

## REORDENAMENTO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MATO GROSSO

*Ana Lara Casagrande  
Waleska Gonçalves de Lima  
Cristiano Maciel*

### Resumo

A reforma do Ensino Médio está assentada, centralmente, na extensão do tempo de permanência na escola e no reordenamento curricular. Isso posto, por meio de um estudo qualitativo que mobiliza a técnica de análise de conteúdo, investiga-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionada à etapa final da Educação Básica em âmbito nacional e as diretrizes estabelecidas no estado de Mato Grosso. Ao seguir as etapas previstas no tratamento dos dados, baseado no trabalho de Laurence Bardin, foram obtidas as categorias, à luz do currículo flexível: protagonismo e projeto de vida. Os resultados indicam um espelhamento dos princípios da BNCC no Documento de Referência Curricular mato-grossense (DRC/MT), quanto ao objetivo anunciado de fortalecimento do protagonismo juvenil, orientação dos estudantes no que seria a construção do seu projeto de vida e o reforço ao princípio de que o currículo, como componente pedagógico dinâmico, seja flexível. Destaca-se que a principal peculiaridade do DRC/MT foi a abordagem da questão indígena e quilombola, um traço da demarcação das especificidades do estado de Mato Grosso.

**Palavras-chave:** ensino médio; bncc; documento de referência curricular; mato grosso.

## CURRICULAR REORDERING OF HIGH SCHOOL IN THE STATE OF MATO GROSSO

### Abstract

The reform of secondary education is based, centrally, on extending the length of stay at school and reorganizing the curriculum. Thus, through a qualitative study that uses the content analysis technique, the National Common Curricular Base (NCCB) aimed at the final stage of Basic Education nationally and the guidelines established in the state of Mato Grosso are investigated. By following the data processing steps, based on the work of Laurence Bardin, the categories were obtained, considering the flexible curriculum: protagonism and life project. The results indicate a mirroring of the BNCC principles in the Curricular Reference Document of Mato Grosso (CRD/MT), regarding the announced objective of strengthening youth protagonism, guiding students in what would be the construction of their life project and reinforcing the principle that the curriculum, as a dynamic pedagogical component, is flexible. It is noteworthy that the main specificity of the CDR/MT was the approach to the indigenous and *quilombola* issue, a feature of the demarcation of the singularity of the state of Mato Grosso.

**Keywords:** high school; nccb; curricular reference document; mato grosso.

## REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL ESTADO DE MATO GROSSO

### Resumen

La reforma de la Educación Secundaria se basa principalmente en el aumento de la permanencia en la escuela y la reorganización curricular. Así, a través de un estudio cualitativo que utiliza la técnica de análisis de contenido, se investiga la Base Curricular Común Nacional (BNCC) dirigida a la etapa final de la Educación Básica a nivel nacional y las directrices para el estado de Mato Grosso. Siguiendo los pasos previstos en el procesamiento de datos, basados en el trabajo de Laurence Bardin, se obtuvieron las categorías, a la luz del currículo flexible: protagonismo y proyecto de vida. Los resultados indican un reflejo de los principios de la BNCC en el Documento de Referencia Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), en cuanto al objetivo anunciado de fortalecer el protagonismo juvenil, orientar a los estudiantes en lo que sería la construcción de su proyecto de vida y reforzar el principio de que el currículo, como componente pedagógico dinámico, es flexible. Cumple destacar que la principal peculiaridad del DRC/MT fue su enfoque de las cuestiones indígenas y quilombolas, una característica de las especificidades del estado de Mato Grosso.

**Palabras clave:** educación secundaria; bncc; documento de referencia curricular; mato grosso.

### INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica no Brasil, cuja finalidade passa pela consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental, envolvendo o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento da pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, por meio da relação entre teoria e prática (Brasil, 1996, art. 35).

Nota-se que a legislação engloba objetivos para o Ensino Médio que podem ser considerados ambiciosos, sobretudo frente à realidade que se constata, com problemas históricos que resistem às reformas direcionadas à etapa, as quais priorizam ora a escola humanista ora a escola do trabalho, o que constitui uma dualidade, sobretudo quando se considera o público diversificado. Nosella (2016, p. 53) reconhece essa dualidade “[...] escola secundária para dirigentes e profissional para preparar os quadros do trabalho” como antiga, “[...] apesar dos muitos ‘esforços’ para superá-la ou dissimulá-la”. O que faz com que o Ensino Médio, em si, seja considerado uma etapa desafiadora em termos de política pública.

A mais recente reestruturação da referida etapa se deu via Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Considera-se que um substrato essencial da reforma do Ensino Médio é o reordenamento curricular previsto, por meio da revisão dos referenciais curriculares de todas as redes de ensino do país.

No ano de 2018 foi aprovada a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM), a partir do Parecer CNE/CP nº 15/2018, de 4 de dezembro, consistindo em parâmetro para elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT-EM). O DRC/MT-EM, por seu turno, chegou à versão final aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, após emissão do Parecer Pleno 031/2020 em 17 de dezembro de 2020 e homologada pela Portaria nº 365/2021/GS/SEDUC/MT em 20 de maio de 2021.

A estrutura para implementação do DRC em Mato Grosso teve início com a adesão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), ainda no ano de 2018. De modo que a Portaria nº 721/2018/GS/SEDUC/MT instituiu a Comissão Estadual para Implementação do referido Programa e criou o Grupo de Trabalho para a elaboração da referência curricular para o estado, entregue no ano de 2021.

Sabe-se que o currículo operacionaliza o projeto pedagógico, sendo compreendido “[...] como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade” (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p. 489). Acrescenta-se: “[...] considerando suas múltiplas inter-conexões com as políticas de escolarização de nosso tempo” (Silva, 2016, p. 684). Nesse sentido, é possível identificar similaridades e dissonâncias entre a BNCC-EM e o DRC/MT-EM, documentos que norteiam os currículos? Neste texto, analisa-se tais documentos, intencionando destacar elementos que conduzem as mudanças anunciadas.

Para tanto, esta pesquisa qualitativa utiliza a análise de conteúdo de Bardin (2016), com base em categorias obtidas desde uma organização principiada com a exploração do material. Na etapa de pré-análise, os documentos supramencionados foram selecionados enquanto unidade de análise. Obtiveram-se as categorias que possibilitaram a definição da análise. Por fim, a terceira etapa consistiu na inferência e interpretação dos resultados do estudo.

Este texto está assim organizado: na sequência da introdução, há a seção em que se abordam as reformas do Ensino Médio até o estabelecimento da BNCC; posteriormente são apresentadas as categorias de análise dos documentos, com os principais resultados e, por fim, as considerações finais.

### REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E ESTABELECIMENTO DA BNCC

O atendimento educacional ao jovem no Brasil passou por concepções ligadas ao mercado de trabalho e continuidade dos estudos, sendo que as reformas voltadas para o Ensino Médio se deram remetendo-se a tais vertentes, com “[...] uma escolarização ampla da elite do poder” (Teixeira, 2018, p. 19). O que faz com que se perceba que a política educacional participa das disputas por projetos de educação, para a formação das juventudes e construção do projeto de sociedade.

Desde a primeira reforma do Ensino Médio do Brasil independente, decorreram outras 16 reformas. A da Lei nº 13.415/2017 se caracteriza como a 17ª (Briskievicz, Steidel, 2018), que propugna alterações tais quais: ampliação da carga horária mínima anual, progressivamente, para 1.400 horas no Ensino Médio, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de 5 anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017; reelaboração dos currículos estaduais a partir da BNCC/EM; estabelecimento de Itinerários Formativos; Formação Técnica e Profissional – conforme possibilidade da rede, oferta de curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada.

Essa reforma vem sendo polemizada desde sua aprovação, mas foi com o início do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que a pressão pela revogação do Novo Ensino Médio ganhou força. O movimento desse governo, por meio da consulta pública estabelecida no período de março a julho de 2023, resultou no Projeto de Lei nº 5.230 (Brasil, 2023a), atualmente em trâmite. O debate envolve ampliar a carga horária destinada à BNCC; reduzir a carga horária

de Itinerário Formativo e reorganizar a flexibilização curricular em curso. Mas não se pode desconsiderar os efeitos já produzidos da reforma sob o Ensino Médio nos currículos das escolas vinculadas às redes de ensino brasileiras. Assim, considera-se que a BNCC é condição *sine qua non* para a materialização da reforma do Ensino Médio, por isso, a ela será dada ênfase nesta seção.

A BNCC define direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas áreas do conhecimento: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas. Desse modo, o currículo do Ensino Médio fica composto pela BNCC e por itinerários formativos divididos nas áreas acima descritas, acrescida da Formação técnica e profissional (considerado o quinto itinerário). A Lei estabelece que, a critério dos sistemas de ensino, poderá ser ofertado itinerário formativo integrado (junção de mais de uma área do conhecimento) (Brasil, 2017).

Quanto à oferta de formação com ênfase técnica e profissional, a Lei nº 13.415, considera a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, por meio de parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; há a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino) (Brasil, 2017).

O impasse em torno da formação técnica e profissional, articulada à atual reforma do Ensino Médio, guarda relação com a questão socioeconômica, pois há um contingente de jovens que sequer conclui a etapa final da Educação Básica, por diversos motivos, dentre os quais está a parcela que não consegue permanecer na escola em tempo integral. O percentual de jovens abastados economicamente que se interessam pelo quinto itinerário é o mesmo dos mais pobres? Quais jovens têm o privilégio de permanecer na escola de tempo integral? Como Teixeira (2018, p. 27) afirma: “Vemos que a desigualdade social reflete, de forma inequívoca, a dualidade no interior do Ensino Médio”.

Pretende-se superar desafios do Ensino Médio com as metas estabelecidas pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Tais metas envolvem a melhora da Educação no Brasil (e as estratégias para cumpri-las) e são estabelecidas para um prazo de 10 anos. Sobre o Ensino Médio (Meta 3), pretendia-se universalizar, até o ano de 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do Plano (2024), a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. No entanto, Saviani (2018, p. 27) afirma que “[...] mantido o ritmo do aumento da frequência de jovens em idade de cursar o ensino médio, somente daqui a 200 anos teremos atingido a meta 3 do Plano Nacional de Educação”. É uma constatação angustiante, tendo em vista que o Plano parece ineficaz. Assim, o objetivo não sendo tangível, quais as possibilidades reais de superação do problema do atendimento (acrescidos dos demais), considerando-o um importante fator para a democratização da Educação?

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2023 – Notas estatísticas (Brasil, 2024), o número de matrículas no Ensino Médio correspondeu a um total de 7,7 milhões em 2023, distribuídas em 29.754 unidades em que há Ensino Médio. Na distribuição por dependência administrativa, evidencia-se o grande número de matrículas na rede pública, estadual. Do total de

matrículas do ano de 2023, 7.676.743, a rede pública é responsável por 6.690.396, e a rede estadual é responsável por 6.415.026 delas (Brasil, 2024).

Em se tratando do Ensino em tempo integral, a meta do PNE em vigência envolvia oferecê-la, no mínimo, em 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2014). Tal objetivo é mais tangível quando pensado junto ao Programa EMTI em operação nas unidades federativas, por meio de adesão para a oferta de tempo integral nas escolas a partir do ano de 2016, em conformidade a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro. No entanto, observa-se que essa estratégia atende a aproximadamente 4% das escolas que ofertam Ensino Médio. Conforme divulgado no endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC), eram 1.425 escolas fomentadas pelo Programa EMTI no ano de 2021 (MEC, 2023 [*on-line*]). Foi estabelecido, pelo MEC, um painel de monitoramento do Novo Ensino Médio<sup>1</sup>, mas não estava no ar na ocasião da escrita deste texto. Com objetivo de ampliar esse quadro de matrículas, a nova gestão do governo federal instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, por meio da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, ampliando a possibilidade de matrículas de tempo integral em toda a Educação Básica (Brasil, 2023).

Outras estratégias estabelecidas para atingir as metas do PNE, em vigência, envolvem justamente a institucionalização da renovação do Ensino Médio, garantia da formação básica comum, fomento à expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à educação profissional, entre outras, como implementar políticas de prevenção à evasão (Brasil, 2014). O que significa que as políticas do PNE e da reforma precisam ser analisadas de modo a captar as interseções.

As metas e estratégias estabelecidas no PNE são importantes, mas é preciso enfatizar a dimensão do contexto desigual da Educação. Ao estabelecer as aprendizagens essenciais para os jovens do Ensino Médio, a BNCC busca lidar de algum modo com essa desigualdade. A noção de estabelecimento das aprendizagens essenciais para os jovens do Ensino Médio tem um papel a ser problematizado, tendo em vista o reconhecimento de que um documento normativo, como é o caso da BNCC, não é o responsável único pela revolução na Educação, no sentido de que não dá conta da superação das mazelas e desigualdades educacionais, o que não significa, também, que não impacte na educação dos jovens, já que é referência para a construção dos currículos.

Considerando, então, o impacto da definição de quais sejam as aprendizagens básicas essenciais, apresenta-se a análise promovida quanto aos documentos BNCC-EM e DRC/MT-EM, selecionados na etapa de pré-análise.

## **CATEGORIAS PARA ANÁLISE DA BNCC-EM E DO DRC/MT-EM**

Para esta investigação, a partir da análise de conteúdo, foram desenvolvidas duas categorias de análise com critérios semânticos estabelecidos, visando identificar a presença de similaridades e possíveis dissonâncias entre a BNCC-EM e o DRC/MT-EM. Conforme Bardin (2016, p. 148/149): “A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/paineis-de-monitoramento-e-indicadores>.

Como categorias estabelecidas na análise há: protagonismo e projeto de vida, estruturadas a partir da concepção de currículo flexível. Durante o procedimento de análise, notou-se que elas se entrecruzam nos documentos, por estarem relacionadas semanticamente. Na análise das categorias, compreende-se cada uma e seu papel no todo da proposta de reforma do Ensino Médio, o que é caro para situar o *modus operandi* de organização do sistema de formação para as juventudes contemporâneas. No processo de análise, busca-se “[...] explorar as diferentes implicações sobre como o conteúdo, a coerência e o controle sobre o currículo podem ser compreendidos”, como afirmam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 102).

A primeira categoria é relativa ao protagonismo. Na BNCC, documento de referência curricular nacional, são apresentadas as 10 Competências Gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica, dentre as quais está a compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais de informação, de modo a, entre outros, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, Competência 5). As juventudes experimentam novos modos e vivências frente às tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Essa constatação implica em um duplo reconhecimento que impacta no Ensino Médio: a importância do letramento digital e de qual tipo de protagonismo se fala.

Tal protagonismo aparece desde o texto introdutório da BNCC-EM, quando se afirma que o seu compromisso se dá com a “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 14), reconhecendo-se a importância do “[...] protagonismo do estudante em sua aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 15).

Especificamente na Área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC-EM considera que o seu foco “[...] está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 470, grifo nosso). Quando se aborda a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ressurge a noção de protagonismo como essencial: “Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens [...]” (Brasil, 2018, p. 549).

Identificada a referência às habilidades nas práticas dos diferentes campos de atuação social, vê-se que o ensejo é de “[...] oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 497, grifo nosso). Vê-se a interligação entre novos letramentos e maior protagonismo juvenil, embora sem maior detalhamento de como se escapa da unilateralidade e se consolida um impacto no social.

Também se fala do conceito em análise, nessa categoria, nas habilidades relativas à vida pública, abordando o fomento às “[...] experiências significativas e contextualizadas de exercício do protagonismo juvenil, por meio da articulação com os outros campos, as demais áreas do currículo e os interesses e escolhas pessoais dos jovens” (Brasil, 2018, p. 503, grifo nosso). É possível verificar práticas de autoconstituição do sujeito, por meio das escolhas empreendidas e que resultam em experiências que transcendem o espaço da escola.

No DRC/MT-EM, documento consolidado no ano de 2021 em Mato Grosso, cuja capital é Cuiabá, contando com 157.928 matrículas, 12.642 docentes e 673 escolas de Ensino Médio (IBGE, 2023), há uma ênfase no conceito de protagonismo, desde a seção introdutória, ao

relacionar “[...] a intencionalidade pedagógica das escolas aos interesses formativos dos estudantes reiterando que o desenvolvimento do protagonismo é uma forma de auxiliá-lo a construir sua autonomia e a fomentar sua criatividade” (Mato Grosso, 2021, p. 7), assim como na BNCC se reconhece a importância do protagonismo no processo formativo das juventudes mato-grossenses.

Com essa ideia de apresentação do protagonismo frente ao público do Ensino Médio, no DRC/MT-EM, ressalta-se a importância da diversidade dessas juventudes que frequentam não somente o ensino regular ou profissional, mas estão inseridos nas modalidades de educação do campo, escolar indígena, quilombola e de jovens e adultos, uma diversidade na “[...] riqueza de saberes, vivências e opiniões de nossos jovens” (Mato Grosso, 2021, p. 16). Algo a ser enfatizado, considerando a construção contextual do currículo em cada estado brasileiro, de modo a conferir-se sentido e significado.

No documento mato-grossense se considera que tal diversidade deve permear o projeto pedagógico da escola, entendido como “[...] fio condutor para o *protagonismo juvenil*” (Mato Grosso, 2021, p. 17, grifo nosso). Aqui se apreende um detalhamento interessante, que considera modalidades relevantes para o estado de Mato Grosso. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou que, em 2020, um total de 1.108.970 pessoas residentes em localidades indígenas e 1.133.106 pessoas residentes em localidades quilombolas no Brasil. No dimensionamento da população residente em áreas indígenas por Unidade da Federação, o estado de Mato Grosso conta com 145.279 de população residente em áreas indígenas (a segunda maior unidade da federação, sendo a primeira o Amazonas, com 284.487 e em terceiro lugar está o Pará com 105.320 pessoas). O estado de Mato Grosso conta com um contingente de 12.802 pessoas residentes em áreas quilombolas, considerando a base territorial do ano de 2020 (IBGE, 2021).

Em acordo com Santos (2021, p. 06), que estuda o contexto mato-grossense, considera-se fundamental o estabelecimento de espaços dialógicos que ressignifiquem as práticas pedagógicas possíveis aos docentes e à escola, de modo que considerem “[...] o cotidiano das escolas, suas condições reais de funcionamento, as conquistas em torno da formação humana, bem como o projeto de formação humanizadora que cada lócus estabelece como intencionalidade formativa”. Na mesma linha argumentativa, Silva e Oliveira (2023, p. 17) indicam que os sentidos a respeito do campo curricular são “[...] (re)interpretados, negociados, tensionados, disputados e mesmo deslocados nas (inter)ações, performances e (co)enunciações” estabelecidas na realidade escolar.

Na estrutura do documento estadual, o protagonismo juvenil é destacado, vislumbrando a categoria a partir de proposições pedagógicas fundamentadas em uma “perspectiva intercultural” (Mato Grosso, 2021, p. 17); “na inter e/ou transdisciplinaridade” (p. 21); através da valorização de sua cultura e experiências” (p. 43); na viabilização do “protagonismo social de todos os cidadãos e cidadãs” (p. 23) singular e independentemente da idade, ou seja, há um leque de linguagens que visa oportunizar o protagonismo enquanto elemento essencial às práticas pedagógicas (Mato Grosso, 2021).

Metodologicamente, a base do processo de ensino-aprendizagem dar-se-á, como está descrito, por meio da metodologia ativa, que pensa o estudante como protagonista na ação pedagógica. A discussão das metodologias ativas ganhou força com a crítica à pedagogia tradicional, ligada à ideia de transmissão de informações e centrada no docente. Seu principal ponto de divergência é se se constitui um método ou se se refere a um conjunto de técnicas. Feitosa et al.

(2021) reconhecem que, nos cursos de medicina, é cada vez mais comum a adoção das metodologias ativas como pilares do ensino.

Quanto às áreas estabelecidas na BNCC, o protagonismo segue presente nelas todas no DRC/MT-EM, a exemplo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que retoma a competência geral 5 da BNCC enfatizando as “[...] aprendizagens dos estudantes relativas ao diálogo com o outro e com as novas tecnologias” (Mato Grosso, 2021, p. 211) e afirma ser a área um espaço favorável para o desenvolvimento do protagonismo juvenil “[...] pois suas habilidades e objetos de conhecimento permitem que as juventudes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens [...]” (*ibid.*, p. 212). O conceito é referenciado também na progressão das aprendizagens da Área de Linguagens e suas Tecnologias na educação básica: “As tecnologias digitais somadas à multiplicidade das linguagens auxiliam no *desenvolvimento do protagonismo e da autoria na vida social*” (Mato Grosso, 2021, p. 264, trecho grifado exatamente igual ao da BNCC-EM).

Em perspectiva crítica, Silva e Oliveira (2023, p. 09) afirmam que há fantasias educacionais mobilizadas para sustentar as propostas vinculadas à reforma curricular, uma delas diz respeito justamente ao protagonismo juvenil, relacionado aos discursos de modernização neoliberal na educação, que “[...] envolvem explicitamente o desenvolvimento de estratégias e mecanismos de motivação, controle, responsabilização e pressão”. São elementos a serem problematizados na divisão entre o que seja trazer mais significado ao processo de ensino-aprendizagem para os jovens e o que envolva uma teia de estratégias para construção do sujeito ideal para o mercado.

A segunda categoria diz respeito ao projeto de vida. Na BNCC-EM, afirma-se que o projeto de vida é uma das competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica, está estabelecido como Competência Geral 6 e é reiterada nas Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio: fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida (Brasil, 2018).

Tais escolhas dar-se-iam também pela composição do seu percurso formativo, diante das escolhas dos itinerários, mas Teixeira (2018) provoca a pensar a situação de um estudante com perfil da Área de Humanas ou Ciências da Natureza, que tem próximo a sua residência uma escola que oferece apenas o itinerário de matemática e suas tecnologias ou formação técnica e profissional. Indagam o autor: “O que ele ou ela faz? Ele ou ela se deslocará para outro bairro atrás de seu projeto de vida? Trata-se, pois, de um destino e não de uma opção” (Teixeira, 2018, p. 29).

Ademais desse questionamento pertinente, não se nega a importância de construção de um projeto de vida, mas se interpelam os meios que a escola (como metonímia das redes) realmente possui para subsidiá-la, tendo em vista as desigualdades socioeconômicas latentes no Brasil. Não estaríamos superestimando o papel, não apenas do currículo, mas da escola em lidar com a realidade de muitos jovens do Ensino Médio? Eles não têm um projeto de vida, pois falta, às vezes, um diálogo a esse respeito, alguém que dê suporte, é verdade, mas como a escola lidará com o fato de que o projeto mais imediato de muitos é subsistir? Isto é, prover a sua existência imediata por meio do atendimento às necessidades básicas, como alimentação?

Ao tratar da Área de Linguagens e suas Tecnologias, que envolve linguagens artísticas, corporais e verbais, objeto dos componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, a BNCC-EM indica-a como colaboradora na formação de “[...] sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões

éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade” (Brasil, 2018, p. 475).

No caso do estado de Mato Grosso, o projeto de vida também aparece como um eixo estruturante, relacionado à ideia de protagonizar. Nele, afirma-se que tal projeto estaria “[...] fundamentado no conhecimento contextualizado, na participação dos sujeitos sociais, auxiliando [o jovem] a assumir-se como protagonista de seu processo educativo” (Mato Grosso, 2021, p. 19, inserção nossa). O Projeto de Vida é compreendido como componente curricular, de caráter transversal, que se situa como “[...] parte fundamental para promover a formação integral dos estudantes”, por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (*ibid.*, p. 27).

Ademais, conforme base conceitual, concepções da rede e princípios norteadores do DRC/MT-EM, o Projeto de Vida integra a parte flexível do currículo, compreendido como Itinerário formativo em alinhamento à BNCC, que propõe “[...] auxiliar os estudantes em suas descobertas e escolhas” (Mato Grosso, 2021, p. 29).

O DRC/MT-EM reforça que o Projeto de Vida deverá ser desenvolvido por meio das dez competências da BNCC, com tom explícito na Competência Específica da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que propõe aos jovens fazer escolhas, em uma relação com o conceito de itinerário formativo, buscando “[...] desenvolver a atuação protagonista do estudante mediante a participação pública e coletiva, com respeito à diversidade, fortalecendo a cidadania, promovendo o seu projeto de vida [...]” (Mato Grosso, 2021, p. 222).

O Projeto de Vida é retomado na arquitetura curricular do documento estadual, constando como componente curricular na matriz curricular ao mesmo tempo que integra outros componentes, enquanto competência a ser desenvolvida, como propõe a trilhas de aprofundamento da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na competência específica do Itinerário Formativo: “Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global” (Mato Grosso, 2021, p. 511).

Há também no documento da rede estadual mato-grossense uma vinculação com a metodologia ativa, novamente referenciada e explicitada como aquela que “[...] habilita os estudantes para que tenham condições de analisar as informações que são relevantes para cada finalidade que ele pensou em seu projeto de vida” (Mato Grosso, 2021, p. 325).

As duas categorias estão no cenário do estabelecimento do currículo flexível. A BNCC reconhece o currículo flexível como intrínseco ao Ensino Médio em função “[...] do grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado” (Brasil, 2018, p. 493). Não estaria o debate simplificado na autonomia do jovem, em detrimento de se considerar as possibilidades de viabilização da flexibilização? A flexibilização e conteúdo mínimo do currículo, então, são aqui problematizados à medida em que se reconhece que as redes têm condições bastante diversificadas, embora devesse funcionar o pacto federativo estabelecido constitucionalmente para mitigar as discrepâncias entre elas.

Na introdução do texto da BNCC, postula-se que o documento propõe “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real” (Brasil, 2018, p. 15). O que significaria objetivamente pensar em conhecimentos que sustentam a reflexão, a crítica e a problematização? É possível remeter à área da Filosofia, por exemplo, e como

aparentemente os conteúdos devem ter uma aplicabilidade para serem considerados úteis para a chamada vida real (há outra?). As Ciências Humanas lidam com a subjetividade, abstração, da qual emergem problemas metodológicos, científicos e éticos não abarcados pela lógica, pode ser considerado como aplicável à vida que efetivamente se realizaria?

Compreende-se a noção implicada de conferir sentido aos conteúdos, mas há uma linha tênue entre dar sentido ao que se aprende, como o texto da BNCC indica, e o utilitarismo. Rocha (2022) chama a atenção para o fato de a memória, a percepção, o testemunho e o pensamento serem fontes básicas, que levam a tipos diferentes de conhecimento, sendo que a superposição de fontes e tipos de conhecimento produz uma rede extremamente rica.

Na experiência compartilhada por Silva e Oliveira (2023, p. 18), em relação à disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo, inserida no currículo das Escolas de Referência do Ensino Médio da rede pública de Pernambuco, por exemplo, os autores mostram que a construção dos discursos e práticas curriculares se afirmaram a partir de um movimento de deliberada busca pela “[...] aproximação entre educação e mercado, orientado por um princípio de submissão dos sentidos, lógicas e práticas em circulação no campo educacional às lógicas e ao modelo de (produção de) subjetividade preconizados pela racionalidade neoliberal hegemônica”.

Um mercado que se favorece do horizonte de flexibilização, que evoca o sujeito adaptável às inseguranças do sistema econômico vigente, cujo fôlego para competir é requisito. Ao discorrer sobre o que chama de modelo diversificado e flexível, afirma-se, na instância documental em análise, que “[...] a nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 467). Não é demais lembrar que as ofertas se dão “[...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (art. 36, alterado na LDB), de maneira que se questiona o atendimento à multiplicidade de interesses estudantis.

Em Mato Grosso, definiu-se a oferta de itinerários integrados no ano de 2022, sendo: Linguagens e Ciências Humanas; Matemática e Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além do Itinerário profissional. A combinação de áreas, a critério da mantenedora da rede, resultou em ênfase nas Ciências Humanas. A área estava presente em três das quatro possibilidades da rede mato-grossense. Já quanto às Linguagens, havia apenas uma opção de itinerário, combinada com as Ciências Humanas (Seduc/MT, 2023).

Considera-se que a flexibilidade abarca as categorias indicadas neste texto, pois a BNCC-EM indica: “[...] a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 471). Nesse rumo, os itinerários formativos são a estratégia para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio. O princípio foi seguido, de modo que se estabelece, no documento mato-grossense, que a proposta do Novo Ensino Médio propõe que o direito de aprendizagem não fragmente o currículo educacional, devendo “[...] promover, como ‘direito de aprendizagem’, o processo de autonomia e fator de escolha e flexibilização do currículo ao qual a BNCC do Ensino Médio propõe se expressar em cada unidade escolar” (Mato Grosso, 2021, p. 212).

Em Mato Grosso, o currículo flexível é proposto na perspectiva de contemplar as dimensões de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, com vistas à formação integral do estudante

(Mato Grosso, 2021). Cita-se, ainda, o trabalho transdisciplinar, considerado possível a partir do envolvimento dos profissionais da unidade escolar para promoção de “[...] novas formas de pensar e agir diante da integração dos diferentes saberes e da superação da fragmentação do conhecimento” (Mato Grosso, 2021, p. 61).

Quando fala especificamente da Educação Escolar Indígena, postula-se que: “O currículo deve ser flexível, para que os estudantes se reconheçam e sejam protagonistas no próprio processo de aprendizagem e interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas” (*ibid.*, p. 73).

O currículo flexível se alinha às demais categorias e há imbricamento entre os documentos, que resulta da coesão de ideias enquanto representação do ideal de formação pelas orientações curriculares. Elaborou-se a Tabela 1, visando sintetizar as principais considerações a partir da análise das categorias.

Acredita-se que a implementação da flexibilização curricular apenas faz sentido se passar pela garantia das escolhas da construção da trajetória de estudos no Ensino Médio pelos estudantes. Para tanto, reconhecer a relevância da estrutura física e humana da rede é necessária para que a arquitetura saia do papel.

**Tabela 1: Síntese da trilha de análise**

		<b>Eixo Comum entre a BNCC e o DRC/MT-EM</b>
<b>Currículo flexível</b>	<b>Categoria 1: Protagonismo</b>	Dupla semântica: 1. Autonomia. Atuação na vida pessoal e social. 2. Escolha entre os itinerários. Relacionado à composição curricular.
	<b>Categoria 2: Projeto de Vida</b>	Perspectiva de futuro e exercício das (supostas) escolhas. Desenvolvimento de projetos pessoais e produtivos.

Fonte: Autoria própria (2023).

No eixo comum, indica-se o que provém da análise. Quanto à categoria 1, os documentos falam em autoria do jovem diante da tomada de decisões quanto a si e no contexto social, indicando que a nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, via oferta de variados itinerários formativos. Na categoria 2 se percebe um discurso de vislumbrar o projeto de vida como construção de objetivos futuros, situados pessoal e coletivamente, ele é enfatizado como componente curricular no documento de Mato Grosso. Percebe-se, então, que o currículo flexível liga ambas pela ênfase na questão da autonomia e do que se considera a fragmentação disciplinar do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar identificar a presença de similaridades e possíveis dissonâncias entre a BNCC do Ensino Médio e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, etapa Ensino Médio (DRC/MT-EM), pode parecer óbvio que haveria um alinhamento entre eles quanto ao aporte ideológico, isto é, em relação ao que se almeja para a formação do jovem brasileiro, até por conta

da natureza da Base, mas o que se encontrou, após estudo e categorização, foi um espelhamento com pouca margem para assimetria. O documento nacional seria norteador, não algo similar à gramática, que define um conjunto de regras e o que escapa é considerado desvio, do ponto de vista da gramática normativa.

O que se percebeu, então, foram ressonâncias com a mesma frequência de vibração, para utilizar termos emprestados da Física. Considerar ambos os documentos como, obviamente, criatura e reflexo é subtrair da orientação normativa a margem para a dissonância em face das peculiaridades locais, regionais, que conferem autenticidade em um país de dimensões continentais. Essa parece a maior justificativa para o estabelecimento de uma base curricular nacional: garantir aprendizagens essenciais com qualidade em um país tão diverso. O Guia de implementação do novo Ensino Médio, com orientações sobre como proceder, explicita a busca por maiores garantias para um atendimento de qualidade, embora receba críticas pelo caráter prescritivo.

Posta a fatorialidade da diversidade, o que, nas diretrizes curriculares estaduais, escapa ao estabelecido nacionalmente? Quando aborda a questão indígena e quilombola, há uma importante demarcação das especificidades do estado de Mato Grosso, pela formação do seu povo.

Cabe, por fim, destacar a distinção entre currículo e orientações curriculares, o que não sustenta a minimização da potência das orientações da BNCC como estratégia consistente de estímulo à constituição dos currículos, por isso, a tendência é de reprodução ideológica presente no documento normativo, entendida aqui como representação do ideal de formação, engendrada pelas orientações curriculares. A questão que se coloca fomenta a necessidade de mais estudos, que captem e compreendam os pontos em que as referências curriculares estaduais fincam sua identidade e consideram seus contextos.

Devido à BNCC tratar-se de um documento normativo, que seleciona aprendizagens essenciais para a etapa do Ensino Médio e é prescritivo das competências, conhecimentos-base e propostas pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo dos três anos finais da Educação Básica, fazer uma leitura crítica e estudá-lo por diferentes vieses, buscando o que está posto e os sentidos subjacentes ao escrito, é necessário para o avanço no debate da questão do Ensino Médio com foco nos estados. Isso inclui refletir, também, sobre as perspectivas que se opõem à constituição de um currículo nacional, vendo-o como engessamento.

Espera-se que este texto contribua para o debate, a partir da identificação dessas categorias que indicam uma síntese dos conceitos predominantes de reorganização do Ensino Médio, encontradas em comum entre a política educacional nacional e estadual mato-grossense.

O proposto por este texto não esgota a análise dos documentos nem o de referência curricular para o Ensino Médio nacionalmente tampouco as diretrizes para a rede mato-grossense. Espera-se que ele contribua, então, com elementos que denotem univocamente um projeto de educação inclusiva e democrática para esse público, isto é, para os jovens que estão e os que deveriam estar na escola.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1996.

- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília-DF, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2024.
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. *Institui o Programa Escola em Tempo Integral*. Brasília, 2023.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 5.230*, de 26 de outubro de 2023. Define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, 2023a.
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane. *O novo Ensino Médio: desafios e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2018.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, 407-427, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p407>
- DATASUS. *População Residente: estudo de estimativas populacionais por município, idade e sexo 2000-2021* – Brasil. Disponível em <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?ibge/cnv/popsvsbr>. Acesso 26 fev. 2023.
- FEITOSA, Esther de Alencar Araripe Falcão, et al. Desafios para o aprendizado de neurorradiologia na graduação médica: análise do ponto de vista discente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 45, n.1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200098>
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Dimensionamento Emergencial de População Residente em Áreas Indígenas e Quilombolas para Ações de Enfrentamento à Pandemia Provocada pelo Coronavírus*: subsídios para o Ministério da Saúde visando ao Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a COVID-19. Rio de Janeiro, 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Mato Grosso*. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso 27 fev. 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio*. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC: Cuiabá, 2021.
- MEC. Ministério da Educação. *Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)*. Atualizado em 29 set. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso 23 maio 2024.
- NOSELLA, Paolo. *Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.
- ROCHA, Ronai. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Contexto, 2022.

SANTOS, Geniana dos. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23803>. Acesso em 14 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora. *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2018, p. 23-32.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. *Relatório Interno: panorama dos itinerários formativos ofertados em Mato Grosso no ano de 2022 e 2023*. Cuiabá, 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias de. Currículo e conhecimento escolar na sociedade das capacitações: o ensino médio em perspectiva. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 676-697, 2016. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762016000200676&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762016000200676&script=sci_abstract) Acesso em no. 2024.

SILVA, Silas Veloso de Paula; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, e1139, 2023.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. Tudo como dantes no Quartel de Abrantes: a reforma do Ensino Médio. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane. *O novo Ensino Médio: desafios e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2018, p.17-35.

*Submetido em 03 de junho de 2024*  
*Aprovado em 27 de outubro de 2024*

### Informações das autoras

Ana Lara Casagrande  
Universidade Federal de Mato Grosso  
E-mail: [analaracg@gmail.com](mailto:analaracg@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9987834719353996>

Waleska Gonçalves de Lima  
Universidade Federal de Mato Grosso  
E-mail: [waleska.fisica@gmail.com](mailto:waleska.fisica@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7962-4822>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8396038493857023>

Cristiano Maciel  
Universidade Federal de Mato Grosso  
E-mail: [crismac@gmail.com](mailto:crismac@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2431-8457>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5234437367053668>