

JUVENTUDES, DIREITO À EDUCAÇÃO, REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DISPARIDADES EDUCACIONAIS: ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE MATO GROSSO

YOUTH, THE RIGHT TO EDUCATION, HIGH SCHOOL REFORM, AND EDUCATIONAL DISPARITIES: A CRITICAL ANALYSIS OF THE MATO GROSSO CURRICULAR REFERENCE DOCUMENT

<https://orcid.org/0000-0003-4762-9669>  Alessandra Ferreira dos Santos^A

<https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>  Ana Lara Casagrande^B

<https://orcid.org/0000-0002-2431-8457>  Cristiano Maciel^C

^A Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Cuiabá, MT, Brasil

^B Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Cuiabá, MT, Brasil

^C Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Cuiabá, MT, Brasil

Recebido em: 01 Abr. 2026 | **Aceito em:** 21 Jul. 2026

Correspondência: Alessandra Ferreira dos Santos (alessandra.atacado@gmail.com)

Resumo

As recentes mudanças no Ensino Médio recolocaram essa etapa no centro do debate educacional, ao prometerem inovação e ampliação de escolhas, mas também ao intensificarem incertezas quanto às condições de implementação e aos efeitos sobre o direito à educação. O artigo examina a materialização curricular da reforma no Estado de Mato Grosso, tomando como documento-chave o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC-MT/EM). O objetivo do estudo é analisar o desenho da diretriz para construção dos currículos estaduais mato-grossenses com foco na parte diversificada/flexível, discutindo a relação entre flexibilização, direito à educação e as condições de implementação das mudanças curriculares do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em análise documental e conduzida por análise temática dialógica, organizada em três eixos: (i) organização do tempo escolar; (ii) componentes eletivos e trilhas de aprofundamento; e (iii) desenho curricular ao longo do triênio. Os resultados evidenciam que a flexibilização, embora apresentada como via de protagonismo juvenil, depende de capacidades institucionais e territoriais desiguais, podendo produzir percursos formativos distintos e acesso diferenciado ao conhecimento escolar. No DRC-MT/EM a arquitetura curricular explicita a distribuição de cargas horárias e a centralidade da parte flexível, ao mesmo tempo em que condiciona a efetividade da escolha às possibilidades de oferta das escolas, sinalizando o risco de ampliação de disparidades educacionais entre as juventudes brasileiras, principalmente da rede pública.

Palavras-chave: Ensino Médio; juventudes; Itinerários Formativos; Projeto de Vida; desigualdades educacionais.



Abstract

Recent changes to Brazilian High School have placed this stage back at the center of educational policy debates by promising innovation and expanded choices, while also intensifying uncertainties regarding implementation conditions and their effects on the right to education. This article examines the curricular materialization of the reform in the state of Mato Grosso, using the Curricular Reference Document for Mato Grosso – Upper Secondary Education (DRC-MT/EM) as the key document. The study aims to analyze the design of the guideline for building Mato Grosso state curricula, focusing on the diversified/flexible component, and discussing the relationship between curricular flexibility, the right to education, and the conditions for implementing curricular changes in upper secondary education. The research adopts a qualitative approach based on document analysis and is conducted through dialogical thematic analysis, organized into three axes: (i) school time organization; (ii) elective components and deepening tracks; and (iii) the curricular design across the three-year cycle. The results indicate that curricular flexibility, although presented as a pathway to youth protagonism, depends on unequal institutional and territorial capacities, which may produce distinct educational pathways and differentiated access to school knowledge. In the DRC-MT/EM, the curricular architecture makes workload distribution and the centrality of the flexible component explicit, while conditioning the effectiveness of choice on schools' capacity to offer pathways, thereby signaling the risk of widening educational gaps among Brazilian youth, especially those in public schools.

Keywords: High School; youth; curricular flexibility; right to education; educational inequalities.

Ensino médio, juventudes e currículo em disputa

Haja hoje para tanto ontem.
Paulo Leminski

As recentes mudanças no Ensino Médio colocaram essa etapa em destaque no debate sobre a política educacional, ao propor alterações curriculares que buscam romper com o “ontem”, mas acabam por tornar o “futuro” ainda mais incerto. O Ensino Médio passou, assim, por um processo de reordenamento curricular no Brasil, apresentado como resposta a impasses relacionados à qualidade do ensino, à estrutura curricular e aos sentidos atribuídos à escolarização nessa fase decisiva da formação juvenil. Tais sentidos são disputados em função do lugar estratégico que essa etapa ocupa na conclusão da Educação Básica e de sua relação com as demandas de mão de obra do mercado de trabalho.

Do ponto de vista normativo, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) reorganizou a estrutura curricular do Ensino Médio, ao combinar formação geral (que congrega aprendizagens consideradas essenciais e que devem constar em todos os currículos) com Itinerários Formativos (parte flexível), movimento que, posteriormente, foi reordenado pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024a) e que se articula ao debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018).

Nesse reordenamento, não houve uma grande mudança estrutural com a reforma que havia sido produzida no ano de 2017, mas houve uma ampliação, por exemplo, da carga horária destinada à base comum e redução daquela destinada aos Itinerários Formativos, em resposta às críticas sobre a materialização de currículos díspares em território nacional, o que poderia prejudicar ainda mais estudantes das escolas públicas na projeção de futuros, como o acesso à Educação Superior. A questão central, entretanto, não é apenas a mudança formal desse arranjo, mas o que ela produz em termos de acesso ao conhecimento escolar, trajetórias possíveis para os estudantes e condições de oferta nas diferentes redes de ensino e escolas atravessadas por desigualdades estruturais.

Tais desigualdades fazem com que exista uma preocupação com as juventudes frente às mudanças curriculares produzidas e às possibilidades de carreira que se apresentam para o público do Ensino Médio. Cumpre destacar que essa etapa é considerada um terreno de disputas em torno das finalidades da escolarização, cenário no qual o currículo deixa de ser apenas uma organização pedagógica e passa a atuar como um mecanismo de definição das prioridades formativas e dos sentidos atribuídos à escola. Nesse contexto, a reforma mobiliza

sentidos concorrentes, entre os quais se observam o “sentido para o país [...] e sentido para o mercado de trabalho” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 3).

Nesse debate, as composições curriculares desiguais aparecem como um ponto sensível, pois apontam a “possibilidade de que se institua uma formação fragmentada e aligeirada” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 1), o que recoloca em pauta a problemática sobre como a flexibilização atua quando a oferta curricular se materializa em condições institucionais heterogêneas. Seria um ponto de contato direto com o direito à educação das juventudes, acrescenta-se: educação de qualidade. Em consonância com essa preocupação, a reforma do Ensino Médio foi descrita como “marcada por um conjunto de ideais que refletiam interesses carregados de valores como o da meritocracia, de perspectivas individualistas [...]” (Gonçalves; Lima Filho; Santos, 2024, p. 2), aspecto que tensiona a ideia de “escolha” em diferentes realidades sociais e educacionais.

Diante desse quadro, este artigo examina a materialização curricular da reforma no Estado de Mato Grosso, tomando como documento-chave o *Documento de Referência Curricular Etapa Ensino Médio* (DRC-MT/EM). O objetivo do estudo é analisar o desenho da diretriz para construção dos currículos estaduais mato-grossenses com foco na parte diversificada/flexível, discutindo a relação entre flexibilização, direito à educação e as condições de implementação das mudanças curriculares do Ensino Médio.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que mobiliza a análise documental como método, a qual, “tradicionalmente, vale-se dos **registros cursivos**, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade e registro são os documentos elaborados por agências governamentais” (Gil, 2014, p. 147, grifo do autor). Para a análise dos dados, adotou-se a análise temática dialógica, técnica amplamente utilizada por pesquisadores das ciências humanas, cuja principal característica, tal qual a “da pesquisa qualitativa em si, é sua dinamicidade e flexibilidade, ou seja, a análise das narrativas não ocorre de forma linear, mas, ao contrário, envolve um constante ir e vir no material produzido/analísado” (Silva; Borges, 2017, p. 251). Assim, foram estabelecidos os temas de análise: (i) organização do tempo escolar; (ii) componentes Eletivos e Trilhas de aprofundamento projetadas; e (iii) desenho curricular distribuído ao longo dos três anos do Ensino Médio em Mato Grosso.

Os dados de análise estão distribuídos ao longo deste texto, tendo a seguinte organização: além desta introdução, há uma seção dedicada a discutir: Juventudes, Educação pública e direito constitucional: a qualidade em debate; Reforma do Ensino Médio como face

à agudização de desigualdades; Documento de Referência Curricular no Estado de Mato Grosso; e as Considerações Finais.

Juventudes, Educação pública e direito constitucional: a qualidade em debate

A carta magna brasileira estabelece que a Educação deve ser garantida a todos pelo Estado e pela família, com o apoio da sociedade, devendo promover o desenvolvimento integral da pessoa, formar para a cidadania e qualificar para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205). A Constituição Federal de 1988 orienta também que o ensino seja ministrado com base, entre outros princípios, na garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, Art. 206). Especificamente sobre o Ensino Médio, afirma-se que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de progressiva universalização desse nível de ensino gratuito (Brasil, 1988, Art. 208, II).

O conjunto de dispositivos constitucionais evidencia que a Educação, especialmente o Ensino Médio no recorte que aqui interessa, é concebida como direito social fundamental e dever inalienável do Estado. Essa mesma diretriz – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida – é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996, Art. 3º). A LDB também assegura que o acesso à Educação Básica obrigatória, dos 4 aos 17 anos, organizada em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, constitui direito público subjetivo, passível de exigência junto ao poder público (Brasil, 1996, Art. 5º).

Com vistas à sua efetivação, o Plano Nacional de Educação (PNE), presente na Constituição Federal de 1988, cuja redação foi dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação no Brasil ao longo de dez anos, orientando a ação do Estado na promoção de qualidade educacional. O PNE aprovado para o decênio 2014-2024, posteriormente prorrogado até 31 de dezembro de 2025¹ (Brasil, 2024b), apresentou como meta 3: universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, tendo como estratégias, entre outras: 3.2) Elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o 2º ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem

¹ Até o momento de escrita deste texto, o novo PNE não havia sido aprovado, tendo o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), enviado para o Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.614, de 2024, que o propõe para o próximo decênio.

e desenvolvimento para estudantes de Ensino Médio, com vistas a garantir formação básica comum; e 3.3) pactuar a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Médio (Brasil, 2014).

O PNE 2014-2024 destaca a relevância de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o país, concentrando-se na aprendizagem como estratégia para elevar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (meta 7) (Brasil, 2014). Nessa perspectiva, a formação básica curricular foi efetivamente configurada com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio (BNCC/EM) em 2018. No documento final aprovado, Mendonça Filho, Ministro da Educação à época, registrou que, conforme prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no PNE de 2014, a BNCC “encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 5).

Na BNCC/EM, há indicação do que os estudantes devem “saber” e “saber fazer”, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar demandas complexas da vida, exercer a cidadania e atuar no trabalho, definindo competências como referência às aprendizagens essenciais por ela estabelecidas (Brasil, 2018). Além disso, enfatizam-se os Itinerários Formativos, considerados

[...] estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, **possibilitando opções de escolha aos estudantes**. Aliás, 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, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino (Brasil, 2018, p. 471, grifo nosso).

O documento também ressalta outro conceito recorrente: a construção do projeto de vida das juventudes. Em determinado momento, afirma-se que a proposta de ruptura com a fragmentação curricular disciplinar contribuiria para favorecer esse processo:

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o **protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida** (Brasil, 2018, p. 15, grifo nosso).

A flexibilização e o fomento ao protagonismo juvenil são questões que latejam na discussão do direito à Educação das juventudes no Ensino Médio, que se dá após a aprovação

da reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017, iniciada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e ajustada pela Lei nº 14.945/2024.

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) apontam que as disparidades curriculares geradas a partir dessa reforma poderiam ferir a noção de garantia dos direitos dos estudantes e os objetivos de aprendizagem poderiam ser produzidos de modo muito diferenciado entre as escolas públicas. Em parte, esse efeito decorre, na concepção das autoras, da falácia de uma suposta flexibilidade curricular, fundada em um pressuposto liberal encantador, mas limitado frente à realidade factual do desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa.

O pressuposto liberal que ampararia a ideia de liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo, a nosso ver, nasce morto na Lei nº 13.415/2017, porque cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Uma vez que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua “escolha” ou o seu “projeto de vida” (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 4).

Tal desenho normativo brasileiro, que “vem se desenvolvendo com forte interferência de sugestões e condicionantes de organismos internacionais como a UNESCO², o Banco Mundial, a CEPAL³ e a OCDE⁴” (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 9), tensiona políticas públicas diante das persistentes desigualdades educacionais que afetam, também, as juventudes. Para a especificidade desta pesquisa, adota-se o conceito de juventudes, considerando sua pluralidade e se dá ênfase aos estudantes de 15 a 17 anos, faixa etária prevista para o Ensino Médio regular.

A definição de jovens expressa no Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, engloba as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Na Seção II – Do Direito à Educação, o Estatuto garante aos jovens Educação Básica gratuita e de qualidade, em português, com respeito às línguas indígenas e saberes tradicionais; Educação de Jovens e Adultos (EJA) adequada; Língua Brasileira de Sinais (Libras) para surdos; inclusão plena de pessoas com deficiência; e ampliação da oferta educacional para a juventude do campo (Brasil, 2013, Art. 7º).

Nota-se que o arcabouço jurídico-constitucional brasileiro garante o direito à educação das juventudes, em especial daqueles de 15 a 17 anos, por meio da Constituição Federal, da

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

LDB, do PNE, da BNCC e do Estatuto da Juventude. As normas asseguram a universalização do acesso, o caráter de direito público subjetivo, a definição de direitos de aprendizagem, aprendizagens denominadas essenciais e o reconhecimento da diversidade juvenil em suas múltiplas expressões.

Justamente devido ao direito estar amplamente resguardado em lei, torna-se ainda mais evidente a distância entre o desenho normativo e a realidade vivida nas redes públicas: as desigualdades estruturais, as limitações orçamentárias, as disparidades curriculares e a implementação controversa da reforma do Ensino Médio colocam em xeque a efetividade desse direito quando relacionado à qualidade.

Embora sua presença na legislação possibilite reivindicação, a qualidade do Ensino Médio oferecido às juventudes permanece como uma questão aberta e objeto de disputa, sobretudo diante das mudanças ocorridas a partir de 2017. Essa situação requer discussões e investigações empíricas que confrontem o plano normativo com as condições concretas de oferta, para que esse direito constitucional não se limite à esfera formal. Assim, a próxima seção abordará especificamente a reforma do Ensino Médio frente às desigualdades, partindo da defesa de que a análise desse objeto permita “explicitar os mecanismos pedagógicos necessários para a concretização dos projetos de escola e de sociedade, comprometidos com a realidade e sua transformação” (Gabriel, 2000, p. 45).

Reforma do Ensino Médio como face à agudização de desigualdades

Mais do que uma reorganização curricular, a reforma do Ensino Médio é compreendida como um dispositivo que pode incidir diretamente sobre a reprodução das desigualdades educacionais. Ao deslocar a centralidade do currículo comum para percursos formativos flexíveis, a política afirma que pretende ampliar as possibilidades de escolha, mas efetivamente pode redefinir as condições de acesso ao conhecimento escolar, em especial em contextos marcados por desigualdades estruturais de oferta entre redes e unidades escolares.

Nessa direção, Barros, Nascimento e Casagrande (2025, p. 13) afirmam que:

A justificativa da reforma foi a flexibilização como possibilidade de conferir maior protagonismo às juventudes, que poderiam personalizar o processo de ensino-aprendizagem, mas ela pode, na verdade, constituir diferentes formações que acentuam as desigualdades às quais parte da juventude já está submetida. Aquelas que não têm privilégios, para as quais a Educação Superior e a continuidade nos estudos não são um caminho óbvio.

A partir dessa formulação, nota-se que a flexibilização, ao depender das condições concretas de implementação, pode resultar na constituição de trajetórias formativas desiguais, nas quais o acesso ao conhecimento se organiza de maneira diferenciada entre os estudantes.

Considerando essa problemática, o debate sobre o Novo Ensino Médio (NEM) tomou novos rumos, com o início do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2027), impulsionado pela forte insatisfação de estudantes, docentes, sindicatos e associações, que passaram a pedir a revogação da reforma. O principal argumento era que a Lei nº 13.415/2017 estava causando um aprofundamento abissal das desigualdades para as juventudes da rede pública, ao impor determinações curriculares que desconsideravam completamente as diferentes realidades materiais e estruturais das escolas (Barros; Nascimento; Casagrande, 2025).

No plano das disputas que perpassam a política, Krawczyk e Jacomini (2025) argumentam que a revisão da política não elimina os impasses produzidos pelo modelo instaurado em 2017, mas os reposiciona em novos termos, o que permite compreender que tais mudanças não configuram uma ruptura com a lógica da reforma, mas sua reconfiguração em um cenário que mantém abertas as tensões entre flexibilização curricular e desigualdades educacionais.

Com essa formulação, observa-se que tais dinâmicas incidem diretamente sobre a definição dos sentidos da formação escolar nessa etapa da Educação Básica, tensionando o lugar do Ensino Médio entre a formação para o trabalho e a formação integral das juventudes. Nesse sentido, Pettenon (2024) afirma que a reforma não constitui uma “panaceia” e não resolve o problema da desmotivação das juventudes, ao mesmo tempo em que aponta para os limites de uma profissionalização precoce vinculada às demandas de um mercado de trabalho precarizado.

Essa problematização ganha materialidade quando se observa a implementação da reforma nas redes estaduais, como no caso de Mato Grosso. Conforme apontam Lima, Casagrande e Maciel (2025), o processo de implantação do Novo Ensino Médio no estado foi estruturado de forma gradual, inicialmente por meio de escolas-piloto, com a ampliação da jornada escolar e o reordenamento curricular alinhados às diretrizes da BNCC. No entanto, longe de se configurar como um processo linear e homogêneo, a implementação revelou um cenário marcado por incertezas, desafios operacionais e tensões no cotidiano escolar.

Nesse contexto, no referido estado, os componentes curriculares Projeto de Vida, Itinerários Formativos e Formação Geral Básica, em articulação com as Eletivas, constituem o núcleo central do novo modelo de Ensino Médio. Consoante Soares e Souza (2024), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) sustenta que essa organização pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à construção de trajetórias pessoais e às escolhas de carreira, orientando, de forma significativa, o futuro dos estudantes, articulado tanto à vida social quanto ao mundo do trabalho, e tais habilidades “são justificadas como fundamentais para a preparação do estudante no século XXI” (Soares; Souza, 2024, p. 116).

Ainda que o texto institucional enfatize potenciais formativos associados à organização curricular, é no documento curricular que se observa o grau de concretude dessas promessas: o que é prescrito, o que é condicionado e o que depende da capacidade de oferta das redes de ensino e, mais especificamente, das escolas.

Documento de Referência Curricular no Estado de Mato Grosso

O documento intitulado *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio* (DRC-MT/EM) estabelece as diretrizes pedagógicas para a etapa do Ensino Médio no estado em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Publicado em 2021, o texto detalha a reestruturação do currículo em duas partes “articuladas e indissociáveis”: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, que permitem ao estudante personalizar sua trajetória escolar de acordo com seu Projeto de Vida. Um dos focos principais da obra é o reconhecimento da pluralidade das juventudes, abrangendo especificidades de grupos como indígenas, quilombolas e populações do campo, além de contemplar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Inclusiva (Mato Grosso, 2021).

Em consonância, esta seção examina como o desenho da diretriz curricular estadual organiza essa etapa do ensino e orienta sua oferta, discutindo a relação entre flexibilização, direito à educação e condições de implementação. Para isso, a análise parte de três temas: (i) organização do tempo escolar; (ii) quais componentes Eletivos e Trilhas de aprofundamento projeta; e (iii) desenho curricular distribuído ao longo dos três anos do Ensino Médio em Mato Grosso.

Esse recorte permite observar o currículo em sua materialidade e compreender de que modo a diversificação formativa se articula, no plano normativo, às possibilidades e aos limites concretos da oferta.

Tratando-se do tempo escolar, o DRC-MT/EM estabelece que a Formação Geral Básica não deva ultrapassar 1.800 horas ao longo do triênio, enquanto os Itinerários Formativos devem totalizar, no mínimo, 1.200 horas, sendo compostos por Projeto de Vida, componentes curriculares eletivos e Trilhas de Aprofundamento (Mato Grosso, 2021). Essa estrutura é primordial para a análise, pois concretiza, em escala estadual, a lógica de reorganização curricular introduzida pela reforma do Ensino Médio.

No que se refere ao tempo parcial, a diretriz prevê uma carga horária total de 3.000 horas, distribuídas em 1.000 horas por ano. Nessa arquitetura, a Formação Geral Básica ocupa 600 horas anuais no 1º, 2º e 3º anos; o Projeto de Vida distribui-se em 80 horas no 1º ano, 40 horas no 2º e 80 horas no 3º; as Eletivas aparecem com 80 horas no 1º ano, 80 horas no 2º e 40 horas no 3º; e as Trilhas de Aprofundamento somam 240 horas no 1º ano, 280 horas no 2º e 280 horas no 3º (Mato Grosso, 2021).

Nos 2º e 3º anos, as Trilhas equivalem a 7 horas-aula semanais e,

ao final da etapa, o estudante terá cursado mil e oitocentas horas (1.800 h) de Formação Geral Básica e mil e duzentas horas (1.200 h) de Itinerário Formativo, sendo duzentas horas (200 h) com Projeto de Vida, duzentas horas (200 h) de Eletivas e oitocentas horas (800 h) com Trilhas de Aprofundamento (Mato Grosso, 2021, p. 446).

Para as escolas de tempo integral, registra-se uma carga horária total de 4.800 horas, isto é, 1.600 horas por ano. Na redistribuição apresentada para adequação ao Novo Ensino Médio, cada ano passa a contar com 600 horas de Formação Geral Básica, 680 horas de Trilhas de Aprofundamento, 80 horas de Eletivas, 80 horas de Projeto de Vida e 160 horas de Atividades Integradoras, totalizando 1.600 horas anuais e 4.800 horas ao final dos três anos. O texto normativo assinala que essa “arquitetura considera o equilíbrio na distribuição da carga horária para os três anos do Ensino Médio” (Mato Grosso, 2021, p. 448), embora ela também revele a ampliação do peso da parte flexível na experiência curricular dessa oferta.

Dessa forma, os componentes Eletivos e Trilhas de Aprofundamento são denominados como parte flexível do currículo. Os Itinerários Formativos são compreendidos como um conjunto de unidades curriculares voltado à ampliação do protagonismo juvenil, à continuidade dos estudos e à preparação para o mundo do trabalho. Nesse conjunto, as Trilhas de Aprofundamento são apresentadas como percursos com começo, meio e fim, articulados

aos Temas Contemporâneos Transversais e ao contexto da escola ou da rede; já as Eletivas funcionam como espaço de experimentação de temas, linguagens e experiências formativas.

Verifica-se que as Trilhas de Aprofundamento e as Unidades Eletivas “serão ofertadas considerando o contexto escolar, a capacidade de oferta e o interesse dos estudantes” (Mato Grosso, 2021, p. 407) e que as unidades escolares deverão ofertar, no mínimo, duas trilhas para assegurar o direito de escolha. Nos municípios com apenas uma escola de Ensino Médio, a orientação é a oferta de trilhas integradas. Essa formulação é relevante porque demonstra que a flexibilização é apresentada como possibilidade de escolha, mas sua efetivação depende das condições de oferta em cada realidade escolar.

Para visualizar como essa flexibilização se realiza, o Quadro 1 reúne exemplos de Eletivas e Trilhas apresentados nos anexos do DRC-MT/EM.

Quadro 1 – Exemplos de Eletivas e Trilhas previstos no DRC-MT/EM

Tipo	Título	Área(s)	Síntese da proposta	Página
Eletiva	Alô VERAH!	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Propõe educação ambiental articulada à investigação de problemas socioambientais por meio da análise de Vegetação, Erosão, Resíduos, Água e Habitação (VERAH), com ênfase em investigação e responsabilidade socioambiental.	467-470
Eletiva	Juventude Conectada em Ação	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Valoriza pesquisa social, protagonismo estudantil e uso de diferentes instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, vídeos, pesquisa-ação e pesquisa participante.	478-479
Eletiva	Mercado Digital e Comunicação	Linguagens e suas Tecnologias	Focaliza comunicação digital, publicidade, leitura crítica das mídias, produção de conteúdo e aproximação com o mundo do trabalho, incluindo discussão sobre consumo consciente e curadoria de informações.	487-488
Eletiva	Explorando o Mundo da TecMat – Matemática associada à Tecnologia	Matemática e suas Tecnologias	Associa matemática a recursos tecnológicos, jogos e interações virtuais, prevendo inclusive parcerias entre profissionais da escola, estudantes e outras instituições.	490

Tipo	Título	Área(s)	Síntese da proposta	Página
Trilha	Eu, o jovem na atualidade	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Enfatiza debates, rodas de conversa, investigação de cenários juvenis e construção de propostas de intervenção social a partir de problemáticas contemporâneas.	509; 527
Trilha Integrada	Empoderando Identidades	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas + Linguagens e suas Tecnologias	Articula artes, corporeidade, questões étnico-raciais, política, estética, linguagem, memória e processos criativos e reflexivos como espaços de formação identitária.	530-531
Trilha de Aprofundamento	Para onde vão as coisas?	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Aprofunda debates sobre resíduos e rejeitos, sustentabilidade e educação ambiental, mobilizando Física, Química e Biologia em torno de problemas do próprio meio.	552-553

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026, a partir de Mato Grosso, 2021

A leitura do Quadro 1 mostra que a flexibilização curricular é apresentada por meio de temas contemporâneos, linguagens de inovação e forte aproximação com o cotidiano juvenil. Educação ambiental, Cultura Digital, pesquisa social, identidade e sustentabilidade aparecem como eixos privilegiados. Com isso, o documento procura construir um currículo mais conectado às experiências sociais dos estudantes e mais coerente com o discurso do protagonismo e do Projeto de Vida.

No entanto, explicita-se também que essas propostas dependem das condições concretas de cada escola. Por essa razão, pode-se concluir que o DRC-MT/EM materializa a reforma como um arranjo curricular cuja efetividade permanece vinculada à realidade institucional e territorial da rede. Em termos analíticos, isso significa que a diversificação curricular projetada pelo Estado pode resultar em experiências formativas desiguais, justamente porque a escolha estudantil é atravessada pela capacidade local de oferta, o que pode comprometer a aplicação do princípio da flexibilização em condições equânimes.

No que diz respeito ao desenho curricular ao longo do triênio, observa-se uma distribuição da Formação Geral Básica de modo relativamente estável, ao mesmo tempo em que há uma organização dos Itinerários Formativos de forma progressiva. No tempo parcial, por exemplo, a Trilha de Aprofundamento começa com 240 horas no 1º ano e passa a 280 horas anuais no 2º e 3º anos, enquanto Projeto de Vida e Eletivas se distribuem ao longo de

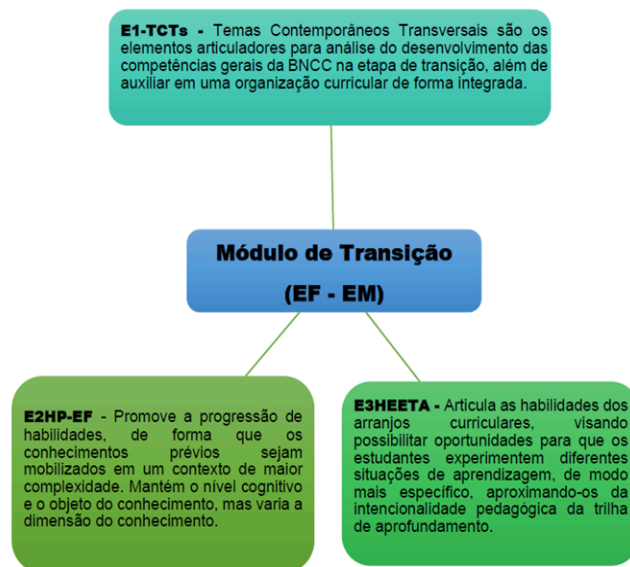
toda a etapa (Mato Grosso, 2021). Essa organização indica que o currículo foi concebido para que o aprofundamento do percurso escolhido ganhe densidade no decorrer do Ensino Médio.

Ademais, o DRC-MT/EM prevê a implementação de um Módulo de Transição na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, compreendendo essa etapa como um momento de mudanças relevantes para os estudantes, seja pela reorganização dos componentes curriculares e pelo aumento do número de professores, seja pelas inquietações próprias da adolescência e pela intensificação das preocupações com escolhas futuras.

Nessa perspectiva, atribui-se ao módulo a função de tornar mais fluida a transição, apoiando-se no princípio da progressão das aprendizagens e na necessidade de o professor conhecer o percurso formativo dos estudantes, inclusive por meio do mapeamento de habilidades e conhecimentos prévios, de modo a ajustar o ensino ao ritmo de aprendizagem e viabilizar ações interventivas em contextos escolares heterogêneos. Para cumprir esse papel, o módulo é estruturado a partir de três premissas: (i) aplicação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) como estratégia de integração curricular; (ii) seleção de habilidades prévias do Ensino Fundamental; e (iii) articulação dessas habilidades com as habilidades específicas dos Itinerários Formativos, aproximando progressivamente os estudantes da intencionalidade pedagógica das Trilhas de Aprofundamento.

Assim, a transição é concebida como um dispositivo pedagógico que vai além da repartição de cargas horárias, pois busca inserir os estudantes na nova lógica formativa ao possibilitar “uma visão mais detalhada e ampla dos conhecimentos da área, conforme o projeto de vida” (Mato Grosso, 2021, p. 418) já no início do 1º ano. Essa estrutura é sintetizada na Figura 1, que mostra os eixos articuladores do módulo e sua função de orientar a progressão inicial das aprendizagens no ingresso às Trilhas de Aprofundamento.

Figura 1 – Eixos estruturantes articuladores do Módulo de Transição



Fonte: Mato Grosso, 2021, p. 415

Em síntese, o Módulo de Transição indica que, no plano normativo, são previstas estratégias pedagógicas de adaptação e progressão entre etapas. Contudo, essa aposta também revela um ponto sensível: a efetividade da transição depende da capacidade das escolas de diagnosticar aprendizagens, organizar práticas integradas e sustentar intervenções pedagógicas em cenários marcados por desigualdades de recursos e condições de trabalho docente, o que recoloca em discussão o direito à educação em bases concretas.

Considerações Finais

As desigualdades históricas (raciais, de gênero, territoriais e socioeconômicas) atravessam o direito à Educação das juventudes e condicionam, de modo concreto, as promessas de democratização anunciadas por reformas curriculares, como a mais recente que se deu em 2017 e foi reconfigurada em 2024. As mudanças recentes no Ensino Médio reativaram disputas sobre finalidades da escolarização, produção de trajetórias e sentidos atribuídos à “escolha” juvenil, sobretudo quando a flexibilização curricular se realiza em redes marcadas por desigualdades estruturais. Nesse panorama, o currículo passa a atuar como um arranjo que redistribui tempos, oportunidades de aprendizagem e expectativas de futuro, aproximando o debate curricular do núcleo do direito à educação e de sua dimensão de qualidade.

Com base nisso, este artigo analisou a materialização curricular da Reforma do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso, tomando como documento-chave o DRC-MT/EM, com o objetivo de examinar o desenho da diretriz estadual, especialmente na parte diversificada/flexível, discutindo sua relação com flexibilização, direito à educação e condições de implementação. A análise indica que, embora o documento enuncie reconhecimento da pluralidade das juventudes e apresente a flexibilização como estratégia de protagonismo, a efetividade do princípio da escolha é explicitamente condicionada à capacidade de oferta das escolas e ao contexto local. Assim, o que se anuncia como ampliação de possibilidades tende a produzir percursos formativos heterogêneos, variando em densidade e alcance conforme território, infraestrutura, organização escolar e disponibilidade de recursos humanos.

O Módulo de Transição, por sua vez, reforça que a reforma exige mediações pedagógicas e diagnósticas para a progressão entre etapas; contudo, essas exigências também podem ampliar assimetrias, caso não haja suporte institucional consistente. A implicação principal é que a reforma não pode ser avaliada apenas pela arquitetura formal do currículo, mas pelos efeitos redistributivos que produz no acesso ao conhecimento e nas oportunidades educacionais das juventudes. Em contextos desiguais, a flexibilização corre o risco de converter a “escolha” em acomodação a ofertas restritas, tensionando a promessa de democratização. Desse modo, a agenda de implementação precisa ser compreendida como agenda de equidade curricular: garantir condições materiais, organizacionais e pedagógicas para que a diversificação não se traduza em trajetórias escolares desiguais, mas em ampliação real de direitos e de qualidade formativa.

Referências

BARROS, Aryanne Mila de; NASCIMENTO, Renata Teixeira; CASAGRANDE, Ana Lara. A reforma do Ensino Médio e as desigualdades educacionais. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 47, p. 1-16, 2025. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v47/2178-5201-aseduc-47-e73475.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, institui mudanças no ensino médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, entre outras providências. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024*. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 24 mar. 2026.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditaacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2026.

GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: *Reinventar a escola*. CANDAU, Vera Maria (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 17-46.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 50, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/en/article/download/224108/203816/689154>. Acesso em: 24

mar. 2026.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043>. Acesso em: 29 mar. 2026.

KRAWCZYK, Nora; JACOMINI, Márcia Aparecida. Ensino médio: o que está em jogo na reforma da Reforma? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, p. 1-23, 2025. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782025000100238. Acesso em: 29 mar. 2026.

LIMA, Waleska Gonçalves de; CASAGRANDE, Ana Lara; MACIEL, Cristiano. Reforma educacional do ensino médio: um estudo do Projeto-Piloto da Rede Estadual de Mato Grosso. *Revista Espaço do Currículo*, [s.l.], Ahead of Print (AOP), e71619, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v19i2.71619>. Acesso em: 29 mar. 2026.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC-MT/EM)*. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMT.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

PETTENON, Evandir A. *O Projeto de Vida e a Reforma do Ensino Médio: implicações da racionalidade neoliberal na educação emancipadora*. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

SILVA, Cátia Cândido da; BORGES, Fabrícia Teixeira. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 245-267, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554180002.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/en/article/download/218603/199737/660900>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SOARES, Luana Alves; SOUZA, Suelen Batista de. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados do Centro-Oeste. In: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luis Enrique; SACILOTTO, José Vitorio (Orgs.). *A reforma do ensino médio: uma análise da trajetória em estados brasileiros*. Curitiba: CRV, 2023. p. 108-121.