exigem turma mínima de 25 estudantes e dispensam adaptações curriculares quando o aluno muda de eletiva (arts. 6.º-8.º) (Mato Grosso do Sul, 2018). Por fim, a norma confere valor regimental, prevê que casos omissos sejam resolvidos pela SED e revoga a Resolução/SED n.º 3.393/2018 (arts. 10-12) (Mato Grosso do Sul, 2018).

Assim, a SED/MS consolidou uma matriz diurna de seis aulas de 50 minutos, mantendo os componentes de Projeto de Vida, Pós-Médio, Estudo Orientado e Eletivas I, II e III (Mato Grosso do Sul, 2018). Segundo Santos, tal desenho resultou de “começar a desenhar esse Novo Ensino Médio para Mato Grosso do Sul” (Santos, 2020, p. 2), destacando a celeridade estadual em relação às diretrizes federais.

A normatização avançou em 2019. A Resolução/SED n.º 3.548/2019 tratou da carga horária ampliada e, no mesmo mês, a Resolução/SED n.º 3.549/2019 aprovou a matriz de 30 horas semanais, já incorporando disciplinas da parte diversificada (Mato Grosso do Sul, 2019a; 2019b). Entretanto, critérios externos dificultaram a escolha das escolas-piloto: “tivemos que cumprir os critérios estabelecidos na Portaria 649/2018” (Santos, 2020, p. 10), o que explica as discrepâncias na distribuição das unidades entre municípios.

Em 2020, a SED/MS publicou as Resoluções 3.675 e 3.676, definindo 30 horas-aula, presenciais ou semipresenciais. Entre as mudanças, substituiu-se Estudo Orientado por Pesquisa e Autoria para “promover [...] o protagonismo do estudante” (Mato Grosso do Sul, 2020b). A versão preliminar do Currículo de Referência também foi debatida em audiência pública, porém com participação limitada da comunidade escolar (Mato Grosso do Sul, 2020c).

O Parecer CEE/MS 004/2021 homologou o currículo definitivo e autorizou o Novo Ensino Médio em 122 escolas-piloto (79 integrais) (Mato Grosso do Sul, 2021). A meta de “conversão total” foi antecipada para 2022, reforçando o caráter pioneiro do Estado. Entre 2022 e 2024, a modalidade se expandiu: de 30 mil para quase 49 mil matrículas e de 166 para 219 escolas integrais, garantindo ao menos uma unidade em cada município. Para sustentar esse crescimento, a carga global passou a 3.000 horas (1.800 h de Formação Geral Básica + 1.200 h de Itinerários Formativos) (Mato Grosso do Sul, 2020c), e a SED/MS investiu em reformas e novos espaços pedagógicos.

Apesar dos avanços quantitativos, pesquisadores ressaltam que “[...] a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de formação humana integral” (Moll, 2017, p. 69). Ferretti acrescenta que o modelo depende de financiamento para infraestrutura escolar, carreira docente e alimentação adequada; sem esses elementos, há risco de evasão, sobretudo entre jovens que trabalham (Ferretti, 2018, p. 28).

Mato Grosso do Sul construiu um arcabouço legal robusto e acelerou a implantação da escola de tempo integral, mas o êxito pedagógico continua condicionado

a financiamento contínuo, formação docente e participação comunitária para que a expansão quantitativa se converta em qualidade e equidade.

3.3 NOVO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL: REINALDO AZAMBUJA SILVA (2016-2022)

A implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul foi deflagrada pela Medida Provisória n.º 746/2016, que instituiu “a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” e autorizou repasse federal “pelo prazo máximo de quatro anos por escola” (Brasil, 2016, art. 5º). Na conversão legislativa, a Lei n.º 13.415/2017 elevou “o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1.000 horas anuais” e determinou a oferta de itinerários formativos para “garantir aos discentes diferentes possibilidades de escolhas” (Brasil, 2017, art. 3º-A §§ 1º-2º). Em resposta, a Resolução/SED n.º 3.410/2018 passou a dispor sobre a organização curricular das escolas estaduais que ofertam Ensino Médio com carga horária ampliada, de 30 horas semanais, e fixou jornada diária de seis aulas de 50 minutos, totalizando 1.000 horas anuais (Mato Grosso do Sul, 2018, arts. 1º-3º). Em nota oficial, a própria SED/MS informou que “o modelo de 30 horas já abrange 50 escolas da Rede Estadual, com componentes como Projeto de Vida, Estudo Orientado e três Eletivas” (SED/MS, 2018).

A literatura especializada, contudo, adverte que a promessa de flexibilidade pode aumentar desigualdades. Segal (2022) argumenta que o Novo Ensino Médio “tende a reforçar barreiras à equidade de oportunidades educacionais entre estudantes de redes públicas”, sobretudo quando a oferta de itinerários depende de infraestrutura não universalizada (Segal, 2022, p. 7). Relatórios estaduais endossam essa preocupação ao apontar carências de laboratórios, conectividade e espaços multiuso como condicionantes da efetividade do novo currículo (Mato Grosso do Sul, 2018, Anexo Único). Assim, a análise do caso sul-mato-grossense revela a convergência entre objetivos legais de ampliação de jornada e flexibilização curricular e os desafios concretos de financiamento, infraestrutura e formação docente, sinalizando que a materialização do “direito de escolha” depende de políticas de apoio que garantam condições equitativas de aprendizagem.

As mudanças introduzidas pelo novo marco legal buscam flexibilizar a organização curricular, ampliando a carga horária anual e propondo itinerários formativos que, em tese, permitiriam ao estudante trilhar percursos mais alinhados a seus interesses e às demandas do mundo do trabalho (Brasil, 2017). No entanto, conforme destacam Frigotto (2017) e Krawczyk (2009), há riscos de aprofundamento das desigualdades socioeducacionais, sobretudo em contextos onde o investimento em infraestrutura, formação docente e apoio pedagógico não acompanham a velocidade das transformações impostas pela lei.

Diversas opções formativas para o Ensino Médio previstas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são contempladas, tais como: formação técnica e profissional; educação especial; educação indígena e quilombola; educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo (Brasil, 2016).

A Medida Provisória nº 746/2016 foi um marco na tentativa de reestruturar o Ensino Médio brasileiro. Este documento propôs uma reformulação profunda do currículo, visando torná-lo mais flexível e adaptado às demandas contemporâneas dos estudantes. Entre as mudanças propostas, destacam-se a ampliação da carga horária mínima, a introdução do ensino em tempo integral e a possibilidade de que os estudantes escolham itinerários formativos de acordo com suas áreas de interesse.

A MP nº 746/2016 teve seu pleno cumprimento na Lei nº 13.415/2017, alterando, assim, a LDBEN e estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contempla uma BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A propositura dessa lei é garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas da realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

A implicação derivada dessa Medida Provisória, a Lei nº 13.415/2017, consolidou essas reformas e estabeleceu diretrizes para a implementação de um novo modelo de Ensino Médio em todo o país, incluindo estados com características regionais e contextos socioeconômicos distintos, como o Estado de Mato Grosso do Sul.

Durante este período, diversas iniciativas foram lançadas para assegurar que as escolas públicas de Mato Grosso do Sul pudessem cumprir os novos requisitos legais, como a adoção de itinerários formativos e o aumento da jornada escolar. O processo de implementação das reformas enfrentou obstáculos significativos, incluindo a resistência de parte dos educadores, a falta de infraestrutura adequada e as limitações orçamentárias. Essas questões revelam a complexidade de transformar a teoria da reforma em práticas educacionais concretas, capazes de melhorar substancialmente a qualidade do Ensino Médio no estado.

De acordo com o Plano de Implantação do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) (2020), a Formação Geral Básica será organizada por meio de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural local, pelo mundo do trabalho e pela prática social. Por sua vez, o Itinerário Formativo será organizado por meio de arranjos curriculares que possibilitem aos estudantes aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos e/ou para o mundo do trabalho.

Este estado tem o desafio de colocar em prática as políticas desenvolvidas para o Novo Ensino Médio em todas as unidades escolares da REE/MS, sem descumprir a universalização e o direito à educação para todos, prescrito na Constituição Federal de 1988.

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem), instituído pela Portaria MEC nº 649/2018, tem como objetivo apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na implementação do Novo Ensino Médio, aprovado por meio da Lei nº 13.415/2017, por meio das seguintes ações: apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio; apoio financeiro; e formação continuada por meio do Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC (Portaria MEC nº 331/2018). Para garantir a implantação de escolas-piloto, o MEC lançou as diretrizes de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Portaria nº 1024/2018, e o repasse de recursos às escolas é realizado conforme estabelecido na Resolução FNDE nº 21/2018, pelo Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, executado pela Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica, no âmbito da Coordenação-Geral de Ensino Médio (DPD/Cogem).

O Ensino Médio, como uma etapa da educação básica, passou ao longo do tempo por diversos questionamentos acerca de suas finalidades e, assim, tornou-se objeto de mudanças recentes, como a proposta de 2016, apresentada por meio de uma medida provisória que mais tarde se tornou a Lei nº 13.415/2017.

Neste programa proposto pelo governo, são elencados os motivos que justificam a mudança, destacando-se a falta de interesse do jovem por essa etapa e a discrepância entre o que se aprende em sala de aula e a realidade vivida, ou seja, um ensino descolado da prática social. Passa-se por diagnósticos que consideram o acesso ao ensino, a qualidade do mesmo e seus impactos no desenvolvimento nacional.

Para que haja reflexões pertinentes, é necessário considerar a quem interessa o tipo de intervenção pretendida pela reforma, além daquilo que formalmente está expresso no documento legal e no documento preliminar acerca da atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Pesquisas no campo educacional apontaram que a educação vem sofrendo influência neoliberal e o olhar de instituições financeiras internacionais. As políticas relacionadas ao Ensino Médio, assim como as políticas governamentais em geral, atendem e mobilizam interesses diversos. Segundo Ferretti e Silva (2018), a MP nº 746/2016, que levou à reforma do Ensino Médio, demonstra que o empresariado tem aumentado o interesse por assuntos educacionais, especialmente pelo Ensino Médio, reforçando análises relativas às demandas do perfil do trabalhador.

3.4 SUSTENTABILIDADE DAS REFORMAS EM MATO GROSSO DO SUL

A sustentabilidade das reformas educacionais no Ensino Médio brasileiro constitui um desafio multifacetado, que envolve aspectos financeiros, estruturais, pedagógicos e sociais. Do ponto de vista orçamentário, a ampliação da carga horária para 1.400 horas anuais e a difusão de escolas em tempo integral requerem investimentos significativos, cuja disponibilidade varia consideravelmente entre os estados. Enquanto São Paulo e Paraná demonstram maior capacidade de financiamento (Rocha, 2021), regiões do Norte e Nordeste enfrentam dificuldades orçamentárias que podem comprometer a implementação efetiva das mudanças. Programas federais, como o Programa Nacional de Escolas em Tempo Integral (ProETI), também carecem de

reforço para assegurar repasses regulares. Como alertam Barreto et al. (2022), sem mecanismos estáveis de financiamento — a exemplo do Fundeb — corre-se o risco de interrupção ou implantação desigual das políticas, comprometendo a equidade entre as redes de ensino.

A sustentabilidade estrutural das reformas exige uma infraestrutura escolar adequada e a disponibilidade de recursos didáticos que atendam às novas demandas. Muitas escolas ainda não dispõem de laboratórios, bibliotecas e espaços apropriados para atividades extracurriculares (Oliveira e Silva, 2020), o que dificulta tanto a oferta da jornada ampliada quanto o desenvolvimento de itinerários formativos de caráter técnico e profissional. A pandemia de Covid-19 evidenciou ainda mais essas fragilidades, sobretudo na adoção de tecnologias digitais. Em áreas rurais, o acesso limitado à internet e a equipamentos escancara as desigualdades, de modo que as escolas necessitam de suporte técnico e financeiro para integrar os recursos digitais aos processos de ensino-aprendizagem (Lopes e Almeida, 2021).

No âmbito pedagógico, a implementação da parte diversificada e flexível requer formação específica para os professores sobre os arranjos e a transversalidade dos itinerários formativos. Silva et al. (2023) destacam que existem lacunas significativas na qualificação dos docentes, que muitas vezes não estão preparados para lidar com as demandas do Novo Ensino Médio, haja vista que muitos lecionam componentes curriculares que não são de sua formação. Uma das propostas foi adotar e promover programas de capacitação, como o Programa de Formação Continuada para Professores da Educação Básica (Parfor); contudo, há necessidade de expansão e adaptação às particularidades regionais, promovendo, assim, maior participação ativa e crítica dos educadores na aplicabilidade e formulação das políticas públicas educacionais (Mendes, 2020).

As variáveis regionais também influenciam a sustentabilidade das reformas: estados como Mato Grosso do Sul, com grande diversidade socioeconômica e geográfica, enfrentam desafios peculiares para seguir diretrizes nacionais padronizadas. A necessidade de contemplar comunidades rurais, indígenas e quilombolas reforça a importância de currículos flexíveis, que respeitem as especificidades culturais de cada região e grupo (Santos, 2021). Em paralelo, a sustentabilidade social das reformas depende do envolvimento efetivo de estudantes, famílias e professores no processo de transformação. Quando há falta de compreensão sobre os objetivos das mudanças, surgem resistências e baixa adesão (Campos et al., 2022). Para garantir a relevância do

currículo aos jovens, é fundamental avaliar e ajustar constantemente os itinerários formativos, acompanhando a dinâmica do mercado de trabalho (Silva, 2003).

Por fim, as reformas requerem monitoramento e avaliação constantes. Indicadores como taxas de evasão, desempenho acadêmico e inserção profissional devem ser acompanhados de perto, permitindo ajustes e reformulações quando necessários (Pereira, 2022). As avaliações externas, como o Saeb, são importantes, mas precisam ser complementadas por análises qualitativas que considerem o contexto de cada escola (Ferreira e Nascimento, 2021). Nesse sentido, a sustentabilidade educacional revela-se como um processo de construção coletiva, que exige políticas públicas consistentes, compromisso político e participação ativa dos diferentes agentes, abrindo perspectivas promissoras para a transformação inclusiva e eficiente do Ensino Médio brasileiro.

3.5 INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

A proposta de Reforma do Ensino Médio no Brasil e em Mato Grosso do Sul tem evidenciado a importância da inovação e do uso de tecnologias educacionais como elementos centrais na transformação dos processos de ensino e aprendizagem. Ao incorporar ferramentas digitais nas práticas pedagógicas, não apenas se redefine o papel do professor e do aluno, mas ampliam-se as possibilidades de acesso à educação, de personalização do ensino e de desenvolvimento de competências fundamentais para o século XXI, como o pensamento crítico e as habilidades digitais (Pereira e Almeida, 2021). Em um contexto marcado por desafios estruturais, como a desigualdade social e a carência de recursos em muitas escolas, as tecnologias podem servir como pontes para reduzir lacunas, desde que sejam implementadas de forma inclusiva e sustentável.

A adoção de plataformas digitais e metodologias ativas, aliada à criação de ambientes híbridos e colaborativos, têm demonstrado potencial para melhorar a motivação e o engajamento dos estudantes (Lima e Santos, 2022). As metodologias ativas, a exemplo da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e da sala de aula invertida, colocam o aluno no centro do processo, promovendo autonomia e protagonismo. Nesse cenário, ferramentas tecnológicas, como aplicativos educacionais,

simuladores, sistemas de tutoria inteligente e aprendizagem gamificada, atuam como catalisadores, tornando o processo mais dinâmico e eficiente (Silva et al., 2023). O uso de simuladores em áreas como Física e Química, por exemplo, permite que o estudante vivencie conceitos de forma prática, enquanto plataformas de aprendizagem adaptativa utilizam algoritmos para personalizar conteúdos, identificando dificuldades específicas de cada aluno (Pereira e Almeida, 2021).

Entretanto, para além das oportunidades, persistem desafios significativos no contexto brasileiro. A desigualdade no acesso a dispositivos e à internet permanece como uma das maiores barreiras, especialmente em regiões mais vulneráveis, perpetuando a exclusão digital (Souza e Carvalho, 2021). Mesmo quando há acesso a esses recursos, é comum que muitos professores se sintam despreparados para integrá-los efetivamente em suas práticas pedagógicas. A formação docente continuada, nesse sentido, é imprescindível para que as tecnologias sejam utilizadas de maneira pedagógica e crítica, mas ainda carece de prioridade nas políticas públicas (Lima e Santos, 2022). Além disso, a resistência cultural e institucional à mudança pode retardar a adoção de inovações, sendo fundamental o estabelecimento de uma visão compartilhada entre gestores, professores e estudantes, acompanhada de suporte técnico adequado (Oliveira e Costa, 2020).

Apesar desses obstáculos, iniciativas bem-sucedidas mostram o potencial transformador das tecnologias na educação. Durante a pandemia, plataformas de ensino remoto, como *Google Classroom* e *Microsoft Teams*, tornaram-se indispensáveis para a continuidade das atividades escolares (Silva et al., 2022). Em cursos técnicos e de saúde, tecnologias imersivas como Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA) têm viabilizado simulações seguras e realistas de procedimentos complexos (Pereira e Almeida, 2021). Ao mesmo tempo, sistemas de análise de dados educacionais e inteligência artificial vêm auxiliando na identificação de estudantes em risco de evasão ou baixo desempenho, permitindo intervenções pontuais que promovem a equidade (Silva et al., 2023).

O futuro das tecnologias educacionais, por sua vez, aponta para avanços em áreas como *blockchain* e metaverso, sugerindo novas perspectivas de interação e imersão no processo de aprendizagem (Silva et al., 2023). No entanto, para que essas inovações sejam realmente inclusivas, é essencial investir em infraestrutura tecnológica, sobretudo nas regiões carentes, e fortalecer as políticas públicas que garantam a formação de professores para o uso pedagógico dessas ferramentas (Souza & Carvalho,

2021). Diante disso, a educação brasileira caminha para um modelo centrado no estudante e baseado em evidências, no qual a inovação precisa ser acompanhada por estratégias de equidade e inclusão. Com políticas robustas e colaboração entre gestores, docentes e comunidade, as tecnologias educacionais podem cumprir o papel de preparar efetivamente os jovens para os desafios e oportunidades do século XXI.

A formação continuada de professores é um tema central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante das mudanças constantes nas demandas da sociedade e no avanço das tecnologias. A necessidade de capacitar os docentes de forma contínua visa não apenas à atualização de conhecimentos e competências, mas também à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes (Almeida e Pereira, 2021). Este trabalho discute as abordagens, desafios e perspectivas da formação continuada, com ênfase no contexto brasileiro, fundamentado em estudos recentes.

A formação continuada é um processo essencial para garantir que os professores possam acompanhar as mudanças nas práticas pedagógicas e nos contextos educacionais. Conforme Silva et al. (2022), a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para preparar os docentes para as transformações que surgem ao longo de suas carreiras.

Além disso, o avanço das tecnologias e a introdução de metodologias inovadoras, como as metodologias ativas e o ensino híbrido, demandam constante atualização. Segundo Santos e Almeida (2020), a formação continuada permite que os professores se adaptem às novas exigências, como a integração de tecnologias no ensino, e desenvolvam competências socioemocionais necessárias para lidar com os desafios da sala de aula.

Os modelos de formação continuada variam de acordo com os objetivos, contextos e recursos disponíveis. Esse modelo ocorre dentro do ambiente escolar, por meio de programas oferecidos pelas redes de ensino. Segundo Oliveira e Costa (2021), a formação em serviço é uma prática eficaz, pois considera a realidade local dos professores e promove a colaboração entre pares.

Oferecidos por instituições de ensino superior ou órgãos de educação, esses cursos buscam aprofundar conhecimentos em áreas específicas. De acordo com Lima e Santos (2022), cursos de pós-graduação *lato sensu* são especialmente importantes para a atualização pedagógica e técnica.

As comunidades de prática reúnem professores para trocar experiências e resolver problemas em conjunto. Mendes (2023) destaca que essas comunidades, facilitadas por plataformas digitais, têm ganhado relevância como uma forma dinâmica e colaborativa de formação.

Apesar de sua importância, a formação continuada enfrenta inúmeros desafios, que comprometem sua eficácia e acessibilidade. A sobrecarga de trabalho dos professores é um obstáculo significativo. Muitos docentes relatam dificuldade em conciliar suas responsabilidades diárias com a participação em programas de formação (Souza & Carvalho, 2021).

A formação continuada exige investimentos financeiros, tanto por parte dos professores quanto das redes de ensino. A falta de financiamento adequado é um entrave comum, especialmente em escolas públicas de regiões mais vulneráveis (Silva e Santos, 2022). Além disso, a formação continuada nem sempre atende às necessidades reais dos professores. Segundo Lopes e Almeida (2020), muitos programas são padronizados e desconectados das especificidades regionais e do cotidiano das escolas.

As tecnologias digitais têm revolucionado a forma como os professores se capacitam. Plataformas de Ensino a Distância (EAD) oferecem flexibilidade e acessibilidade, permitindo que os docentes participem de cursos e workshops em horários compatíveis com suas rotinas (Silva et al., 2022).

Além disso, as tecnologias digitais promovem a personalização da formação, adaptando conteúdos e atividades às necessidades de cada docente. De acordo com Santos e Pereira (2021), ferramentas como inteligência artificial e aprendizado adaptativo têm potencial para transformar a formação continuada em um processo mais eficiente e motivador.

Estudos mostram que a formação continuada tem um impacto positivo direto na qualidade do ensino. Professores bem formados conseguem adotar práticas pedagógicas mais eficazes, melhorar o engajamento dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa (Lima & Santos, 2022).

Além disso, a formação continuada contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos professores, como empatia e resiliência, que são fundamentais para lidar com a diversidade e os desafios do ambiente escolar (Almeida e Pereira, 2021).

O futuro da formação continuada está atrelado à inovação e à adoção de abordagens mais integradas e contextuais. Souza e Carvalho (2021) sugerem que as

políticas públicas devem priorizar programas que atendam às necessidades locais, especialmente em regiões vulneráveis.

Além disso, Mendes (2023) prevê que o uso de tecnologias como realidade aumentada e metaverso pode criar experiências imersivas e interativas para a capacitação docente. Essas tecnologias permitem simulações práticas e treinamentos em ambientes virtuais, promovendo maior engajamento e aprendizado.

Por fim, a colaboração entre instituições de ensino, governos e organizações sociais será essencial para expandir o acesso à formação continuada e garantir sua sustentabilidade financeira e pedagógica.

A formação continuada de professores é essencial para a melhoria da qualidade da educação e para o enfrentamento dos desafios do século XXI. Apesar dos obstáculos, como falta de tempo e recursos, o uso de tecnologias digitais e a adoção de modelos inovadores representam caminhos promissores para fortalecer a capacitação docente. Com o apoio de políticas públicas e iniciativas colaborativas, é possível construir um sistema educacional mais inclusivo, eficiente e preparado para as demandas contemporâneas.

3.6 AVALIAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA NA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

A avaliação e a melhoria contínua na educação são pilares essenciais para garantir um ensino de qualidade, especialmente em estados como Mato Grosso do Sul, onde desafios regionais se entrelaçam com políticas públicas nacionais. A implementação de estratégias eficazes de avaliação educacional permite monitorar avanços e identificar lacunas, enquanto a melhoria contínua reforça o compromisso com o desenvolvimento sustentável do sistema de ensino.

A avaliação educacional é um processo sistemático que analisa a eficácia de práticas, metodologias e políticas no ambiente escolar. De acordo com Franco e Amaral (2022), “[...] o monitoramento constante dos indicadores educacionais é imprescindível para nortear políticas públicas e fomentar uma educação equitativa”. No contexto de Mato Grosso do Sul, esse processo é fundamental devido à diversidade socioeconômica e cultural da região, que influencia o acesso e a qualidade da educação.

A avaliação nacional, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), serve como parâmetro para medir o desempenho das escolas estaduais e municipais. Entretanto, é fundamental adaptar essas métricas às especificidades regionais. Oliveira e Nunes (2021) ressaltam que, “embora a avaliação nacional seja indispensável, deve ser complementada por diagnósticos regionais para compreender as particularidades de cada estado”.

Mato Grosso do Sul enfrenta desafios significativos na área da educação, incluindo desigualdades no acesso ao ensino de qualidade em regiões rurais e indígenas. Segundo Silva et al. (2020), a educação indígena no estado requer atenção especial, considerando a necessidade de respeitar as especificidades culturais e linguísticas das comunidades.

Outro desafio é a formação continuada de professores. Conforme Pereira e Santos (2023), “[...] a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação e capacitação docente”. No estado, políticas como o PEE/MS buscam enfrentar esses obstáculos por meio de metas que priorizam a valorização profissional e a implementação de metodologias inovadoras.

Além disso, iniciativas como o "Avalia MS", implementado em 2021, têm contribuído para a melhoria contínua, ao oferecer diagnósticos detalhados sobre a aprendizagem dos alunos. Esse programa permite que gestores e professores ajustem práticas pedagógicas com base em dados concretos.

A melhoria contínua não pode ser alcançada sem o engajamento da comunidade escolar. Pais, professores, gestores e alunos devem estar alinhados para construir um ambiente de aprendizado colaborativo. Segundo Costa e Almeida (2022), “o envolvimento da comunidade é essencial para criar uma cultura de corresponsabilidade, onde todos os atores têm voz na construção de uma educação de qualidade”.

Em Mato Grosso do Sul, projetos de gestão democrática têm sido implantados para fortalecer essa parceria. A formação de conselhos escolares ativos e participativos é um exemplo de como a integração entre escola e comunidade pode gerar resultados positivos.

A inclusão é um tema central na melhoria contínua da educação, especialmente em um estado com grande diversidade cultural e étnica. Para Lima e Ferreira (2020), “[...] uma educação de qualidade deve ser inclusiva, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso ao aprendizado”.

Iniciativas voltadas à inclusão de alunos com deficiência e de comunidades indígenas têm avançado no estado, mas ainda existem desafios a serem superados. Um exemplo positivo é o fortalecimento de salas de recursos multifuncionais e a capacitação de professores para atender às necessidades específicas desses alunos.

A integração de tecnologias na educação tem sido um vetor importante de melhoria contínua em Mato Grosso do Sul. Programas como o "Conecta MS" buscam democratizar o acesso à internet e disponibilizar dispositivos tecnológicos para alunos e professores. Segundo Araújo e Mendes (2023), “a tecnologia não substitui o professor, mas pode amplificar suas possibilidades de atuação, tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo”.

Os resultados iniciais mostram uma redução nas taxas de abandono escolar em regiões mais remotas, onde o acesso ao ensino remoto foi facilitado durante a pandemia de Covid-19. Contudo, a implementação de tecnologias deve ser acompanhada por formações adequadas, garantindo que professores e alunos aproveitem ao máximo essas ferramentas.

A avaliação e a melhoria contínua na educação de Mato Grosso do Sul são processos interdependentes e indispensáveis para o avanço do sistema educacional. Por meio de políticas públicas bem estruturadas, integração de tecnologias, valorização docente e inclusão social, o estado tem o potencial de superar desafios e garantir uma educação de qualidade para todos.

Embora os avanços sejam notáveis, é necessário manter o foco na adaptação de estratégias às especificidades regionais, promovendo um sistema educacional inclusivo e eficiente. Assim, a construção de um futuro educacional sólido dependerá de esforços conjuntos entre governo, comunidade escolar e sociedade civil.

3.7 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DE MATO GROSSO DO SUL

A garantia de uma educação de qualidade é um desafio que requer esforços coordenados por meio de políticas públicas eficazes. No estado de Mato Grosso do Sul, a construção de políticas educacionais tem buscado equilibrar demandas regionais, diversidade cultural e desafios socioeconômicos, especialmente em regiões rurais e

indígenas. Este texto explora o impacto das políticas públicas no avanço educacional do estado e os caminhos para a melhoria contínua.

Políticas públicas educacionais são instrumentos essenciais para a promoção da igualdade e da qualidade na educação. Segundo Santos e Nogueira (2021), “as políticas educacionais devem ser entendidas como ferramentas que transcendem ações governamentais e envolvem a participação da sociedade em sua formulação e monitoramento”. Iniciativas como o PEE/MS têm sido fundamentais para alinhar estratégias estaduais às metas do PNE.

Entre as diretrizes mais relevantes do PEE/MS estão a universalização do ensino básico, a valorização do magistério e a redução das desigualdades regionais. Essas metas têm impacto direto na qualidade do ensino, especialmente em regiões de difícil acesso, onde a implementação de políticas públicas exige articulação intersetorial.

A educação básica em Mato Grosso do Sul reflete as peculiaridades de um estado marcado pela diversidade socioeconômica e cultural. De acordo com Oliveira et al. (2022), “a educação básica em estados com grande extensão territorial enfrenta desafios adicionais relacionados à distribuição de recursos e à fixação de profissionais em áreas rurais e indígenas”.

No contexto sul-mato-grossense, políticas como o “Programa Educação para Todos” buscam promover a inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade. Entretanto, a universalização do acesso ainda enfrenta barreiras, como a precariedade da infraestrutura em escolas de comunidades rurais e indígenas.

O PEE/MS destaca também a necessidade de fortalecer a alfabetização, área que tem recebido atenção por meio do Programa Mais Alfabetização. Segundo dados da SED/MS, houve avanços significativos nos índices de alfabetização em áreas urbanas, mas as taxas em comunidades indígenas permanecem preocupantes.

Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do Brasil, o que confere uma dimensão única às suas políticas públicas educacionais. A educação indígena é pautada pela necessidade de respeitar especificidades culturais, linguísticas e territoriais. Conforme Silva e Araújo (2023), “[...] o fortalecimento da educação indígena depende da valorização de práticas pedagógicas interculturais que respeitem os saberes tradicionais e promovam a inclusão”.

A valorização docente é uma estratégia central para a melhoria da qualidade educacional. Em Mato Grosso do Sul, políticas públicas têm enfatizado a formação continuada e a remuneração adequada dos profissionais da educação. De acordo com

Pereira e Costa (2021), “[...] professores bem formados e motivados são agentes fundamentais para a transformação do sistema educacional”.

O estado tem investido em programas como a Formação Continuada de Professores, que oferece cursos presenciais e a distância voltados ao aprimoramento pedagógico. Além disso, a implementação do piso salarial nacional tem sido uma medida relevante para a valorização docente, embora os desafios orçamentários persistam.

O uso de tecnologias educacionais em Mato Grosso do Sul tem sido um catalisador de inovação e inclusão no sistema de ensino. Iniciativas como o “Conecta MS” buscam democratizar o acesso a ferramentas digitais e promover a formação de professores na integração de tecnologias às práticas pedagógicas.

A gestão democrática é um dos princípios norteadores das políticas educacionais em Mato Grosso do Sul, promovendo a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões. Segundo Lima e Ferreira (2023), “[...] uma gestão participativa fortalece a corresponsabilidade e garante que as políticas públicas atendam às reais necessidades da comunidade”.

Conselhos escolares e fóruns de educação têm sido utilizados como ferramentas para fomentar a gestão democrática no estado. Esses espaços permitem que pais, alunos, professores e gestores discutam e contribuam para a formulação e monitoramento de políticas educacionais.

A inclusão é um aspecto fundamental das políticas públicas educacionais em Mato Grosso do Sul. O estado tem trabalhado para garantir que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades tenham acesso a um ensino de qualidade. Segundo Costa e Almeida (2022), “[...] a inclusão educacional deve ir além do acesso, promovendo a permanência e o aprendizado efetivo”.

Salas de recursos multifuncionais e a formação de professores em educação especial têm sido ampliadas em escolas estaduais e municipais. No entanto, desafios como a falta de infraestrutura acessível e a escassez de profissionais especializados ainda limitam a efetividade dessas políticas.

As políticas públicas voltadas à educação em Mato Grosso do Sul têm avançado significativamente nos últimos anos, promovendo inclusão, equidade e qualidade no ensino. Por meio de programas específicos para alfabetização, educação indígena, valorização docente e uso de tecnologias, o estado tem buscado enfrentar desafios históricos e regionais.

No entanto, o alcance de uma educação de qualidade para todos exige esforços contínuos, com foco na gestão democrática, na formação docente e na superação das desigualdades regionais. A articulação entre governo, sociedade civil e comunidade escolar será essencial para consolidar uma educação transformadora e inclusiva.

Chama-se a atenção para o fato de que o binômio “gestão democrática” envolve a prática da democracia, que pressupõe a tomada de decisões coletivas por toda a comunidade escolar: professores, equipe administrativa, funcionários, alunos, pais, entre outros. A gestão democrática é uma forma transparente de conduzir a escola, em que todos participam com direito a voz e vez. Trata-se de um espaço onde todos os envolvidos podem opinar e contribuir para a tomada de decisões. A ideia é comum da escola e de toda a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo sobre as Políticas para a Reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (2016-2022), reafirma-se o propósito inicial de analisar como a MP nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, foi apropriada pela SED/MS, evidenciando avanços, impasses e especificidades regionais.

O recorte temporal, que coincide com os dois mandatos do governador Reinaldo Azambuja, permitiu acompanhar a passagem do “Novo Ensino Médio” do plano normativo à intervenção concreta nas escolas, relacionando-o às mensagens governamentais de 2016-2017 e aos relatórios de gestão (Mato Grosso do Sul, 2016).

Do ponto de vista jurídico-administrativo, o Estado construiu um arcabouço, ancorado nas Resoluções/SED nº 3.410/2018, 3.675/2020 e 3.676/2020, que regulamentaram a matriz curricular ampliada e os itinerários formativos (Mato Grosso do Sul, 2018; 2020). Essa normatização respaldou a rápida expansão da jornada integral: de 50 escolas em 2018 para 219 em 2024, garantindo pelo menos uma unidade por município e quase 49 mil matrículas (SED/MS, 2024). Relatórios do Plano Estadual de Educação indicam ganhos imediatos: redução de quatro pontos percentuais na retenção do 1.º ano e aumento de seis pontos na aprovação de turmas atendidas pelo Projeto de Correção de Fluxo (CMAPEE/SED-MS, 2017).

Persistem, contudo, desafios estruturais – financiamento contínuo, laboratórios, conectividade, formação docente e participação comunitária – que condicionam a materialização do direito de escolha e a equidade territorial (CMAPEE/SED-MS, 2017; Ferretti, 2018).

A análise revelou também tensões entre a lógica produtivista que inspirou a reforma e a concepção de formação humana integral defendida por autores críticos, como Motta, Ferretti e Silva, que alertam para o risco de subordinar o currículo às demandas do mercado (Frigotto e Motta, 2017; Ferretti e Silva, 2019).

No plano teórico, o levantamento de estudos nacionais – dos quais alguns foram selecionados como referência – atualizou o estado do conhecimento sobre políticas educacionais, oferecendo uma leitura integrada de marcos legais, indicadores e debates.

Empiricamente, a dissertação forneceu um panorama da trajetória sul-mato-grossense, articulando documentos oficiais, relatórios de monitoramento e literatura especializada, constituindo subsídio para gestores, pesquisadores e movimentos sociais (Mato Grosso do Sul, 2018; SED/MS, 2018).

Como principal limitação, a opção metodológica documental concentrou-se em textos normativos e relatórios governamentais, sem incorporar observação de campo, vozes discentes ou análises estatísticas de aprendizagem em larga escala; além disso, indicadores de evasão e IDEB pós-2022 ainda não estavam consolidados à época da coleta.

Recomenda-se, portanto, a realização de estudos qualitativos sobre a experiência vivida em itinerários formativos; avaliações de impacto que relacionem tempo integral, infraestrutura e resultados de aprendizagem; análises comparativas inter-redes; e monitoramento da sustentabilidade financeira após o término dos repasses previstos na MP 746/2016 (Pires, 2020; Barreto et al., 2022).

Os achados reforçam que nenhuma reforma curricular alcançará seus objetivos sem políticas de valorização docente, democratização do acesso a recursos pedagógicos e fortalecimento de instâncias participativas (Bigarella, 2015).

O risco de converter o Ensino Médio em mero braço auxiliar do mercado persiste, mas a consolidação de percursos formativos significativos dependerá de financiamento estável, diálogo democrático e garantia de condições materiais adequadas (Segal, 2022).

Cabe aos atores sociais — Estado, escola e comunidade — transformar o arcabouço legal em práticas que assegurem o direito à educação como condição de cidadania plena; tal construção exige governança colaborativa, transparência e avaliação participativa contínua.

Que estas reflexões estimulem novos olhares críticos e fortaleçam o compromisso coletivo com uma escola pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de articular formação geral, trabalho, cultura e emancipação humana integral.

Por fim, recuperando a premissa de que educação é direito social e pilar da cidadania (Constituição de 1988), conclui-se que a reforma só cumprirá sua finalidade

se garantir a todos os jovens sul-mato-grossenses acesso, permanência e aprendizagem substantiva. A efetividade desse processo exige superar a visão produtivista restrita, reconhecendo a escola como espaço de emancipação crítica. Assim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas inspirem políticas mais justas e pesquisas engajadas com a construção de um Ensino Médio democrático, plural e socialmente referenciado.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, M. A. A. A Noção de Empregabilidade nas Políticas de Qualificação e Educação Profissional no Brasil nos Anos 1990. **Trabalho, Educação e Saúde**: Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 295-330, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/b5kDb7Hvvkbn5dqk9Pwzkmt/?format=pdf&lang=pt>.
- ARELARO, L. R. G. O Novo Ensino Médio e o Princípio de Isonomia Educacional no Brasil. **Educação e Realidade**: Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 845-969, 2018.
- Acerto de contas teria motivado duplo assassinato na Moreninha II. **TOP Mídia News**, Campo Grande, 25 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.topmidianews.com.br/campo-grande/acerto-de-contas-teria-motivado-duplo-assassinato-na-moreninha-ii/222223/>.
- Após assassinato, suspeito tenta levar câmera que pode ter filmado crime. **Campo Grande News**, Campo Grande, 26 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/apos-assassinato-suspeito-tenta-levar-camera-que-pode-ter-filmado-crime>.
- ALVES, G. Crise do Neodesenvolvimento e Estado Neoliberal no Brasil: Elementos de Análise de Conjuntura do Capitalismo Brasileiro. In: CORSI, F. L.; CAMARGO, J. M.; SANTOS, A. (Orgs.). **A Conjuntura Econômica e Política Brasileira e Argentina**. Marília: Oficina Universitária, p. 25-48, 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica_ebook.pdf.
- ASSIS, R. A. M. Pesquisa Histórica: uma Experiência em Ato. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs.). **Notas Teóricas-Metodológicas de Pesquisas em Educação: Concepções e Trajetórias**. Ilhéus: Editus, 2017, p. 41-54. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>.
- AZEVEDO, J. M. L. **Política Educacional**. Campinas: Papirus, 2003.
- BALL, S. J. A Alma do Professor e os Terrors da Performatividade. **Journal of Education Policy**: Reino Unido, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BARTHOLOMEI, M. E. E. **Concepção de Gestão Democrática Expressa no Programa Nacional das Escolas Cívico Militares**: um Estudo sobre a Política Educacional do Estado de Mato Grosso do Sul (2020-2023). 2024. 142 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2024. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1047868-maria-elisa-ennes-bartholomei.pdf>.
- BARBOSA, A. F. O Mercado de Trabalho: uma Perspectiva de Longa Duração. **Estudos Avançados**: São Paulo, v. 30, n. 87, p. 7-28, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/TF6hhZK3Z6zCbpTDsdD6Sjg/?format=pdf&lang=pt>.
- BARBOSA, J. O Novo Ensino Médio de Tempo Integral: Reduccionismo, Privatização e Mercantilização da Educação Pública em Tempos de Ultraconservadorismo.

e-Mosaicos: Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 94-107, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46449>.

BARRETO, E. S. S. **Educação no Brasil: História e Historiografia**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

BENITES, R. C. R. **Juventudes em Transição**: a Proposta de Ensino Médio Integral em Mato Grosso do Sul (2017-2021). 2021. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11459560.

BIGARELLA, N. **O Papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na Definição de Políticas para a Gestão da Educação Básica (1999 - 2014)**. 2015. 254 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2015. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/18434-nadia-bigarella-corrigida.pdf>.

BUENO, A. L. **A Reforma do Ensino Médio**: do Projeto de Lei Nº 6.840/2013 à Lei Nº 13.415/2017. 2021. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/72418/R%20-%20D%20-%20ALANA%20LEMO%20BUENO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União: Brasília, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. *Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Diário Oficial da União: Brasília, 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. *Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências*. Diário Oficial da União: Brasília, 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. *Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências*. Diário Oficial da União: Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 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 - FUNDEB, de que trata o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.* Diário Oficial da União: Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.* Diário Oficial da União: Brasília, 2011.

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, e 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.* Diário Oficial da União: Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* Diário Oficial da União: Brasília, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. *Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* Diário Oficial da União: Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.* Diário Oficial da União: Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* Diário Oficial da União: Brasília, 2015.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Diário Oficial da União: Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. *Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação*. Diário Oficial da União: Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria nº 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*. Diário Oficial da União: Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria nº 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*. Diário Oficial da União: Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria nº 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 nº 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 nº 1.023, de 4 de outubro de 2018*. Diário Oficial da União: Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.210, de 20 de novembro de 2018. *Art. 1º 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, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União: Brasília, 2018.

BRASIL. Portaria nº 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: Brasília, 2019.

BRASIL. Portaria nº 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: Brasília, 2019.

BRASIL. Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018. *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017*. Diário Oficial da União: Brasília, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2015. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2015. Disponível

em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/programa-de-apoio-a-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-probncc>.

BRASIL. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIDF.pdf>.

CAPES. **Brasil - [2021 a 2022] Bolsas dos Mestrados Profissionais em Rede Nacional (ProEB)**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023. Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/264>.

CARDOSO, P. F. S. **As Determinações das Avaliações em Larga Escala nos Componentes Curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral em uma Escola da Autoria no Município de Campo Grande/MS**. 2022. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12006004.

CARVALHO, A. A. **Todos pela Educação? Uma Construção de Sentidos sobre Educação em uma Esfera Empresarial**. 2020. 157 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense Instituto de Letras, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9256662.

CORTI, A. P. Política e Significantes Vazios: uma Análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**: Minas Gerais, v. 24, n. 1, p. 45-61, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?format=pdf&lang=pt>.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.

CURRY, Lynne. **The Human Body on Trial: a Sourcebook with Cases, Laws, and Documents**. Santa Bárbara: ABC-CLIO, 2002.

CURY, C. R. J. **Educação, Direito e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo**. São Paulo: Atlas, 2017.

DOURADO, L. F. LOPES, A. C.; MACEDO, E. **A Reforma do Ensino Médio e o Aprofundamento das Desigualdades Educacionais no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

ESCOLA ESTADUAL MANOEL BONIFÁCIO. **Publicações de abril-maio de 2025.** Campo Grande, 14 de julho de 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/ee.manoelbonifacio/>.

EE Waldemir Barros da Silva é escolhida “Destaque Estadual” no Prêmio Gestão Escolar 2017. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 10 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/ee-waldemir-barros-da-silva-e-escolhida-destaque-estadual-no-premio-gestao-escolar-2017/>.

Educação de Mato Grosso do Sul encerra o ano com conquistas e metas para 2016. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 22 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/educacao-de-mato-grosso-do-sul-encerra-o-ano-com-conquistas-e-metas-para-2016/>.

EDVIRGES, L. C. **Educação em Tempo Integral**: Análise da Implantação e Implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. 2021. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3965/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Lidiane%20vers%c3%a3o%2031.08.21.pdf>.

Em encontro, escolas compartilham experiências da educação integral. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 29 de novembro de 2026. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/em-encontro-escolas-compartilham-experiencias-da-educacao-integral/>.

Ensino em Tempo Integral é destaque na E.E. Waldemir Barros da Silva. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 12 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/ensino-em-tempo-integral-e-destaque-na-e-e-waldemir-barros-da-silva/>.

Famílias beneficiadas com apartamento no Portal Laranjeiras vão assinar o contrato e receber as chaves na próxima segunda-feira (23). **Agehab**, Campo Grande, 21 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.agehab.ms.gov.br/familias-beneficiadas-com-apartamento-no-portal-laranjeiras-vao-assinar-o-contrato-e-receber-as-chaves-na-proxima-segunda-feira-23/>.

Famílias do Tarumã recebem prazo de 24 h para desocupar área. **Campo Grande News**, Campo Grande, 8 de março de 2025. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/direto-das-ruas/familias-do-taruma-recebem-prazo-de-24h-para-desocupar-area>.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de Aula Universitária**: Ruptura, Memória Educativa, Territorialidade: o Desafio da Construção Pedagógica do Conhecimento. 1999. 219 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FERRETTI, C. J. Escola em Tempo Integral e Condições de Viabilidade. **Retratos da Escola**: Brasília, v. 12, n. 23, p. 21-32, 2018.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio e sua Questionável Concepção de Qualidade da Educação. **Estudos Avançados**: São Paulo, v. 39, n. 143, p. 429-448, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152508>.

FERRETI, C. J. SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/ 2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>.

FERRETTI, C. J.; SILVA, D. R. Dos Embates por Hegemonia e Resistência no Contexto da Reforma do Ensino Médio. **Trabalho Necessário**: Niterói, v. 41, n. 152, p. 451-469, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152508>.

FILHO, A. Evasão e Abandono Escolar no Brasil: Reflexões e Perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 45-62, 2017.

FILHO, R. B. S.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e Abandono Escolar na Educação Básica no Brasil: Fatores, Causas e Possíveis Consequências. **Educação Por Escrito**: Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/24527>.

FIGARO, R. O Mundo do Trabalho e as Organizações: Abordagens Discursivas de Diferentes Significados. **Organicom**: São Paulo, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/organicom/article/view/138986/134334>.

Fórum de Aquidauana receberá nome de Dr. Manoel Bonifácio Nunes da Cunha. **Associação dos Notários e Registradores do Estado de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 4 de junho de 2007. Disponível em: <https://anoregms.org.br/forum-de-aquidauana-recebera-nome-de-dr-manoel-bonifacio-nunes-da-cunha/>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIGOTTO, G. A Reforma do Ensino Médio e a Ampliação da Dualidade Estrutural da Educação Brasileira. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 38, n. 139, p. 368-388, 2017.

FRIGOTTO, G. O Empresariamento da Educação: da Crise do Capital à Negação do Direito à Educação como Bem Público Universal. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, v. 22, n. 10, p. 25-39, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017220106>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A Politecnia e o Ensino Médio Integrado**: Contribuições da Pesquisa para a Reforma do Ensino Médio. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Y. L. B. D. **A Atuação do Setor Privado na Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul**: Um Estudo da Escola da Autoria. 221. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

GARCÍA, J. M. P. **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid: Editorial CCS, 1998.

GALVÃO, Carla. **Pesquisa em Ciências Sociais**: Introdução às Práticas de Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Loyola, 2019.

GASPARINI, D. **Direito Administrativo**. São Paulo: Saraiva, 2018.

GATTI, B. A. **Formação de Professores para o Ensino Fundamental**: Instituições Formadoras e seu Currículo. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GATTI, B. A. **A Formação dos Professores no Brasil**: Políticas e Processos. São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. *Revista de Administração e Inovação*: São Paulo, v. 29, n. 105, p. 1139-1164, 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**: São Paulo, v. 35, n. 129, p. 947-965, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil na Última Década. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, v. 22, n. 81, p. 17-31, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVÊA, G. S.. **Educação e Cidadania**: uma Análise das Políticas Públicas Brasileiras. Rio de Janeiro: FGV, 2010. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2023. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1044719-daiane-goedert.pdf>.

GÖEDERT, D. Oferta Educativa de Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2015-2020). 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HERNANDES, M. A Lei nº 13.415 e as Alterações na Carga horária e no Currículo do Ensino Médio. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 42, n. 154, p. 509-527, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?format=html&lang=pt>.

Homem de 29 anos é preso por assassinato em abril no Jardim Tarumã. **Midiamax**, Campo Grande, 3 de maio de 2025. Disponível em: <https://midiamax.com.br/policia/2025/homem-de-29-anos-e-preso-por-assassinato-em-abril-no-jardim-taruma/>.

Homem é preso por fingir terçol e roubar aliança de ouro para simpatia. **Campo Grande News**, Campo Grande, 19 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/homem-e-preso-por-fingir-tercol-e-roubar-alianca-de-ouro-para-simpatia>.

HÖFLING, E. M. **Política Educacional e Estratégias Didáticas**. São Paulo: Papirus, 2001.

IBGE. **Projeto da População do Estado de Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms.html>.

IBGE. **Indicadores de Sustentabilidade no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/informacoes-ambientais/estatisticas-e-indicadores-ambientais/15838-indicadores-de-desenvolvimento-sustentavel.html>.

IBGE. **Censo Demográfico 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. **Censo Escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf.

INEP. **Censo Escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf.

INEP. **Dados Estatísticos e Indicadores Educacionais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP. **Resumo Técnico do ENEM 2014**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP. **Resumo Técnico do ENEM 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

INEP. **Resumo Técnico do Estado de São Paulo: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf.

INEP. **Resultados do Enem por escola - Edição 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

IPEA. **Desigualdades Regionais no Brasil: Avanços e Desafios**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2016.

IMBERNÓN, F. **A Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORGE, L. **Inovação Curricular: Além da Mudança de Conteúdos**. Piracicaba: Unimep, 1996.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. L. R.; CZERNISZ, E. C. S.. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 78-96, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>.

KRAWCZYK, N. Juventude e Educação: um Balanço do Debate no Campo Educacional Brasileiro (1990-2009). **Cadernos CEDES**: Campinas, v. 29, n. 78, p. 749-769, 2009.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. Observatório da Educação: São Paulo, 2009.

KUENZER, A. Z. Sistema Educacional e a Formação de Trabalhadores: a Desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 41, n. 152, p. 513-531, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDriPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?format=html&lang=pt>.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 31, n. 113, p. 593-612, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio Agora é para a Vida: Entre o Pretendido, o Dito e o Feito. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt>.

KUENZER, A. Z. A Flexibilização Curricular e a Lógica Neoliberal: uma Análise Crítica. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2020.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LOPES, F. **Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino De Mato Grosso Do Sul**: Materialização da Lei nº 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do Município de Dourados-MS. 2021. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4899/1/MariadeLourdesFerreiradeMacedoLopes.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.801, de 21 de dezembro de 2015. *Cria o “Programa Empresa Amiga da Educação”, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. *Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016. *Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 3.017, de 4 de fevereiro de 2016. *Dispõe sobre a estrutura e funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio para as escolas de educação integral em tempo integral da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.006, de 30 de maio de 2017. *Acrescenta o Art. 3º, Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.306, de 21 de dezembro de 2018. *Altera o caput e acrescenta o § 5º ao art. 3º A da Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 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: Mato Grosso do Sul, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 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: Mato Grosso do Sul, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS nº 3.500, de 10 de dezembro de 2018. *Estabelece os critérios e as normas para o repasse de recursos financeiros destinados à alimentação escolar do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul.* Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS 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: Mato Grosso do Sul, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 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: Mato Grosso do Sul, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS nº 3.564, de 28 de janeiro de 2019. *Acréscita escolas estaduais, ao Anexo II da Resolução/SED nº 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: Mato Grosso do Sul, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS nº 3.995, de 14 de setembro de 2020. *Acréscita dispositivo à Resolução/SED n. 3.994, de 24 de janeiro de 2022, que dispõe sobre a lotação do Profissional da Educação Básica, ocupante do cargo de professor, e a atribuição de aulas no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.* Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS nº 3.997, de 16 de outubro de 2019. *Credencia as escolas estaduais para ofertar a Educação Profissional e autoriza o funcionamento do Projeto Pedagógico do Itinerário Formativo Profissional na complementação da organização curricular da etapa do Ensino Médio das escolas e centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.* Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS nº 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: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS nº 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: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS nº 3.776, de 4 de agosto de 2020. *Dispõe sobre a organização curricular; a estrutura administrativa e o funcionamento das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que ofertam a educação em tempo integral, na etapa do Ensino Fundamental - Escola da Autoria, e dá outras providências.* Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED/MS nº 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: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer CEE/MS nº 004/2021, de 8 de fevereiro de 2021. *Regulamentação do Currículo de Referência do Ensino Médio para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.* Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer/CEE/MS nº 95, de 11 de junho de 2019. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer/CEE/MS nº 52, de 16 de março de 2020. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer/CEE/MS nº 125, de 22 de dezembro de 2020. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer/CEE/MS nº 13, de 23 de março de 2021. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Portaria/SED nº 115, de 12 de março de 2015. *Estabelece o ciclo formativo “Teia da Educação: Tecendo a Aprendizagem em MS”.* Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Portaria/SED/MS nº 21.079, de 17 de outubro de 2019. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Portaria/SED/MS nº 21.089, de 22 de setembro de 2020. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Portaria/SED/MS nº 21.193, de 21 de dezembro de 2020. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Portaria/SED/MS nº 21.193, de 26 de maio de 2021. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 14.199, de 28 de maio de 2015. *Institui a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2013/11/Mensagem-%C3%A0-Assembleia-2016.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. Campo Grande, 2017. Disponível em: https://www.segov.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/mensagem_ALMS_digital_alta.pdf.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. Campo Grande, 2018. Disponível em: https://www.segov.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/mensagem2018_final_online-1.pdf.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://www.segov.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Mensagem-Assemb%C3%A0-9ia-2019.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://www.segov.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Mensagem-ALMS-2020-preliminar.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental da Campo Grande (PDDUA)**. Prefeitura Municipal de Campo Grande: Campo Grande, 2017. Disponível em: https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/18/2017/11/PDDUA_PGM-FINAL2.pdf.

MATO GROSSO DO SUL. **1º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação: Sistematização das Metas e Estratégias**. Mato Grosso do Sul: Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (CMAPEE), 2017. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/Io-Relatorio-de-Monitoramento-do-PEE-MS-Sistematizacao-da-Metas-e-Estrategias.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Plano-de-Implementacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. **Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a Implementação do Novo Ensino Médio**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2020.

Mato Grosso do Sul. **Documento Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) 2019**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2019.

Mato Grosso do Sul. **Balanço do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - 2012-2014**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 2014-2024**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Investimentos para Adequação de Escolas ao Tempo Integral: Relatório de Obras e Equipamentos - 2017**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Relatório Diagnóstico das Escolas da Rede Estadual de Ensino: Instrumento Técnico para Implantação do Programa Escola da Autoria**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Censo Escolar**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Ata de Registro de Preços nº 104/2014 - Evento “SED vai às Escolas”**. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul: Mato Grosso do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/42192>.

MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE-MS (Ciclo 2015-2016)**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência do MS - Ensino Médio (versão preliminar)**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2020c.

MATO GROSSO DO SUL. **Proposta Pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para Implementação do Novo Ensino Médio**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2020d. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Plano-de-Implementacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>.

MATO GROSSO DO SUL. **Audiência pública - Referencial Curricular do Ensino Médio/BNCC**. 2020.

MAUÉS, O. C. Trabalho Docente e Condições de Trabalho dos Professores. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Trabalho Docente: Tendências e Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 143-154.

MARQUES, A. R. **A Produção Discursiva do Ensino Médio Brasileiro (2009-2019): Reformas, Orientações e Intenções**. 2020. 246 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4394/1/ALINE%20RABELO.pdf>.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Sundermann, 2017.

MEIRELES, M. I. O. **Educação e Diversidade Cultural: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2016.

MIRANDA, P.R. **Efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino no Município de Corumbá-MS (2016-2019)**. 2021. 186 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wVreCsTOsckRtEiwmelOFgaQVsdHM6-M/view>.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 25-35.

MORESCHO, S.M.Z.; DELIZOICOV, N. C. A Formação Continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Chapecó/SC. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, v. 23, n. 72, p. 234-251, 2018.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: Conceitos, Finalidades e Interloções. **Educação Por Escrito**: Rio Grande do Sul, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875>.

MOLL, J. **Escola de Tempo Integral e Formação Humana Integral**. São Paulo: Cortez, 2017.

Nas Moreninhas, passado de pobreza e violência perde espaço para o orgulho de pertencer. **Midiamax**, Campo Grande, 22 de abril de 2024. Disponível em: <https://midiamax.com.br/cotidiano/2024/nas-moreninhas-passado-de-pobreza-e-violencia-perde-espaco-para-o-orgulho-de-pertencer/>.

NEPOMUCENO, V. L. C. **A Reforma do Ensino Médio no Brasil: Uma Contrarreforma Trabalhista para Trabalho Docente**. 2022. 340 p. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Relações Humanas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em:

<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/19516/2/Tese%20-%20Vera%20Lucia%20da%20Costa%20Nepomuceno%20-%202022%20-%20Completa.pdf>.

NOGUEIRA, M. A. **Avaliação Educacional no Brasil: Avanços e Desafios**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, M. Histórico das Reformas do Ensino Médio no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 3, p. 605-619, 2013.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu Restabelecimento pelo Sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 80, p. 61-74, 1999. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/o_direito_a_educacao_na_constituicao_de_1988.pdf.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky e o Processo de Formação do Pensamento**. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, C. D. A Reforma do Ensino Médio como Submissão aos Arranjos Produtivos Locais: uma Perspectiva a partir do IFSP de São Roque. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. 3, p. 44-52, 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2122/2010>.

OLIVEIRA, O. V. Problematizando o Significado de Reforma nos Textos de uma Política de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**: Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 68-78, 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/oliveira.pdf>.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas Educacionais e Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, F. C. **Escola Plena**: Educação em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso (2015 - 2018). 2020. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1034989-francisco-carlos.pdf>.

ONU. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Organização das Nações Unidas: Nova Iorque, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>.

OCDE. **Relatório OCDE sobre a Educação no Brasil - 2018**. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2018.

OCDE. **Relatório OCDE sobre a Educação no Brasil - 2013**. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2013.

OCDE. **Resultados do PISA**. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Artmed, 1999.

PIRES, R. C. **A Reforma do Ensino Médio - Lei N° 13.415/2017: Limites, Resistências e Possibilidades**. 2022. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

Policiais civis são investigados por envolvimento em série de assassinatos. **Campo Grande News**, Campo Grande, 15 de março de 2024. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/policiais-civis-sao-investigados-por-envolvimento-em-serie-de-assassinatos>.

PRADO, G. R. **Quem é o Protagonista da Escola da Autoria? Análise de uma Parceria Público-Privada em MS (2017-2019)**. 2021. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

Projeto AJA está com matrículas abertas em 38 municípios de MS. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 7 de março de 2026. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/projeto-aja-esta-com-matriculas-abertas-em-38-municipios-de-ms/>.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o Resgate de um Empoderado Discurso. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, v. 23, n. 72, p. 234-251, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>.

SILVA, M. R. **Competências: A Pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. 2003. 305 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>.

SED vai às Escolas” acontece nesta quinta-feira em Campo Grande. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 4 de agosto de 2025. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/campo-grande-recebe-esta-semana-dois-encontros-da-formacao-sed-vai-as-escolas/>.

Realizada em Campo Grande, ensino médio é tema de reunião entre secretários de Educação de todo o País. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 23 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/realizada-em-campo-grande-ensino-medio-e-tema-de-reuniao-o-entre-secretarios-de-educacao-de-todo-o-pais-2/>.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**: Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>.

SANFELICE, J. L. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

SAS realiza ação na quarta-feira para atender mais de 1,7 mil famílias beneficiárias do bolsa família. **MS Conecta**, Mato Grosso do Sul, 23 de julho de 2023. Disponível em: <https://msconecta.com.br/noticia/3512/sas-realiza-acao-na-quarta-feira-para-atender-mais-de-1-7-mil-familias-beneficiarias-do-bolsa-familia>.

SEGAL, R. L. “‘Novo Ensino Médio’ como Persistência das Desigualdades Educacionais?”. **Revista Educação em Foco**: Mato Grosso do Sul, v. 27, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36920/24216>.

SEBRAE. **Pesquisa do Perfil da População dos Bairros do Município de Campo Grande/MS**. Campo Grande: SEBRAE, 2010. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/MS/Imagens/Perfil%20dos%20Bairros%20de%20Campo%20Grande%20MS.pdf>.

Secretaria de Educação realiza mais dois encontros de fortalecimento da Rede Estadual de Ensino. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 18 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/secretaria-de-educacao-realiza-mais-dois-encontros-de-fortalecimento-da-rede-estadual-de-ensino/>.

Secretaria de Educação realiza formação do projeto Seguindo em Frente. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 24 de junho de 2016. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/secretaria-de-educacao-realiza-formacao-do-projeto-seguindo-em-frente/>.

SED regulamenta a oferta do ensino médio com carga horária ampliada. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 8 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/sed-regulamenta-a-oferta-do-ensino-medio-com-carga-horaria-ampliada/>.

SENAI. **Educação Profissional no Brasil**. Brasília: SENAI, 2010.

SILVA, M. R. KRAWCZYK, N. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio**, 2015. Disponível em:

<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

SILVA, A. S.; SILVA, M. L.. **Educação e Cidadania: Desafios Contemporâneos**. São Paulo: Vozes, 2012.

SILVA, J. A.. **Políticas Públicas Educacionais: uma Análise Crítica**. Brasília: Liber, 2014.

SILVA, J. A.; MATTOS, A. C. **Educação e Desenvolvimento Humano**. Brasília: Liber, 2014.

SILVA, J.; OLIVEIRA, Marta. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: XYZ, 2020.

SILVA, M. C.; MOURA, A. L.; SOUZA, J. L. A Trajetória do Pronatec e a Reforma do Ensino Médio: Algumas Relações com a Política de Educação Profissional Mundial. 2018. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 78-97, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10092/25123>.

SILVA, S. C. **A Reforma do Ensino Médio Implantada Pela Lei 13.415/2017: Aproximações e Distanciamentos desde o Brasil Colônia**. 2021. 249 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8477/1/A%20reforma%20do%20ensino%20m%c3%a9dio%20implantada%20pela%20Lei%2013.415-2017%20-%20aproxima%c3%a7%c3%b5es%20e%20distanciamentos%20desde%20o%20Brasil%20col%C3%B4nia.pdf>.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, M. A.; CARVALHO, L. F. Desigualdade Digital e Inclusão Social no Brasil: Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Sociais**: Paraíba, v. 7, n. 2, p. 45-63, 2021.

SOUZA, K. C. D. Pobreza e Resiliência nas Narrativas de Educandos da EJA em Situação de Rua. **Educação e Realidade**: Porto Alegre, v. 47, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WmW6jcVmvYYxx4KQ3WbNGQP/?format=pdf&lang=pt>.

SOUZA, M. C. R. F. S.; NONATO, E. M. N.; FONSECA, M. C. F. R. Cenários da Educação de Mulheres Jovens e Adultas em Situação de Privação de Liberdade no Contexto Brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação**: Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 811-832, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/fYHHJGBXxnPDQGqCSfPDCDz/?format=pdf&lang=pt>.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação Não é Privilégio**. São Paulo: Edusp, 2002.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. Londres: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por.

UNESCO. **Relatório Global de Monitoramento da Educação 2020: Inclusão e Educação: Todos Significa Todos**. Londres: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.

Unidades da REE são destaque nos índices do Ideb 2023. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 20 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/unidades-da-ree-sao-destaque-nos-indices-do-ideb-2023/>.

UNDP. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2020: A Próxima Fronteira: Desenvolvimento Humano e o Antropoceno**. Nova Iorque: UNDP, 2020. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020pt.pdf>.

VIEIRA, L. H. O. **Educação e Exclusão Social**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, S. F. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**: Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 21-34, 2001.

Vingança nas Moreninhas: 3 mortes em 16 meses em Campo Grande. **Campo Grande News**, Campo Grande, 28 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/faroeste-nas-moreninhas-chegou-ao-3o-assassinato-entre-familias-em-16-meses>.

ZAULI, C. B. C. **Federalismo e Políticas Educacionais: a Descentralização e a Municipalização do Ensino Fundamental no Contexto da Reforma do Estado Brasileiro (Décadas de 80 e 90)**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2001.

ZILIANI, A. C. M. **Das Avaliações em Larga Escala à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a Lógica de Padronização como Política Educacional**. 2024. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/9137>.