



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO
CRISTIANE BORGES DA CUNHA**



**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE
CAMPO GRANDE – MS**

Campo Grande/MS

2024

CRISTIANE BORGES DA CUNHA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE
CAMPO GRANDE – MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.
Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.

Campo Grande/MS

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

C977r Cunha, Cristiane Borges da

A reforma do ensino médio e o trabalho dos professores de língua portuguesa e matemática em escolas estaduais de Campo Grande-MS / Cristiane Borges da Cunha. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

140 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.

1. Políticas públicas educacionais 2. Ensino médio - Reforma 3. Docentes - Condições de trabalho I. Basso, Jaqueline Daniela II. Título

CDD 23. ed. - 372

CRISTIANE BORGES DA CUNHA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE
CAMPO GRANDE – MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande / MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores. Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada em 6/3/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso

(Orientadora) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Manoel Nelito Mateus Nascimento

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - SP)

Profa. Dra. Iara Augusta da Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Suplente

Prof. Dr. Vanderlei Amboni

Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí (Unespar) - Suplente

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para que este trabalho acontecesse: amigos, colegas de trabalho e família.

À minha Orientadora, Professora Doutora Jaqueline Daniela Basso, pela parceria, paciência e prontidão, sempre.

Gratidão a todos!

RESUMO

A Lei n. 13.415/17, altera dentre outras leis, a LDB n. 9.394/96, mais especificamente as políticas voltadas ao ensino médio, última etapa da educação básica. A partir disso, cada Unidade Federada teve que se organizar para iniciar a implantação do disposto na referida Lei, obrigatoriamente, até 2022. No Estado de Mato Grosso do Sul, em 2021, foi implantada a Resolução SED n. 3.808/20, que já contemplava dispositivos da Lei n. 13.415/17, no entanto, por meio da Resolução SED n. 3.955/21, operacionalizada em 2022, foi que de fato se deu o início da reforma do ensino médio de modo mais extensivo. Dentre as alterações estabelecidas pela reforma, destacam-se: a ampliação da carga horária e a nova configuração da organização curricular (Formação Geral Básica e Itinerários Formativos) e a carga horária máxima estabelecida, pela Lei Federal, para a Formação Geral Básica, que promoveu a redução das aulas dos componentes curriculares que a constitui, em especial no Estado de Mato Grosso do Sul, que optou por manter todos os componentes curriculares, haja vista que tem professores efetivos em todos eles. Nesse contexto de mudança educacional, o objetivo desta pesquisa é apreender as condições de trabalho, na concepção dos professores efetivos de Língua Portuguesa e de Matemática, lotados na etapa do ensino médio, em uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino, do município de Campo Grande - MS, a partir da implementação da Lei n. 13.415/2017. Para isso, o estudo foi conduzido em uma perspectiva crítica analítica, utilizando as metodologias: pesquisa bibliográfica, tomado como referências Marx, Cury, Ferretti, Kuenzer, Saviani, Mészáros, dentre outros; pesquisa documental, utilizando documentos oficiais do Governo Federal, do Estado de MS e das escolas selecionadas como lócus da pesquisa, sendo considerados documentos oficiais: relatórios de lotação dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, Atas, registros e pesquisa empírica por meio da aplicação de questionário junto a uma amostra de professores efetivos, de Língua Portuguesa e Matemática. Constatamos com a pesquisa que o professor efetivo está submetido à precarização do seu trabalho, visto que quando da implementação da reforma, não houve planejamento e nem capacitação, adequados, impossibilitando a organização do trabalho didático, gerando perda da especificidade do trabalho docente, agravada pela obrigatoriedade de lotação em componente curricular diferente do objeto de concurso.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Reformas do Ensino Médio; Condições do trabalho docente.

ABSTRACT

Law No. 13,415/17 amends, among other laws, LDB No. 9,394/96, more specifically the policies aimed at secondary education, the last stage of basic education. From there, each Federated Unit had to organize itself to start implementing the provisions of the aforementioned Law, mandatorily, by 2022. In the State of Mato Grosso do Sul, in 2021, SED Resolution No. 3,808/20 was implemented, which already included provisions of Law No. 13,415/17, however, through SED Resolution No. 3,955/21, operationalized in 2022, it was in fact that the beginning of the reform of secondary education in a more extensive way took place. Among the changes established by the reform, the following stand out: the expansion of the workload and the new configuration of the curricular organization (Basic General Training and Training Itineraries) and the maximum workload established, by the Federal Law, for Basic General Training, which promoted the reduction of classes in the curricular components that constitute it, especially in the State of Mato Grosso do Sul, that chose to maintain all curricular components, given that it has effective teachers in all of them. In this context of educational change, the objective of this research is to apprehend the working conditions, in the conception of effective teachers of Portuguese Language and Mathematics, assigned to the high school stage, in a sample of schools of the State Education Network, in the municipality of Campo Grande - MS, from the implementation of Law No. 13.415/2017. For this, the study was conducted in a critical analytical perspective, using the following methodologies: bibliographic research, taken as references Marx, Cury, Ferretti, Kuenzer, Saviani, Mészáros, among others; documentary research, using official documents of the Federal Government, the State of MS and the selected schools as locus of the research, being considered official documents: reports of the capacity of teachers of Portuguese Language and Mathematics, the Pedagogical Political Project, the School Regulations, Minutes, records and empirical research through the application of a questionnaire with a sample of effective teachers, of Portuguese Language and Mathematics. We found with the research that the effective teacher is subjected to the precariousness of his work, since when the reform was implemented, there was no adequate planning and training, making it impossible to organize the didactic work, generating loss of the specificity of the teaching work, aggravated by the obligation to allocate to a curricular component different from the object of the competition.

Keywords: Public Educational Policies; High School Reforms; Teaching working conditions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução das matrículas, aprovações, reprovações e abandono no ensino médio brasileiro (1988-2022)	44
Tabela 2: Total de escolas ensino médio – Parcial e Integral - 2021 a 2023	65
Tabela 3: Total de turmas do ensino médio – Propedêutico Parcial e Integral - 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS	66
Tabela 4: Total de turmas do ensino médio – Qualificação Profissional Parcial e Integral - 2022 a 2023, no município de Campo Grande/MS	67
Tabela 5: Total de turmas do ensino médio – 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS	69
Tabela 6: Total matriculados no ensino médio – Propedêutico Parcial e Integral - 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS	69
Tabela 7: Total matriculados no ensino médio – Qualificação Profissional Parcial e Integral - 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS	71
Tabela 8: Total matriculados no ensino médio – 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS	72
Tabela 9: Docentes efetivos e convocados REE/MS, no município de Campo Grande/MS - 2021 a 2023	73
Tabela 10: Docentes efetivos e convocados REE/MS, no município de Campo Grande/MS – Língua Portuguesa - 2021 a 2023	75
Tabela 11: Docentes efetivos e convocados REE/MS, no município de Campo Grande/MS – Matemática - 2021 a 2023.....	76
Tabela 12: Docentes efetivos e convocados REE/MS – Língua Portuguesa e Matemática em mais de uma escola - 2021 a 2023	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo do quantitativo de aulas de cada componente curricular nos anos de 2021, 2022 e 2023	47
Quadro 2: Organização curricular operacionalizada no ano de 2021 em algumas escolas da REE MS: Matriz Curricular do ensino médio	48
Quadro 3: Matriz Curricular Completa: ensino médio parcial - diurno (25 AP + 5 ANP)	49
Quadro 4: Matriz Curricular Completa: ensino médio parcial – diurno (25 AP + 5 ANP + 1 ANP-EPT)	50
Quadro 5: Panorama geral das escolas selecionadas para a pesquisa	83
Quadro 6: Características das escolas selecionadas para a pesquisa	84
Quadro 7: Características dos professores participantes da pesquisa	86
Quadro 8: Síntese dos dados acerca da organização do trabalho docente.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de aulas ministradas pelos professores	87
Gráfico 2: Percepção dos professores em relação aos benefícios da obrigatoriedade de lotação em componente curricular diferente	90
Gráfico 3: Percepção dos professores sobre o cumprimento da Ementa Curricular proposta pela REE/MS em 202.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANP** Aula Não-presencial
- AP** Aula Presencial
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CEE** Conselhos Estaduais de Educação
- CEENSI** Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
- CF/88** Constituição Federal de 1988
- CNCT** Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CODITEC** Coordenadoria de Infraestrutura e Tecnologia
- DOE/MS** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul
- EAD** Educação à distância
- EC** Emenda Constitucional
- EF** Ensino Fundamental
- EM** ensino médio
- EPTNM** Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- FGB** Formação Geral Básica
- FUNDEB** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IF** Itinerários Formativos
- INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** Ministério da Educação
- MP** Medida Provisória
- MS** Mato Grosso do Sul
- PCN** Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
- PEC** Projeto de Emenda Constitucional
- PL** Projeto de Lei

- PNE** Plano Nacional de Educação
- PPP** Projeto Político Pedagógico
- RA** Recomposição de Aprendizagem
- RA-FGB** Recomposição da Aprendizagem da Formação Geral Básica
- REE/MS** Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
- SARS-CoV-2** Coronavírus
- SED/MS** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
- SENAC** Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI** Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SGDEE** Sistema de Gestão de Dados Escolares
- SITEC** Superintendência de Informação e Tecnologia
- UEMS** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UNICEF** Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SUL-MATO-GROSSENSSES PARA O ENSINO MÉDIO	21
1.1 Breve histórico das reformulações do ensino médio no Brasil.....	21
1.2. A Reforma do ensino médio na Lei n. 13.415/2017	39
1.3. Reformas do ensino médio em Mato Grosso do Sul a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017	45
CAPÍTULO 2. A OFERTA DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL	56
2.1. O trabalho docente e os desafios impostos pelas reformas educacionais	56
2.2. Oferta do ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	64
2.2.1 Matrículas e quantitativo de turmas das escolas estaduais de MS.....	65
2.3. Atuação docente no ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	73
CAPÍTULO 3. IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPO GRANDE-MS	81
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
5. REFERÊNCIAS	112
6. ANEXOS.....	128

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, na Linha Organização do Trabalho Didático sob a orientação da Professora Doutora Jaqueline Daniela Basso. Tendo como tema central a reforma do ensino médio e o trabalho de professores de Língua Portuguesa e Matemática em escolas estaduais de Campo Grande/MS.

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu quando da homologação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e da sua implementação no estado de Mato Grosso do Sul, nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Somando a isso, a experiência profissional por, à época, atuar na Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), setor responsável pelas elaborações, análises, revisões e encaminhamentos necessários para publicações, em Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (DOE/MS), das normativas operacionalizadas na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). Por estar inserida naquele contexto construtivo de normas, entendia que, por vezes, não restava tempo para reflexão sobre o que estava sendo elaborado e estabelecido (a “fazeção” não permitia reflexão). Diante disso, esta pesquisa busca a compreensão e reflexão da ação causada pelas normativas federais e as do estado de MS nas condições de trabalho dos professores da REE/MS.

A Lei n. 13.415/2017, alterou a Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), também a Lei n. 11.949/07 (regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais de Educação), assim como revoga a Lei n. 11.161/05 (Lei de Ensino de Língua Espanhola) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

A reforma do ensino médio, ocasionada pela Lei n. 13.415/2017, trouxe alguns pontos que deveriam ser normatizados pelos Sistemas de Ensino de cada Unidade Federada do País e do Distrito Federal, sendo assim de competência dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) estabelecerem para suas redes de ensino públicas e privadas, as normas. Em relação aos Itinerários Formativos, os CEEs deveriam ter organizado, como se daria essa oferta, os arranjos curriculares diversos, conforme necessidade, contexto local e possibilidade; além de reconhecerem competências e firmar

convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento para a oferta da etapa do ensino médio aliado à educação profissional, se entendessem necessário, dentre outros (Brasil, 2017).

Porém, cabe ressaltar, que até o momento da conclusão desta pesquisa, tal normatização não aconteceu em nenhum dos Conselhos Estaduais de Educação, do Brasil, sendo que as redes de ensino se organizaram pautando-se nas normativas federais para implantarem as políticas da reforma¹.

Chamada de nova reforma do ensino médio, a Lei n. 13.415/17 estabelece a implementação de escolas em tempo integral, com a alteração da carga horária mínima anual para o ensino médio, que deve ser progressivamente ampliada de 800 para 1400 horas, sem, no entanto, estipular novos recursos para permitir tais mudanças.

Dentro desse contexto, tendo em vista a localidade do objeto de pesquisa, para análise, buscamos compreender o trabalho docente a partir da implantação da Lei n. 13.415/2017 e sua implementação nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), que se deu, de fato, por meio da Resolução SED n. 3.955, de 15 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2021), sendo que a lotação do professor efetivo, sofreu alteração ocasionada pela 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 (REE/MS), e dá outras providências (Mato Grosso do Sul, 2022), visando atender, segundo a REE/MS, as necessidades da Lei Federal.

Em 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), amparando-se na autonomia concedida pelo Art. 131, da Deliberação CEE n. 10.814, de 1º de março de 2016, que estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2016) e em cumprimento à Lei n. 13.415/17, operacionalizou em escolas pertencentes ao Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), em caráter experimental, organização curricular distribuída em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, conforme disposto na Resolução SED n. 3.808, de 15 de dezembro de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020).

¹ Informação oriunda do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, via E-mail, em 28 de out. 2022 e ratificada em 12 de março de 2024.

No ano de 2022, ano limite para a implementação da reforma, estabelecida pela Lei n. 13.415/2017, em todas as redes de ensino que ofertavam a etapa do ensino médio no País, a REE/MS, por meio da Resolução SED n. 3.955 de 15 de dezembro de 2021, estabeleceu para as escolas que ofertam a etapa do ensino médio, em tempo parcial, diurno e/ou noturno, organização curricular composta por Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de 600 (seiscentas) horas, em cada um dos três anos do ensino médio, distribuídas em 12 (doze) unidades curriculares (nome dado aos componentes curriculares da REE/MS) e por Itinerários Formativos (IF), compostos por uma Parte Comum e por uma Parte Flexível, distribuídos em 400 (quatrocentas) horas, para cada ano, opcional ao estudante cursar a Parte Flexível no IF propedêutico ou no IF Profissional com qualificação. Dentro dessa organização destacamos ainda, o uso de aulas não presenciais, prerrogativa da reforma.

Cabe aqui destacarmos, que a organização curricular ofertada nas escolas da REE/MS em 2022, nos anos que compõem o ensino médio, sofreu alteração considerável em relação à carga horária de alguns componentes curriculares ofertados em 2021. A título de exemplificação, citamos o quantitativo de aulas dispensadas para as unidades curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, que no 3º ano do ensino médio em 2021 eram de 4 (quatro) horas-aulas em cada componente, conforme consta no Anexo II da Resolução SED n. 3.797, de 2 de dezembro de 2020, (Mato Grosso do Sul, 2020) e em 2022, a organização curricular estabeleceu o quantitativo de 2 (duas) horas-aulas para cada componente, conforme Anexo III da Resolução SED n. 3.955/2021 (Mato Grosso do Sul, 2021).

Nesse contexto de alterações das políticas educacionais, deparamo-nos com o professor que por meio do seu trabalho, as coloca em prática, no cotidiano escolar. E que para atender as normativas estabelecidas pelo estado de MS, Resolução SED n. 3.994/21, foi obrigado, se efetivo da REE MS, a lotar-se em outros componentes, que não os de sua formação. Diante disso, surgiu a curiosidade em investigar a situação do professor, analisando-a, no intuito de compreender e saber a visão do docente face à nova política educacional para o ensino médio.

Assim, justificamos a relevância científica e social da presente pesquisa tendo em vista a necessidade de compreensão das determinações das reformas do ensino médio empreendidas nos últimos anos em Mato Grosso do Sul, mais especificamente no que tange ao trabalho de professores efetivos da REE MS, de Língua Portuguesa e Matemática que, ao terem as cargas horárias dos componentes curriculares em que atuam reduzidas,

passaram a ter que ministrar temas que integram os chamados Itinerários Formativos, tais como: Projeto de Vida, Empreendedorismo e Eletivas.

Para contextualizar o objeto de pesquisa, iniciamos fazendo um registro temporal da trajetória das reformas do ensino médio, começando em 1931 com a Reforma de Francisco de Campos; citamos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961 (Brasil, 1961) e sua alteração, por meio da Lei n. 5.692/1971 (Brasil, 1971) e a LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), no intuito de fornecermos um contexto histórico e normativo que fundamentasse a implantação da reforma educacional de 2017.

Cabe destacar, no entanto, que o marco temporal deste trabalho foi a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a sexta, desde que o Brasil se tornou República, em específico o Art. 208, que na promulgação inicial em 1988 apresentava em sua redação, o dever do Estado com a educação, mediante a garantia da oferta gratuita e obrigatória apenas do ensino fundamental, não fazendo menção, à época, à etapa do ensino médio. Nessa construção legislativa, a explicitação da garantia de direitos à educação na etapa do ensino médio deu-se de fato a partir da Emenda Constitucional n. 14, de 1996, quando o inciso II, Art. 208, da CF/88 passou a vigorar com a garantia de progressiva universalização do ensino médio gratuito. Porém, foi somente em 2009, por meio da Emenda Constitucional n. 59, foi dada nova redação ao Art. 208, que passou a prever a oferta obrigatória da educação básica aos estudantes de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos e aos que não tiveram acesso ao ensino na idade própria. Ficando assim, obrigatória, também, a oferta da etapa do ensino médio.

No ano de 2013, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI, constituída no âmbito da Câmara dos Deputados Federais, apresentou, ao Plenário daquela Casa Legislativa, o Projeto de Lei (PL n. 6.840/2013) com o nome “Ensino Médio Integral”, de autoria do deputado Reginaldo Lopes, dando início ao processo de reforma do ensino médio, que culminou na publicação da Lei n. 13/415/17.

Dentro desse contexto de estudo, questionamos: a reforma do ensino médio alterou as condições de trabalho dos professores efetivos de Língua Portuguesa e Matemática, lotados na etapa do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, do município de Campo Grande - MS?

Nossa hipótese foi de que a reforma do ensino médio piorou as condições de trabalho de professores de Língua Portuguesa e Matemática, vez que, dada a redução de aulas desses componentes curriculares, a estratégia utilizada pela SED/MS, foi a de

obrigar os professores efetivos a se lotarem nos Itinerários Formativos, em disciplinas estabelecidas pela Secretaria, como Projeto de Vida, ou Intervenção Comunitária ou ainda nas Eletivas, para garantirem suas lotações e, conseqüentemente, suas remunerações.

Buscando responder à pergunta de pesquisa e confirmar ou refutar nossa hipótese, traçamos o seguinte objetivo geral: apreender as condições de trabalho, na concepção dos professores efetivos de Língua Portuguesa e de Matemática, lotados na etapa do ensino médio, em uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino, do município de Campo Grande/MS, a partir da implementação da Lei n. 13.415/2017. Para alcançá-lo definimos como objetivos específicos: I - Analisar as principais reformas, na política educacional brasileira e sul-mato-grossense, voltadas para o ensino médio, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, considerando parte da legislação, por meio de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica; II - Mapear a oferta do ensino médio e atuação docente nesta etapa educacional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, através do levantamento de indicadores oficiais dos anos entre 2021 a 2023, considerando as organizações curriculares utilizadas em cada ano; III - Identificar os impactos da reforma do ensino médio nas condições de trabalho dos professores efetivos de Língua Portuguesa e de Matemática, em escolas estaduais de Campo Grande /MS, por meio da pesquisa empírica proposta.

Visando atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi pautada em uma abordagem analítica. Paulo Netto (2011), esclarece que:

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (Paulo-Netto, 2011, p. 5).

Para tanto, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e pesquisa empírica por meio da aplicação de questionários junto a uma amostra de professores de três escolas, que ofertam a etapa do ensino médio, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Diante disso, iniciamos pela pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Segundo Gil (2002):

[...] na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta

categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas [...]. (Gil, 2002, p. 46).

Destarte, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento e análise de obras que discutem a temática da pesquisa, tomado como referências Marx (2013), Cury (2002;2008), Ferretti (2015; 2017), Kuenzer (2001; 2013), Saviani (2007; 2012), Mészáros (2008), dentre outros e das normativas federais e estaduais, quais sejam: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Plano Nacional e Estadual de Educação, Resoluções publicadas pelo Estado de Mato Grosso do Sul e de teses e dissertações disponibilizadas pelas Universidades de Mato Grosso do Sul e as do Portal de Dissertações e Teses da Capes, no Google Acadêmico e Scielo Brasil.

Já para a pesquisa documental nos baseamos em documentos oficiais do Governo Federal, do Estado de MS e das escolas selecionadas como lócus da pesquisa, sendo considerados documentos oficiais: relatórios de lotação dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, Atas, registros; planejamentos produzidos no decorrer do tempo, indicadores de matrículas e rendimento discente, além de parte da legislação.

Por fim, realizamos a pesquisa empírica, à priori por meio da aplicação de questionário à uma amostra de 10 (dez) professores de Língua Portuguesa e 10 (dez) professores de Matemática, efetivos, lotados nas escolas pesquisadas, por meio da Plataforma Google Formulários. No entanto, pela dificuldade de encontrar professores voluntários para responderem à pesquisa, esta foi concluída com a participação de 5 (cinco) professores de Língua Portuguesa e 5 (cinco) de Matemática. Os dados produzidos pela pesquisa empírica foram analisados de modo crítico e objetivo, na perspectiva da análise do conteúdo de Bardin (2020), com a distribuição do material em categoria, sendo: Organização do Trabalho Docente; Condições de Trabalho; Perda da especificidade do trabalho docente e Precarização do Trabalho Docente.

Tomaremos como amostra unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, do município de Campo Grande/MS, sendo que no ano de 2022, sessenta e seis escolas ofertaram a etapa do ensino médio, no município e desse quantitativo, quarenta e três, operacionalizaram organização curricular parcial e as demais, em tempo integral². Portanto, um campo vasto a ser investigado, sendo necessário assim, fazer um recorte, limitando ao quantitativo de 3 (três) escolas da capital de MS,

² Dados obtidos por meio da Ouvidoria MS.

onde o foram questionados 5 (cinco) professores efetivos de Língua Portuguesa e 5 (cinco) professores efetivos de Matemática, lotados nas escolas.

Assim, com base nos aspectos teórico-metodológicos e éticos empregados, os resultados da pesquisa foram apresentados em três capítulos, a saber: no primeiro capítulo, visando contextualizar as transformações ocorridas no ensino médio que tem interferido nas condições de trabalho dos professores, descrevemos e analisamos as principais reformas, na política educacional brasileira e sul-mato-grossense, voltadas para o ensino médio, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, embasando-nos nas legislações.

No segundo capítulo, cientes das inúmeras reformas pelas quais o ensino médio foi submetido nas últimas décadas, no Brasil, e conseqüentemente em Mato Grosso do Sul, buscamos mapear a oferta do ensino médio e atuação docente nesta etapa educacional, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, através do levantamento de indicadores oficiais entre os anos de 2021 a 2023, considerando as organizações curriculares utilizadas em cada ano letivo.

Desse modo, iniciamos discutindo brevemente o trabalho docente e os desafios impostos pelas reformas educacionais, para então, expormos e analisarmos, os indicadores coletados junto à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul que nos permitiram dimensionar interferências da Reforma do ensino médio acarretada pela implementação do previsto na Lei n. 13.415/2017, no Estado de Mato Grosso do Sul.

No terceiro e último capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa empírica de modo a compreender, na realidade local em uma amostra de escolas estaduais do município de Campo Grande/MS, os impactos da reforma do ensino médio nas condições de trabalho dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática em escolas estaduais de Campo Grande/MS.

Por fim, dada a natureza profissional do Programa de Mestrado, além deste relatório de pesquisa, elaboramos um Produto Técnico Tecnológico-PTT na forma de um site que permitirá a publicização das normativas que incidem sobre o ensino médio na contemporaneidade e abrir um espaço para que profissionais da educação e cidadãos em geral dialoguem sobre a reforma do ensino médio. O projeto para elaboração do PTT se encontra nos anexos deste documento.

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SUL-MATO-GROSSENSSES PARA O ENSINO MÉDIO

Visando contextualizar as transformações ocorridas no ensino médio e as possíveis interferências nas condições de trabalho dos professores, neste capítulo, descrevemos e analisamos as principais reformas, na política educacional brasileira e sul-mato-grossense, voltadas para essa etapa de ensino, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e de parte da legislação educacional.

1.1 Breve histórico das reformulações do ensino médio no Brasil

As mudanças legais voltadas para o ensino médio podem ser retomadas desde a Reforma de Francisco Campos, de 1931, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, com as Leis Orgânicas do Ensino, de 1942, no Governo Vargas, através do Ministério da Educação (Nascimento, 2007). A Reforma de Francisco Campos, promoveu alterações significativas no ensino secundário brasileiro, visando modernizar e democratizar o sistema educacional do país. De acordo Saviani (2007), essa reforma estabeleceu o ginásio como etapa intermediária entre o primário e o secundário, reestruturando a transição entre essas fases educacionais.

Além disso, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino secundário foram introduzidas por meio dessa reforma, tornando possível a ampliação do acesso à educação. Conforme Saviani (2007), essa medida representou um avanço significativo na democratização do ensino, permitindo que jovens de diferentes origens sociais tivessem a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos além do ensino primário.

No âmbito curricular, a Reforma de Francisco Campos enfatizou disciplinas clássicas, como o latim e o grego, como elementos fundamentais no ensino secundário. Segundo Saviani (2007), essa abordagem visava resgatar a educação humanista, destacando aspectos culturais e linguísticos na formação dos estudantes.

Outra mudança importante promovida pela reforma foi a unificação dos diversos tipos de colégios secundários existentes, padronizando e regulamentando o funcionamento dessas instituições. Saviani (2007) salienta que a unificação dos ginásios e colégios buscou uma maior organização e eficiência no sistema educacional, facilitando a gestão e o controle das instituições de ensino.

No que tange às Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas em 1942 durante o

governo de Getúlio Vargas, dentre as principais alterações, podemos citar a consolidação do sistema de educação em oito divisões, incluindo o ensino secundário, o intuito dessa reforma era o de proporcionar uma maior estruturação e organização no sistema educacional do país, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento de diversas modalidades de ensino, como apontado por Ramos e Heinsfeld (2017). Entretanto, Saviani (2007), evidenciou o caráter centralista, burocrático e dualista separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional destinado aos filhos da classe trabalhadora, permitindo que somente os que cursassem o ensino secundário pudessem ter acesso aos cursos superiores.

Outra mudança relevante promovida pelas Leis Orgânicas do Ensino foi a diversificação do ensino secundário em diferentes áreas, visando atender às demandas específicas de cada setor da economia. Conforme destaca Nascimento (2007), a reforma estabeleceu a criação do ensino industrial, comercial, normal, agrícola, além do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Essa diversificação do currículo do ensino secundário refletiu uma preocupação em formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, aproximando a educação das necessidades do mundo laboral e estimulando o desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionalizantes. Essas mudanças contribuíram para a construção de uma perspectiva de educação adaptada às demandas sociais e econômicas da época, porém, com caráter totalmente excludente.

Além disso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecida na Lei n. 4.024 de 1961, representou um momento crucial na história da educação brasileira ao trazer mudanças significativas para o ensino médio. Antes daquela legislação, como já visto, o ensino médio no Brasil era organizado de forma fragmentada e cerceadora vez que impedia que estudantes que cursassem determinadas áreas, seguissem para o nível superior de ensino. Com a LDB de 1961, buscou-se promover uma maior unificação e padronização do ensino médio (Brasil, 1961). Insta destacar que a referida lei, apresentava muitos problemas e nas palavras de Anízio Teixeira, conforme citado por Saviani (2007), mesmo tendo deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil, ainda assim pôde ser considerada como uma ‘meia vitória’.

Ainda sobre a LDB foi estabelecida uma estrutura curricular, mais uniforme, para o ensino médio, buscando uma formação geral sólida e abrangente para os estudantes. Conforme ressalta Saviani (2007), a LDB de 1961 elevou de 10% para 12% a distribuição

dos recursos federais, para a educação, em parcelas iguais para ensino primário, ensino médio e ensino superior, destinada à formação geral do indivíduo. Nesse contexto, o currículo do ensino médio passou a englobar disciplinas de natureza humanística, científica e técnica, com o objetivo de proporcionar uma formação integral e preparar os jovens para a vida e para o trabalho.

Com o advento da ditadura militar, a LDB passou por reformulações, por meio da promulgação, em 1971, da Lei n. 5.692/71, que dentre as alterações transformou os ensinos Primário e Ginásial, em ensino de 1º Grau e 2º Grau, fixou o quantitativo de 180 dias letivos, o ensino supletivo no modo Educação a Distância (EaD) e a inclusão de disciplinas obrigatórias no currículo escolar. Nessa Lei, o ensino primário servia de sondagem para identificar a aptidão do estudante e a iniciação para o trabalho, sendo que sua habilitação profissional era completada no 2º Grau (Brasil, 1971).

Martins (2014) destaca que a proposta de 1971 ocorreu em diálogo com os Pareceres do Conselho Federal de Educação n. 853/71, que fixou núcleos comuns para o currículo escolar, e o Parecer n. 94/71 que fixou currículos e programas voltados para a Educação Cívica e Moral. Acarretou, segundo a pesquisadora, uma reestruturação dos currículos com base em uma pedagogia voltada para a formação, o cultivo e a disciplina social. Assim como de uma proposta de educação que pudesse, através de seu aparato, legitimar socialmente o regime do governo, ou seja, através da “tentativa de construir currículos, em substituição aos tradicionais programas de ensino, nos quais os discursos didáticos e pedagógicos orientassem a seleção cultural para o ensino” (Martins, 2014, pp. 43-44).

Dessa forma, nesse período, a estrutura da educação nacional estava voltada para a racionalidade, para a gestão a partir da formação curricular que tinha por objetivo disciplinar socialmente as pessoas, para “assegurar sua capacidade de oferta de regulação do ensino público, além de demarcar as novas configurações de poder na definição dos conteúdos educativos” (Martins, 2014, pp. 47-48). Considerada uma lei de caráter tecnicista, por ter uma abordagem de educação voltada para formação para o mercado de trabalho e a adaptação dos estudantes às necessidades da sociedade industrial. A Lei n. 5.692/71 trouxe uma série de diretrizes voltadas para a formação de mão de obra qualificada e aprimoramento das habilidades técnicas, sendo proposta a reorganização dos currículos, especialmente no ensino de 2º grau (atual ensino médio), com a criação de cursos técnicos integrados ou concomitantes ao ensino regular. Além disso, a Lei n. 5.692/71 buscava adequar a formação dos alunos às demandas do mercado, através da

introdução de matérias obrigatórias voltadas para o desenvolvimento técnico-profissional, como por exemplo, Educação Profissional.

No entanto, é importante ressaltarmos que a Lei n. 5.692/71 também foi criticada por sua ênfase excessiva na formação técnica em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. Essa crítica levou a debates e revisões posteriores na legislação educacional brasileira, como a LDBEN de 1996, que buscou um equilíbrio entre a formação geral e a formação profissionalizante.

Interessa-nos, nesta pesquisa, o diálogo com as mudanças legais a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Temos na CF/88 um sistema organizacional pautado em regras gerais, que por sua vez delega aos estados e municípios autonomia para constituírem suas regras sob a égide federal, distribuindo atribuições, em um regime de colaboração, em que se teve em um passado recente, momentos não muito equiparados quando se tratava de distribuição de recursos, provindos de impostos estaduais e municipais, principalmente os destinados à educação. E, tendo por entendimento, tal qual postula Saviani (2007), que a construção das políticas educacionais brasileiras, destacando a educação pública brasileira, é relativamente jovem.

A Constituição Federal de 88, Capítulo III, Seção I, Art. 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser promovida e incentivada pela sociedade, visando o desenvolvimento pessoal e preparação da pessoa enquanto cidadão e trabalhador. Pauta, no Art. 206, a educação em igualdade de acesso, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e permanecer no sistema educacional, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistência de ensino público e privado e gratuidade de ensino público, assim como, valorização profissional, gestão democrática do ensino público, ensino de qualidade. Em emendas posteriores, também embasou a educação nacional em piso salarial profissional (Emenda Constitucional nº 53/2006) e garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida (Emenda Constitucional nº 108/2020) (Brasil, 1988).

No Art. 208, fica estabelecido o dever do Estado com a educação, mediante garantia da oferta gratuita e obrigatória no ensino fundamental, não fazendo menção, à época, à etapa do ensino médio. Somente a partir da Emenda Constitucional n. 14, de 1996 é que foi garantida a universalização do ensino médio (Brasil, 1988).

Na referida Lei também fica estabelecido no Art. 211 o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, sendo que, a partir da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, cabe aos municípios atuação prioritariamente no ensino fundamental e na

educação infantil, aos estados a atuação prioritariamente do ensino fundamental e médio e a União cabe a organização do sistema educacional, com função redistributiva e supletiva, para garantir a igualdade de oportunidades educacionais (Brasil, 1988).

Nascimento (2007) aponta que a promulgação da CF/88 abriu espaço para discussões na educação que vinham sendo debatidas desde a década de 1970. Kuenzer (1989) discorre sobre alguns pontos que marcam as discussões da época, como a necessidade de entender qual era a função social do então 2º grau do ensino, que se apresentava de maneira problemática.

Em suas pesquisas, Kuenzer (1989) concluiu a necessidade de entender o ensino do 2º grau tanto em relação ao desenvolvimento político e econômico brasileiro, quanto a necessidade da classe trabalhadora ter acesso a um ensino que pudesse também preparar para o mercado de trabalho. A discussão acerca da construção do currículo escolar é de que este deveria poder superar

as soluções até [então] implementadas, as quais, ou tem como eixo a educação geral ou, na tentativa de se articular com o trabalho, apenas reproduzem a estratégia fabril – a pedagogia da fábrica – que se caracteriza pela distribuição de um saber desigual de um saber fragmentado e parcial, limitado à transmissão de modos de fazer, sem a correspondente apropriação dos princípios teóricos e metodológicos que lhes dão suporte (Kuenzer, 1989, p. 22).

O ensino médio, a partir de uma perspectiva democrática, representava um desafio político importante, tanto para os sujeitos envolvidos quanto para a oferta efetiva dessa etapa de ensino sob responsabilidade dos estados. E

[...] a complexidade aumenta quando remetemos aos problemas históricos vividos pelo ensino médio ao longo de sua constituição, cujo crescimento, na década de 1970, deu-se predominantemente com matrículas no ensino noturno, indicando que os jovens em busca da escola são trabalhadores. Ou seja, as escolas de ensino médio são ocupadas, sobretudo, por trabalhadores ou por aqueles que procuram emprego (Ferreira, 2011, p. 6).

Assim, na década de 1980, ocorreu uma discussão para propor um ensino, então ainda 2º grau, que permitisse também à classe trabalhadora acesso e apropriação do conhecimento científico, tecnológico, histórico e crítico tornando todos capazes de participar da sociedade de forma produtiva, social e política (Kuenzer, 1989). É com a CF/88 que ocorre a troca da nomenclatura de 1º e 2º grau para ensino fundamental e médio (Cury, 1998).

Além disso, a promulgação da CF/88 foi um momento crucial na história do

Brasil, marcando o fim do regime militar e o início do processo de reabertura democrática (Brasil, 1988). Nesse contexto, os movimentos sociais desempenharam um papel importante, reivindicando direitos fundamentais, reivindicando uma educação mais inclusiva e de qualidade. A participação ativa desses grupos resultou em avanços significativos na área da educação, com a universalização do ensino fundamental e o reconhecimento da educação como um direito de todos (Oliveira; Fernandes, 2018).

No âmbito do ensino de 2º grau, atualmente denominado ensino médio, a CF/88 enfatizou a importância de uma educação pública, laica e voltada para a formação integral dos estudantes (Brasil, 1988). No entanto, apesar dos avanços conquistados, o ensino médio enfrentava, e ainda enfrenta desafios, como a falta de investimento adequado e a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, para garantir que essa etapa da educação cumpra seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, é essencial que o Estado continue investindo em políticas educacionais efetivas, visando aprimorar constantemente o ensino médio e garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos os cidadãos (Oliveira; Fernandes, 2018; Pereira; Dal-Ri, 2022).

Na década de 1990, o Brasil foi marcado por mudanças democráticas e a inserção do país na economia mundial a partir de um processo de reestruturação da economia e de seus métodos de produção. Abrindo a economia para o mercado internacional e, uma nova fase do capitalismo, a educação foi denotada de uma perspectiva de educação geral e qualificação profissional voltada para que seu mercado de trabalho pudesse competir com outros países economicamente (Nascimento, 2007).

O sistema educacional brasileiro foi profundamente transformado com as reformas promovidas sob fortes influências dos organismos multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) - que organizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien (Tailândia) e produziu de 1993 a 96 o “*Relatório Delors*” (coordenado por Jacques Delors), que fez um diagnóstico do contexto planetário e analisou os desafios para a educação no século XXI - e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) com os programas “*Transformacion Productiva com Equidad*” (1990) e “*Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion productiva con equidade*” (1992) (Nascimento, 2007, pp. 84-85, grifos do autor).

A educação brasileira também foi fortemente influenciada pelas diretrizes políticas voltadas para países periféricos discutidas pelo Banco Mundial na Conferência Internacional de Educação para Todos, essas diretrizes foram balizadas por propostas neoliberais cuja missão designava a redução da pobreza e amenização da violência e da miséria (Nascimento, 2007).

As diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (Nascimento, 2007, p. 85).

Mais atentamente ao cenário brasileiro, Cury (1998) estabelece o ensino médio em diálogo com as discussões que ocorriam acerca das normativas discutidas pelo Ministério da Educação, em busca de uma reforma e com o Conselho Nacional de Educação, recriado em 1995, e as atribuições do ensino médio em relação a construção do currículo. Inclusive, por escrever no contexto histórico da década de 1990, Cury (1998) fornece algumas noções importantes para fins de revisão histórica que podem auxiliar a compreender como se deram os debates para as mudanças propostas com o passar dos anos em relação ao ensino médio no Brasil.

Dessa forma, Cury (1998) destaca que o ensino médio era tomado por três funções: formativa, propedêutica e profissionalizante. O ensino médio, para ele, se define enquanto relação social em um momento em que deve levar em consideração a idade, a competência, o mercado de trabalho e a proximidade da maioria civil, e em uma relação educacional. O ensino médio é o espaço em que se observa o caráter dual e elitista do ensino, que pode ser visto por um prisma de espaço esquecido, de espaço imprensado entre dois níveis educacionais mais importantes, mas também como espaço de discriminação social e intelectual e de reprodução cultural.

Nascimento (2007) oferece ainda mais uma complementação acerca do período, caracterizando o ensino médio como voltado para a formação do trabalhador, com integralização da educação geral e profissional de maneira anacrônica. Ferreira (2011) destaca que o ensino médio era, e ainda é, discutido em uma postura dividida entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico, o primeiro voltado para a formação profissional e, portanto, com uma proposta-fim, e o segundo, voltado para a continuidade educacional para o ensino superior.

Percebe-se, de antemão, que a garantia da oferta ao ensino médio inicia-se com grandes desafios estruturais, nascendo dividido em sua essência. Por um lado, a oferta do

ensino a uma geração cheia de particularidades culturais e de outro, a procura por estudantes massivamente trabalhadores ou em busca de trabalho para se sustentarem.

Em 1996, as discussões acerca da reforma educacional no Brasil resultaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96. Essa legislação, fundamentada na CF/88, teve como objetivo democratizar o ensino no país. Com a LDB de 1996, o ensino médio foi reestruturado como a etapa final da educação básica, integrando modalidades anteriormente dissociadas e buscando sua vinculação tanto à prática social quanto ao trabalho (Brasil, 1996).

Conforme estabelecido na LDB, o ensino médio tem como objetivo proporcionar a todos os estudantes uma educação que englobe diversas dimensões essenciais para o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, o ensino médio visa a formação integral da pessoa, possibilitando a integração do projeto de vida pessoal ao projeto de sociedade, promovendo assim a construção de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem comum (Brasil, 1996; Nascimento, 2007). Além disso, a lei ressalta a importância do aprimoramento da pessoa através da formação ética e do desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica, estimulando os estudantes a serem sujeitos ativos na construção do conhecimento e na análise crítica da realidade que os cerca, sendo assim, o ensino médio também tem a responsabilidade de preparar e orientar os estudantes para a integração no mundo do trabalho.

A LDB destaca ainda, que essa preparação deve ir além da mera aquisição de competências técnicas, buscando o desenvolvimento de habilidades e valores que permitam aos jovens atuar de forma qualificada e ética no mercado de trabalho. Outro ponto destacado é a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de aprender de maneira crítica e autônoma, estimulando-os a buscar conhecimento de forma contínua ao longo da vida, adaptando-se às mudanças e contribuindo para o progresso da sociedade (Brasil, 1996).

De acordo com Cury (1998), a LDB, em 1996, entendia o ensino médio a partir de um potencial formativo, sendo complementar ao ensino fundamental, para a socialização plena da pessoa. Assim, a dimensão propedêutica se manteve em medida de que o ensino superior era demanda seletiva, mas também, a dimensão profissionalizante também se manteve a partir de uma função de ensino terminal.

Cury (1998) ainda cita o Decreto n. 2.208/97, que estabelece o ensino profissionalizante sequencial em relação a formação do ensino médio. No referido Decreto, Art. 2º, estabelece-se que a educação profissional deve ser articulada com o

ensino regular ou em modalidade continuada, sendo compreendida como educação básica, para a qualificação ou reprofissionalização, técnica, para habilitação profissional de estudantes e egressos, e tecnológica, correspondente a formação de ensino superior na área tecnológica (Brasil, 1997).

Ademais, Nascimento (2007, p. 85) indica que

A reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CEB/CNE nº 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE nº 3/98 (de 26 de junho de 1998 –institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica).

No texto da Lei n. 9.394/96, o ensino médio é citado inicialmente no Título III do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º, que estabelece que é dever do Estado a escola pública garantir educação fundamental, obrigatória e gratuita, sendo progressiva a extensão da obrigatoriedade do ensino médio. Esse texto foi posteriormente modificado pela Lei n. 12.061, de 2009, visando a universalização do ensino médio gratuito, também pela Lei n. 12.796, de 2013, que estabeleceu o texto de que é dever do Estado garantir o ensino médio. Esta última modificação estabelece o ensino médio dentro da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos.

Cury (1998) destaca que a proposta de 1996 da LDB é atravessada pelo contexto social e político da época em que ocorria a globalização da economia, a diminuição do papel do Estado através de privatizações, terceirizações e outros processos, a busca por estabilizar a economia nacional, bem como, um processo de revolução tecnológica, de caráter progressista que visava a hegemonia da mais-valia intelectual. À época ocorria “[...] uma penetração cada vez maior do trabalho intelectual sobre o trabalho manual em que o conhecimento, o domínio do conhecimento e sua aplicação tecnológica [passaram] a ser estratégicos para modalidades de presença no mundo [...]” (Cury, 1998, p. 81).

Cury (2008) ainda conceitua a oferta da educação básica, como inovadora, em um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. No entanto, o pesquisador afirma que o ensino médio não é nem porta para o ensino superior, nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica, pois ao estudante é ofertado um currículo descontextualizado e fragmentado, que o faz ter a mesma formação independente do rumo que irá tomar.

Importante destacarmos que, conforme aborda Cury (2002), a estrutura

organizacional brasileira, federado e cooperativo (estados e municípios), há competências concorrentes horizontais e verticais, que se associam às competências comuns. Dentre as competências comuns cabe destaque para o inciso V, do Art. 23, da CF/88 em que reforça que é obrigação de todos os entes federativos “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. Nesse sentido, esse dispositivo constitucional enfatiza a responsabilidade compartilhada entre os entes federativos na promoção e garantia do acesso à cultura, educação e ciência para toda a população brasileira.

Nascimento (2007) destaca que, a partir da LDB, o ensino médio foi dividido em dois blocos de conhecimentos: a base comum e a parte diversificada. A primeira é composta por quatro áreas do conhecimento, sendo linguagem e código, ciências da natureza, matemática e ciências humanas. A segunda compõe 25% da carga horária, cujas disciplinas devem ter carácter interdisciplinar e contextual com o mundo, além de incluir pelo menos uma língua estrangeira.

E, apesar do estabelecido pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN), de 2000, em que o ensino médio passou a ser entendido como Educação Básica, tornando-se direito de todo cidadão e, a despeito da promulgação, em 1996, das diretrizes da educação, o ensino médio só tornou obrigatório em 2009, a partir da Emenda Constitucional n. 59 (Ramos; Heinsfeld, 2017).

Ao longo das mudanças educacionais no Brasil, o ensino médio passou por transformações significativas. A LDB, promulgada em 1996, dividiu o ensino médio em base comum e parte diversificada, tornando-o obrigatório, como já dito, apenas em 2009. Essa busca por uma educação mais abrangente e contextualizada refletiu a complexidade e a constante necessidade de adaptação do ensino médio para atender às demandas da sociedade. Nesse cenário de mudanças constantes, a nova reforma do ensino médio iniciada em 2013, apresenta propostas para o “Ensino Médio Integral” e enfatizou novas dimensões formativas, como a formação para o trabalho, ciência, tecnologia e cultura, buscando, assim, preparar os estudantes para os desafios contemporâneos e proporcionar uma educação mais relevante e transformadora.

Como mencionado, a chamada nova reforma do ensino médio iniciou com o Projeto de Lei n. 6.840/2013, apresentado pela Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação Do Ensino Médio (CEENSI), em 2013, com o título de “Ensino Médio Integral”, de autoria do deputado Reginaldo Lopes, dando assim início ao processo de reforma do ensino médio (Câmara dos Deputados, 2013).

Em meio aos movimentos políticos ocorridos à época, a segunda edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “fundamentada na Constituição Brasileira (1988), na LDB n. 9.394/1996 –, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e no Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014, foi publicada em maio de 2016,” (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 7). Nesta edição, o ensino médio foi entendido a partir das dimensões de formação para o trabalho, ciência, tecnologia e cultura, nos seguintes eixos de formação: letramentos e capacidade de aprender; solidariedade e sociabilidade; pensamento crítico e projeto de vida; intervenção no mundo natural e social. Estes dois últimos buscando protagonismo e autonomia (Brasil, 2016a).

Também, como parte da proposta, “há, ainda, uma referência às possibilidades de integração da etapa à Educação Profissionalizante e Tecnológica” (Brasil, 2016a, p. 47). Naquela edição, as áreas do conhecimento foram divididas em área de linguagens (língua portuguesa, educação física, arte e língua estrangeira moderna), de matemática, de ciências da natureza (ciências, física, química e biologia), de ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia) e de ensino religioso (Brasil, 2016a).

Soma-se aquele cenário, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que foi promulgado com a expectativa de melhoria da educação nacional, incluso o ensino médio. Entre suas estratégias, o PNE previa o estabelecimento e a implantação, mediante pacto entre as unidades federativas, de diretrizes pedagógicas para a educação básica e da base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Ainda, o PNE propôs a institucionalização de programa nacional de renovação do ensino médio, com o intuito de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados (Brasil, 2014).

Nesse contexto, o PNE trouxe metas voltadas à ampliação do ensino em tempo integral que incidiram no ensino médio, além de refletir a busca por uma educação mais abrangente e de qualidade. A Meta 6 por exemplo, tem como objetivo ampliar a oferta de educação em tempo integral, buscando proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora aos estudantes por meio da inclusão de atividades extracurriculares, por exemplo. Segundo o texto do PNE (Brasil, 2014), a referida meta tem como objetivo

“oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional”.

Tratemos também, da Meta 7, que tem como objetivo fomentar a implementação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Conforme o PNE (Brasil, 2014), o programa tem o propósito de “apoiar a ampliação da jornada escolar dos estudantes da educação básica, de modo a alcançar, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% das matrículas da educação básica até 2024”. Essa medida visa tornar o ensino em tempo integral mais acessível e presente em um maior número de escolas públicas em todo o país. Além disso, ela aumenta o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, possibilitando uma maior dedicação aos estudos e favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o que pode tornar o ensino médio mais efetivo na formação integral de jovens.

Além disso, a Meta 17 do PNE busca promover a formação continuada de professores para atuação no ensino em tempo integral. Através dessa meta, o plano visa “assegurar que todos os sistemas de ensino elaborem políticas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, de modo a atuarem no ensino em tempo integral” (Brasil, 2014). Essa meta enfatiza a necessidade de que os educadores estejam preparados para lidar com as especificidades do ensino em tempo integral e oferecer um ensino de qualidade aos estudantes. Como resultado, a expectativa é de que essa meta possa aprimorar a prática pedagógica e a qualidade das aulas, garantindo uma educação mais alinhada com as necessidades dos estudantes e contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

A Meta 20, por sua vez, busca integrar a educação profissional e tecnológica com a educação em tempo integral. Conforme o PNE (Brasil, 2014), essa meta tem o objetivo de “ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio articulada com a educação básica em 50% das escolas públicas de educação básica, nos diferentes níveis e modalidades, de modo a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”. Essa articulação entre a educação profissional e a educação em tempo integral visa, de acordo o estabelecido, preparar os estudantes para o mercado de trabalho e fortalecer a formação integral dos jovens. A partir dessa meta, o pretendido, é o de preparar os estudantes para o mundo de trabalho e aumentar suas perspectivas de empregabilidade, tornando o ensino médio mais conectado com a realidade socioeconômica dos educandos.

Ademais, ainda em decorrência do PL de 2013, destacamos documentos que culminam na Lei n. 13.415/ 2017, como a Medida Provisória (MP) n. 746, de 23 de

setembro de 2016 (Brasil, 2016b). Esta MP foi questionada e rejeitada por inúmeros brasileiros, por ser interpretada como “encaminhamento inapropriado para uma alteração curricular numa sociedade que, considerada democrática, ao menos deveria ter tido a oportunidade de discuti-la” (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 2), no texto da MP é defendido um ensino médio de currículo diversificado, porém, menos extenso, vez que a MP n. 746/2016, convertida na Lei n. 13.415/2017, propôs mudanças no currículo do ensino médio, permitindo que disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia deixassem de ser obrigatórias em todas as séries. Essa medida gerou debates sobre seus possíveis impactos na formação integral dos estudantes (Brasil, 2017) e ainda, a oferta de itinerários formativos, de escolha individual para cada estudante, visando flexibilizar o currículo e possibilitar uma formação mais personalizada aos estudantes, permitindo que escolhessem percursos de acordo com seus interesses, habilidades e projetos de vida.

As opções de itinerários incluem Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, possibilitando também a integração da educação profissional e tecnológica. O objetivo, de acordo o governo, é tornar o ensino médio mais conectado com a realidade dos alunos, oferecendo uma formação abrangente e preparando-os tanto para o ensino superior quanto para o mercado de trabalho. No entanto, a implementação desses itinerários, enfrenta desafios em termos de infraestrutura, formação de professores e adaptação de recursos educacionais para atender a essa nova proposta curricular. Vale dizer, que a MP 746/2016 foi amparada posteriormente pelo Parecer n. 95, de 2016, emitido por Comissão Mista de deputados e senadores, que defendeu o caráter urgente e relevante da proposta.

Tanto a MP quanto o Parecer defenderam a mudança do ensino médio a partir de argumentos como a evasão escolar dos jovens, baixo escore do ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), falta de infraestrutura, a desconexão do currículo com a vida real através de aulas maçantes e enciclopédicas, justificando a mudança visando a atratividade do ensino médio e conexão do ensino às demandas de desenvolvimento do país (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020).

Em uma pesquisa realizada para o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF em 24 países, foi identificado que o insucesso do ensino médio se deve a vários fatores que fazem com que os estudantes deixem de cursá-lo, independente da nação em que vivem:

Independentemente do lugar, a relação dos adolescentes com a escola é muito parecida. Os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. Outros estão vinculados a questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência do cotidiano escolar; e a infraestrutura precária dos estabelecimentos (UNICEF, 2014, p. 8).

Portanto, fica evidente que o desinteresse dos jovens pelo ensino médio tem múltiplas causas, muitas delas dizem respeito às condições socioeconômicas e de empregabilidade e outras ligadas à própria escola pública, que sofre pela insuficiência no investimento de recursos, o que supera o campo da motivação, que é algo intrínseco aos sujeitos.

Nesse sentido, a MP desconsidera o contexto em que os jovens vivem, bem como a materialidade das redes de ensino, vez que, se pauta no discurso da potencialização dos jovens, apoiada em uma liberdade de escolhas de princípio liberal, que postula que a pessoa, dotada de potencial e motivação distintas, deve se posicionar na estrutura social conforme essas características, ou seja, exercendo sua liberdade individual, cada jovem escolheria seu itinerário formativo. No entanto, o proposto pela MP é de que “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 (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 4).

Ou seja, é a partir do que cada estado dispuser que o jovem escolherá seu itinerário formativo, aumentando a disparidade e desigualdade na educação, uma vez que, é-nos sabido que o potencial de investimento na educação dos estados brasileiros é desigual, dados os diferentes graus de desenvolvimento econômico e consequente arrecadação de impostos.

Dessa forma, no ponto de partida não existe qualquer alternativa a não ser a acomodação à disponibilidade de recursos, pelo menos para aqueles que dependem da educação pública, num contexto de contenção de investimentos públicos—face ao que é posto pela reforma fiscal na Emenda Constitucional nº 095/2016, que proíbe por vinte anos o aumento de qualquer cifra para investimento financeiro em políticas sociais (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 4).

Sampaio e Marin (2004), ao abordarem sobre os currículos construídos sob ordens internacionais, destacam que o currículo busca alinhar às prioridades acordadas em

âmbito internacional, impondo parâmetros curriculares que articulam avaliações externas que contribuem para classificação das escolas e direcionamento do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, as práticas curriculares são atravessadas por exigências de ordem econômica e política mundial e, ainda indicam a necessidade de conhecer e analisar o currículo real, que vai orientar as práticas da escola que, por sua vez, vão além das prescrições oficiais, “mas de muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar. Seus determinantes expressam tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários”. (Sampaio e Marim, 2004, p. 3).

Nesse sentido, Nogueira-Junior *et al.* (2018), afirma que o estudante, nesse contexto de reformulação do ensino médio, não irá de fato escolher nada e sim se ajustar ao que tem na instituição, visto que, as redes de ensino não receberam aporte financeiro e infraestrutural que lhes permitam ofertar todos os itinerários formativos em todas as unidades escolares.

A ideia dos Itinerários Formativos está intimamente ligada à formação técnica e profissional dos jovens, ou seja, ao ingresso no mercado capitalista de trabalho. Sobre isso, Mészáros (2008), em sua obra *A Educação Para Além do Capital*, escreveu que poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. A reformulação da educação, de acordo o autor, “é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros, 2008, p. 25).

Ou seja, as transformações nos sistemas de ensino respondem às transformações e necessidades do modo de produção capitalista, que alicerça a quase totalidade das nações. De acordo com Briskievicz *et al.* (2018), com a publicação da Lei n. 13.415/2017, o ensino médio brasileiro passa pela décima sétima reforma, isso em pouco mais de 160 anos de história. Seria oportuno dizermos que, em média, aproximadamente a cada década pensou-se uma reforma do ensino médio, sendo que a primeira foi em 1854. Mas, vale destacarmos que um número expressivo delas ocorreu após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Além disso, outro problema referente a MP é a “a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional” (Ferreira; Silva, 2017, p. 387). No texto da MP, Koepsel, Garcia, Czernisz (2020) apontam que ensino médio também passa a tratar educação física, artes, sociologia

e filosofia como práticas e ensino, deixando de ser disciplinas. De acordo com as pesquisadoras, o texto do Parecer n. 95/2016, indica que estudos e práticas devem ser contextualizados e interdisciplinares, e podem ser desenvolvidos por meio de projetos, oficinas, laboratórios e outras estratégias de ensino. Além desta questão, as pesquisadoras indicam que

o estabelecimento de hierarquia entre disciplinas, um contexto de contenção de investimentos públicos e a definição de itinerários formativos condicionada às possibilidades existentes de cada sistema de ensino – oferecem-nos pistas das incertezas relacionadas à implementação da Lei nº 13.415/2017 (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 5).

A citação de Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) levanta questões relevantes sobre a implementação da Lei n. 13.415/2017. A ênfase na interdisciplinaridade e a transformação de disciplinas em práticas de ensino podem trazer desafios na prática docente, exigindo reorganização curricular e formação adequada dos professores. Além disso, a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” pode impactar a qualidade do ensino. O estabelecimento de hierarquia entre disciplinas e a contenção de investimentos também podem gerar incertezas sobre a efetividade da reforma do ensino médio. Nesse contexto, é necessário um olhar crítico e reflexivo sobre as mudanças propostas, buscando encontrar um equilíbrio entre a valorização dos saberes específicos de cada disciplina e a promoção de uma formação mais abrangente e contextualizada para os estudantes.

Além das questões levantadas sobre a implementação da Lei n. 13.415/2017, é importante considerar sua relação com a BNCC. Vale lembrar que a BNCC³ estabelece os conhecimentos e competências essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, incluindo o ensino médio (Brasil, 2017). No entanto, a transformação de disciplinas em práticas de ensino e a ênfase na interdisciplinaridade podem desafiar a concretização desses objetivos curriculares.

A BNCC busca promover uma formação integral dos estudantes, garantindo o acesso a conhecimentos diversos e relevantes para a vida pessoal e profissional (Brasil, 2017). Entretanto, a ausência de disciplinas específicas no currículo pode levantar questionamentos sobre como serão abordados certos conteúdos e competências

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 22 de dezembro de 2017, após um amplo processo de discussão e participação da sociedade civil. Ela tem como perspectiva de formação a promoção de uma educação de qualidade e equitativa para todos os estudantes, garantindo o desenvolvimento de conhecimentos e competências essenciais ao longo da educação básica, incluindo o ensino médio.

essenciais. Além disso, a definição de itinerários formativos condicionados às possibilidades de cada sistema de ensino pode gerar desigualdades no acesso a determinadas áreas do conhecimento, principalmente às Ciências Humanas e Sociais, prejudicadas pela transformação em práticas de ensino e pela definição dos itinerários formativos, gerando desigualdades no acesso a esses conteúdos essenciais.

É importante ressaltarmos que a reforma da BNCC se deu nesse cenário, e em 2018, a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação demonstrou preocupação sobre pontos como hierarquização de componentes curriculares, itinerários formativos e formação docente. Nas audiências consultivas programadas pela Comissão Bicameral, a primeira, ocorrida em Florianópolis em maio de 2018 foi suspensa devido a protestos contrários ao texto da BNCC. Esses protestos, formados por professores, estudantes e entidades ligadas a educação, tinham por objetivo denunciar

o desmonte que se está tentando impor à educação pública brasileira, a despeito da promessa sedutora do MEC em torno da qualidade prometida, da liberdade de escolha, da possibilidade de o jovem definir o seu projeto de vida ao fazer a “escolha” dos itinerários formativos (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 8).

Cabe enfatizarmos que o Brasil passava por um processo político conturbado e carregado de dúvidas, marcado pelo

neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu [da LDB], ainda que alguns programas dos governos anteriores permaneçam, todavia sem a mesma ênfase e até mesmo com restrições (Ferreira; Silva, 2017, p. 392).

Ademais, parece impossível discutir sobre condições do trabalho dos professores sem antes entendê-lo dentro do sistema neoliberal. Lopes e Caprio (2008) entendem que “o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia”. Pode-se dizer até que nesse sistema o estado não tem poder decisório, tamanha influência do neoliberalismo na conjuntura atual. Fato disso, as políticas pensadas para a educação no contexto da reforma, com grandes interesses voltados para as parcerias entre o público e o privado, possibilidade escancarada conforme arranjos a serem realizados para atender a parte do currículo que trata dos Itinerários Formativos.

Nesse contexto, o professor, personagem principal tanto quanto o estudante dentro do espaço escolar, se depara com uma organização onde se vê obrigado, no Estado de Mato Grosso do Sul, a se lotar em outros componentes que não o de seu objeto de

concurso, podendo assim ter seu trabalho, de certa maneira, precarizado. Para Vargas (2016), precarização do trabalho pode ser definida e identificada como:

(...) como uma atividade com fins econômicos exercida em condições que colocam aqueles que a realizam em uma situação de risco, vulnerabilidade ou degradação, a precariedade do trabalho pode ser identificada tanto a partir do estatuto social do emprego ou ocupação, implicando certo nível de reconhecimento social, como a partir das condições objetivas e subjetivas de exercício do trabalho propriamente dito (Vargas, 2016, p. 313).

Nesse contexto, o professor se torna um objeto tanto quanto o estudante. Marrach (2016) elencou três objetivos, para exemplificar a capacidade neoliberal dentro da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996, p. 46-48).

Ressalta-se que não é de hoje que a educação vem sendo usada para moldar os estudantes conforme os interesses dos que comandam. Atender os interesses dos mercados e de quem os controlam, faz com que a relação humana se torne objeto com valor de uso e de troca (Marx, 2013).

Diante das mudanças propostas pela Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), é fundamental que a reforma do ensino médio seja objeto de discussões aprofundadas, dada sua relevância no contexto educacional brasileiro, isso porque a transformação de disciplinas em práticas de ensino, a ênfase na interdisciplinaridade e a criação dos itinerários formativos têm impactos significativos no currículo e na formação dos estudantes. Nesse sentido, é necessário um amplo debate envolvendo educadores, gestores, especialistas e a sociedade civil para garantir que a implementação da reforma seja bem-sucedida, assegurando uma educação de qualidade, inclusiva e que atenda às necessidades dos estudantes e do país como um todo.

1.2. A Reforma do ensino médio na Lei n. 13.415/2017

Esse contexto histórico, social e político engendrou a mais recente reforma da LDB proposta, em especial, ao ensino médio, é a Lei n. 13.415/ 2017 que,

Altera as Leis n ° 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 n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

Conforme descrito no site do Ministério da Educação a proposta da reforma é, dentre outras coisas, fortalecer o protagonismo juvenil com um currículo onde o estudante possa escolher os itinerários formativos a cursar.

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na (s) área (s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem. (Brasil, 2018, p.2).

Assim, a reforma do ensino médio estabeleceu a implementação de escolas em tempo integral, com a alteração da carga horária mínima anual para o ensino médio, que deve ser progressivamente ampliada de 800 para 1400 horas, sem, no entanto, estipular novos recursos para permitir tais mudanças. No entanto, como aponta Maciel (2019), apenas o aumento da carga horária, sem o devido investimento estrutural pode incorrer em prejuízo, não apenas de ordem estrutural física, mas também, em recursos humanos e financeiros.

Ao revogar a Lei n. 11.161/05, que dispunha sobre a oferta da língua espanhola, torna a oferta de língua inglesa obrigatória a partir do sexto ano, ainda que em caráter opcional possa ser ofertado outros, Maciel (2019) aborda que tal restrição vai contra a própria proposta de flexibilização da Lei, além de desvalorizar o cenário cultural latino-americano, em especial ao pensar nos estados fronteiriços com outros países sul-americanos, cujas línguas oficiais são o espanhol. Ao passo que educação física e arte

tenham sido mantidos como componentes curriculares obrigatórios da educação básica, filosofia e sociologia passaram a compor o que ficou denominado como práticas e estudos (Maciel, 2019).

A Lei n. 13.415/2017 estabelece cinco itinerários formativos para o ensino médio, sendo linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (Brasil, 2017). Os itinerários formativos são dependentes das condições de oferta da escola e mais “não é possível que o estudante opte por percorrer os itinerários formativos; ele deve optar e se manter atrelado àquele itinerário” (Maciel, 2019, p. 6).

Ainda no texto fica estabelecido que alguns pontos devem ser normatizados pelos Sistemas de Ensino de cada unidade Federada do país e do Distrito Federal, sendo assim de competência dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) estabelecer para suas redes de ensino públicas e privadas as normas que nortearão a educação.

Cabe especial destaque para os que tratam dos Itinerários Formativos, pois os CEEs terão que organizar como se dará essa oferta, os arranjos curriculares diversos, conforme necessidade, contexto local e possibilidade; reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento para a oferta da etapa do ensino médio aliado à educação profissional, se entenderem necessário, dentre outros. Porém, ressaltamos, que até o momento, tal normatização não aconteceu em nenhum dos Conselhos Estaduais de Educação, do Brasil, sendo que as redes de ensino se organizaram pautando-se nas normativas federais para implantarem as políticas da reforma⁴.

Sobre carga horária, fica reservado até 1800 horas para conteúdo comum e obrigatório nos três anos do ensino médio, correspondendo a 60% do total das horas, cabendo nos outros 40% de horas previstas no ensino médio a flexibilização e diversidade que a Lei prevê, sendo essa carga horária preenchida conforme escolha do estudante.

Em outras palavras, a Lei n. 13.415/2017, propõe uma organização curricular fragmentada em duas partes: Formação Geral Básica, com carga horária limitada a 1800 horas, para a oferta da Base Nacional Comum Curricular, harmonizada à parte diversificada do currículo e, por Itinerários Formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, com carga horária subentendida de no

⁴ Informação oriunda do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, via E-mail, em 28 de out. 2022, ratificada em 12 de março de 2024.

mínimo 1200 horas (Brasil, 2017).

Maciel (2019, p. 5) faz uma observação crítica acerca dessa divisão:

é importante perceber que a lei afirma que a carga horária destinada ao conteúdo comum não poderá ser superior a 1.800 horas do total; não é estabelecido o patamar mínimo de horas destinados à BNCC, apenas o teto. Com isso, a redação legal abre margem para que os sistemas de ensino destinem o tanto de horas que julgarem necessárias à BNCC, desde que obedecido o máximo de 1.800 horas.

Outra crítica que Maciel (2019) faz é referente a especialização prematura pretendida ao ensino médio, ao passo que o ensino médio deveria oferecer uma formação de habilidades globais e integradas que dialoguem com a realidade social para a vida prática e profissional dos estudantes.

Podemos considerar que o ensino médio tem sido palco de debates acalorados, suscitando controvérsias em diversas frentes. Questões persistentes, como o acesso e a permanência dos estudantes, o tipo de educação oferecida e até mesmo a própria identidade do ensino médio são temas frequentemente discutidos. No entanto, uma incógnita que persiste é a finalidade desta etapa educacional. Deve ela preparar os estudantes para o ensino superior ou, ao contrário, fornecer formação técnica direcionada ao mercado de trabalho?

É crucial destacarmos que a reforma do ensino médio, estabelecida pela Lei n. 13.415/2017, de acordo Sallum Jr. (2000), ocorreu em meio a um contexto marcado pelas reformas neoliberais que moldaram o Estado brasileiro desde a década de 1990, período em que o então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) estava no poder. Aquela conjuntura política e econômica lançou uma sombra sobre a reforma, suscitando questionamentos sobre suas reais intenções e impactos na educação brasileira, uma vez que, segundo Araújo; Brzezinski e Sá (2020), o governo neoliberal, de Fernando Henrique Cardoso, com eixo em uma política macroeconômica, ressaltou ainda mais a dualidade estrutural (entre o público e o privado) na educação brasileira.

Vale enfatizarmos que a reforma também foi influenciada pelas políticas educacionais dos governos anteriores, incluindo o governo do Partido dos Trabalhadores, iniciado em 2002, com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, posteriormente, com Dilma Rousseff, que buscaram expandir o acesso à educação, mas também tiveram suas limitações e contradições. Além disso, o golpe de 2016 abriu caminho para uma retomada das reformas neoliberais, incluindo a Emenda Constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016), que estabeleceu o teto de gastos públicos, a Reforma Trabalhista de 2017 (Brasil, 2017)

e a Reforma da Previdência de 2019 (Brasil, 2019).

A Emenda Constitucional n. 95/2016, conhecida como a “PEC do Teto dos Gastos” foi implementada sob o discurso governamental de seria uma tentativa de conter os gastos públicos e estabilizar a economia do país, o que poderia levar a um ambiente mais favorável a investimentos e, por consequência, melhorar a infraestrutura e os recursos para a educação. Entretanto, críticos, dentre eles Mariano (2017), apontam que ela impõe limitações severas ao financiamento de setores vitais como a educação, o que poderia comprometer a qualidade do ensino e a capacidade do país de investir em melhorias a longo prazo.

Corroboramos com Mariano (2017) quando afirma que essa PEC poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida e de formação da população brasileira, por justamente desconsiderarem uma série de fatores, tais como: as taxas de crescimento econômico e demográfico pelos próximos 20 anos e que impanctam as demandas sociais.

Assim como a PEC do Teto de Gastos, a Reforma Trabalhista levada a cabo pela Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017 (Brasil, 2017) foi aprovada sob a promessa de modernizar as leis trabalhistas, tornar o mercado de trabalho mais flexível e atrair investimentos, isso na visão governamental. No entanto, podemos destacar a partir da visão de Krein (2018), que a reforma enfraquece os direitos dos trabalhadores e precariza as condições de trabalho, o que afeta diretamente o contexto educacional ao influenciar as expectativas e a qualidade de vida dos futuros profissionais.

Na percepção de Krein (2018) e de Araújo; Brzezinski e Sá (2020), com as quais coadunamos, o ano de 2017 possivelmente será conhecido como o ano em que o Governo Federal e o Congresso brasileiro deram um duro golpe contra a classe trabalhadora ao aprovarem o desmonte dos direitos sociais e trabalhistas conquistados nos últimos cem anos pelo povo brasileiro.

A Reforma da Previdência, que se deu por meio da Emenda Constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019 (Brasil, 2019), é outro ponto de intenso debate. Enquanto seus defensores alegam que é essencial para a sustentabilidade fiscal do país e para garantir que haja recursos no futuro, críticos argumentam que ela pode aumentar a desigualdade e a carga sobre os trabalhadores, o que, mais uma vez, tem implicações para a educação ao alterar a estabilidade e a segurança que os indivíduos possuem ao planejar seu futuro educacional e profissional.

Em relação à reforma do ensino médio em si, é essencial considerar se as

mudanças propostas estão alinhadas com as necessidades reais dos estudantes e do país ou se estão sendo moldadas por uma lógica de mercado que prioriza as necessidades das empresas em detrimento de uma educação holística e de qualidade. A tensão entre preparar os estudantes para o mercado de trabalho *versus* fornecer uma formação mais ampla e crítica deve ser um ponto central nesse debate.

Nesse sentido, a discussão deve sempre partir de uma avaliação criteriosa sobre o que é considerado uma educação de qualidade e como ela pode atender às diversas necessidades de uma sociedade. É importante questionar se as reformas educacionais estão sendo projetadas apenas para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, focadas em habilidades técnicas específicas, ou se elas estão igualmente preocupadas em desenvolver competências intelectuais, críticas e sociais nos alunos.

O ensino que se limita a preparar os alunos apenas para serem eficientes no mercado de trabalho pode negligenciar aspectos fundamentais da educação, como o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de adaptação. Tais habilidades são essenciais não só para a empregabilidade a longo prazo, mas também para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Por outro lado, uma formação que ignora as demandas do mercado pode deixar os estudantes em desvantagem ao ingressarem no mundo do trabalho. Portanto, é necessário encontrar um equilíbrio, onde a educação não seja uma resposta imediata às necessidades das empresas, mas sim um meio de capacitar os indivíduos a entenderem e atuarem em seu contexto, incluindo o trabalho, de maneira crítica e inovadora.

Além disso, é crucial que a reforma do ensino médio seja inclusiva e considerada dentro de um contexto mais amplo de políticas públicas que visem à igualdade de oportunidades. Afinal, a educação deve ser vista como um pilar de desenvolvimento pessoal e social, que transcende a mera preparação para o emprego e contribui para o avanço da sociedade como um todo.

Nesse contexto, é importante destacar que a ideia dos Itinerários Formativos está intimamente ligada à formação técnica e profissional dos jovens, ou seja, ao ingresso no mercado capitalista de trabalho. Sobre isso, Mészáros (2008), em sua obra *A Educação Para Além do Capital*, escreveu que poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. De acordo o autor,

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas

educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (Mészáros, 2008, p. 25).

Outra questão problemática na Lei n. 13.415/2017 diz respeito às duas novas categorias profissionais inclusas como profissionais de educação básica, os profissionais com notório saber e profissionais graduados com complementação pedagógica. O primeiro, para exercer, deve ter seu notório saber

reconhecido pelos sistemas de ensino, para ministrar, exclusivamente na formação técnica e profissional, conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada (Maciel, 2019, p. 8).

Isso significa que profissionais sem licenciatura e apenas com experiência na área podem assumir a classe e a crítica feita a esse quesito é a desvalorização e desqualificação do professor e sua profissão, que somando a má remuneração, torna ainda mais problemática a profissão. Maciel (2019, p. 9) ainda complementa

A previsão de profissional com notório saber para ministrar na educação profissional e técnica fere a meta 15 do Plano Nacional de Educação, que dispõe que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Podemos compreender as transformações dos sistemas de ensino como respostas às transformações e necessidades do modo de produção capitalista, que alicerça a quase totalidade das nações, como já citado anteriormente, de acordo com Briskievicz e Steidel (2018).

Vale destacarmos que um número expressivo delas ocorreu após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Percebe-se que as consecutivas reformas do ensino médio não fizeram, até agora, com que essa etapa de ensino obtivesse êxito junto ao público-alvo, haja vista os expressivos índices de reprovação e abandono, conforme a série histórica que se elaborou a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica desde o ano de 1998, apresentada adiante:

Tabela 1: Evolução das matrículas, aprovações, reprovações e abandono no ensino médio brasileiro (1988-2022)

ANO	Número de Matrículas	Aprovação	Reprovação	Abandono
1988	3.339.930	-	-	-
1998	6.968.531	4.928.101	467.712	784.630
2008	8.368.868	6.226.438	761.567	1.380.863
2018	7.709.929	6.430.081	809.542	470.306
2022	7.866.695	6.812.558	605.735	448.402

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (IBGE, INEP 2023a, 2023b, 2023c, 2023d)

Realizamos o levantamento dos dados de 1988 a 2022, no entanto, cabe esclarecermos que referente ao ano de 1988, foi informado somente o número de matrículas pelo fato da ausência dos demais dados na fonte pesquisada. Os indicadores apresentados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica evidenciaram que houve um salto expressivo no número de matrículas dos anos de 1988 para 1998, que representou um crescimento de 108% e de 1988 para 2008 aumentou o número de matrículas em 20%; observamos ainda que houve redução nos números de matrículas de 2008 para 2018, de 7,9% e ligeiro aumento de 2018 para 2022, de 2,0%. Cabe ressaltarmos que houve o aumento das matrículas, no entanto, as taxas de reprovação e abandono sempre estiveram presentes em números bem expressivos, mesmo com a obrigatoriedade do ensino médio, ampliação de sua oferta em Tempo Integral e com as metas do PNE, ao invés de crescer, a busca de jovens pelo ensino médio no Brasil tem diminuído, bem como os indicadores de fluxo são bastante preocupantes.

Ferretti (2015), aponta possíveis motivos para esse insucesso a partir da análise das justificativas elencadas na Lei n. 13.415/2017, que fundamenta a necessidade da reforma do ensino médio na baixa qualidade do ensino ofertado no país e na necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

“Embora a Lei de 2017 proponha, inicialmente, que os currículos considerem a formação integral do aluno, determinados conhecimentos científicos permanecem mais valorizados do que os demais, havendo, com isso, maior estímulo à determinadas áreas” (Ramos; Heinsfield, 2017, p. 18293). Koepsel *et al.* (2020) alertam que a proposta desses documentos constrói uma educação utilitarista e imediatista que perde de vista a perspectiva do sujeito enquanto ser social, determinado socialmente.

Ainda que a proposta da LDB, desde 1996, tenha buscado resolver a dualidade da questão propedêutica-profissional, essa questão não só não foi efetivamente dissolvida como, com a reforma de 2017, pode se tornar ainda mais problemática e profunda.

1.3. Reformas do ensino médio em Mato Grosso do Sul a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017

Cientes das várias reformas pelas quais o ensino médio passou ao longo do processo histórico educacional brasileiro e da íntima relação que essa etapa da

escolarização tem com o trabalho, antes de tratar a questão da reforma do ensino médio em Mato Grosso do Sul, cabe a contextualização de que o estado foi criado em 1977 durante o governo de Ernesto Geisel através da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, por meio da divisão territorial de Mato Grosso.

No campo da educação, o sistema educacional sul-mato-grossense se destaca pelo crescimento gradativo, entre 1983 e 2006, das matrículas do ensino médio na Rede Estadual cresceu 289,5% e, de acordo com Braz (2008, p. 132), em específico,

a expansão do Ensino Médio deve-se a fatores tais como a política de universalização do Ensino Fundamental, incentivada pela criação do FUNDEF⁵ [...], assim como a correção do fluxo da educação fundamental por meio da política de ciclos, implantada em MS de 1999 a 2004, pressionando a abertura de vagas no Ensino Médio.

O ensino médio no estado é pautado nos documentos da Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, de 5 de outubro de 1989 e na Emenda Constitucional 14/96 (Braz, 2008). No texto da Constituição do Estado consta que a educação deve ser acessível a todos, sendo estipulado no Art. 189 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (Mato Grosso do Sul, 1989, [s.p.]).

No Art. 191, fica estabelecido que o acesso ao ensino médio por pessoas em vulnerabilidade social é atendido “através de programas que atendam à necessidade de transporte, de alimentação, de moradia para estudantes, de material escolar e de atendimento médico e odontológico” (Mato Grosso do Sul, 1989, [s.p.]). Braz (2008) destaca que essa proposta visava atender à Emenda Constitucional 14, de 1996, que previa oportunidade de acesso e progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Conforme o objetivo desta pesquisa, focar-se-á na reforma do ensino médio a partir da implementação da Lei n. 13.415/2017 nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Tal reforma se deu por meio da Resolução SED n. 3.955, de 15 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e centros da Rede Estadual de Ensino

⁵ De acordo com o Ministério da Educação ([s.d.], online, p. 1), o FUNDEF é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, “criado pela Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97 e implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País”, o fundo é distribuído entre os governos estaduais e municipais para a remuneração profissional e outras ações de desenvolvimento educacional, como capacitação profissional e melhoria de infraestrutura.

de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências (Mato Grosso do Sul, 2021).

Comparando as organizações curriculares ofertadas nas escolas de tempo parcial, da REE/MS, nos anos de 2021, 2022 e 2023, Anexos II da Resolução SED n. 3.797, de 2 de dezembro de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020); Anexo II da Resolução SED n. 3.955 de 15 de dezembro de 2021 (Mato Grosso do Sul, 2021) e Anexo III da Resolução SED n. 4.113, de 13 de dezembro de 2022 (Mato Grosso do Sul, 2022), respectivamente, observamos que houve a diminuição das aulas de alguns componentes curriculares. A título de exemplificação, apresentamos o quadro simplificado para ilustrar o que está sendo tratado e em seguida as Matrizes Curriculares publicadas.

Quadro 1: Comparativo do quantitativo de aulas de cada componente curricular nos anos de 2021, 2022 e 2023

Componente Curricular	1º ANO			2º ANO			3º ANO		
	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023
Língua portuguesa	4	3	3	4	3	3	4	2	2
Arte	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Educação Física	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Língua inglesa	2	1	1	2	1	1	2	1	1
Língua espanhola ⁶	1	-	-	1	-	-	1	-	-
Matemática	4	3	3	4	3	3	4	2	2
Física	2	1	1	2	2	2	2	2	2
Biologia	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Química	2	2	2	2	2	2	2	1	1
História	2	1	1	2	1	1	2	2	2
Geografia	2	1	1	2	1	1	2	2	2
Filosofia	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sociologia	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Projeto de Vida	1	2	1	1	2	1	1	2	1
Intervenção Comunitária	-	1	-	-	1	-	-	1	-
Unidade Curricular I	-	2	2	-	2	2	-	2	2
Unidade Curricular II	-	2	2	-	2	2	-	2	2
Unidade Curricular III	-	2	2	-	2	2	-	2	2
Unidade Curricular IV	-	2	2	-	2	2	-	2	2
Unidade Curricular Eletiva	-	1	2	-	1	2	-	1	2
Recomposição da Aprendizagem RA-FGB	-	-	1	-	-	1	-	-	1
Total de componentes curriculares ofertados em cada ano	14	19	19	14	19	19	14	19	19

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Mato Grosso do Sul (2020; 2021; 2022).

Cabe destacar que no ano de 2021 a organização curricular ofertada nas escolas de tempo parcial, da REE MS, era composta de 14 (quatorze) componentes curriculares, da Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada, distribuídos em: 4 (quatro)

⁶ A escola poderia optar em ofertar ou não, o componente curricular Língua Espanhola, sendo suprimido das organizações curriculares dos anos posteriores.

horas-aulas para Língua Portuguesa e Matemática; Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Filosofia, Sociologia e Projeto de Vida, com 1 (uma) hora-aula para cada disciplina; Língua Inglesa, Biologia, Química, História e Geografia, com 2 (duas) horas-aulas cada, em cada um dos anos que compõem a etapa do ensino médio, perfazendo o total de 26 (vinte e seis) horas-aulas semanais, conforme disposto no Quadro 2.

Como se observa no Quadro 1, uma característica presente na REE MS é a descontinuidade da organização curricular ofertada nas escolas. Ano após ano, são alterados os desenhos curriculares, o que influencia nas lotações dos professores, na organização pedagógica, pois acrescentam ou suprimem componentes curriculares, fazendo com que haja a reestruturação do fazer pedagógico e por vezes a descontinuidade do trabalho. Oliveira *et al.* (2012, p. 56) apontam que “[...] as reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar [...]. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor [...]”. Além disso, como fundamentado por Marcelo (2009) as mudanças nas políticas educacionais prejudicam as condições de trabalho dos professores, resultando em desmotivação, desistência da carreira e frequente absenteísmo, o que pode ter efeito negativo na qualidade da educação oferecida.

Quadro 2: Organização curricular operacionalizada no ano de 2021 em algumas escolas da REE MS: Matriz Curricular do Ensino Médio

Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano
	Linguagens e suas Tecnologias		Língua Portuguesa	4	4
		Arte	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
		Língua Inglesa*	2	2	2
		Língua Espanhola**	1	1	1
Matemática e suas Tecnologias		Matemática	4	4	4
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		Física	2	2	2
		Biologia	2	2	2
		Química	2	2	2
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
	Projeto de Vida	1	1	1	
Total semanal de horas-aulas			26	26	26
Total anual de horas-aulas			1040	1040	1040
Total anual em horas			867	867	867

Legenda: *Obrigatória / ** Facultativa

Fonte: Mato Grosso do Sul (2020).

Nota: A matriz tem como base alunos cursantes a partir de 2021 (diurno e noturno), sendo a semana seletiva de cinco dias, a duração da aula 50 minutos e o ano letivo é composto por 200 dias.

Outro ponto que precisa ser destacado é que as reformas educacionais, em especial a reforma do ensino médio, podem impactar a qualidade da educação ao alterar a organização pedagógica, principalmente por acrescentar ou suprimir componentes curriculares. Veiga (2013) destaca que a falta de diálogo e de participação dos professores nas decisões sobre o currículo pode resultar em resistências e dificuldades na sua implementação, bem como funcionamento. Nesse contexto, é imprescindível promover uma reflexão cuidadosa e democrática sobre as mudanças curriculares, assegurando que elas estejam alinhadas com os princípios educacionais e com as reais necessidades dos estudantes.

É importante destacar que como mencionado anteriormente, paulatinamente tem sido observada mudanças nos desenhos curriculares, fato que se comprova quando publicada a Resolução SED n. 3.955, de 15 de dezembro de 2021, operacionalizada em 2022, onde se constatou alteração considerável, dessa vez, fundamentada na implementação da Lei n. 13.415/17, conforme exemplificado no Quadro 1. Abaixo, apresentamos a Matriz Curricular implantada pela REE MS, para algumas de suas escolas (Quadro 3).

Quadro 3: Matriz Curricular Completa: Ensino Médio Parcial - diurno (25 AP + 5 ANP)

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					
Áreas de Conhecimento	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
			AP	AP	AP
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Matemática	3	3	2
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	3	3	2
	Linguagens	Arte	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza	Biologia	2	1	2
		Física	1	2	2
		Química	2	2	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	1	1
		Geografia	1	1	2
		História	1	1	2
		Sociologia	1	1	1
Totais de Cargas Horárias da Formação Geral Básica	Semanal em h/a		18	18	18
	Anual em h/a		720	720	720
	Anual em Horas		600	600	600
	Etapa em Horas		1800		
ITINERÁRIO FORMATIVO					
Part	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
			AP ANP	AP ANP	AP ANP

Núcleo Integrador	Projetos Empreendedores	Projeto de Vida	1	1	1	1	1	1	
		Intervenção Comunitária	1	-	1	-	1	-	
	Totais de Cargas Horárias da Parte Comum do Itinerário Formativo	Semanal em h/a	2	1	2	1	2	1	
			3		3		3		
		Anual em h/a	120		120		120		
Anual em Horas		100		100		100			
	Etapa em Horas	300							
Parte Flexível ¹	Propedêutico	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular II	1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular III	1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular IV	1	1	1	1	1	1
		Unidade Curricular Eletiva	1	-	1	-	1	-	
	Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Propedêutico	Semanal em h/a	5	4	5	4	5	4	
			9		9		9		
		Anual em h/a	360		360		360		
		Anual em Horas	300		300		300		
		Etapa em Horas	900						
	Profissional ²	Qualificação Profissional	Unidade Curricular I	2	2	2	2	2	2
			Unidade Curricular II	2	2	2	2	2	2
			Unidade Curricular III	1	1	1	1	1	1
Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Profissional		Semanal em h/a	5	5	5	5	5	5	
			10		10		10		
	Anual em h/a	400		400		400			
	Anual em Horas	333,3		333,3		333,4			
	Etapa em Horas	1000							

Fonte: Mato Grosso do Sul (2021).

Nota: A matriz tem como base alunos cursantes a partir de 2022 (diurno e noturno), sendo a semana seletiva de cinco dias, a duração da aula 50 minutos e o ano letivo é composto por 200 dias.

No mesmo sentido do mencionado anteriormente, a descontinuidade observada acima, é reforçada mais uma vez quando em 2022, foi publicada em Diário Oficial do Estado de MS a Resolução SED n. 4.113, de 13 de dezembro de 2022, com nova organização curricular a ser ofertada em algumas escolas da REE MS que ofertam a etapa do ensino médio. No que tange à descontinuidade das políticas educacionais, Gomes *et al.* (2020) atribuem tal fenômeno ao cenário político. Para os autores, grandes reformas educacionais, em especial, na etapa do ensino médio, “não poderia ser pensada dissociada do campo do planejamento das demais políticas, programas sociais e educacionais que poderiam contribuir para uma oferta equilibrada de tal etapa, bem como garantir a permanência com sucesso” (Gomes *et al.*, 2020, p. 625). Lino *et al.* (2021) que nos últimos anos se observa um desmonte das políticas educacionais, de descontinuidade e descaracterização dos programas de formação de professores, e de insuficiência no financiamento da educação pública.

Quadro 4: Matriz Curricular Completa: Ensino Médio Parcial – diurno (25 AP + 5 ANP + 1 ANP-EPT)

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

Áreas de Conhecimento	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano			
			AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP		
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Matemática	3		3		2			
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	3		3		2			
	Linguagens	Arte	1		1		1			
		Educação Física	1		1		1			
		Língua Inglesa	1		1		1			
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza	Biologia	2		1		2			
		Física	1		2		2			
		Química	2		2		1			
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1		1		1			
		Geografia	1		1		2			
		História	1		1		2			
		Sociologia	1		1		1			
Total de carga horária da Formação Geral Básica	Semanal em horas-aulas		18		18		18			
	Anual em horas-aulas		720		720		720			
	Anual em horas		600		600		600			
	Etapa em horas		1800							
ITINERÁRIO FORMATIVO PROPEDEÚTICO¹										
Parte Comum	Composição Curricular		Unidades Curriculares		1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	Núcleo Integrador	Projeto Empreendedor	Projeto de Vida		1	-	1	-	1	-
		Recomposição das Aprendizagens	RA-FGB		1	1	1	1	1	1
	Total de carga horária da Parte Comum do Itinerário Formativo		Semanal em horas-aulas		2	1	2	1	2	1
					3		3		3	
			Anual em horas-aulas		120		120		120	
			Anual em horas		100		100		100	
		Etapa em horas		300						
Parte Flexível	Percurso Formativo	Composição Curricular	Unidade Curricular		AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP
	Propedêutico	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I		1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular II		1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular III		1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular IV		1	1	1	1	1	1
		Unidade Curricular Eletiva	Unidade Curricular Eletiva		1	-	1	-	1	-
	Total de carga horárias do Percurso Formativo Propedêutico		Semanal em horas-aulas		5	4	5	4	5	4
					9		9		9	
Anual em horas-aulas			360		360		360			
Anual em horas			300		300		300			
		Etapa em horas		900						
ITINERÁRIO FORMATIVO PROFISSIONAL²										
Parte Comum	Composição Curricular		Unidades Curriculares		1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	Núcleo Integrador	Projeto Empreendedor	Projeto de Vida		1	-	1	-	1	-
		Recomposição das Aprendizagens	RA-FGB		1	1	1	1	1	1
	Total de carga horária da Parte Comum do Itinerário Formativo		Semanal em horas-aulas		2	1	2	1	2	1
					3		3		3	
			Anual em horas-aulas		120		120		120	
Anual em horas			10		100		100			
		Etapa em horas		300						
Pa	Percurso Formativo	Composição Curricular	Unidade Curricular		AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP

Profissional	Qualificação Profissional	Unidade Curricular I	2	2	2	2	2	2
		Unidade Curricular II	2	2	2	2	2	2
		Unidade Curricular III	1	1	1	1	1	1
Total de carga horária do Curso Formativo Profissional		Semanal em horas-aulas	5	5	5	5	5	5
			10		10		10	
		Anual em horas-aulas	400		400		400	
		Anual em horas	333,3		333,3		333,4	
		Etapa em horas	1000					

Legenda: RA-FGB = Recomposição da Aprendizagem – Formação Geral Básica / AP = Aula Presencial / ANP = Aula Não Presencial

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2022.

Notas: A matriz tem como base alunos cursantes a partir de 2023 (diurno e noturno), sendo a semana seletiva de cinco dias, a duração da aula 50 minutos e o ano letivo é composto por 200 dias.

¹ O estudante opta pelo Itinerário Formativo Propedêutico ou pelo Itinerário Formativo Profissional.

² A unidade escolar deverá ter credenciamento e autorização de funcionamento do Itinerário Formativo Profissional para a oferta de turmas.

A partir da publicação da Resolução SED n. 3.955, de 15 de dezembro de 2021, operacionalizada em 2022, efetivou-se a implementação da reforma do ensino médio na REE MS. Porém, é importante ressaltar que a REE MS tem a característica de alterar suas matrizes curriculares anualmente, evidenciando de certo modo a ausência de planejamento a longo prazo ou ao menos durante o mandato do governo, fato que vem de longa data e perpassou ou perpassa várias gestões.

Uma análise comparativa entre as três formas de organização curricular implantadas em algumas escolas da REE MS nos anos de 2021, 2022 e 2023 evidencia algumas mudanças significativas. O número de componentes curriculares, agora denominados unidades curriculares, aumentou de 14 em 2021 para 19 em 2022 e 2023, dividindo-se em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos, este último subdividido em Parte Comum e Parte Flexível. Além disso, houve uma alteração na carga horária, que passou de 26 horas-aulas semanais em 2021 para 30 horas-aulas em 2022 e 2023, sendo 25 horas-aulas presenciais e 5 horas-aulas não presenciais (ANP), uma das novidades estabelecidas pela reforma do ensino médio. A redução das horas-aulas se deu principalmente pela necessidade de cumprir a carga horária estabelecida para a Base Nacional Comum Curricular, que não pode ser superior a 1800 horas do total da carga horária do ensino médio, conforme estabelece a Lei n. 13.415/17.

Na REE MS, embora tenham ocorrido alterações nas horas-aulas, todos os componentes estabelecidos na BNCC foram mantidos para todos os anos do ensino médio. Entretanto, ocorreu a diminuição das aulas de cada componente. Por exemplo, em 2022, para o componente de Língua Portuguesa e Matemática, foram disponibilizadas três aulas para o 1º e 2º anos, e duas aulas para o 3º ano. Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Filosofia e Sociologia tiveram uma aula de cada, para cada ano do ensino médio.

Geografia e História apresentaram uma aula de cada componente nos 1º e 2º anos e duas aulas desses componentes no 3º ano. Em relação às disciplinas de Biologia, Física e Química, as aulas foram distribuídas da seguinte maneira: duas aulas de Biologia e Química e uma aula de Física no 1º ano; uma aula de Biologia, duas aulas de Química e duas aulas de Física no 2º ano; e duas aulas de Biologia, duas aulas de Física e uma aula de Química no 3º ano. Além disso, foram contabilizados os componentes do Itinerário Formativo, que totalizaram doze horas-aulas semanais distribuídas em sete componentes distintos. No entanto, a distribuição dessas horas-aulas variou de acordo com a escolha do estudante entre o ensino propedêutico ou o ensino médio com qualificação profissional, afetando a distribuição de horas-aulas das Unidades Curriculares I, II e III para cada ano do ensino médio.

Para o ano de 2023 a organização curricular manteve o mesmo quantitativo de componentes e carga horária da FGB, suprimindo e acrescentando componentes na Parte do Itinerário Formativo, conforme demonstrado no Quadro 4. Se em 2022 a matriz curricular trazia componente denominado Intervenção Comunitária, para 2023 foi apresentado o componente RA-FGB (Recomposição da Aprendizagem da Formação Geral Básica), estratégia utilizada pela REE MS, para que o estudante pudesse recompor seus estudos, nos anos pós-pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), com duas (duas) horas-aulas destinadas para esse componente; os demais componentes tiveram alterações na distribuição das aulas, sendo estabelecido para esses a distribuição em aulas presenciais e não-presenciais.

Dentre as normativas, estabeleceu-se por meio da Resolução SED n. 3.994/2022, que, obrigatoriamente, o professor efetivo se lotasse tanto nos componentes curriculares da Formação Geral Básica, quanto dos Itinerários Formativos. Fato este, que fez com os professores de Língua Portuguesa e de Matemática tivessem suas lotações distribuídas em outros componentes curriculares diferentes de seu objeto de concurso. A exemplo, as lotações em Projeto de Vida, Intervenção Comunitária, em 2022, que fizeram parte da organização curricular da REE MS dentro de um arranjo chamado Núcleo Integrador.

Conforme estabelecido no inciso II §2º do art. 40 da Resolução SED n. 3.955, de 15/12/2021, Projeto de Vida, trata-se de um componente curricular que tem por objetivo o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões socioemocional, pessoal, cidadã e profissional do estudante. Já o componente curricular denominado Intervenção Comunitária, apresentado no inciso I do §2º do art. 40 da mesma Resolução apresenta o

seguinte objetivo: “desenvolver projetos que promovam mudanças na comunidade, contribuindo para o bem-estar das pessoas, por meio da prototipação e implementação de soluções criativas aos problemas sociais de abrangência local”. (Mato Grosso do Sul, 2022a).

A respeito da REE MS ter estabelecido um componente curricular denominado Projeto de Vida, podemos analisar o disposto no §7º do art. 35-A da Lei n. 13.415 de 2017, que traz ” que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, projeto de vida é apresentado como “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”.

O tempo de aula é de 50 (cinquenta) minutos, conforme consta no Anexo II, da Resolução SED n. 3.955/21, portanto, um professor detentor de vinte horas. tem sua carga horária convertida para horas-aulas, ficando o quantitativo de vinte e quatro horas-aulas (Mato Grosso do Sul, 2021). Desse quantitativo, em dezesseis horas-aulas, o professor é lotado em sala e oito horas-aulas são destinadas a planejamento, conforme consta na Resolução SED n. 2.799, de 8 de novembro de 2013, que dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade a serem cumpridas pelos Profissionais da Educação Básica, no exercício da docência, nas escolas da REE MS (Mato Grosso do Sul, 2013).

A lotação do professor com carga horária de vinte horas seria tranquilamente distribuídas se na escola tivesse ao menos duas turmas de cada um dos anos do ensino médio, pois completaria assim, a carga horária de dezesseis horas aulas em sala, dentro de seu objeto de concurso, isso no caso dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, por conta do quantitativo de aulas dispostas na organização curricular, como exposto acima. No entanto, com a obrigatoriedade de se lotar em componentes curriculares do Itinerário Formativo, fez com que os professores tivessem fragmentadas as suas lotações em várias turmas para compor seu horário.

Por meio da Resolução SED n. 3.955 de 15 de dezembro de 2021, estabeleceu para as escolas que ofertam a etapa do ensino médio, em tempo parcial, diurno, organização curricular composta por Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de 600 horas, em cada um dos três anos do ensino médio, distribuídas em 12 (doze) unidades curriculares, nome dado aos componentes curriculares da REE e por Itinerários

Formativos (IF), composto por uma Parte Comum e por uma Parte Flexível, distribuída em 400 horas, para cada ano, opcional ao estudante cursar a Parte Flexível no IF propedêutico ou no IF Profissional com qualificação. Dentro dessa organização destacamos, ainda, o uso de aulas não presenciais, prerrogativa da reforma, onde são ofertadas aos estudantes, atividades pedagógicas para serem realizadas fora do espaço escolar, computando assim, a carga horária estabelecida nas organizações curriculares.

Cabe reforçar que a organização curricular ofertada nas escolas da REE MS nos anos que compõem o ensino médio, sofreu alteração considerável em relação à carga horária de alguns componentes curriculares ofertados na Rede, em 2021. A título de exemplificação, cita-se o quantitativo de aulas dispensadas para as unidades curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, que no 3º ano do ensino médio em 2021 eram de quatro horas-aulas em cada componente, conforme consta no Anexo II da Resolução SED n. 3.797, de 2 de dezembro de 2020, (Mato Grosso do Sul, 2020) e em 2022, a organização curricular estabelece o quantitativo de duas horas-aulas para cada componente, conforme Anexo III da Resolução SED n. 3.955/2021 (Mato Grosso do Sul, 2021).

Por fim, resta considerarmos que o modelo de implementação da reforma do ensino médio, no estado de MS, impactou consideravelmente a vida funcional dos professores, alterando não apenas sua lotação, mas a especificidade do trabalho pedagógico realizado. Deste modo, para compreendermos a dimensão e profundidade dessas transformações, no capítulo seguinte, discutiremos as especificidades do trabalho do professor do ensino médio, bem como dimensionaremos a atuação docente nesta etapa de ensino na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO 2. A OFERTA DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Cientes das inúmeras reformas pelas quais o ensino médio tem sido submetido nas últimas décadas, buscamos mapear a oferta do ensino médio e atuação docente nesta etapa educacional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, por meio do levantamento de indicadores oficiais de 2021 a 2023, considerando as organizações curriculares utilizadas em cada ano letivo.

Visando contextualizar os dados, iniciamos discutindo brevemente o trabalho docente e os desafios impostos pelas reformas educacionais, para então expormos e analisarmos os indicadores coletados junto à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul que nos permitiram dimensionar as interferências da reforma do ensino médio acarretada pela implementação do previsto na Lei n. 13.415/2017 no estado de Mato Grosso do Sul.

2.1. O trabalho docente e os desafios impostos pelas reformas educacionais

Tendo em vista que nosso foco de estudo são as reformas do ensino médio e o trabalho de professores de Língua Portuguesa e Matemática em escolas estaduais de Campo Grande – MS, fez-se necessário voltarmos o olhar para o trabalho docente nessa etapa da educação básica e suas especificidades.

Basso (1998, p. 2-3) compreende o fazer docente como a atividade exercida por um professor, onde o objetivo principal é formado pela ação de ensinar, efetivada através das operações realizadas conscientemente, que garantam aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social.

Portanto, o professor desempenha papel fundamental no processo de ensino, sendo responsável por desenvolver estratégias, selecionar recursos pedagógicos, elaborar e aplicar avaliações, acompanhar o progresso dos alunos e oferecer suporte individualizado quando necessário. Ainda em Basso (1998, p. 4) destaca-se que cabe ao professor desenvolver postura crítica do aluno, promover a participação ativa, fazê-lo sujeito de sua relação com o conhecimento e com o processo de apropriação desse.

Nesse sentido, a relação do docente no processo de ensino, em que a participação ativa do aluno é valorizada, é um elemento fundamental para uma educação emancipatória. Marx (1982) enfatiza que o papel do educador não se limita à mera

transmissão de conhecimentos, mas abrange a formação de sujeitos críticos e conscientes. Destarte, a educação deve ir além da reprodução das circunstâncias sociais existentes, proporcionando a reflexão e a possibilidade de transformação da realidade. Dessa forma, o trabalho docente deve ser pautado na construção coletiva do conhecimento, na promoção do diálogo e no estímulo à participação ativa dos alunos.

Nesse sentido, Mészáros (2008) diz que a educação é um processo social que não se restringe à aquisição de habilidades e conhecimentos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo ao seu redor. Nessa perspectiva, o trabalho docente vai além da mera transmissão de conteúdos, buscando desenvolver habilidades cognitivas, éticas e sociais nos alunos.

Saviani (2021), por sua vez, propõe a pedagogia histórico-crítica como uma abordagem que busca a participação ativa do aluno no processo de ensino. Essa pedagogia, baseada na compreensão da realidade social e histórica, visa desenvolver a capacidade dos estudantes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Para o autor, o trabalho do professor não se resume à transmissão de informações, mas se estende à formação de sujeitos conscientes e capazes de compreender e intervir em sua realidade.

Trazendo para campo da legalidade, a LDB reconhece a importância da participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com ela, a educação deve ser voltada para o pleno desenvolvimento do educando, incluindo a formação crítica e participativa. Além disso, a legislação reconhece o papel do professor como mediador do processo educacional, estimulando sua formação continuada e a valorização de sua prática pedagógica (Brasil, 1996).

Diante dessas perspectivas, é fundamental que o docente assuma um papel de mediador no processo de ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem participativo, reflexivo e estimulante. Nesse sentido, o professor deve incentivar a participação ativa dos alunos, estimulando o diálogo, o questionamento e a reflexão crítica sobre os conteúdos abordados.

Vale lembrar que o trabalho docente deve estabelecer conexões entre os conteúdos ensinados em sala de aula e a realidade do trabalho e da vida dos estudantes, ou seja, o professor deve mostrar aos alunos como os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados em suas vidas e no contexto profissional, estimulando a compreensão do valor do trabalho, suas interações com o conhecimento e possibilidades de intervenção (Demo, 2002)

Observa-se a partir da literatura que o professor tem papel fundamental para o processo de ensino, sendo responsável pelo desenvolvimento de alunos com participação ativa, raciocínio crítico, bem como capacidade de intervir em sua realidade. Contudo, para que esses objetivos sejam alcançados se faz necessário refletir sobre as condições de trabalho desses profissionais. A valorização da profissão docente, o reconhecimento de sua importância social e a oferta de condições adequadas são fundamentais para garantir um ensino de qualidade, seja por meio de investimentos na formação inicial e continuada, seja na melhoria da infraestrutura das escolas e na valorização salarial.

Quando se trata da precarização do trabalho docente, Mészáros (2008) a trata como um problema central da educação contemporânea. Para ele, a fragmentação curricular pode ser considerada como um dos desafios enfrentados pelos professores, que precisam lidar com a lotação em várias turmas e com a falta de tempo para aprofundar os conteúdos de maneira adequada. Essa fragmentação curricular, muitas vezes decorrente de políticas educacionais descontextualizadas, compromete a qualidade do ensino e dificulta a construção de um conhecimento mais significativo para os alunos.

Sobre a fragmentação curricular, Ramos (2010) diz que ela é caracterizada pela divisão excessiva dos conteúdos em disciplinas isoladas, sem uma conexão clara entre elas, sendo um fator que dificulta a compreensão do conhecimento como um todo integrado e limita a capacidade dos alunos de estabelecer relações entre diferentes áreas do saber. Além disso, essa abordagem acaba por privilegiar uma visão fragmentada do conhecimento, desconsiderando a importância da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos. Essa falta de conexão entre as disciplinas pode prejudicar a compreensão dos alunos sobre a relevância e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, tornando o processo de aprendizagem menos significativo (Saviani, 2021).

Essa fragmentação curricular, caracterizada pela divisão excessiva dos conteúdos em disciplinas isoladas, pode ser agravada pelas reformas no ensino médio, como a introdução da flexibilização curricular e dos itinerários formativos. Essa tendência de compartimentalização do conhecimento dificulta a compreensão integrada e a conexão entre diferentes áreas do saber. A busca por uma formação mais personalizada pode levar à perda da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos, o que pode prejudicar a compreensão da relevância e aplicação prática dos conhecimentos, tornando o processo de aprendizagem menos significativo (Ferretti, 2018; Mesquita, 2020).

Diante desse contexto, é necessário repensar as políticas públicas educacionais,

buscando uma abordagem curricular mais integrada e contextualizada. Como apontam Sobzinski, Diogo e Masson (2015), é fundamental que as políticas educacionais promovam a articulação entre as disciplinas, de forma a possibilitar uma visão mais ampla e abrangente do conhecimento. A interdisciplinaridade e a transversalidade devem ser estimuladas, permitindo aos estudantes relacionar os conteúdos entre si e com a realidade, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa e coerente.

Além disso, a falta de continuidade das políticas públicas de ensino é outro desafio que afeta o trabalho docente. Ramos (2010) e Sobzinski, Diogo e Masson (2015) ressaltam que a falta de planejamento de longo prazo e a alternância de diretrizes educacionais dificultam a implementação de projetos e a construção de um processo educativo consistente. A falta de investimento em políticas educacionais consistentes e duradouras compromete a qualidade do ensino e dificulta a atuação dos professores.

A formação e o apoio aos professores desempenham um papel fundamental nas transformações educacionais. Autores como Imbernón (2010) e Teixeira e Nunes (2019) ressaltam a importância de capacitar os docentes para compreender a relevância da integração curricular e desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares, uma vez que a formação docente deve abranger não apenas conhecimentos técnicos, mas também habilidades para enfrentar os desafios decorrentes da fragmentação curricular resultante das reformas educacionais.

Nesse sentido, oferecer suporte e acompanhamento contínuo aos professores é imprescindível. Programas de formação continuada, workshops e espaços de reflexão são estratégias que podem contribuir para o aprimoramento da prática docente (Kuenzer, 2011; Mesquita, 2020). Vale destacar que a complexidade das mudanças no currículo, especialmente nas reformas do ensino médio, exige que os educadores estejam preparados para criar ambientes de aprendizagem que promovam a interdisciplinaridade, conexões entre as disciplinas e uma compreensão holística do conhecimento.

Ademais, a formação docente não deve se restringir apenas à dimensão técnica, mas também incluir aspectos emocionais e pedagógicos (Imbernón, 2010). A compreensão das dinâmicas da sala de aula, o manejo de conflitos e a capacidade de engajar os estudantes são habilidades essenciais que podem ser aprimoradas por meio de uma formação adequada (Mesquita, 2020). Além disso, a valorização dos professores e o reconhecimento de sua importância na sociedade também contribuem para a motivação e a qualidade do ensino.

Saviani (2021) complementa essa visão dos desafios enfrentados pelos docentes

no processo de ensino, destacando que a estrutura do ambiente escolar também influencia sua atuação docente. Para ele, a falta de infraestrutura adequada, a carência de recursos educacionais e a sobrecarga de trabalho são fatores que impactam negativamente a prática pedagógica. Além disso, para que o professor possa desenvolver seu trabalho de forma eficaz, é necessário que as condições de trabalho sejam favoráveis, proporcionando um ambiente propício para o ensino-aprendizagem.

Um ambiente escolar adequado e bem estruturado contribui para a qualidade da educação, proporcionando condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (Piovezan; Dal-Ri, 2016; Mesquita, 2020). No entanto, muitas escolas enfrentam desafios relacionados à falta de recursos e à precariedade das instalações físicas, o que pode impactar diretamente o trabalho dos professores. A falta de salas de aula adequadas, a ausência de laboratórios, bibliotecas e espaços de convivência, além de problemas estruturais como falta de acessibilidade, podem comprometer o processo educacional e limitar as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Monteiro e Silva (2015), Piovezan e Dal-Ri (2016) e Gomes e Fernandes (2021) destacam que a infraestrutura escolar deficiente afeta não apenas a qualidade do ensino, mas também a motivação e o engajamento dos professores. A autora acrescenta que ambientes inadequados podem gerar desconforto e dificuldades para desenvolver as atividades pedagógicas de forma eficaz. A falta de recursos e materiais adequados, como livros didáticos, equipamentos de laboratório e recursos audiovisuais, limita as possibilidades de enriquecimento das aulas e a utilização de diferentes estratégias de ensino. Além disso, a falta de espaços apropriados para o planejamento e a realização de atividades extracurriculares, como reuniões pedagógicas e projetos educacionais, também impacta a atuação docente.

É imperativo lembrar que as reformas do ensino médio têm o potencial de trazer grandes impactos na infraestrutura escolar, afetando diretamente os aspectos mencionados pelos autores. Primeiramente, investimentos adequados em infraestrutura podem melhorar significativamente a qualidade e as condições do ensino. A renovação e aprimoramento de instalações, incluindo espaços adequados para planejamento, reuniões pedagógicas e atividades extracurriculares, podem aumentar a motivação e o engajamento dos professores. Além disso, a disponibilização de recursos e materiais didáticos modernos, como equipamentos de laboratório e recursos audiovisuais, enriqueceria as aulas, permitindo que os educadores desenvolvam estratégias de ensino mais eficazes e inovadoras.

Por outro lado, a implementação dessas reformas exige uma abordagem cuidadosa e bem planejada, para que não acabe por agravar as disparidades existentes no sistema educacional. É vital que as reformas sejam aplicadas de maneira equitativa, considerando as necessidades de todas as escolas e não apenas aquelas em áreas mais privilegiadas. Reformas mal executadas ou direcionadas de maneira desigual, podem, inadvertidamente, ampliar as diferenças na qualidade da infraestrutura entre diferentes instituições, criando ainda mais desafios para os professores em ambientes menos favorecidos (Mesquita, 2020; Gomes; Fernandes, 2021). Dessa forma, as reformas no ensino médio devem ser abordadas com uma compreensão clara das necessidades infraestruturais existentes e com um compromisso de promover uma melhoria geral que beneficie todos os envolvidos no processo educacional.

Contudo, é importante ressaltar que a atuação de professores não é apenas afetada por questões estruturais e curriculares. A remuneração dos professores também é um ponto de preocupação. Sobre isso, Piovezan e Dal-Ri (2016), Castro-Neta (2020) e Castro-Neta, Cardoso e Nunes (2021) destacam que a baixa remuneração e a falta de valorização salarial são fatores que desmotivam os profissionais da educação e podem levar a uma desvalorização da profissão. A falta de reconhecimento financeiro e a instabilidade contratual são aspectos que geram insegurança e afetam a motivação dos docentes.

Duarte e Oliveira (2014) ressaltam que a valorização salarial é essencial para reconhecer a importância da profissão e para garantir condições dignas de trabalho aos educadores. A falta de uma remuneração adequada gera insatisfação e desmotivação, comprometendo a qualidade do ensino oferecido. Além disso, a remuneração influencia diretamente na atração e retenção de profissionais qualificados, sendo fundamental para a formação de um corpo docente competente e comprometido com a educação.

No mesmo pensamento Masson (2017), Moura (2021) e Monteiro, Vaz e Mota (2022) enfatizam a necessidade de uma remuneração justa e condizente com a importância do trabalho docente. O autor ressalta que a baixa remuneração pode desvalorizar a profissão e desestimular os professores, afetando a qualidade do ensino. Além disso, uma remuneração inadequada pode levar a uma rotatividade de profissionais, dificultando a continuidade e a estabilidade do trabalho pedagógico.

Por fim, Imbernón (2010), Oliveira e Bueno (2013) e Lima *et al.* (2022) destacam a importância da formação continuada dos professores como um aspecto fundamental para a qualidade do ensino. Assim, a atualização constante dos conhecimentos e o

aprimoramento das práticas pedagógicas podem contribuir para que os docentes consigam enfrentar os desafios da profissão. A formação continuada deve ser valorizada e incentivada, proporcionando aos professores oportunidades de aperfeiçoamento e reflexão sobre sua prática. No entanto, o que percebemos na prática, é que na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, as formações acontecem de modo aligeirado, usando de dias letivos, no início do ano e aos sábados, conforme disposto na Resolução SED n. 4.144, de 23 de janeiro de 2023 (Mato Grosso do Sul, 2023), não sendo possível, nesse momento, mensurar sua abrangência. Nesse contexto, Oliveira (2004), destaca que o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação.

Conforme mencionado por Imbernón (2010), a educação permanente é entendida como o aprimoramento do educador que se dá durante sua atuação pedagógica e pode viabilizar uma nova direção às metodologias em sala de aula. O autor em questão adicionalmente destaca que a formação em contínuo desempenha o papel de uma ferramenta para o crescimento pessoal, profissional e institucional dos docentes, elevando seu labor para a metamorfose de uma prática.

A ideia de educação permanente, como mencionada por Imbernón (2010), encontra um paralelo interessante com a Lei nº 13.415 de 2017. A necessidade de aprimoramento constante do educador e a transformação da prática pedagógica estão em consonância com os objetivos dessa legislação. A promoção da formação continuada torna-se uma responsabilidade não só dos educadores, mas também das instituições (Brasil, 2017). A adaptação às novas diretrizes e a busca por métodos de ensino inovadores podem, nos discursos governamentais, ser viabilizadas por um comprometimento com o desenvolvimento profissional contínuo, elevando a prática docente e beneficiando o sistema educacional como um todo. A respeito disso, Oliveira (2004) já àquela época, constatou que,

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. (Oliveira, 2004, pág. 1140).

Neste contexto, a educação permanente é não apenas uma ferramenta para o crescimento pessoal e profissional, mas uma necessidade institucional (Moraes *et al.*, 2022).

Contudo, enquanto a educação permanente dos educadores é uma meta admirável

e alinhada com os objetivos da reforma do ensino médio, a implementação dessa prática enfrenta vários desafios e problemas que podem dificultar a sua realização completa. Primeiramente, a falta de recursos e apoio institucional pode ser um obstáculo significativo, já que a formação contínua exige tempo, dinheiro e acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional e muitas escolas podem não ter os recursos necessários para proporcionar essa formação, especialmente em áreas menos privilegiadas (Jacomini *et al.*, 2020). Além disso, a carga de trabalho já elevada dos professores pode tornar difícil encontrar tempo para participar de cursos adicionais ou atividades de desenvolvimento profissional (Piovezan; Dal-Ri, 2019).

Em segundo lugar, a adaptação às mudanças e inovações pedagógicas trazidas pela reforma do ensino médio não é uma tarefa simples. A diversificação e especialização do currículo exigem habilidades e conhecimentos por parte dos professores que não estão relacionadas diretamente à sua formação, o que impulsiona ainda mais a problemática. Essa transição pode ser desafiadora e frustrante, especialmente sem suporte adequado. A resistência à mudança também pode ser um problema, já que alguns educadores podem se sentir desconfortáveis com novas metodologias ou tecnologias.

Nesse contexto, entender se a reforma do ensino médio facilita essa educação permanente, é um fenômeno complexo. Por um lado, a reforma pode abrir novas oportunidades e incentivar uma abordagem mais dinâmica e flexível ao ensino, ainda que com uma série de problemas. Por outro lado, sem o investimento adequado em desenvolvimento profissional e apoio institucional, a reforma pode acabar criando mais pressão e expectativas sobre os professores, sem fornecer as ferramentas e recursos necessários para atender a essas demandas.

Diante desses desafios, incluindo aqueles trazidos pela reforma do ensino médio, é fundamental que sejam criadas políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de trabalho dos professores, a valorização salarial, a oferta de formação continuada e a construção de um ambiente escolar adequado. A reforma do ensino médio, com sua ênfase na flexibilização e diversificação do currículo, exige um comprometimento ainda maior com a capacitação e apoio dos professores. Essa realidade torna ainda mais vital o investimento em desenvolvimento profissional, bem como a criação de canais para feedback e colaboração entre educadores e formuladores de políticas.

Além disso, é importante fortalecer a participação dos docentes nas discussões sobre políticas educacionais, dando voz aos profissionais que estão na linha de frente do ensino. A implementação bem-sucedida da reforma depende de uma abordagem integrada

que reconheça e aborde os desafios específicos enfrentados pelos professores no novo cenário educacional, garantindo que eles tenham as ferramentas e o suporte necessários para se adaptar e prosperar.

2.2. Oferta do ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Visando dimensionar as interferências da implementação da Lei n. 13.415/2017 nas condições de trabalho dos professores efetivos de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas estaduais de ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul, nesta seção e na seguinte apresentaremos e analisaremos indicadores da oferta de ensino médio e atuação docente na referida rede.

Para tanto, os indicadores foram solicitados junto a Secretaria de Educação do Estado Mato Grosso do Sul (SED-MS), por conseguinte, obtidos do Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE), via Coordenadoria de Infraestrutura e Tecnologia (CODITEC), Superintendência de Informação e Tecnologia (SITEC).

Realizamos o pedido via ofício, através de contato por e-mail, sendo o responsável pelas respostas o Superintendente Paulo César Rodrigues dos Santos, responsável pela Superintendência de Informação e Tecnologia (SITEC). Assim, solicitamos os seguintes dados: 1. Número de escolas que ofertaram/ofertam ensino médio e turnos de atendimento entre 2021 e 2023, sendo (1a) Parcial propedêutico; (1b) Integral propedêutico; (1c) Parcial com qualificação profissional; e (1d) Integral com qualificação profissional; 2. Número de estudantes matriculados no ensino médio entre 2021 e 2023, sendo (2a) Parcial; (2b) Integral; (2c) Parcial com qualificação profissional; e (2d) Integral com qualificação profissional; 3. Número de turmas do ensino médio entre 2021 e 2023, sendo (3a) Parcial; (3b) Integral; (3c) Parcial com qualificação profissional; e (3d) Integral com qualificação profissional; 4. Quantitativo de docentes que atuam no ensino médio entre 2021 e 2023, sendo (4a) Docentes efetivos; (4b) Docentes convocados; (4c) Docentes efetivos de Língua Portuguesa; (4d) Docentes convocados de Língua Portuguesa; (4e) Docentes efetivos de Matemática; (4f) Docentes convocados de Matemática; (4g) Docentes efetivos de Língua Portuguesa e Matemática que atuam em mais de uma escola.

Também foram solicitado o índice de abandono do ensino médio entre 2021 e 2023, bem como o índice de aprovação e reprovação, porém esses dados não foram respondidos pelo órgão solicitado. Insta destacar que no relatório ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul não foram computadas as turmas das

extensões das unidades escolares e as informações referem-se às escolas do município de Campo Grande/MS.

2.2.1 Matrículas e quantitativo de turmas das escolas estaduais de MS

No tocante do total de escolas que ofertaram/ofertam a etapa do ensino médio na REE/MS, observamos um aumento do número de escolas de tempo integral e um decréscimo de escolas de tempo parcial, entre os anos de 2021 e 2023. Como podemos observar na tabela abaixo⁷:

Tabela 2: Total de escolas ensino médio – Parcial e Integral - 2021 a 2023

Ano	Integral	Parcial	Total Geral
2021	70	238	308
2022	95	227	322
2023	108	215	323

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED

De 2021 a 2023, a oferta de educação em tempo integral e em tempo parcial no ensino médio sofreu mudanças significativas. A educação em tempo integral aumentou 35,7% de 2021 para 2022 e 13,6% de 2022 para 2023, totalizando um aumento de 54,2% no período. Por outro lado, a educação em tempo parcial diminuiu 16,3% no primeiro ano e 5,2% no segundo, resultando em uma queda geral de 20,7% de 2021 para 2023.

Quanto ao quadro geral das escolas que oferecem o ensino médio, houve um aumento moderado de 4,5% de 2021 para 2022 e de apenas 0,3% de 2022 para 2023, totalizando um aumento de 4,8% no período. Essa elevação tímida no total geral pode ser atribuída ao crescimento substancial na oferta de educação em tempo integral e à correspondente diminuição na oferta de educação em tempo parcial.

Observamos que há um alinhamento com a Lei n. 13.415/2017, especialmente em seu artigo 24, inciso I, revela uma estrutura mais complexa e intencionada no sistema educacional brasileiro. Esta parte da legislação define que a carga horária mínima anual no ensino médio deve ser ampliada gradativamente para mil e quatrocentas horas, sendo que ao menos mil horas, deveria ser implantada obrigatoriamente até 2022, em cada ano da etapa do ensino médio. Do quantitativo da carga horária dos três anos, mil e duzentas

⁷ Os dados constantes desta pesquisa foram obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, justamente pela especificidade dos objetivos, não foi possível utilizar os dados do Censo Escolar. Ressalta-se que as informações foram ratificadas junto à SED MS.

horas especificamente alocadas para atividades voltadas ao aprofundamento de estudos através de itinerários formativos, conforme orientado pela BNCC (Brasil, 2017).

A menção à ampliação progressiva da carga horária pode ser interpretada como um mecanismo legislativo para incentivar o aumento das escolas que operam em tempo integral. Ainda que a lei não faça uma referência direta e explícita ao termo “tempo integral”, essa interpretação é consistente com uma tendência mais ampla em direção à expansão do acesso e da qualidade no ensino médio (Ferretti, 2018; Silva, 2018; Moraes, 2022).

No contexto das turmas de ensino médio com organização curricular propedêutica, os dados da Tabela 3 refletem as variações nas ofertas de educação em tempo integral e parcial. O período de 2021 a 2022 mostrou um crescimento de 10% na oferta de educação em tempo integral, nas escolas da REE/MS do município de Campo Grande, seguido por uma queda de 12,2% de 2022 para 2023. Paralelamente, a oferta de educação em tempo parcial aumentou cerca de 10,2% de 2021 para 2022, mas sofreu uma redução de 7,54% no ano seguinte.

Tabela 3: Total de turmas do ensino médio – Propedêutico Parcial e Integral - 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS

Ano	Integral	Parcial	Total Geral
2021	407	1793	2.200
2022	448	1.975	2.426
2023	394	1.826	2.220

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

O balanço geral das ofertas de turmas do ensino médio apresenta uma dinâmica moderada. De 2021 para 2022, houve um aumento de 10,3% na oferta dessas turmas. Esse crescimento pode ser atribuído ao aumento nas turmas de educação em tempo parcial e à expansão da oferta de ensino em tempo integral durante esse período. No entanto, de 2022 para 2023, o cenário mudou, e a oferta geral de turmas do ensino médio sofreu uma redução de 8,4%. Esse declínio reflete a queda observada nas ofertas de educação em tempo integral e parcial, conforme mencionado anteriormente, e pode indicar a necessidade de uma análise mais profunda para entender os fatores que contribuíram para essa mudança no panorama educacional.

É crucial enfatizarmos que os números apresentados, ao contrário do que é observado na Tabela 2, contradizem o estabelecido pela Lei n. 13.415/2017 e pela Lei 13.005/2014 (PNE). A última mencionada tem como uma de suas metas a implementação da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas. Esse objetivo

visa atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica (Meta 6), delineando um compromisso claro com a expansão dessa modalidade de ensino.

Destacamos ainda que a redução observada na oferta de turmas pode ser atribuída a diversos problemas e desafios que impactam o cumprimento das metas estabelecidas pelas leis mencionadas. Entre esses desafios, a falta de recursos financeiros pode ser uma barreira significativa, pois a expansão do ensino em tempo integral requer investimento em infraestrutura, contratação de mais docentes e provisão de recursos educacionais adicionais (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020).

Além disso, a coordenação entre os diferentes níveis de governo pode ser um obstáculo, especialmente se houver desalinhamento nas prioridades e estratégias educacionais entre os governos federal, estadual e municipal (Souza; Menezes, 2017; Alves; Alves; Viegas, 2020). A resistência de algumas comunidades escolares ou falta de preparo dos professores para a transição para o ensino integral também pode influenciar negativamente.

Na Tabela 4, é apresentado o total de turmas do ensino médio que ofertam qualificação profissional, incluindo tanto as de tempo parcial quanto as de tempo integral. A qualificação profissional é entendida, como um processo educacional ou formativo que visa ao desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências específicas para o desempenho de funções ou atividades dentro de uma determinada área profissional (Brasil, 1996; Brasil, 2017). Essa formação pode ser oferecida dentro do ensino médio como parte integrante do currículo, permitindo aos estudantes o acesso a uma formação mais voltada ao mundo do trabalho, e é regulada por normativas específicas em cada esfera, garantindo a qualidade e a relevância dos cursos ofertados.

Tabela 4: Total de Turmas do ensino médio – Qualificação Profissional Parcial e Integral - 2022 a 2023, no município de Campo Grande/MS

Ano	Integral	Parcial	Total Geral
2022	102	226	328
2023	205	289	494

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

Cabe destacarmos que, no ano de 2021, a Rede Estadual de Ensino de MS não ofertava ainda a etapa do ensino médio com qualificação profissional, mas sim, o ensino médio integrado a cursos técnicos profissionalizantes ou somente o ensino médio propedêutico. A partir de 2022, a REE MS deixou de ofertar o ensino médio integrado ao curso técnico, passando a dar terminalidade às turmas em andamento e ofertando essa

etapa de ensino no formato propedêutico ou com itinerários formativos com qualificação profissional. Nesse ponto, insta destacar que o estudante, que cursar nos três anos do ensino médio, o mesmo eixo tecnológico profissional, poderá, posterior à conclusão, matricular-se em um curso técnico de educação profissional, com eixo profissional compatível, conforme estabelece o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), realizando procedimento denominado de aproveitamento de estudos, se o projeto pedagógico de curso permitir tal artifício, cursando então a carga horária faltante do curso, para daí então, tornar-se técnico de fato. Nesse ponto, cabe ainda uma reflexão tendo em vista o caráter migratório dos estudantes sul-mato-grossenses. Nessa migração pode acontecer da nova escola que está recebendo o estudante não ofertar o mesmo eixo tecnológico ofertado na escola de origem, fazendo com que o estudante tenha a interrupção do itinerário formativo cursado, aumentando dessa maneira o seu tempo de estudo, pós-etapa do ensino médio, para se tornar técnico, caso seja sua opção.

Dessa maneira, não foram apresentados dados referentes ao ano de 2021, por não ter a oferta da etapa do ensino médio com qualificação naquele ano. Observamos na Tabela 4 que o aumento na oferta de turmas do ensino médio com foco na qualificação profissional foi de 50,6% de 2022 para 2023.

Os resultados evidenciados, quando considerados no contexto das reformas do ensino médio e as constantes alterações nas organizações curriculares realizadas pela REE/MS nos anos analisados, trazem à tona diversas implicações. Primeiramente, o aumento substancial na oferta de ensino médio com qualificação profissional, especialmente no ensino em tempo integral, reflete uma resposta positiva às mudanças curriculares e políticas educacionais. Tal crescimento pode ser interpretado como um esforço para alinhar o ensino médio às demandas contemporâneas do mercado de trabalho e às necessidades de desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos.

No entanto, as constantes modificações nas organizações curriculares também podem sugerir um cenário de instabilidade e incerteza, o que pode gerar desafios na implementação e execução dessas políticas (Prestes; Sussekind, 2017; Silva, 2018). A rapidez e a extensão das mudanças podem levar a dificuldades em termos de capacitação de professores, adaptação de materiais e estruturas escolares, e aceitação por parte dos estudantes e suas famílias.

Em relação ao total de turmas de ensino médio, considerando as ofertas em tempo integral e parcial, bem como o formato propedêutico e integral, os dados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5: Total de turmas do ensino médio – 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS

Ano	Propedêutico	Qualificação Profissional	Total Geral
2021	2.200	0 ⁸	2.200
2022	2.426	328	2.754
2023	2.220	494	2.714

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

A partir da análise dos dados, é possível observar uma moderada evolução nas turmas de ensino médio nos anos especificados. A categoria propedêutica viu um aumento de 2.200 turmas em 2021 para 2.426 em 2022, um crescimento de aproximadamente 10,3%. No entanto, houve uma redução para 2.220 turmas em 2023, uma queda de 8,5% em relação ao ano anterior. Em relação à categoria de qualificação profissional, nota-se que não havia turmas em 2021, mas aumentou para 328 em 2022 e 494 em 2023, o que representa um crescimento expressivo de 50,6% de 2022 para 2023.

O total geral de turmas também demonstra crescimento, aumentando de 2.200 em 2021 para 2.754 em 2022, um aumento de 25,2%, e ligeiramente reduzindo para 2.714 em 2023, uma queda de 1,5% em relação a 2022. A tabela revela uma tendência positiva na oferta de turmas propedêuticas e de qualificação profissional, com um leve crescimento em um ano e pequena redução em outro.

Assim, para uma comparação detalhada, a Tabela 6 apresenta o total de matriculados no ensino médio, abrangendo o ensino propedêutico e o ensino parcial e integral, com os seguintes dados:

Tabela 6: Total matriculados no ensino médio – Propedêutico Parcial e Integral - 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS

Ano	Integral	Parcial	Total Geral
2021	10.417	52.317	62.734
2022	10.110	58.084	68.194
2023	9.743	55.501	65.244

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

⁸ Justifica-se ausência de dados haja vista que a REE MS não ofertou a etapa do ensino médio com qualificação profissional naquele ano. O que era ofertado à época era o ensino médio integrado ao curso técnico, que não foi contabilizado nesse estudo.

A análise dos dados contidos na Tabela 6 revela uma imagem variável das matrículas no ensino médio, tanto no ensino integral quanto parcial, ao longo dos três anos analisados. Em 2021, as matrículas em tempo integral eram 10.417, enquanto em tempo parcial eram 52.317, resultando em um total geral de 62.734. No entanto, no ano de 2022 teve um decréscimo nas matrículas em tempo integral de aproximadamente 2,9% e um aumento nas matrículas em tempo parcial de aproximadamente 11,02%, para 58.084, totalizando 68.194.

Para contextualizar esses dados, é essencial lembrarmos que nos anos de 2020 e 2021 as aulas da Rede Estadual de Ensino ocorreram de modo não presencial, dada a Pandemia por Covid-19, ou seja, as aulas aconteceram de diferentes modos, o que pode ter acarretado aumento nos índices de abandono escolar, tendo em vista a precariedade material dos estudantes e dificuldade de acesso à Internet e às Tecnologias da Informação e Comunicação necessárias. Acrescido a isso, temos a forte crise econômica gerada pelo desemprego ocasionado pela Pandemia e que lançou muitos jovens ao mercado de trabalho, impossibilitando a permanência no ensino médio em tempo integral, assim, destes e de outros fatores podem decorrer a queda de matrículas.

Já em 2023, as matrículas em tempo integral diminuíram, levemente em 3,6% para 9.743, e as de tempo parcial também apresentaram uma redução de 4,4%, chegando a 55.501, o que resultou em um total geral de 65.244 para o referido ano. No cômputo geral, o período de três anos refletiu uma tendência de redução nas matrículas em tempo integral de aproximadamente 6,5% e um aumento nas matrículas parciais de aproximadamente 6,09%. O total geral durante o período analisado foi de 30.270 para as matrículas integrais e 165.902 para as parciais, somando 196.172 matrículas, com um aumento de apenas 4%.

Percebemos que a redução nas matrículas integrais ao longo dos três anos analisados vai em desacordo com o preconizado na Lei nº 13.415/2017, que prevê a expansão progressiva da educação em tempo integral (Brasil, 2017). Esta legislação, parte da reforma do ensino médio, visa aumentar a oferta de ensino integral, proporcionando aos estudantes uma formação mais completa e alinhada às demandas contemporâneas. A discrepância entre as metas estabelecidas pela lei e os dados efetivos indicam desafios significativos na implementação das políticas educacionais, requerendo uma investigação minuciosa das causas subjacentes e potencialmente uma revisão das estratégias e recursos alocados para alcançar esses objetivos.

De modo semelhante à Tabela 6, a Tabela 7 apresenta o total de estudantes matriculados no ensino médio que receberam ofertas de qualificação profissional, tanto em tempo parcial quanto integral. Os dados a seguir detalham essa distribuição.

Tabela 7: Total de matriculados no ensino médio – Qualificação Profissional Parcial e Integral - 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS

Ano	Integral	Parcial	Total Geral
2021	-	-	-
2022	2.428	6.125	8.553
2023	4.858	8.757	13.615

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

A Tabela 7 apresenta crescimento nas matrículas do ensino médio com oferta de qualificação profissional, tanto em tempo parcial quanto integral, nos anos analisados, à exceção do ano de 2021, como já dito, pois, a REE MS não ofertava essa etapa de ensino com qualificação profissional. Porém, em 2022, com a implementação da Lei n. 13.415/2017, por meio das normativas da REE MS, justifica-se o aumento significativo, com 2.428 matrículas em tempo integral e 6.125 em tempo parcial, totalizando 8.553. A tendência de crescimento continuou em 2023, com as matrículas em tempo integral aumentando em 100,08% de 2022 para 2023, de 2.428 para 4.858, e as em tempo parcial aumentando de 6.125, cerca 42,97%, obtendo o quantitativo de 8.757 matriculados, resultando em 2023 em um total geral de 13.615 matrículas para o referido ano, um aumento de 59,2% em relação a 2022. Observamos, contudo, que o foco principal da escolarização nessa etapa de ensino, ainda é o ensino médio em turno parcial, sem qualificação profissional.

O total geral durante o período de três anos foi de 7.286 para as matrículas em escolas de tempo integral que ofertavam o ensino médio com qualificação e 14.822 matrículas nas escolas que ofertavam qualificação em tempo parcial, somando apenas, 22.168 matrículas. Podemos perceber que houve nos dois anos seguintes, um esforço por parte da REE MS, para expandir a oferta de qualificação profissional no ensino médio.

No balanço geral, de 2021 a 2023, o total de estudantes matriculados no ensino médio, no município de Campo Grande/MS, é apresentado conforme a Tabela 8. Ao somar os estudantes matriculados nas ofertas propedêuticas e de qualificação profissional, observa-se um aumento substancial, causado pela contabilização dos estudantes optantes por cursar a etapa com a qualificação profissional, cerca de 22,3% nas matrículas de 2021 para 2022, seguido por um leve crescimento de 2,75% de 2022 para 2023. Contrastando com essa expansão, a análise das escolas que ofertam o ensino médio revela um

crescimento mais contido: um aumento 22,3% de 2021 para 2022, e um incremento modesto de 2022 para 2023, de aproximadamente, apenas 2,7%.

Tabela 8: Total matriculados no ensino médio – 2021 a 2023, no município de Campo Grande/MS

Ano	Propedêutico	Qualificação Profissional	Total Geral
2021	62.734	0 ⁹	62.734
2022	68.194	8.553	76.747
2023	65.244	13.615	78.859

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

Em paralelo a essa evolução gradual nas escolas, a oferta de turmas de ensino médio experimentou um aumento 10,3% na organização propedêutica de 2021 para 2022, enquanto verificamos uma redução de 8,4% na organização curricular propedêutica em 2023. A organização curricular com qualificação profissional apresentou um crescimento substancial de 50,6%. Cabe ressaltar, que até 2021 a REE MS não ofertava o ensino médio com qualificação, sendo que grande parte dos estudantes dessa etapa estavam matriculados em cursos técnicos profissionalizantes integrado ao ensino médio. Insta destacarmos que não foi solicitado à SED MS dados sobre o quantitativo de estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Isso significa que ainda que a oferta de escolas tenha se apresentando com um aumento tímido, a oferta de turmas de ensino médio teve um crescimento moderado em 2022, devido principalmente à oferta da organização curricular propedêutica, embora tenha ocorrido redução de oferta de turmas propedêuticas em 2023, o aumento geral de turmas se manteve devido ao aumento de turmas de qualificação profissional. Demonstrando um interesse maior nesse tipo de organização.

É imperativo ressaltar que a evolução do ensino médio em direção a um modelo mais integrado com o mercado de trabalho e a formação profissional tem sido um tópico de interesse crescente na pesquisa educacional e política (Santos *et al.*, 2020; Moura; Benachio, 2021; Rego; Rosas; Prados, 2021; Silva; Pontes, 2023). Esta tendência reflete uma mudança significativa na abordagem do sistema educacional, buscando alinhar a educação formal com as demandas da economia moderna e as expectativas da força de trabalho.

⁹ Justifica-se ausência de dados haja vista que a REE MS não ofertava a etapa do ensino médio com qualificação profissional nesse ano. O que era ofertado à época era o ensino médio integrado ao curso técnico.

Nesse contexto, a tendência crescente no ensino médio para a inclusão de módulos profissionalizantes reflete uma iniciativa de harmonização com as exigências do mercado de trabalho contemporâneo. Essa abordagem pedagógica visa equipar os alunos com competências técnicas específicas, o que pode ser interpretado como uma resposta às necessidades econômicas e às mudanças na economia global. Contudo, essa orientação também levanta preocupações sobre se a educação está se tornando excessivamente instrumentalizada, com potencial negligência das competências gerais e da formação humana que são igualmente cruciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos (Kuenzer, 2020; Moura; Benachio, 2021; Moraes *et al.*, 2022).

2.3. Atuação docente no ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

Dedicamos esta seção à exposição dos dados pertinentes à natureza da atuação docente no ensino médio da Rede Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (REE/MS). Ela detalha o número total de professores efetivos e contratados dessa etapa educacional, com foco específico nas cifras relacionadas aos docentes especializados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa abordagem permite uma análise mais precisa da composição e distribuição do corpo docente no ensino médio, percebendo as capacidades e necessidades educacionais dentro da Rede.

Para a elaboração desta seção, foram requisitados à Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) informações detalhadas referentes aos docentes efetivos e convocados atuantes na REE/MS nos anos de 2021, 2022 e 2023. Esses dados, essenciais para uma compreensão abrangente da composição e tendências do corpo docente durante o período especificado, são explicitados na Tabela 9.

Tabela 9: Docentes efetivos e convocados de Língua Portuguesa e Matemática, no município de Campo Grande – MS, na REE/MS - 2021 a 2023

Ano	Convocado	Efetivo	Total Geral
2021	1.922	957	2.879
2022	2.603	1.029	3.632
2023	1.936	996	2.932

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

A análise dos dados apresentados na tabela revela a evolução do número de docentes convocados e efetivos na REE/MS nos anos de 2021 a 2023. Em 2021, o número de docentes convocados foi de 1.922, enquanto os efetivos somaram 957, resultando em

um total geral de 2.879. Comparando com o ano seguinte, 2022, observa-se um aumento de 35,4% nos docentes convocados (totalizando 2.603) e um crescimento de 7,5% nos docentes efetivos (totalizando 1.029), elevando o total geral para 3.632, o que representa um aumento de 26,1%.

No entanto, 2023 marcou uma diminuição nos números. Os docentes convocados reduziram para 1.936, uma queda de 25,6% em comparação com 2022, e os efetivos diminuíram ligeiramente para 996, uma redução de 3,2%. O total geral para esse ano foi de 2.932, o que representa uma diminuição de 19,3% em relação ao ano anterior.

Ao considerar o período total de três anos, os números mostram uma composição de 6.461 docentes convocados e 2.982 efetivos, somando 9.443 no total geral, o que indica uma tendência geral de aumento nos docentes convocados (uma elevação de 116,6% em relação ao total efetivo) ao longo dos anos analisados. Essas mudanças podem refletir variações nas políticas de contratação, necessidades educacionais, ou outros fatores socioeconômicos e governamentais que influenciam a contratação e a efetivação de professores.

A queda no número de professores efetivos dentro da REE/MS pode ser examinada através da lente de estudos mais amplos relacionados às tendências de contratação e emprego na educação. Barbosa *et al.*, (2022) por exemplo, revelam uma tendência de diminuição nos contratos efetivos. Para as autoras, isso é em parte atribuído a políticas de contenção de gastos e reformas educacionais que favorecem contratos temporários ou convocados em detrimento de posições efetivas. Além disso, elas salientam que a flexibilização das relações trabalhistas, combinada com restrições orçamentárias, leva a uma redução no número de professores efetivos, como evidenciado nos dados da REE/MS.

Venco (2021) explora ainda mais essa dinâmica, sugerindo que o ensino pode estar caminhando para uma "uberização". A uberização, neste contexto, refere-se à fragmentação e precarização do trabalho docente, com uma ênfase crescente em contratos temporários ou convocados, sem as proteções e benefícios associados às posições efetivas. Esse fenômeno pode ser uma resposta às pressões econômicas e demandas de flexibilidade dentro do sistema educacional.

Nesse contexto, observa-se que as pressões econômicas, políticas de contratação e mudanças nas estruturas de trabalho contribuem para uma diminuição no número de professores efetivos, o que reflete uma abordagem mais flexível e economicamente

eficiente da gestão da educação, mas levanta questões importantes sobre a estabilidade, qualidade e profissionalismo dentro do ensino.

Voltando a atenção especificamente para os docentes de Língua Portuguesa, a Tabela 10 detalha o número total de professores efetivos e convocados nessa disciplina no período compreendido entre 2021 a 2023. A análise dos dados referentes aos docentes de Língua Portuguesa, tanto efetivos quanto convocados, de 2021 a 2023 revela que em 2021, o total geral de docentes era de 1.643, dos quais 937 eram convocados e 706 efetivos. No ano seguinte, 2022, houve crescimento, com o total geral alcançando 2.044, um aumento de 24,4%. Os docentes convocados tiveram um aumento de 41,2%, alcançando 1.323, enquanto os efetivos apresentaram uma elevação mais sutil de 2,1%, totalizando 721.

Tabela 10: Docentes efetivos e convocados na REE/MS, no município de campo Grande - MS – Língua Portuguesa - 2021 a 2023

Ano	Convocado	Efetivo	Total Geral
2021	937	706	1.643
2022	1.323	721	2.044
2023	964	697	1.661

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

No entanto, em 2023, observa-se uma diminuição nos números, com o total geral caindo para 1.661, uma redução de 18,7% em relação a 2022. Os docentes convocados diminuíram para 964, uma queda de 27,1%, enquanto os efetivos apresentaram uma diminuição mais moderada de 3,3%, totalizando 697. Ao avaliar o período total de 2021 a 2023, o número de docentes convocados aumentou 2,9%, enquanto os docentes efetivos apresentaram uma diminuição de 1,3%. O total geral de docentes de Língua Portuguesa, combinando efetivos e convocados, apresenta um aumento de 1,1%, indicando uma estabilização, ainda que com flutuações anuais.

Ao direcionar a análise para a área de Matemática, uma disciplina fundamental no currículo do ensino médio, a investigação se aprofunda para entender as nuances da distribuição dos docentes efetivos e convocados. Os dados correspondentes, que cobrem o período de 2021 a 2023, são apresentados na Tabela 11.

A análise dos dados revela um padrão na evolução de professores convocados e efetivos de Matemática entre 2021 e 2023. Em 2022, houve um aumento significativo de 34,9% nos professores convocados e um crescimento de 22,7% nos efetivos em comparação com 2021, resultando em uma elevação geral de 32,5% no total de docentes. Contudo, 2023 viu uma redução de 25,4% nos professores convocados e uma diminuição

de 2,9% nos efetivos em relação a 2022, o que levou a uma queda de 21,2% no total geral de professores nesse ano. A análise do período completo mostra um aumento de 0,7% nos professores convocados e de uma elevação de 19,1% de efetivos. Sendo a diferença percentual entre professores efetivos e convocados foi de 236,5%.

Tabela 11: Docentes efetivos e convocados REE/MS, no município de Campo Grande – MS – Matemática - 2021 a 2023

Ano	Convocado	Efetivo	Total Geral
2021	999	251	1.250
2022	1.348	308	1.656
2023	1.006	299	1.305

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

Em relação ao total geral de professores, é importante observar que alguns estão alocados em mais de uma escola, conforme detalhado na Tabela 12.

Tabela 12: Docentes efetivos e convocados REE/MS – Língua Portuguesa e Matemática em mais de uma escola - 2021 a 2023

Ano	Língua Portuguesa	Matemática	Total Geral
2021	201	230	431
2022	301	346	647
2023	162	162	324

Fonte: SGDE (2023). Emitido por CODITEC/SITEC/SED.

A análise da tabela mostra uma evolução no número de professores alocados em mais de uma escola, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, entre 2021 e 2022. Em Língua Portuguesa, houve um aumento de 49,8% de 2021 para 2022, enquanto em Matemática, o aumento foi de 50,4%. No total geral, o aumento foi de 50,1% no mesmo período.

No entanto, de 2022 para 2023, observa-se uma redução significativa de professores, tanto para Língua Portuguesa, sendo de 46,2% e em Matemática, de 53,2%. O total geral de professores alocados em mais de uma escola também diminuiu cerca de 50%, de 2022 para 2023.

De modo geral, os dados evidenciaram que: houve um aumento de escolas que ofertam o ensino médio, de 2021 para 2022 com aumento de 4,5% e de 2022 para 2023, aumento de 0,3%; a oferta de turmas de ensino médio aumentou em 10,3% de 2021 para 2022, e uma redução de 1,4% de 2022 para 2023; o número de estudantes matriculados no ensino médio em 2021 para 2022 teve aumento de 22,3% de estudantes matriculados e de 2022 para 2023 um aumento de 2,75%. No entanto, o número de professores na

REE/MS não parece acompanhar esse aumento de demanda, houve aumento de 35,4% de professores na REE/MS de 2021 para 2022, e redução de 25,6% de 2022 para 2023.

Quando observada a demanda específica de professores de Língua Portuguesa e Matemática, no primeiro caso o aumento de 41,3% de professores entre 2021 e 2022 e a redução de 27,1% entre 2022 e 2023. E no caso dos professores de Matemática um aumento de 34,9% de professores entre 2021 e 2022 e uma redução de 25,3% de entre 2022 e 2023.

Pode-se pressupor de antemão um excedente de turmas e estudantes para um número de professores que, mesmo quando há crescimento de professores não acompanham o aumento de estudantes. Em 2023 há um total de 2.932 professores na REE/MS para 78.859 estudantes matriculados em 2.714 turmas de ensino médio.

Tendo em vista os dados relacionados observamos que o ensino médio na REE/MS pode estar vivenciando uma situação um tanto quanto problemática. Nesse sentido, reforça-se que a reforma do ensino médio no Brasil representa uma preocupante mudança na direção da educação no país. Essa reforma foi implementada sem uma negociação aberta com os educadores e outros integrantes da educação, resultando em um modelo dual que parece precarizar o ensino público para as classes populares e beneficiar as elites. Além disso, este modelo suscita questões sobre a natureza da educação pública e a necessidade de uma formação continuada adequada para professores do ensino médio, levando a um debate mais amplo sobre justiça social e cidadania plena na educação (Marcelino; Porto; Cabral, 2020).

As referidas autoras acrescentam ainda que o processo de implantação do novo currículo e da BNCC no ensino médio, excluiu a participação ativa dos professores na sua elaboração, levantando preocupações substanciais sobre a integridade da formação docente. A inclusão da figura do professor de “notório saber” (sem formação em licenciatura) para atuar na formação técnica e profissional contradiz as diretrizes estabelecidas para a formação inicial e continuada nos cursos de licenciatura. A análise destes fatos sugere que a reforma do ensino médio pode ter impactos significativos na prática pedagógica e na formação de docentes, merecendo uma investigação e debate aprofundados sobre seu impacto na qualidade e equidade da educação no Brasil.

Ainda sobre isso, Merces e Lima (2020) apontam que na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), a reforma do ensino médio impactou profundamente os professores efetivos ao desregularizar a formação docente, permitindo que profissionais não licenciados, com “notório saber”, pudessem atuar no ensino técnico-

profissional. Essa mudança legislativa, consubstanciada pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), é percebida como um retrocesso na educação profissional, já que parece enfraquecer a importância da formação docente específica e pedagógica. Além disso, tal desregulamentação pode levar a uma educação tecnicista e pragmática, ignorando a necessidade de uma formação crítica e política dos docentes, comprometendo a qualidade da educação, uma vez que os professores são fundamentais no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho.

A reforma do ensino médio também deixa ambiguidades na regulamentação da profissão docente, especialmente no que se refere ao “notório saber”. A falta de clareza sobre o significado desse termo pode permitir que qualquer profissional com experiência em uma área técnica atue nas salas de aula, sem uma formação pedagógica adequada. A incerteza e a falta de especificidade na lei geram um risco de distorções e representam desafios significativos para o trabalho docente (Merces; Lima, 2020). Ao mesmo tempo, essas mudanças na legislação ameaçam avanços recentes na formação docente na EPTNM, como os dispositivos da Resolução CNE/CP n.º 02/15 (CNE, 2015), e Decreto n.º 8.752/2016 (Brasil, 2016), que visavam consolidar uma formação inicial e continuada adequada. Nesse ponto, cabe aqui uma reflexão sobre a possibilidade, conforme a lei vigente, de profissionais com notório saber adentrar as escolas, com reconhecimento de função docente. No Projeto de Lei n. 5.230/2023 que está em tramitação na Câmara dos Deputados Federais, a proposta apresenta redação onde prevê a participação de profissionais com conhecimentos específicos, distinguindo estes profissionais daqueles que compõem a definição de profissionais da educação na LDB, portanto, ainda dá abertura para atuação docente de profissionais sem a qualificação em licenciatura.

Dantas e Bassi (2021) acrescentam que a reforma do ensino médio no Brasil, em meio a uma série de contrarreformas inspiradas no ideário neoliberal e ocorridas após mudanças políticas em 2016, teve um impacto significativo sobre os professores efetivos. Essas mudanças reforçaram a substituição de políticas de valorização docente por políticas de responsabilização, em busca da melhoria dos resultados escolares. Essa transição, aliada ao contexto político que elegeu líderes com orientações autoritárias, como Jair Bolsonaro, trouxe desafios substanciais para os professores e a educação em geral.

A intersecção entre neoliberalismo, conservadorismo e populismo autoritário nesse cenário político levou a uma série de impactos na educação. As políticas meritocráticas, a responsabilização docente, o denunciamento em sala de aula e o movimento

Escola sem Partido ganharam terreno, ameaçando a autonomia dos professores e introduzindo uma dinâmica de retrocesso na educação brasileira. As mudanças nas políticas curriculares, a tentativa de introduzir disciplinas cívicas reminiscentes de períodos autoritários e a privatização das escolas públicas destacam-se como desafios enfrentados pelos professores, afetando suas práticas pedagógicas e a própria possibilidade de ensinar de maneira crítica e reflexiva (Prestes; Sussekind, 2017; Ferretti, 2018; Mesquita, 2020; Dantas; Bassi, 2021; Moura; Benachio, 2021; Lino, 2021; Moraes, 2022).

Em meio a essas mudanças, é crucial compreender o cenário complexo e multifacetado que emerge. Dantas e Bassi (2021) ressaltam ainda a necessidade de investir na formação contínua dos professores, promovendo a reflexão crítica e a troca de experiências, enquanto se busca repensar as condições de trabalho dos professores para superar os desafios impostos pela intensificação das demandas e pela imposição de políticas contrárias à construção de uma educação democrática e de qualidade. Nesse contexto, a resistência, a crítica e a busca por um caminho democrático são fundamentais para enfrentar os retrocessos e lutar pela construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Em suma, é inegável que a reforma do ensino médio no contexto brasileiro teve repercussões substanciais sobre os professores efetivos, conforme analisado por Mesquita (2020). Para a autora a complexificação das demandas da profissão tornou-se inegável, evidenciando-se na diversidade de funções atribuídas, nos desafios decorrentes dos baixos salários e na necessidade de lidar com uma multiplicidade de teorias e abordagens pedagógicas. Dentro dessa dinâmica, a carga horária, em algumas instâncias ultrapassando 40 horas semanais, a obrigatoriedade de lecionar em múltiplas instituições e a pressão decorrente da correção e preparação de diferentes aulas, constituíram uma sobrecarga considerável para os docentes. Diante desse contexto complexo, os professores viram-se compelidos a desenvolver habilidades e competências multifacetadas, com vistas a se adaptar tanto às novas políticas educacionais quanto às necessidades emergentes dos estudantes.

Adicionalmente, as condições físicas das escolas e a escassez de recursos, incluindo quadros apropriados, laboratórios funcionais e bibliotecas atualizadas, acrescentaram uma camada adicional de complexidade ao cenário de trabalho dos docentes. As políticas de prestação de contas, as estruturas temporais e burocráticas, bem como os conflitos que ocasionalmente surgem entre os objetivos dos alunos e os da escola,

também exerceram um impacto relevante sobre a prática pedagógica. A ausência de investimento na formação contínua dos professores, somada à necessidade de enfrentar o aumento no número de alunos/turmas e nas cargas horárias, emergiu como desafios centrais a serem enfrentados. Nesse sentido, a reforma do ensino médio destaca a urgência de reavaliar e investir nas condições de trabalho e na formação dos professores, reconhecendo a grande importância desses profissionais no processo educacional e buscando estratégias que fomentem o desenvolvimento profissional e aprimorem a qualidade do ensino.

CAPÍTULO 3. IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPO GRANDE-MS

Feito o dimensionamento do atendimento ao ensino médio e atuação dos docentes efetivos de Língua Portuguesa e Matemática na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, neste capítulo buscamos identificar os impactos da reforma do ensino médio nas condições de trabalho desses professores.

A pesquisa empírica foi realizada através da aplicação de questionário, contendo perguntas objetivas e discursivas, inicialmente a uma amostra de dez professores de Língua Portuguesa e dez professores de Matemática, lotados nas escolas pesquisadas, por meio da Ferramenta Google Formulários, solicitando informações quanto à formação e atuação profissionais (constante dos Anexos desta pesquisa). No entanto, pela dificuldade de encontrar professores efetivos, voluntários, para responderem à pesquisa, esta foi concluída com a participação de 5 (cinco) professores efetivos de Língua Portuguesa e 5 (cinco) de Matemática. Cabe aqui uma reflexão sobre o fato de que o número de professores efetivos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul tem diminuído ano a ano. Ribeiro (2023)¹⁰, em sua pesquisa intitulada “As condições e as relações de trabalho dos professores iniciantes contratados em uma escola da rede estadual de Campo Grande-MS”, constatou que a política neoliberal tem promovido mudanças e transformações na educação e dentre as ações está a precarização do trabalho docente, por meio da desvalorização salarial, pois em Mato Grosso do Sul, o professor convocado que ministra aulas para as mesmas turmas que o professor efetivo recebe salário cerca de 33% (trinta e três por cento) menor.

Insta destacarmos, que a opção por professores efetivos para participação na pesquisa se fundamentou por conta da obrigatoriedade, estabelecida pela Resolução SED n. 3.994, de 24 de janeiro de 2022, de que esses professores se lotassem em outros componentes curriculares diferentes do seu objeto de concurso, normativa que não se aplica aos professores convocados.

¹⁰ Dissertação de Mestrado apresentada pelo acadêmico Cláudio Morinigo Ribeiro, ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientadora da Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.

Para a realização da pesquisa, como mencionado anteriormente, consideramos escolas da Rede Estadual de Ensino, no município de Campo Grande/MS. Para tanto, selecionamos três escolas que tiveram suas identificações preservadas, para garantir o anonimato dos professores participantes da pesquisa. Contudo, nos Quadros 5 e 6, apresentamos um panorama geral e as características das escolas, respectivamente. Destacamos que, além da pesquisa empírica, procedemos com pesquisa documental a partir do Projeto Político Pedagógico – PPP (Mato Grosso do Sul; 2022), de cada escola, disponibilizado no sítio eletrônico da Secretaria Estadual de Educação de MS.

Desse modo iniciamos a exposição dos resultados pelo traçado do perfil das escolas, em seguida caracterizamos os sujeitos da pesquisa, para então apresentarmos e analisarmos as respostas a partir de quatro categorias de análise, a saber: Organização do Trabalho Docente; Condições de Trabalho; Perda da especificidade do trabalho docente e Precarização do Trabalho Docente.

3.1 Caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa

Considerando que a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, conta com sessenta e seis escolas, somente no município de Campo Grande/MS, para a realização da pesquisa foi necessário fazer um recorte, sendo que esse quantitativo foi limitado a 3 (três) escola da capital de MS, onde o pretendido foi questionar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, efetivos, lotados nessas escolas. É importante ressaltar que, para a escolha da escola, estabelecemos critérios, sendo: a) escola situada no município de Campo Grande para facilitar o acesso a ela; b) escola ofertante da etapa do ensino médio e com número acima de 1.000 (mil) estudantes e; c) disponibilidade docentes em contribuir com a pesquisa. Para isso os professores foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa e procedimentos metodológicos para sua concepção, aqueles que aceitaram, voluntariamente, participar tiveram respaldo ético em conformidade com a legislação vigente e o Comitê de Ética da Plataforma Brasil.

Para melhor compreensão da análise do perfil das escolas e manutenção do sigilo, as identificamos por E1, E2 e E3. Abaixo, apresentamos um quadro, por meio do qual podemos observar o panorama da demanda atendida, professores, disponibilidade de tecnologia, equipamentos, infraestrutura e acessibilidade das escolas pesquisadas.

Quadro 5: Demanda atendida, pessoal docente, condições infraestruturais e acessibilidade das escolas pesquisadas

Escolas	Nº de professores	Nº de estudantes	Escola com acessibilidade	Acesso à tecnologia, equipamentos e infraestrutura necessária
E1	83	1280	Sim	Sim
E2	91	1314	Sim	Parcial
E3	144	1916	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPP das escolas.

Observamos, ainda, que a escola identificada por E1 oferece somente o 9º ano do ensino fundamental, no turno vespertino e a etapa do ensino médio, nos três turnos de funcionamento da unidade; a E2 oferece ensino fundamental anos finais, nos turnos matutino e vespertino e a etapa do ensino médio no matutino e noturno e, a E3 oferta o ensino fundamental anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino e o ensino fundamental anos finais e a etapa do ensino médio, nos três turnos de funcionamento da unidade escolar. As três escolas estão alinhadas às resoluções da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS). A equipe de cada escola conta com uma composição diversa de profissionais, desde direção e coordenação pedagógica, até professores efetivos e temporários, com um enfoque específico em assessoramento pedagógico e práticas inovadoras.

Há, porém, diferenças notáveis: a unidade escolar E1 destaca-se pelo número de projetos e pela implementação de uma abordagem pedagógica que valoriza o acompanhamento contínuo dos alunos, enquanto E2 enfatiza a gestão pedagógica e a importância do planejamento educacional, com menos projetos. A escola E3, apesar de ter o maior número de professores, não fornece detalhes sobre a gestão pedagógica ou projetos.

Em termos de gestão da prática pedagógica, E1 enfoca o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos, e a escola E2 concentra-se na reflexão crítica das práticas em sala de aula. No entanto, não há informações disponíveis sobre a gestão pedagógica da escola E3. Além disso, enquanto as escolas E1 e a E2 detalham o número de projetos, indicando um comprometimento com as atividades pedagógicas e extracurriculares, a escola E3 não oferece essas informações, o que pode sugerir uma área para desenvolvimento ou uma metodologia diferente na apresentação dos dados.

Destacamos que as três escolas compartilham um compromisso com a oferta de horários flexíveis para acomodar os estudantes, mas apresentam abordagens variadas quanto à gestão pedagógica e à oferta de programas e projetos adicionais, o que reflete na diferenciação de seus ambientes educacionais e oportunidades para os estudantes.

Quadro 6: Características das escolas selecionadas para a pesquisa

CÓDIGO	OFERTA E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	EQUIPE ESCOLAR	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	PROJETOS
E1	A escola tem aulas do 9º ano do EF das 13h às 17h25 e do EM das 7h às 12h15, 13h às 18h15, e 18h20 às 22h40, com intervalos e períodos não presenciais, conforme a Resolução SED nº 3.955/2021.	A equipe da escola inclui 10 auxiliares, 1 secretário, 8 agentes educacionais e 1 gestor com ensino superior, todos concursados. Além disso, conta com 13 agentes de educação auxiliar, 1 segurança, 1 técnico em apoio tecnológico, administração escolar completa, 83 professores qualificados com variados níveis de formação, 4 coordenadores e 8 professores readaptados.	A instituição segue o Decreto nº 3528 de 2018, com uma estrutura que inclui direção, coordenação pedagógica, corpo docente e discente, e suporte operacional, além de entidades estudantis. Conforme a BNCC, realiza apresentações semestrais de projetos curriculares. Em 2023, a escola implementa uma abordagem pedagógica de acompanhamento contínuo dos alunos pelos coordenadores e fortalece o aprendizado com parcerias institucionais, focando no desenvolvimento cognitivo e socioemocional.	21
E2	O calendário escolar, alinhado com a Resolução/SED nº 4.144 de 2023 de Mato Grosso do Sul, define a estrutura do ano acadêmico incluindo dias letivos, feriados, férias e atividades educacionais e extracurriculares. A instituição funciona em três turnos, abrangendo os anos finais do ensino fundamental e médio, e adota itinerários formativos, tudo dentro dos parâmetros legais estabelecidos.	A equipe técnico-pedagógica é composta por coordenadores, professores assessorando pedagogicamente, um líder em práticas inovadoras e docentes tanto efetivos quanto temporários, com alguns dedicados a projetos especiais. Existe também suporte de professores especializados em educação e um quadro administrativo completo, que inclui desde a gestão até serviços terceirizados de limpeza e alimentação.	A gestão pedagógica desempenha um papel central na definição do planejamento educacional da escola, estabelecendo métodos de ensino e especificando objetivos de desempenho. Ela promove uma reflexão crítica sobre as práticas em sala de aula, incentivando o diálogo e a colaboração para alcançar as metas educacionais, sempre considerando os desafios e potenciais do processo de aprendizagem.	7 ¹¹
E3	A escola oferece EF anos iniciais no matutino e vespertino e EF anos finais e EM nos três turnos, com 17 turmas do Fundamental, 39 do Médio e 39 de Itinerários Formativos, incluindo 13 turmas profissionalizantes. Segue a Resolução/SED n. 4.144, de 23 de janeiro de 2021.	A administração da escola é liderada por uma equipe que inclui direção e secretariado, uma equipe de coordenação pedagógica, profissionais da educação profissional e de práticas inovadoras, e professores que oferecem assessoria pedagógica. Completando o quadro, a escola possui um corpo docente de 144 professores.	Não disponível no PPP analisado	15

Fonte: Elaborado pela autora.

¹¹ O número de projetos elencados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) é relativamente modesto em comparação com outras instituições educacionais. No entanto, é importante reconhecer a possibilidade de implementação de iniciativas adicionais no contexto escolar, mesmo que estas não estejam explicitamente documentadas no PPP atual.

Quanto à amostra de professores, conforme anunciado já na introdução, foram convidados 20 (vinte) no total, sendo 10 (dez) de Língua Portuguesa e 10 (dez) de Matemática, entretanto, obteve-se no total 10 (dez) participantes, sendo eles divididos igualmente entre professores de Língua Portuguesa e Matemática. O Quadro 7 apresenta algumas características dos participantes.

Quadro 7: Características dos professores participantes da pesquisa

CÓDIGO	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO (EM ANOS)	TEMPO NA ESCOLA (EM ANOS)
P1	Letras	Graduação	Entre 6 e 10	Entre 6 e 10
P2	Letras	Especialização	Entre 11 e 15	Mais de 10
P3	Matemática	Graduação	Entre 6 e 10	Entre 1 e 5
P4	Letras	Especialização	Entre 16 e 20	Entre 1 e 5
P5	Letras	Especialização	Entre 11 e 15	Entre 6 e 10
P6	Letras	Mestrado	Mais de 25	Mais de 10
P7	Matemática	Mestrado	Entre 16 e 20	Entre 1 e 5
P8	Matemática	Graduação	Entre 1 e 5	Entre 1 e 5
P9	Matemática	Especialização	Entre 6 e 10	Entre 6 e 10
P10	Matemática	Mestrado	Entre 11 e 15	Mais de 10

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as características dos professores participantes, observa-se variação no nível de formação, bem como no período de experiência. Tratando-se de formação, é possível observar que apenas 3 professores possuem apenas graduação (P1, P3 e P8), sendo um professor de Língua Portuguesa e dois de Matemática respectivamente. Por outro lado, a detenção de um mestrado por 30% do corpo docente (P6, P7 e P10) e de especialização por 40% (P2, P4, P5 e P9) indica um comprometimento com o aperfeiçoamento profissional que, como aponta Giroux (1997), é fundamental para uma pedagogia crítica que visa não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a transformação social.

A experiência dos professores sugere uma tendência de maior tempo de serviço em comparação com o tempo na escola atual, o que pode indicar uma carreira com mobilidade profissional e a introdução de novas práticas e perspectivas no ambiente educacional atual. Tal aspecto está muito atrelado ao observado no capítulo anterior, em que fica claro a maior prevalência no número de professores contratados.

A experiência docente, por sua vez, ilustra um espectro amplo de atuação, com alguns professores como P6, ultrapassando os 25 anos de serviço, o que denota uma dedicação substancial ao contexto educacional em que estão inseridos. Em contraponto, a presença de docentes com menor tempo de serviço, como P8, pode ser vista como uma injeção de novas perspectivas e metodologias, o que é crucial para a renovação do ensino,

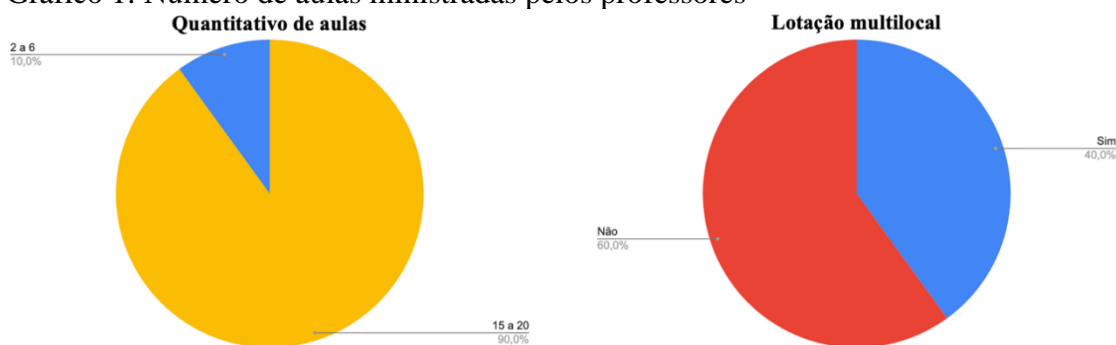
como sugerido por Tardif (2014), que vê a diversidade de experiências como um motor para a inovação pedagógica.

A mescla de experiências entre os professores cria, portanto, um ecossistema propício para a mentoria e colaboração, conforme destacado por Darling-Hammond (2015), que reitera a importância de ambientes colaborativos para o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade educacional. As informações obtidas sobre a formação e experiência dos professores são fundamentais para a elaboração de estratégias pedagógicas que harmonizem o legado dos mais experientes com a inovação trazida pelos recém-chegados, refletindo a urgência de se repensar a formação docente frente aos desafios impostos pela política neoliberal que tende a mercantilizar a educação em detrimento de sua qualidade e caráter emancipatório.

3.2 Análise da percepção dos professores em relação às condições de trabalho a partir da reforma do ensino médio.

O pretendido aqui foi captar e analisar as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre o desdobramento da implementação da reforma do ensino médio nas escolas onde ministravam aulas. Dito isso, os professores foram questionados sobre o número de aulas ministradas e se essas aulas ocorrem em mais de uma instituição educacional. Como se pode observar no Gráfico 1, a maioria dos professores tem uma carga de 15 a 20 aulas (90%), o que implica um compromisso substancial com o ensino médio. Este número de aulas pode ser considerado elevado e pode indicar uma carga de trabalho significativa. Além disso, a divisão entre professores que ensinam em mais de uma escola *versus* aqueles que não o fazem é quase igual, com uma leve maioria indicando um único local de trabalho.

Gráfico 1: Número de aulas ministradas pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Refletindo sobre a prática educacional, a distribuição das aulas pode ter implicações importantes para a qualidade do ensino. Nesse sentido, uma carga horária elevada pode comprometer a capacidade dos professores de se engajarem profundamente com cada aluno, especialmente se estiverem dividindo seu tempo entre várias escolas.

Do ponto de vista da gestão escolar, como Fullan (2015) sugere, a liderança efetiva é essencial para criar um ambiente onde os professores possam prosperar e ser eficazes. A alocação de cargas de trabalho intensas e a distribuição de aulas entre múltiplas escolas podem desafiar a capacidade dos professores de contribuir plenamente para o ambiente escolar e seus alunos.

Além disso, Darling-Hammond (2015) argumenta que o desenvolvimento profissional e o tempo para colaboração entre professores são cruciais para a melhoria da prática educacional. Professores que têm muitas aulas ou trabalham em mais de uma escola podem encontrar menos tempo para essas atividades de desenvolvimento profissional.

É importante considerar também o bem-estar dos professores. Muitas aulas podem levar a uma maior carga de trabalho, o que pode afetar o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, potencialmente levando ao esgotamento profissional, como discutido por Maslach e Jackson (1981). Neste contexto, é vital que os sistemas educacionais encontrem maneiras de equilibrar as demandas colocadas sobre os professores para manter um alto nível de ensino e aprendizado, ao mesmo tempo em que suportam o bem-estar dos professores.

Ao analisar a distribuição da carga horária docente em relação à disciplina principal de sua formação, observa-se que a maioria dos professores (80%) reporta ter uma quantidade maior de aulas na disciplina que é o foco do seu curso. Apenas 20% indicam ter uma carga horária predominantemente em disciplinas fora de sua principal área de especialização.

A predominância de professores lecionando em sua área de especialização pode ser considerada benéfica, pois a profundidade de conhecimento e afinidade com o assunto tendem a enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Bauer, Cassettari e Oliveira (2017) e Zatti e Minhoto (2019) já ressaltavam a influência positiva que a especialização do professor tem na questão da aprendizagem, potencialmente elevando os resultados acadêmicos dos alunos e proporcionando uma educação de maior qualidade.

A implementação da reforma do ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), impôs um desafio significativo à formação contínua dos professores, evidenciando questões estruturais no sistema educacional brasileiro. O fato de 40% dos docentes não terem participado de nenhum curso de formação relacionado à reforma destaca uma falha crítica na política de capacitação e desenvolvimento profissional. Esse déficit limita a capacidade dos professores de navegar pelas novas diretrizes curriculares e metodológicas, comprometendo a qualidade da educação e potencialmente alargando a discrepância entre a teoria e a prática educacional. Sobre isso, Saviani (2021) enfatiza a necessidade de políticas educacionais que garantam o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Por outro lado, a maioria dos professores, 60%, afirmou ter participado de cursos de formação, embora apenas uma minoria tenha se engajado em programas de longa duração. Esse dado sugere que, enquanto existem esforços para promover a capacitação docente, a profundidade e o impacto desses cursos podem não ser adequados para as demandas impostas pela reforma. A qualidade e a duração dos programas de formação docente são fundamentais para o ensino, como discutido por Lima *et al.* (2022), que ressaltam a importância de cursos bem estruturados e sustentáveis para a prática educacional contemporânea. Libâneo (2015) acrescenta ainda que a superficialidade nos cursos de formação pode resultar em um entendimento frágil das novas diretrizes, prejudicando a adoção de abordagens pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes na contemporaneidade.

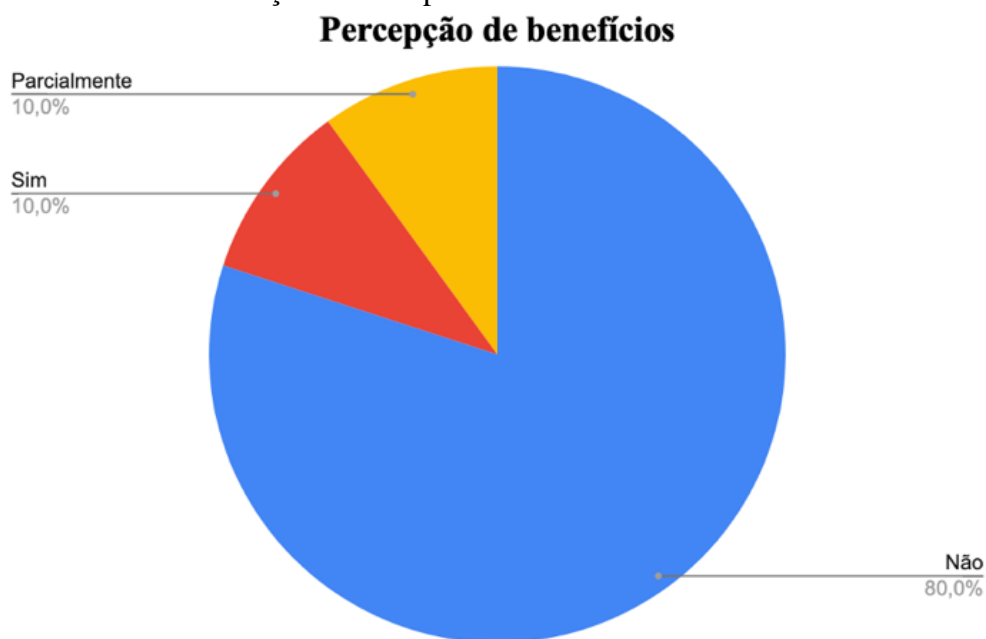
Embora 70% dos professores relatem que a REE/MS tenha oferecido algum tipo de capacitação, a ausência de detalhes sobre a qualidade e o conteúdo desses cursos levanta questões sobre sua adequação e relevância. A literatura educacional, incluindo trabalhos de autores como Tavares e Suanno (2020), enfatizam a importância de uma formação continuada que seja integral e contextualizada, capaz de promover não apenas a compreensão das mudanças curriculares, mas também a capacidade crítica de as aplicar de forma reflexiva e inovadora.

Com base nesses dados, é possível dizer que a reforma do ensino médio escancara lacunas críticas na formação docente atual, destacando a insuficiência de políticas que promovam um aprendizado docente substancial e contínuo. Em vez de limitar-se à transmissão superficial de novos conteúdos, é imprescindível a criação de estratégias de desenvolvimento profissional que aprofundem as habilidades pedagógicas dos educadores de maneira consistente e duradoura. Confronta-se com a questão de como

proporcionar, de forma equitativa, a todos os professores - independente de onde estejam ou dos recursos que sua instituição disponha - o acesso a recursos de capacitação que realmente os equipem para navegar pelas complexidades e expectativas crescentes impostas pela evolução do cenário educacional.

Posteriormente, os professores foram questionados sobre como eles percebem a obrigatoriedade de lotação em componente curricular diferente (Gráfico 2). Como se pode observar, a reestruturação do ensino médio, que impõe aos professores a obrigação de lecionar disciplinas alheias à sua especialização, enfrenta forte resistência por parte dos docentes.

Gráfico 2: Percepção dos professores em relação aos benefícios da obrigatoriedade de lotação em componente curricular diferente



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme revelado no Gráfico 2, 80% dos professores não veem benefícios nessa imposição, sugerindo uma forte insatisfação com as mudanças. Esta visão majoritária reflete um descontentamento com as políticas que parecem ignorar a complexidade do ensino e a importância da especialização na prática pedagógica. A disparidade entre as medidas adotadas e as perspectivas dos professores ressalta uma reforma desalinhada, que pode comprometer a qualidade da educação ao sobrecarregar os professores, forçando-os a operar fora de suas zonas de competência.

As críticas acadêmicas, como as expressas por Leite *et al.* (2018), ecoam este descontentamento, argumentando que reformas educacionais deveriam ser construídas com base no diálogo com os professores e não impostas de cima para baixo. Se considerado que qualquer mudança curricular está intrinsecamente ligada à capacitação dos professores e ao seu engajamento com o processo de reforma, quando os professores são colocados em posições onde se sentem despreparados ou subutilizados, isso não apenas os desmoraliza, mas também tem um impacto deletério na aprendizagem dos alunos.

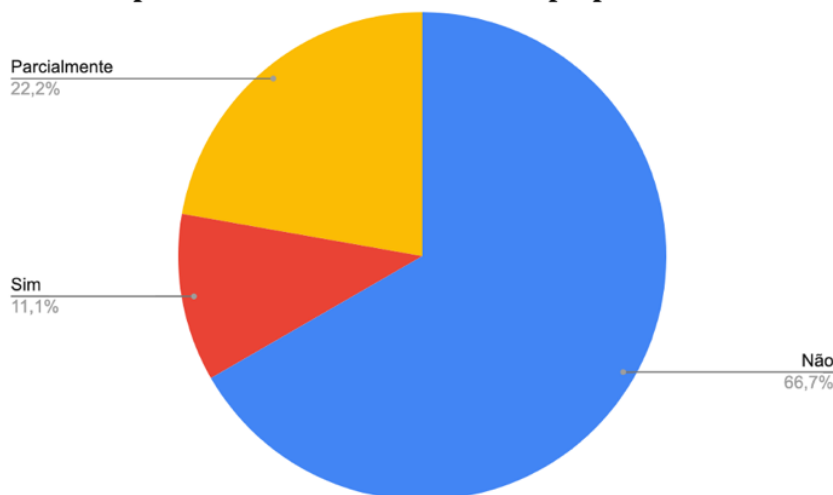
Além disso, a minoria que vê benefícios parciais ou totais nas mudanças impõe uma reflexão crítica sobre se esses benefícios são sustentáveis ou se apenas mascaram as deficiências sistêmicas da reforma. Ferreira, Bernardo e Menezes (2020) sugerem que as reformas educacionais frequentemente falham em acompanhar as estruturas de suporte necessárias para a sua implementação efetiva, deixando professores e alunos em uma situação de incerteza e desvantagem.

Em um cenário ideal, as reformas educacionais deveriam promover a evolução do ensino, respeitando as áreas de especialização dos professores e fornecendo recursos adequados para a adaptação a novas práticas pedagógicas. A realidade apresentada por esses dados, no entanto, retrata uma situação em que os professores são forçados a adaptar-se a novos paradigmas sem o devido suporte, o que pode levar a um declínio na qualidade do ensino e a um sentimento de desvalorização profissional.

Ainda sobre a percepção dos professores, foi questionado os impactos dessas mudanças propostas pela reforma do ensino médio no atendimento da Ementa Curricular proposta pela REE/MS no ano de 2022 (Gráfico 3). Ao refletir sobre a percepção dos professores, constatou-se uma preocupação significativa com a viabilidade de cumprimento da Ementa no referido ano. Os dados indicam que uma expressiva maioria dos docentes (66,7%) sentiu que não dispôs de tempo suficiente para cumprir adequadamente o currículo proposto, enquanto 22,2% relataram apenas ter atingido parcialmente os objetivos e apenas 11,1% afirmaram ter conseguido completar a ementa.

Gráfico 3: Percepção dos professores sobre o cumprimento da Ementa Curricular proposta pela REE/MS em 2022

Cumprimento de Ementa Curricular proposta em 2022



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa resposta majoritária dos professores aponta para um cenário onde as exigências curriculares, intensificadas pela reforma, podem estar descompassadas com a realidade do tempo e dos recursos disponíveis no contexto escolar. Este desajuste é corroborado por estudos como os de Marcelino (2021) e Silva (2023), que discutem as dificuldades enfrentadas pelos professores em adaptar-se às demandas de novos currículos sem o apoio adequado, resultando em estresse e descontentamento profissional.

Além disso, a pequena porcentagem de professores que conseguiram cumprir totalmente a ementa pode indicar discrepâncias na distribuição de carga horária ou na disponibilidade de recursos entre as escolas, um problema que é frequentemente sublinhado na literatura educacional brasileira contemporânea. Callegari (2019) salienta que a implementação de reformas educacionais requer uma infraestrutura de apoio que muitas vezes é negligenciada pelas políticas públicas.

Portanto, é possível dizer que há um descompasso entre as intenções das políticas de reforma do ensino médio e a prática pedagógica nas escolas, colocando em questão a aplicabilidade das mudanças propostas e reforçando a necessidade de políticas de implementação que considerem as condições reais dos professores e o contexto educacional.

Para entender as adaptações enfrentadas pelos docentes sob novas diretrizes de trabalho, foram levantadas questões acerca do impacto das normativas da REE/MS (Resolução nº 3.955/2021) na organização das atividades docentes, como horários de aula, planejamento e mobilidade entre salas. Indagou-se sobre o número de turmas atribuídas em 2022 e 2023, as disciplinas lecionadas fora de sua área de especialização e

as percepções sobre se essas mudanças contribuíram para a precarização das condições de trabalho. Além disso, buscou-se entender se os professores enfrentaram desafios específicos ao serem designados para ensinar conteúdos curriculares não correspondentes à sua formação original. O Quadro 7 oferece uma síntese dos dados coletados referentes às questões previamente mencionadas.

A análise da categoria “Organização do Trabalho Docente” revela que 30% dos professores perceberam um impacto significativo em sua rotina de trabalho devido à reforma do ensino médio, enquanto a metade sentiu um impacto parcial e 20% não perceberam nenhum impacto. Estes números sugerem desequilíbrio no ambiente escolar, onde a maior parte do corpo docente enfrenta algum nível de perturbação em suas atividades pedagógicas cotidianas.

Quadro 8: Síntese dos dados acerca da organização do trabalho docente

TEMA	RESPOSTAS
Impacto na Organização do trabalho docente	- Sim: 30% - Parcialmente: 50% - Não: 20%
Lotação em turmas 2022/2023	- Não soube responder: 10% - Entre 4 e 6: 40% - Entre 7 e 9: 40% - Acima de 10: 10%
Componente Curricular diferente da especialização	- Não soube responder: 20% - Projeto de Vida: 30% - Itinerários formativos: 20% - Recomposição de aprendizagem: 20% - Eletiva denominada 8 Rs: Conscientizar para salvar: 10%
Precarização do trabalho docente causada pela reforma	- Sim: 70% - Parcialmente: 20% - Não: 10%
Dificuldade de adaptação aos novos componentes	- Sim: 50% - Parcialmente: 20% - Não: 30%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os 30% que relataram um impacto direto na organização de seu trabalho podem estar enfrentando desafios significativos relacionados ao planejamento, alocação de horários e a logística de deslocamento entre salas de aula. Esta situação é preocupante, pois, como Marcelino (2021) argumenta, a estabilidade e previsibilidade são essenciais para a prática docente eficaz, e qualquer comprometimento desses aspectos pode afetar negativamente o desempenho do professor e, por extensão, a aprendizagem dos alunos.

No que tange aos professores que sentiram um impacto parcial (50%), estes podem estar vivenciando um estado de incerteza e insegurança, tendo que adaptar-se às

novas normativas sem a garantia de que estas mudanças se traduzam em melhorias tangíveis para o ensino, refletindo um dos muitos dilemas apontados por Callegari (2019) e Marcelino (2021), onde a implementação de reformas sem a devida consideração das condições reais de trabalho dos professores pode levar a uma desconexão entre a política e a prática educacional.

Curiosamente, os 20% que não sentiram impacto podem indicar uma de duas situações: ou estão em contextos em que as reformas não alteraram significativamente suas rotinas, ou desenvolveram estratégias de adaptação bem-sucedidas. Entretanto, como Pacheco (2007) sugere, a ausência de impacto percebido não equivale necessariamente à ausência de problemas; pode simplesmente refletir uma resiliência que mascara as dificuldades subjacentes.

A distribuição da carga de trabalho dos professores, conforme indicado pelos dados da lotação em turmas para os anos de 2022 e 2023, levanta questões significativas sobre as implicações práticas da reforma do ensino médio. A falta de resposta de 10% dos professores pode ser interpretada como um sintoma de uma comunicação deficiente entre os órgãos de gestão educacional e os docentes, ou talvez como um indicativo de incerteza e confusão sobre as expectativas e demandas profissionais em meio a transições curriculares. Esse fenômeno corrobora o que Pinto e Melo (2021) apontam sobre as dificuldades inerentes às mudanças curriculares, onde a falta de clareza e suporte adequado pode gerar ambiguidade e ansiedade entre os professores.

A maior parcela dos professores, compreendendo 80% do total, reporta uma lotação entre 4 e 9 turmas, o que sugere um cenário de trabalho intenso. Segundo Saviani (2021) uma carga extensiva pode exceder a capacidade dos professores de manter um ensino de qualidade, interferindo diretamente na capacidade dos docentes de dedicar o tempo e a atenção necessários para planejamento e interações significativas com os estudantes.

Além disso, 10% dos professores com uma lotação acima de 10 turmas enfrentam uma situação ainda mais grave. Essa intensidade pode resultar em um esgotamento profissional, prejudicando o trabalho pedagógico e o bem-estar do professor, como mencionado por Moreira e Rodrigues (2018) e França, Barbosa e Lucena (2019), que destacam como a exaustão afeta a saúde mental dos professores e pode levar a um ciclo vicioso de baixo desempenho e insatisfação profissional.

Nesse contexto, acredita-se que essas condições de trabalho, exacerbadas pela reforma do ensino médio, não apenas desafiam a sustentabilidade da prática docente, mas

também ameaçam a premissa de uma educação de qualidade, sendo necessário alinhar as reformas educacionais com as condições de trabalho dos professores para promover uma educação transformadora.

A categoria “Perda da especificidade do trabalho docente” por sua vez, reflete um cenário preocupante da reforma do ensino médio. Observa-se que 20% dos professores não conseguiram responder sobre sua lotação em disciplinas fora de sua especialização. Essa incerteza pode ser sintomática de uma deficiência no planejamento e comunicação das reformas, deixando os professores desorientados quanto às suas responsabilidades.

Sobre isso, Lück (2015) enfatiza a importância de uma definição precisa dos papéis e expectativas dos profissionais da educação, considerando-a fundamental para o sucesso e o desenvolvimento da prática docente. Para a referida autora, a clareza nas funções desempenhadas pelos educadores contribui para uma melhor organização do trabalho nas escolas, promove um ambiente de trabalho mais harmonioso e aumenta a proficiência pedagógica. Em tempos de reformas educacionais, como a reforma do ensino médio, a incerteza quanto aos papéis e responsabilidades pode levar a desafios significativos na adaptação dos professores às novas exigências, podendo resultar em confusão, frustração e até resistência às mudanças propostas. Portanto, a gestão educacional eficaz deve assegurar que os professores estejam devidamente informados e preparados para enfrentar as transformações do sistema de ensino.

Ainda na mesma categoria, houve a atribuição de 30% dos professores ao “Projeto de Vida” e 20% aos “Itinerários formativos”, sugerindo uma tentativa de diversificação curricular, mas também indicando uma desconexão entre a formação dos professores e os conteúdos que estão sendo obrigados a ensinar. A lotação de 20% dos professores em “Recomposição de aprendizagem” e de 10% em “8 Rs: Conscientizar para salvar”, tema trabalhado em uma das eletivas que compõem o currículo, destaca a pressão sobre os professores para abordarem conteúdos para os quais podem não estar devidamente preparados ou qualificados.

No final da década de 1980, Kuenzer (1989) já alertava para a banalização da especificidade docente, onde se vem trabalhando a ideia de que todas as relações sociais e produtivas são pedagógicas e, portanto, não haveria necessidade de formação específica, fazendo assim, com que haja a descaracterização da identidade do professor.

Questão também discutida por Freitas (2012) que alerta que, a complexidade do trabalho docente é ampliada quando professores são compelidos a ensinar fora de suas áreas de especialização, potencialmente levando a uma superficialidade no tratamento dos

conteúdos e um desgaste profissional. Estes dados evidenciam mais uma vez, as falhas na reforma do ensino médio que parece não considerar adequadamente a expertise dos professores, ignorando as implicações dessa decisão para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional. A reforma, portanto, não acompanha medidas de apoio e desenvolvimento profissional adequadas, desconsiderando o impacto que tal desalinhamento pode ter na qualidade do ensino e na motivação dos professores.

A precarização do trabalho docente denunciada pelos estudiosos e exacerbada pela reforma do ensino médio, é um tema que aflige 70% dos professores da amostra pesquisada, segundo os dados apresentados. Esta maioria expressiva relata que a reforma contribuiu para a deterioração de suas condições de trabalho. Tal cenário é um reflexo das críticas contemporâneas sobre as políticas educacionais, que muitas vezes não consideram as realidades do trabalho docente. Calderón (2013) e Dutra (2022) destacam que reformas curriculares, sem o devido planejamento e suporte, impõem aos professores uma carga de trabalho excessiva e pouco reconhecimento de sua expertise, levando a um estado de constante estresse e insatisfação profissional.

Além disso, 20% dos professores sentem que a reforma teve um impacto parcial na precarização de suas funções. Este grupo pode estar experienciando uma dualidade onde alguns aspectos da reforma apresentam desafios, enquanto outros ainda mantêm o *status quo*. A complexidade desta situação é discutida por Dutra (2022), que argumenta que a fragmentação curricular e a alocação em disciplinas fora da área de especialização dos professores podem afetar negativamente sua autonomia e motivação. Lück (2015) acrescenta ainda que a reforma do ensino médio ao não fornecer uma transição adequada para os professores ou ao não valorizar seu conhecimento especializado, inadvertidamente contribui para um clima de insegurança e insatisfação no trabalho.

Curiosamente, 10% dos respondentes não sentiram que a reforma contribuiu para a precarização do seu trabalho. Essa percepção pode ser devido a diferentes fatores, como infraestrutura escolar adequada, suporte administrativo; adaptação bem-sucedida às novas demandas ou, então, ausência de consciência crítica quanto ao processo de precarização do trabalho. No entanto, como Rodrigues e Ferreira (2021) apontam, mesmo nesses casos, a reforma pode ter implicações não imediatamente perceptíveis, que podem surgir a longo prazo como desafios ao bem-estar e à prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, essa categoria reforça a necessidade urgente de revisão e acompanhamento das políticas de reforma do ensino médio, com o objetivo de mitigar os efeitos da

precarização do trabalho docente e promover um ambiente que valorize e respeite os educadores.

Destacamos também a dificuldade de adaptação aos novos componentes, os dados revelam que metade dos professores relatam enfrentar essa dificuldade, dada a reforma do ensino médio, enquanto 20% sentiram dificuldades apenas parcialmente, e 30% não enfrentaram problemas.

O desapontamento de 50% dos professores com as dificuldades de adaptação é um indicativo crítico de que a reforma pode não estar atendendo às necessidades de desenvolvimento profissional e pedagógico dos docentes, ressoando as preocupações levantadas por estudiosos como Tardif (2014), que enfatiza a importância do conhecimento especializado dos professores na entrega de uma educação de qualidade e a necessidade de suporte adequado durante transições curriculares.

O grupo que relata dificuldades parciais, representando 20%, pode estar indicando que, embora alguns aspectos da reforma sejam gerenciáveis, outros estão criando obstáculos significativos, prejudicando a capacidade dos professores de se engajarem plenamente com o currículo. Freitas (2012) adverte que mudanças curriculares que não consideram as realidades do ensino podem levar a um sentimento de desvalorização e alienação entre os educadores.

Já os 30% que não reportaram dificuldades sugerem que uma parcela dos professores conseguiu se adaptar ou que, talvez, as condições em suas instituições de ensino suportem melhor a transição. Contudo, como Libâneo (2015) destaca, é fundamental que todas as reformas educacionais sejam acompanhadas de estratégias de formação continuada que auxiliem os professores a se adaptarem às novas demandas, sem que isso resulte em um aumento da carga de trabalho ou em precarização. Dito isso, se faz necessário que o Estado realize avaliações críticas da implementação da reforma do ensino médio, com uma atenção especial para garantir que a transição para novos componentes curriculares seja realizada de maneira que apoie os professores e preserve a integridade do processo educativo.

Ao avançar para uma análise mais qualitativa da percepção dos desafios enfrentados pelos professores ao lecionar componentes curriculares fora de sua área de especialização, torna-se evidente que a deficiência de diretrizes claras por parte da SED/MS, aliada à limitação no conhecimento específico dos docentes em relação aos

novos conteúdos, constitui um problema marcante. As respostas de P1¹², P3, P7, P8, P9 e P10 reforçam tal afirmação: “Conteúdos diferentes da minha formação.” (P1). “Conhecimento específico da área e falta de formação para trabalhar pedagogicamente com o componente.” (P3). “Falta de material adequado e formação na área.” (P7). “Falta de formação/preparo” (P8). “Falta de orientação por parte da SED” (P9). “Ausência de ementa curricular aplicável.” (P10).

As respostas coletadas dos professores P1, P3, P7, P8, P9 e P10 revelam uma preocupação sistemática com a adequação e implementação da reforma do ensino médio em Mato Grosso do Sul. A reforma, concebida para modernizar e melhorar a qualidade do ensino, parece, nas experiências desses docentes, ter produzido o efeito oposto, exacerbando as dificuldades já existentes no sistema educacional.

O depoimento de P1 por exemplo, ilustra uma desconexão palpável entre a formação original dos professores e os novos conteúdos que são exigidos pela reforma. Esta desarmonia entre formação e prática sugere que a reforma foi implementada sem considerar plenamente as implicações de exigir que os educadores ensinem fora de suas áreas de especialização.

P7 e P8 por sua vez, ao relatarem a falta de material e formação adequados, tocam em um ponto crítico: a necessidade de recursos e preparo para lidar com as demandas de um currículo reformulado. Tardif (2014) aponta que o conhecimento é a base da prática docente. Portanto, a ausência de suporte na forma de materiais didáticos apropriados e oportunidades de desenvolvimento profissional pode resultar em um ensino superficial e em uma experiência educacional empobrecida para os alunos.

Já as preocupações de P9 e P10 quanto à falta de orientação e de uma ementa curricular clara refletem um sistema que lança os professores em um território pedagógico incerto. Saviani (2021) argumenta que reformas educacionais devem ser acompanhadas por uma estrutura que as sustente, incluindo diretrizes claras e suporte contínuo para os professores. Sem isso, o risco é de um ensino fragmentado que não atende às necessidades dos alunos nem respeita a capacidade dos professores.

Essas experiências apontam para um desalinhamento entre a intenção da reforma e sua execução prática. A desconexão entre o que é proposto pelas políticas de reforma e o que é vivenciado nas salas de aula sugere uma falha significativa no processo de

¹² Utilizou-se códigos para garantir o anonimato dos questionados.

mudança educacional, que pode ter consequências de longo alcance para a qualidade do ensino no estado e, por extensão, para o futuro educacional dos alunos.

No mesmo sentido, buscou-se avaliar as principais mudanças e obstáculos impostos a partir da reforma do ensino médio. No geral, as respostas revelam um profundo descontentamento com a reforma do ensino médio, principalmente em relação à fragmentação curricular e à necessidade de ensinar disciplinas fora de suas áreas de especialização. A carga horária aumentada e a redução de aulas em matérias-chave, como Língua Portuguesa e Matemática, são vistas como problemáticas, sugerindo uma desconexão entre a reforma e as práticas pedagógicas consolidadas.

Sobre esse descontentamento, com a reforma do ensino médio, as respostas de P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 reforçam tal ideia: “Carga horária, grade curricular dos estudantes e professores.” (P1); “Redução das aulas de Língua Portuguesa. Isso é um absurdo!!! Uma mudança desnecessária.” (P2); “Trabalhar com áreas não afins.” (P6); “Obrigatoriedade de assumir componentes curriculares fora da formação do professor e falta de materiais adequados para ministrar tais componentes.” (P7); “Componentes curriculares diferentes da área de formação dos professores.” (P8); “A fragmentação curricular” (P9); A fragmentação curricular por conta da redução da carga horária/lotação em outro componente/ausência de orientações sobre o que de fato fazer.” (P10).

“A fragmentação curricular dificulta o cumprimento dos referenciais, ficamos prejudicados no que diz respeito ao tempo, pois os temas estão sendo trabalhados sem o aprofundamento necessário. As aulas de matemática foram reduzidas pela metade e o referencial é o mesmo. (P3);

“[...] a implementação de aulas fora do objeto de concurso, muitos professores assumiram aulas em disciplinas para a qual não são formados. [...] as aulas do itinerário formativo são outro problema. São disciplinas com nomes infantilizados, fora da realidade dos adolescentes. Além de serem pouco produtivas comparadas à educação particular, de uma educação séria e de qualidade que prepara o educando para uma formação superior universitária e para o mercado de trabalho.” (P5);

Tendo as respostas em vista, P1 e P3 destacam a preocupação com o aumento da carga horária e a fragmentação curricular, que impede um aprofundamento adequado nos temas abordados. Essa questão é acentuada pela resposta de P2, que expressa indignação com a redução das aulas de Língua Portuguesa, considerando-a um retrocesso na educação básica. Estas críticas ecoam as preocupações de especialistas como Parisotto e Rinaldi (2016), que enfatizam que qualquer redução no ensino de habilidades

fundamentais como a língua materna pode ter consequências negativas duradouras na formação dos estudantes.

P5, P7, P8 e P10 por sua vez, trazem à tona as dificuldades impostas pela obrigação de ensinar disciplinas fora de sua especialização, a falta de materiais adequados e a ausência de orientações claras sobre como navegar na nova estrutura curricular. Tais experiências refletem o que Libâneo (2015), aborda sobre reformas educacionais que não levam em consideração as reais condições do trabalho docente, gerando uma desconexão entre a formação e a prática pedagógica. Já P6 e P9 reforçam o sentimento de frustração com a fragmentação curricular, um ponto que Saviani (2021) aborda ao discutir as implicações de mudanças curriculares abruptas que não são acompanhadas de suporte adequado para os educadores, afetando adversamente tanto a prática docente quanto os resultados de aprendizagem dos alunos.

Enquanto a maioria dos professores expressam frustração devido à falta de orientação e recursos adequados, um único professor percebe aspectos positivos na reforma, ilustrando a complexidade e a diversidade de experiências e percepções dentro do corpo docente: “Eu gostei da reforma do ensino médio. Não creio que tenha desvalorizado o trabalho docente.” (P4).

A perspectiva singular de P4 sugere uma ressonância com os princípios ou a implementação da reforma do ensino médio que difere significativamente da visão de seus colegas. Enquanto a frustração generalizada aponta para uma lacuna entre a política educacional e a prática docente, como Libâneo (2015) destaca em suas discussões sobre as consequências das reformas educacionais que são feitas sem a consulta aos professores, a experiência de P4 vai na contramão dessa discussão sem, no entanto, ser possível compreender os motivos dessa aceitação.

Em conjunto, essas respostas sinalizam que a reforma do ensino médio foi percebida por muitos como uma imposição de cima para baixo, que falhou em considerar as necessidades e a autonomia dos professores, como ressaltado por Franco (2019), a crítica apontada pela autora em relação à reforma do ensino médio enfatiza a importância da inclusão dos professores no processo decisório das mudanças educacionais. Na visão dela as reformas muitas vezes são conduzidas sem um diálogo adequado com aqueles que serão mais impactados: os educadores, resultando em políticas que não refletem as complexidades do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

Franco (2019) advoga por um modelo de reforma educacional colaborativo, onde os professores, por meio de sua experiência e conhecimento pedagógico, contribuam

ativamente para o desenvolvimento de currículos e práticas que não só sejam teoricamente robustos, mas também pragmaticamente aplicáveis e adaptados às realidades de suas salas de aula.

Posteriormente, os professores foram questionados sobre as contribuições que a reforma do ensino médio proposta pela Lei n. 13.415/2017 trouxe para a organização do trabalho docente. A análise das respostas docentes em relação às contribuições da reforma do ensino médio revela um espectro de percepções que vão desde a negação de até o reconhecimento de aspectos positivos pontuais. No entanto, é notório que a preponderância das vozes docentes se alinha ao desapontamento, evidenciando uma crítica ao modelo acelerado de implementação e à perturbação da ordem estabelecida sem um acompanhamento estruturado e participativo. As respostas de P1, P2, P5, P6, P8, P9 e P10 aponta para a ausência de contribuições: “Nenhuma, pois a escola\professores tiveram dificuldade de se organizar em um espaço curto de tempo.” (P1); “Nenhuma! Só bagunçou.” (P2); “Nenhuma.” (P5); “Nenhuma.” (P6); “Não vejo contribuições.” (P8); “Nenhuma” (P9); “Até o momento nenhuma.” (P10).

A crítica que emerge não é apenas uma reação à mudança, mas uma resposta fundamentada à precariedade com que a reforma foi implementada e à falta de estrutura para sustentar as promessas de inovação educacional. A frustração dos professores, que relata a ausência de contribuições significativas da reforma, é um indicativo da inadequação das políticas neoliberais que buscam a eficiência e a produtividade sem considerar as complexidades e necessidades específicas do ambiente educacional. Tal como afirmam Duarte (2011), Simardi-Neto (2019) e Krawczyk e Zan (2022), essas políticas frequentemente ignoram as vozes dos profissionais da educação, impondo modelos que não ressoam com as realidades das salas de aula. Sobre as políticas neoliberais, Cardoso (2022), alerta que,

o senso comum nos levaria a crer que são ações que visam melhorar a educação no Brasil, porém o neoliberalismo é um fenômeno bem mais complexo e tem consequências nas dimensões econômicas, sociais, educacionais e políticas, com maior alcance do que pensamos. (CARDOSO, 2022, p. 21).

A suposta flexibilidade curricular e o incentivo a projetos inovadores, apesar de serem potencialmente positivos, parecem na prática se traduzir em uma sobrecarga para os docentes e em uma falta de direcionamento, que aponta para o paradoxo entre autonomia discente e a ausência de recursos para que essa autonomia seja exercida de forma plena e significativa (Fávero; Costa; Centenaro, 2019; Vicente; Moreira; Vale, 2023). Além disso, Alves (2023) salienta que a preocupação com o curto espaço de tempo

para a organização docente aponta para a necessidade de tempo e recursos para a adaptação às novas diretrizes curriculares. A crítica à desorganização provocada pela reforma contribui para a disrupção das práticas pedagógicas sem a devida preparação dos professores. O desapontamento docente é ainda mais acentuado quando consideramos a promessa de aproximação da realidade dos estudantes e a diminuição da evasão escolar, fatores só ocorridos na escrita das leis, pois na realidade, o quantitativo de estudantes da REE MS, tem diminuído consideravelmente na última década, sendo que no ano de 2014 contava com, aproximadamente, trezentos e vinte mil estudantes e no ano de 2023 finalizou com cerca de duzentos e dez mil estudantes, de acordo CENSO (2023). Caberia aqui um novo estudo para compreender os motivos pelos quais e onde foram parar os cem mil estudantes que estavam na REE MS em 2014.

Kuenzer (2000) e Silva (2021) argumentam que sem uma visão integrada que contemple as dimensões sociais, econômicas e culturais dos estudantes, esses objetivos tornam-se inatingíveis, sendo insuficiente em relação à efetiva preparação dos jovens para o dinamismo do mercado de trabalho atual e para o exercício da cidadania crítica. Essa lacuna se manifesta não apenas no plano curricular, mas também na própria concepção de como o processo educativo deve responder às demandas contemporâneas.

Para os autores, quando se considera as dimensões sociais, econômicas e culturais, torna-se evidente que a educação não pode ser tratada como uma mercadoria, sujeita às flutuações do mercado e às injunções de políticas de austeridade que frequentemente acompanham os ideais neoliberais. Nesse sentido, a visão integrada exige que a educação seja entendida como um processo que vai além da mera preparação para o mercado de trabalho, englobando a formação para a cidadania, o pensamento crítico e a capacidade de navegar por um mundo cada vez mais complexo e multifacetado.

A reforma, ao negligenciar essas dimensões, perpetua um ciclo de desigualdades e não atende às necessidades reais dos estudantes. Por exemplo, a flexibilização curricular proposta poderia, em teoria, permitir que os alunos explorassem seus interesses e talentos de maneira mais significativa. No entanto, sem o devido suporte em termos de recursos, formação docente e infraestrutura, essa flexibilidade torna-se meramente nominal, perpetuando um ensino descontextualizado e desconectado das vivências dos estudantes (Kuenzer, 2017).

Além disso, o foco na preparação para o mercado de trabalho ignora que o emprego por si só não é garantia de inserção social ou de realização pessoal. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, como o Brasil, uma educação

que se limita a inserir os jovens nas engrenagens do mercado é insuficiente e pode ser considerada até mesmo uma forma de violência simbólica, pois nega aos estudantes o direito a uma formação que os capacite a questionar, transformar e melhorar a realidade em que estão inseridos.

Sendo assim, a efetiva preparação para o dinamismo do mercado de trabalho e para o exercício da cidadania crítica implica em educar os jovens para serem mais do que trabalhadores: devem ser cidadãos conscientes, críticos e capazes de atuar de forma propositiva na sociedade. A reforma, ao falhar em oferecer uma educação que contemple a integralidade do ser humano, torna-se uma ferramenta de reprodução de um sistema que privilegia o capital em detrimento do desenvolvimento humano, da democracia e da justiça social.

Sobre isso, Andrade, Petraglia e Chagas (2018), bem como Fávero, Costa e Centenaro (2022), e Alves (2023), apontam para um cenário onde a inovação prometida não se concretiza plenamente, deixando um rastro de expectativas não atendidas e de desafios não superados. Esta ideia se alinha a uma perspectiva mais ampla que questiona as recentes mudanças no ensino médio brasileiro, considerando-as como reflexos de políticas educacionais neoliberais que não atendem às necessidades reais dos estudantes nem às demandas por uma educação de qualidade que prepare os jovens para os desafios da contemporaneidade.

A análise de Andrade, Petraglia e Chagas (2018) sobre a relação entre práticas inovadoras e o engajamento dos estudantes é importante, mas a realidade do contexto educacional brasileiro mostra que essas práticas são muitas vezes aplicadas de forma superficial e descontextualizada. O engajamento dos estudantes não pode ser alcançado apenas por meio de inovações que são descoladas das suas realidades vividas, especialmente quando estas são implementadas em escolas que lutam com a falta de recursos, infraestrutura inadequada e desigualdades profundas.

Por outro lado, a flexibilidade curricular, que poderia ser um catalisador para uma educação mais personalizada e significativa, é criticada por Fávero, Costa e Centenaro (2022) por requerer uma infraestrutura de apoio robusta que, na prática, frequentemente não existe. A autonomia discente, então, torna-se um conceito vazio, sem a presença de condições materiais e de um projeto pedagógico que a sustente, resultando em uma liberdade ilusória que não se traduz em uma educação de qualidade.

Alves (2023) vai além, caracterizando a reforma como uma inovação não realizada, evidenciando a falta de um impacto substancial tanto na qualidade do ensino

quanto na preparação dos jovens para um mundo em constante transformação. A reforma, assim, aparece como uma promessa vazia, um simulacro de modernização que não se traduz em melhorias tangíveis para os estudantes ou para a sociedade.

Além do que já foi apresentado, os professores foram questionados acerca de uma visão geral da reforma do ensino médio. Nesse contexto, buscou-se identificar as potencialidades e fragilidades resultantes da reforma do ensino médio, o que revelou um panorama multifacetado. As vozes dos professores, denotam um desapontamento que transpassa a aparente diversidade de opiniões. A possibilidade de viver novas experiências educacionais é reconhecida como uma potencialidade, mas é imediatamente mitigada pela preocupação com a adequação do tempo de aula e do planejamento necessário para tais experiências, como sugere a resposta de P1. “Como potencialidades, acho que viver novas experiências. [...], mas tem os pontos frágeis como o tempo de aula e planejamento.” (P1).

As críticas se acentuam diante da caracterização da reforma como “desnecessária” e “inútil” por parte de P2, uma rejeição veemente que parece ecoar um sentimento de desvalorização do saber pedagógico e uma subestimação das realidades complexas das escolas. Esta perspectiva é corroborada por estudos como os de Libâneo (2015) e Alves (2023), que apontam para um descompasso entre as políticas educacionais e as condições reais das instituições de ensino.

Diferentemente das demais respostas, dois participantes reconheceram pontos positivos da reforma, conforme evidenciado na resposta de P3 e P7: “Entendo um ponto positivo é o trabalho com projetos que se intensificou após a implementação da reforma.” (P3). “Flexibilidade nas escolhas pelos estudantes” (P7).

Ainda que haja reconhecimento pontual de aspectos positivos, ressalta-se a necessidade de investimento em formação docente, como indica a pesquisa de Tardif (2014), que enfatiza a qualificação dos professores como um pilar fundamental para o sucesso de qualquer proposta educacional. Contudo, essa necessidade parece ser frequentemente negligenciada, resultando em iniciativas que são bem-intencionadas, mas mal executadas.

O ponto de vista que considera a reforma adequada apenas em escolas de tempo integral por oferecer um tempo que possibilita um trabalho mais diversificado é um indicativo da desconsideração do fator tempo nas demais modalidades de ensino como destacado por P3: “Entendo que a reforma é interessante para ser implementado em escolas de tempo integral, pois o tempo possibilita um trabalho diversificado” (P3).

Este aspecto é evidenciado nos trabalhos de Barbosa (2019) e Wathier e Cunha (2022) em que é ressaltado a heterogeneidade estrutural das instituições de ensino no Brasil, uma realidade que a reforma do ensino médio, em sua forma atual, não apenas falha em endereçar, mas potencialmente exacerba. A crítica incisiva de ambos os estudos não reside na inovação *per se*, mas na forma como essa inovação é desigualmente distribuída, refletindo e reforçando as disparidades sociais e econômicas pré-existentes.

Barbosa (2019) colabora com essa perspectiva ao analisar como a reforma é aplicada de maneira desuniforme, com algumas escolas, particularmente as situadas em regiões mais afluentes, sendo capazes de se adaptar e até mesmo de se beneficiar das novas diretrizes, enquanto outras, muitas vezes em contextos de vulnerabilidade social, são deixadas à margem, lutando para atender até mesmo as necessidades educacionais mais básicas. Esta dualidade resalta uma falha crítica na abordagem de políticas públicas que adotam uma visão de “tamanho único” para sistemas que são intrinsecamente diversos.

Por sua vez, Wathier e Cunha (2022) ampliam essa discussão ao investigar como a falta de recursos adequados - desde infraestrutura física até acesso a materiais didáticos e tecnológicos - impede que muitos estudantes se beneficiem das supostas vantagens da reforma. Eles argumentam que, ao não considerar essas desigualdades, a reforma perpetua um ciclo de exclusão educacional, contradizendo seu próprio mandato de universalidade. A resposta de P7 reforça tal pensamento: “[...], mas a falta de estruturas, de materiais, e formação dos professores dificulta a aplicação de tais ideias.” (P7)

Vale destacar que, tanto Barbosa (2019), quanto Wathier e Cunha (2022), sugerem que a reforma do ensino médio, tal como implementada, pode de fato intensificar a segregação educacional, em vez de aliviar as tensões entre as diferentes realidades escolares. Essa crítica aponta para a necessidade de uma abordagem mais matizada e contextualizada que reconheça e responda às complexidades do cenário educacional brasileiro.

A partir dessas reflexões, emerge uma perspectiva crítica que vê a reforma do ensino médio não como uma panaceia, mas como um espelho das políticas neoliberais que priorizam a eficiência e a economia em detrimento da equidade e da qualidade. A universalidade não pode ser alcançada simplesmente pela legislação ou pela imposição de diretrizes; ela requer um comprometimento profundo com a igualdade de condições, que permita a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, se beneficiarem das oportunidades educacionais que lhes são oficialmente prometidas.

A falta de preparação para a formação de um cidadão crítico ressoa com força nas palavras dos professores. Esta lacuna na formação aponta para uma educação que se torna funcional ao mercado, mas falha em fomentar o pensamento crítico, como apontado por Noula (2018) e reforçado a partir da resposta de P5:

“Os pontos frágeis são a falta de preparação para um cidadão crítico perante a sociedade, preparado para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. Precisa de ter disciplinas que realmente farão diferença na vida futura do educando.” (P5).

Sobre isso, Noula (2018) argumenta ser essencial a educação para além da lógica de mercado, visando o pleno desenvolvimento humano, defendendo a educação como um direito inalienável, essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. Esta visão confronta a tendência neoliberal de subordinar a educação às demandas do mercado, reduzindo-a a um instrumento para a geração de capital humano em detrimento de sua função emancipatória e transformadora. Nesse ponto, recorreremos à dissertação de

Nesse sentido, para o autor é necessário que as finalidades da educação na sociedade contemporânea seja repensada. Nesse cenário, é possível afirmar que em contextos de desigualdade social e econômica acentuada, como no Brasil, a educação poderia ser um instrumento de mobilidade social e de transformação social, mas é reduzida a uma ferramenta para perpetuar o *status quo* (Noula, 2018).

Por fim, a ausência de planejamento por parte do Governo Federal é destacada como uma falha grave, que reflete uma abordagem descontínua e desarticulada, conforme se observa na resposta de P10: “Não há potencialidades - ausência de planejamento por parte do governo federal.” (P10)

A crítica ao modelo de gestão e à implementação de políticas públicas é uma questão que atinge o cerne da governança contemporânea e seu impacto no campo educacional. A falta de visão estratégica reflete uma abordagem que trata a educação não como uma prioridade inalienável, mas como um setor vulnerável a contingências políticas e econômicas. Esta abordagem é insuficiente para sustentar uma educação pública de qualidade que deveria ser, por definição, um projeto de nação de longo prazo, articulado com as necessidades e aspirações sociais mais amplas.

O compromisso incerto com a educação pública, evidenciado por medidas ad hoc e reformas superficiais, denuncia uma visão meramente instrumental da educação,

percebida como ferramenta para fins imediatistas, em vez de um investimento no capital social e intelectual que é vital para o desenvolvimento sustentável do país.

Nesse contexto, as políticas educacionais devem ser concebidas e implementadas através de um diálogo inclusivo e uma análise prospectiva que contemple a diversidade e a complexidade da sociedade brasileira. Falhar em estabelecer e seguir uma diretriz clara e bem fundamentada é falhar com milhões de estudantes cujas oportunidades de aprendizado e crescimento são comprometidas. A educação, como um direito humano fundamental, exige muito mais do que políticas fragmentadas e descontinuadas; requer uma abordagem holística que integre todos os aspectos da experiência educacional, solidificando assim a base para uma sociedade justa e equitativa.

Em seguida, os professores foram questionados também o que eles pensam sobre uma possível revogação da reforma do ensino médio. Neste ponto, 90% dos professores apontaram serem a favor de sua revogação, o que reforça a insatisfação dos professores. Esse sentimento quase unânime revela não apenas uma rejeição das mudanças propostas, mas também uma crítica à maneira como essas políticas foram concebidas e implementadas. A pesquisa de Franco (2019) ressalta que a falta de diálogo com os profissionais da educação e a comunidade escolar durante o processo de elaboração da reforma é uma das principais razões para essa insatisfação. Os docentes, como agentes fundamentais no processo educacional, sentem que suas experiências e conhecimentos foram subestimados, dando lugar a uma reforma que não atende às necessidades reais das salas de aula.

Com o início do mandato do atual Presidente Luíz Inácio Lula da Silva, em 2023, o movimento pela revogação do “Novo ensino médio” tomou forças e em dezembro do mesmo ano, de acordo a Agência Câmara Notícias (2023), deu entrada na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei n. 5.230/23, de autoria do Governo Federal, que propunha modificações em alguns pontos da Lei n. 9.394/96, dentre eles: carga horária; disciplinas obrigatórias; formação de professores; e os chamados “itinerários formativos”, criados pela reforma de 2017 para permitir ao estudante completar a grade curricular com áreas do conhecimento de seu interesse, até a presente data (março de 2024), o referido Projeto de Lei não foi homologado.

Importante dizer também que há um forte movimento dos sindicatos docentes, de associações docentes da educação básica e em nível superior em favor da Revogação do Novo ensino médio, a exemplo das manifestações que ocorreram na Conae- Conferência Nacional de Educação 2024, convocada para discussão do novo Plano Nacional de

Educação (2024-2034), que ocorreu no final de janeiro de 2024 com a presença de representantes de professores de todo o país.

A preferência pela revogação aponta ainda para uma lacuna entre as intenções das políticas educacionais e a prática pedagógica cotidiana, conforme discutido por Silva (2021), que argumenta que as mudanças impostas são desprovidas de relevância prática e desconectadas das realidades socioculturais dos estudantes. A adoção de uma postura crítica por parte dos educadores reflete a urgência de uma revisão das diretrizes que regem o ensino médio, preferencialmente reorientando o foco das políticas para uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, justa e capaz de atender aos desafios contemporâneos da sociedade brasileira. Nesse sentido, a revogação não seria apenas um retrocesso, mas uma oportunidade para reconstruir o sistema educacional de maneira colaborativa e fundamentada, com base em uma avaliação aprofundada das falhas da reforma atual e uma redefinição dos objetivos educacionais que realmente ressoem com as necessidades dos estudantes e professores.

Em última análise, os professores foram incentivados a compartilhar observações que não tivessem sido questionadas. As respostas de P2 e P7 são voltadas aos aspectos básicos do processo educacional e a importância de professores participarem das decisões relacionadas às políticas públicas educacionais: “Precisa fazer mudanças urgentes. Os estudantes precisam aprender a ler, escrever, compreender, interpretar e produzir.” (P2); Uma reforma na educação precisa passar impreterivelmente pelas mãos de docentes e de quem lida com a educação na escola no dia a dia! Deixar para filósofos, políticos e intelectuais da educação que não estão no chão da escola será fracasso na certa!” (P7).

Além disso, o posicionamento de P2 traz uma crítica contundente à estratégia dos governos no tocante à gestão do sistema educacional. Segundo P2, há uma deliberada intenção de precarização da educação, que teria como objetivo restringir o acesso a oportunidades iguais de aprendizado. Tal manobra, conforme argumentado, estaria alinhada com um projeto de manutenção de uma estrutura social desigual, onde a falta de uma educação de qualidade contribui para a perpetuação de uma população desinformada e, conseqüentemente, menos apta a exercer plenamente sua cidadania: “Os governos querem pessoas ignorantes. Fazem mudanças desnecessárias e não dão suporte de material didático, muito menos tecnológico. Assim caminhamos para a desigualdade social ainda maior.” (P2)

Em conclusão, as observações de P9 e P10 concentram-se especificamente nas ações da REE/MS. Eles argumentam que teria sido imprescindível para a REE/MS desenvolver um planejamento mais minucioso e estratégico antes de dar início à implementação das mudanças. Essa falta de planejamento é vista como um fator crítico que contribuiu para desafios subsequentes: “A REE poderia ter planejado melhor a implantação do ensino médio.” (P9); “A REE deveria antes de obrigar o professor a se lotar em componente curricular diferente do objeto do concurso, pensar na qualidade do trabalho e na pessoa”. (P10).

Observa-se que P10 manifesta uma crítica rigorosa ao processo adotado pela REE/MS, que obriga os professores a assumirem responsabilidades em componentes curriculares que não correspondem à área de sua especialização original, para a qual foram aprovados em concurso público. Essa prática é vista não apenas como uma desconexão das políticas de gestão de pessoal com as normativas do concurso, mas também como um atentado à qualidade do ensino, ao forçar os educadores a lecionarem matérias para as quais podem não estar devidamente preparados.

Em síntese, podemos afirmar que a implementação da reforma trazida pela Lei n. 13.415/17, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul não foi bem recebida por parte dos professores entrevistados, pois tiveram suas cargas horárias distribuídas em mais de um componente curricular, não tiveram por parte da Rede a oferta de capacitação que pudesse facilitar o trabalho docente, as escolas não contam com infraestruturas adequadas e somado a isso, podemos afirmar que a precarização do trabalho docente se deu com a falta de respeito, por parte dos governantes, aos que nela atuam.

O pensar e repensar a educação, só se faz possível quando se permite contribuições daqueles que estão no “chão da escola”. Pensar educação e suas reformas dos gabinetes governamentais, apenas com conhecimento teórico e nada prático, resulta no que vemos na contemporaneidade. Bianchetti (1999), já afirmava que as políticas para a educação desenvolvidas pelo governo, no contexto neoliberal, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. Nesse sentido, o estudante, personagem principal da educação, de acordo Weinheimer e Wanderer (2021), tem seu ensino marcado pelas lógicas neoliberais, que produz formas de vida escolares sustentadas pelos princípios da concorrência, aperfeiçoamento e autopromoção, fazendo com que os alunos se tornem empresários responsáveis por seu sucesso ou fracasso. E é o que temos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revela uma quase unanimidade dos educadores contrários à atual reforma. Através das vozes dos professores, capturamos um sentimento de desalento e a urgência de revisão das mudanças implementadas. Com 90% dos educadores posicionando-se a favor da revogação da reforma, emerge uma clara mensagem de rejeição às políticas atuais e um apelo por um sistema de ensino mais justo e eficaz.

Tal consenso sugere que as políticas vigentes falham em atender às necessidades educacionais dos jovens brasileiros, clamando por um replanejamento que priorize a equidade e a qualidade do ensino. A reforma, embora apresentada como uma modernização necessária, peca pela ausência de um planejamento que abarque a diversidade das experiências educativas no país. O distanciamento entre o idealizado e o concretizado evidencia uma lacuna significativa entre a legislação e a realidade das escolas.

A crítica vai além das deficiências estruturais e toca no âmago da filosofia da reforma. Percebe-se um alinhamento com a ideologia neoliberal, que prioriza o desenvolvimento de habilidades laborais em detrimento de uma formação cidadã crítica, contrariando os princípios de uma educação emancipatória. Refletindo sobre as implicações da reforma, percebe-se uma estratégia de precarização da educação pública. Tal abordagem parece intencionada a perpetuar desigualdades sociais, o que coloca em xeque o compromisso do Estado com a democratização do conhecimento e a formação crítica dos estudantes.

As respostas docentes apontam para uma estratégia de desinvestimento na educação pública, visando a manutenção de estruturas sociais desiguais. Tais estratégias não só comprometem o princípio da igualdade de oportunidades, mas também ameaçam o desenvolvimento de uma sociedade crítica e participativa.

A situação específica da REE/MS ilustra a urgência de um planejamento educacional que respeite as particularidades regionais. A exigência de que professores lecionem matérias para as quais não foram formados compromete não apenas a especificidade profissional, mas também a qualidade do ensino, podendo ser considerada uma afronta à integridade profissional dos educadores e à qualidade da educação oferecida aos alunos. As vozes dos professores ressoam um apelo por transformações que transcendam a mera revogação da reforma. Eles clamam por uma educação dialógica, que

considere a prática pedagógica e a realidade dos alunos, estabelecendo a equidade como pilar central do sistema educacional.

Além disso, a educação brasileira deve ser reconstruída com o objetivo de preparar jovens para serem cidadãos ativos, críticos e engajados. O desafio do século XXI exige uma formação que habilite os estudantes a enfrentar e superar as complexidades do mundo contemporâneo.

O debate em torno da reforma do ensino médio revela uma tensão entre duas visões de mundo: uma que vê a educação como mercadoria e outra que a defende como direito fundamental. A segunda visão ressalta a educação como um processo holístico de desenvolvimento humano, não redutível às exigências do mercado de trabalho.

A presente análise sugere que a reforma do ensino médio foi implementada sem a devida consideração pelas condições socioeconômicas e culturais dos alunos. Além disso, a uniformização curricular desconsidera a pluralidade de identidades e necessidades dos estudantes, potencializando a exclusão. A voz docente também revela uma preocupação com o estreitamento curricular, que limita o acesso dos alunos a uma gama diversificada de conhecimentos. A ênfase excessiva em disciplinas técnico-profissionalizantes pode cercear o desenvolvimento intelectual e cultural dos jovens.

A análise crítica da reforma mostra a importância da autonomia pedagógica. Nesse sentido, educadores devem ter liberdade para adaptar o currículo às realidades locais, assegurando uma educação relevante e significativa para os estudantes. Vale ressaltar que uma política educacional eficaz deve ser construída com a participação ativa de todas as partes interessadas, ou seja, com a colaboração de professores, alunos, pais e comunidade, sendo fundamental para a criação de um sistema educacional inclusivo e adaptativo.

A resistência à reforma do ensino médio é, portanto, resistência à mercantilização e à homogeneização da educação. A busca por uma pedagogia emancipatória representa a luta por justiça social e por um futuro no qual todos possam exercer plenamente a cidadania. Nesse contexto, espera-se que este trabalho contribua para a problematização das reformas implementadas no sistema educacional brasileiro e consequentemente do estado de Mato Grosso do Sul, nos chamando a repensar e a reconstruir uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora.

Importante destacar que o Projeto de Lei n. 5.230/23, de autoria do Governo Federal, que propunha modificações em alguns pontos da Lei n. 9.394/96, foi aprovado pelo Senado Federal em 20 de março de 2024, no entanto, não se pode vislumbrar melhorias para a educação, tendo em vista que o alicerce das mudanças propostas, não

difere muito do já estabelecido, ainda mais se considerado for, que a escrita da proposta para o ensino médio, iniciada em 2013 e as alterações na PL n. 5.230/23, foram arquitetadas pelo mesmo autor, Mendonça Filho. Em simples palavras, provavelmente, teremos mais do mesmo.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, A.V.V.; ALVES, A.G.R.; VIEGAS, E.R.S. A gestão educacional nos planos de educação: do nacional ao municipal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp.1, p. 719-734, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13345/8999>. Consultado em 2 de agosto de 2023.

ALVES, D.V.R. **Mais do mesmo: uma análise das reformas educacionais de 1971 e 2017**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). 57f. 2023. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/30274/TCC%20Deivid-%20LCS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de out. de 2023.

ANDRADE, M.S.; PETRAGLIA, I.C.; CHAGAS, M. An overview of innovation: como a inovação ajuda na redução da evasão escolar. **Pesquisa e Ação**, v. 4, n. 3, 2018. Disponível em:

<https://revistas.brazcubas.br/index.php/pesquisa/article/download/496/607/>. Acesso em: 10 de out, de 2023.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.9912.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 2 jan. 2024.

AZEVEDO, K.A.A. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar**.

Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE do Governo do Estado do Paraná, 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf. Acesso em 10 de out. de 2023.

BARBOSA, A. et al. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). **Educação e Sociedade**, v. 43, e245702, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Nm7LYhZVypZ9867x6c5M3NR/>. Acesso em 2 de ago de 2023.

BARBOSA, C.S. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 8, n. 19, p. 94-107, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46449>. Acesso em 9 de julho de 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 4ª ed. 2020.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos CEDES, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>. Acesso em 9 de julho de 2023.

BAUER, A.; CASSETTARI, N. OLIVEIRA, R.P. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 97, p. 943-970, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CtJ6Tqx5GJXpCzv7qXjhb7H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 de maio de 2023.

BIANCHETTI, R. G. **O Modelo Neoliberal e as Políticas Educacionais**. Cortez - 2ª ed. 1999.

BRASIL. Agência Câmara de Notícias. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais/>. Consultado em 4 de jan. de 2024.

BRASIL. **Base Comum Curricular**. 2ª edição revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 de maio de 2023.

BRASIL. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>. Consultado em 11 de agosto de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 14 ago. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm, Consultado em: 4 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 04 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 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.. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 04 de maio de 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1961 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 04 de maio de 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Congresso Nacional. Brasília: 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 21 de out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 21 de out. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. Institui a Política de Fomento 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. Brasília: 2016b. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>>. Acesso em 21 de out. 2022.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622> Consultada em 17 de jul. de 2023.

BRAZ, T. P. O financiamento do Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (1996-2006). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo: 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-142507/publico/Terezinha_Pereira_Braz_tese.pdf. Acesso em 4 de mar. de 2023.

BRISKIEVICZ, D. A.; STEIDEL, R. (Org.). O Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades. 1ª edição. Curitiba: Appris, 2018.

CALLEGARI, C. **Novas Tecnologias para aproximar, não para distanciar**. 2019. Disponível em <https://cesarcallegari.com.br/2021/05/26/novas-tecnologias-para-aproximar-nao-para-distanciar/>. Acesso em 14 de out. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013**. Coordenação de Comissões Permanentes. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avuls+o+-PL+6840/2013.>. Acesso em 04 de maio de 2023.

CARDOSO, P. F. S. As determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares do ensino médio tempo integral em uma escola da autoria do município de Campo Grande-MS / Patrícia Florencio da Silva Cardoso. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022. Disponível em <https://www.uems.br/cursos/subpagina/pos-graduacao?0=educacao-mestrado-profissional-campo-grande&1=Discentes&2=Banco-de-Dissertacoes>. Consultado em 20 de mar 2024.

CASTRO-NETA, A. A. **A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente**. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/03/Ab%C3%ADlia-Ana-de-Castro-Neta.pdf. acesso em out. de 2023.

CASTRO-NETA, A.A.; CARDOSO, B.L.C.; NUNES, C.P. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14842>. Acesso em: 5 de jun.de 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 14 ago. 2023.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. In. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, nº 134, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 04 de maio de 2023.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 4 de maio de 2023.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, n. 27, p. 73-84, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2023.

DAL RI, Neusa Maria. Política, educação e trabalho docente: qual compromisso ético-político? **Revista LABOR**, Fortaleza (CE), v. 1, n. 23, p. 93-112, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53147?locale=es>. Acesso em: 3 de jan. 2024.

DANTAS, J.S.; BASSI, M.E. A responsabilização docente no âmbito da pedagogia das competências e habilidades. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 264-288, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/18698/13137>. Acesso em 30 de jul. de 2023.

DARLING-HAMMOND, L. **The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future**. New York: Teachers College Press, 2015.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DUARTE, A. W. B.; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 67-97, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780/660>. Acesso em 30 de jul de 2023.

DUARTE, J.F. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**. Dissertação (Mestrado em Educação). 148f. 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_2f1e58bd1e9db7749b36bef61f16fa27. Acesso em 30 de jul. de 2023.

FÁVERO, A.A.; COSTA, D.R.; CENTENARO, J.B. Reforma do ensino médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino em Revista**, v.26, n. 3, p. 656-676, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50979>. Acesso em 6 de out. de 2023.

FERREIRA, E. B. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 34, p. 507-525, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3827/3498>. Acesso em: 4 de maio de 2023.

FERRETTI, C J; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>. Acesso em 4 de maio de 2023.

FERRETTI, C. J. Desenvolvimento nacional e regional e as demandas da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.6, p.54-64, 2015. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em 4 de maio de 2023.

FERRETTI, C.J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Consultado em 30 de jul. de 2023.

FRANÇA, R.L.; BARBOSA, M.L.; LUCENA, C. (Orgs.). **Trabalho, educação e reestruturação positiva**. 1ª ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: < https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo>. Acesso em 14 jul. 2023.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers college press, 2015.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, D.J.L. *et al.* Políticas educacionais para o ensino médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n.2, p. 614-630, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13744/9119>. Acesso em 2 de ago de 2023.

GOMES, G.L.S.; FERNANDES, I.M. The influence of school infrastructure and teacher training on student performance in the field of natural sciences. In **SciELO Preprints**. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3147>>. Acesso em 11 jul. 2023.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>. Consultado em: 8 de jul. de 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1998**. Brasília: INEP, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: INEP, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 8 de jul. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 5 de jan. de 2024.

JACOMINI, M.A. et al. Contribuições para um balanço do FUNDEB: redistribuição dos recursos, despesas com remuneração e vínculo de trabalho docente. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 22, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/102695/58638>. Acesso em 6 de agosto de 2023

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. de O.; CZERISZ, E. C. da S. A tríada da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, e222442, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043/29647>. Acesso em 4 de maio de 2023.

KRAWCZYK, N.; ZAN, D. (org.). **A reforma do ensino médio em São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal**. [recurso eletrônico] Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022. Disponível em <https://www.finoatracoeditora.com.br/e-book-a-reforma-do-ensino-medio-em-sao-paulo-a-continuidade-do-projeto-neoliberal>. Consultado em 17 de jul. de 2023.

KREIN, J. D. “O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da Reforma Trabalhista”. *Tempo Social*, vol. 30, nº 1, p. 77-104, 26 abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324787672_O_desmonte_dos_direitos_as_novas_configuracoes_do_trabalho_e_o_esvaziamento_da_acao_coletiva_consequencias_da_reforma_trabalhista. Acesso em 3 de jan. 2024.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de jul de 2023.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq. São Paulo**, v. 68, p. 21-28, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118/1123>. Consultado em 30 de março de 2023.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30 de março de 2023.

KUENZER, A.Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, v. 21, p. 15-39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKWFjwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: em 30 de março de 2023.

KUENZER, A.Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do ensino médio flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 17 de jul. de 2023.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, D.C. et al. As perspectivas e impressões da formação continuada de professores da Educação Básica. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/66851/42712>. Acesso em 17 de jul. de 2023.

LINO, L.A. *et al.* Políticas públicas e seus impactos na educação: investigando o cenário de desmontes. In: IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. **Anais [...]**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnkcbpajpcgclefindmkaj/https://www.seminariosregionaisanpae.net/numero9/Comunicacao/EIXO%201%20PDF/LuciliaAugustLino-Elcom.pdf>. Acesso em 10 de out. de 2023.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1–16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em 7 de jul. de 2023.

MACIEL, C. S. F. dos S. Uma avaliação da Lei nº 13.415/2017 a partir da logística e das metas do PNE. **Educação e realidade**, v. 44, n. 3, e84925, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 27 out. 2022.

MARCELINO, A.C.G. **A reforma do ensino médio: tensões e contradições no currículo e na formação de professores.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB: 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23384>. Acesso em 27 de out. 2023.

MARCELINO, A.C.G.; PORTO, R.C.C. CABRAL, A.N.M.A. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. **Revista de Educação PUC Campinas**, v. 25, e204586, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4586/3008>. Acesso em 17 de jul. de 2023.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisadores sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29196>. Acesso em: 18 de jul. de 2023.

MARIANO, C. M. (2017). Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista*

De Investigações Constitucionais, 4(1), 259–281. Disponível em <https://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>. Acesso em 3 de jan. 2024.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56. Disponível em:

https://www.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_compl_3_neoliberalismo_e_educacao.pdf. Acesso em 27 de out. 2022.

MARTINS, M. do C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas do esquecer. **Educar em Revista**, n. 51, p. 37-50, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/7yMGWJjk4j7Fr3LLjdjWHDR/abstract/?lang=pt>. Aceso em 5 de maio de 2023.

MARX, K. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. (Trad. Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Cris/Downloads/o-capital-livro-1.pdf>. Consultado em: 8 de jul de 2023.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa: Avante, 1982. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marx/escolhidas/index.htm>. Acesso em 8 de jul de 2023.

MASLACH, C; JACKSON, S.E. The measurement of experienced burnout. **Journal of organizational behavior**, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/227634716_The_Measurement_of_Experienced_Burnout. Acesso em 4 de maio de 2023.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação e Sociedade**, 38, n. 140, p. 849-864, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Y4GnNgbwFYxX4FwxJ3g5JCn/>. Acesso em: 4 de maio de 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. **Resolução SED nº 2.799, de 8 de novembro de 2013**. Publicado no Diário Oficial n. 8.553, de 11 de novembro de 2013.

Dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade a serem cumpridas pelos Profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2013. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/8124151457be6f9a04257c28006bf241?OpenDocument&Highlight=2,2.799.>> Acesso em 4 de maio de 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. **Constituição Estadual, de 5 de outubro de 1989**. Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul. Assembleia Estadual Constituinte. Campo Grande: 1989. Disponível em:

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/0a67c456bc566b8a04257e590063f1fd/dfde24a4767ddcbf04257e4b006c0233?OpenDocument.>>. Acesso em 12 de out. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. **Resolução SED nº 3.808, de 15 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral para as escolas do Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, da 115 Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico nº 10.354 17 de dezembro de 2020. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/0f8f2fd687dbd1ac04258653006d30ec?OpenDocument&Highlight=2,3.808.>>. Acesso em 22 de out. de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. **Resolução SED nº 3.955, de 15 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/7ef9abd60518d47d042587ba006b8b74?OpenDocument.>>. Acesso em 22 de out 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. **Resolução SED nº 3.994, de 24 de janeiro de 2022.** 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, e dá outras providências. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2022a. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/81b554af7cdaf072042587ed006e13db?OpenDocument&Highlight=2,3.994.>>. Acesso em 22 de out de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Campo Grande. **Resolução SED nº 4.113, de 13 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar das etapas do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande, Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/f3566ed1f8c4c7ae04258924006f191d?OpenDocument&Highlight=2,4.113.>>. Acesso em 22 de out de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Projetos Políticos Pedagógicos das escolas estaduais - 2022. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP#/visualizar> Acesso em: 11 jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 3.797, de 2 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10340_04_12_2020>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 4.144, de 23 de janeiro de 2023.** Aprova o Calendário Escolar do ano 2023, a ser operacionalizado nas unidades

escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/68e896cc72df15c90425894a0071f4fc?OpenDocument>. Acesso em 12 de março de 2024.

MERCES, T.D.; LIMA, M. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7788/pdf>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

MESQUITA, S.S.A. Professores do ensino médio: condições de trabalho e características formativas de uma categoria profissional silenciada. **Ensino em Revista**, v. 27, n. 1, p. 302-332, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52757/28195>. Acesso em 24 de jul. de 2023.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. (Trad. Isa Tavares). São Paulo: Ed. Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Fundef e o Professores. In. **Portal MEC**, [s.d] [online]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2023.

MONTEIRO, A.N.P.; VAZ, B.R.G.; MOTA, R.S. Desvalorização profissional dos professores. **Revista Latino-americana de Estudos Científicos**, v. 3, n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/37379>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

MONTEIRO, J.S.; SILVA, D.P. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 19-28, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14315/pdf>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

MORAES, C.S.V. Reforma do ensino médio: a institucionalização do apartheid social na educação. **Educação & Sociedade**, v. 43, e261875, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CQL85LFng8qhDk9dnF93vvs/?lang=pt>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

MOURA, D.H.; BENACHIO, E.C. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>. Acesso em 17 de jul. de 2023.

MOURA, G.L. A valorização do profissional em educação: as percepções dos professores. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 12, n. 2, p. 341-351, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10357/7158>. Acesso em: 18 de jul. de 2023.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em 18 de jul. de 2023.

NOGUEIRA-JÚNIOR, D.P. Colégio Pedro II, Brasil. N. 21: Ensino de Sociologia e o contexto da Reforma da Educação - Espaço Discente, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1745/1253>. Acesso em 20 de set.2022.

NOULA, I. Pensamento crítico e desafios na educação para a cidadania democrática: um estudo etnográfico em escolas de ensino fundamental na Grécia. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 865-886, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/74799>. Acesso em 20 de jul. de 2023.

OLIVEIRA, A.S.; BUENO, B.O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 875-890, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/GZt6QtnRFgDRcFVrvZjsYsk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

OLIVEIRA, D.A. *et al.* Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, v. 11, p. 51-65, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991/6477>. Acesso em 18 de jul. de 2023.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 12 de mar. de 2024.

OLIVEIRA, M.S.; FERNANDES, M.D.E. A Constituição Federal de 1988 face as emendas constitucionais correlatas à educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 2, p. 313-327, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47063>. Acesso em: 18 de jul. de 2023.

PAULO, N.J. **Introdução ao estudo do método Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, S.N.; DAL-RI, N.M. A potência da educação na transcendência da autoalienação capitalista. **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 2, p. 28-41, 2022. Disponível em: <https://www.revistasalaoito.com.br/article/doi/10.29327/235555.1.2-2>. Acesso em: 10 de out. 2023.

PIOVEZAN, P.R.; DAL-RI, N.M. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas. **Educação Temática Digital**, v. 18, p. 178-197, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635567>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

PIOVEZAN, P.R.; DAL-RI, N.M. Flexibilização e intensificação do trabalho do docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Sociedade**, v. 44, n. 2, e81355, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/v6nvnfBBsMC6cKqdpXJ3Q/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 10 de out. de 2023.

PRESTES, E.; SÜSSEKIND, M.L. Armadilhas e espelhos: pensando políticas de currículo num contexto de democracia em risco. **Revista Communitas**, v. 1, n.2, p. 491-513, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1512>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. de S. S. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In. **Anais XIII Educere**, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/320265714_Reforma_do_Ensino_Medio_de_2017_Lei_n_134152017_um_estimulo_a_visao_utilitarista_do_conhecimento. Acesso em 04 de maio de 2023.

RAMOS, G. P. FUNDEF *versus* FUNDEB: uma análise introdutória sobre a continuidade e as descontinuidades da política de valorização docente. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 4, n. 1, p. 122–132, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2696/2406>. Acesso em 10 de out. de 2023.

REGO, F.A.; ROSAS, I.R.C.; PRADOS, R.M.N. Educação Profissional e Tecnológica como alternativa de acesso ao mercado de trabalho. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 14585-14596, 2021. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25709>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

RIBEIRO, C.M. As condições e as relações de trabalho do professor iniciante contratado em uma escola estadual de Campo Grande-MS / Cláudio Morinigo Ribeiro. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023. 146 f. Disponível em

<https://www.uems.br/cursos/subpagina/pos-graduacao?0=educacao-mestrado-profissional-campo-grande&1=Discentes&2=Banco-de-Dissertacoes> Consultado em 4 de jan.2024.

SALLUM Jr, B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. *Tempo Social; Rev. Social. USP. S. Paulo*, 11(2): 23-47, out.1999. Editado em fev.2000.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200003>. Consultado em 2 de jan. de 2024.

SAMPAIO M.M.F., MARIN AJ. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjj85czHRW3GcKpB9dmNb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 de set. de 2023.

SANTOS, D.S. et al. O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, e9488, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488/pdf>. Acesso em: 5 de maio de 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC – Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em 5 de maio de 2023.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 de maio de 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SILVA, J.C.S.; PONTES, E.A.S. O ensino médio integrado e suas formas: conceitos e questionamentos. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 7, p. 8902-8917, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/954>. Acesso em: 5 de maio de 2023.

SILVA, M.D.A. A reforma do ensino médio e os desafios à inclusão. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 11, n. 15, p. 41-61, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65943>. Acesso em 5 de maio de 2023.

SILVA, M.R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 de jun. de 2023.

SIMARDI-NETO, M. **Neoliberalismo e educação: a precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). 157f. 2019. Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba - SP, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2019/moacir-neto.pdf>. Acesso em: 6 de jun. de 2023.

SOBZINSKI, J. S.; DIOGO, E. M.; MASSON, G. Políticas de formação e valorização docente: uma análise do plano de desenvolvimento da educação e das metas do novo plano nacional de educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 10, n. 4, p. 1212–1233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6407>. Acesso em: 6 de jun. de 2023.

SOUZA, D.B.; MENEZES, J.S.S. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. e227152, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mhPLbnNmPNSFF4KHSKFSJbs/>. Acesso em 6 de jun. de 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

TAVARES, R.G.; SUANNO, M.V.R. Didática contemporânea: pressupostos para pensar a interculturalidade crítica. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 28, p. 453-476, 2021. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/1106>. Acesso em: 6 de jun. de 2023.

TEIXEIRA, E. C. N. S.; NUNES, C. P. Os sentidos atribuídos ao piso salarial nacional como política pública de valorização docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 12, n. 29, p. 195-212, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/10688>. Acesso em: 6 de jun. de 2023.

UNICEF (Fundo das Nações para a Infância). **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro. Brasília: Unicef, 2014. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Consultado em: 2 de fev. de 2023.

VARGAS, F. B. Trabalho, Emprego, Precariedade: dimensões conceituais em debate. In. **Caderno C R H**, v. 29, n. 77, P. 313-331, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19612>. Acesso em: 7 de jul. de 2023.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2013.

VENCO, S. Professores da educação básica rumo à uberização ou ao desemprego? Uma análise das relações de trabalho nas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas. **Horizontes**, v. 39, n. 1, e021035, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1263>. Acesso em: 7 de jul. de 2023.

VICENTE, V.R.R.; MOREIRA, J.A.S.; VALE, C. A (in)flexibilização curricular via reforma do ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, v. 41, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86834>. Acesso em: 7 de jul. de 2023.

WATHIER, V.P.; CUNHA, C. Novo ensino médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 47, e119386, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/>. Acesso em: 23 de jun. de 2023.

WEINHEIMER, G.; WANDERER, F. O (novo) ensino médio na visão dos alunos: rastros da racionalidade neoliberal. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 517-535, 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9086>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

ZATTI, A.M.; MINHOTO, M.A.P. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e188993, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/jGQCmDyNY39SQHMhfcQhhNb/abstract/?lang=pt>.

Acesso em 6 de set. de 2023.

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o Sr. (a) _____, para participar da Pesquisa sobre “AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Cristiane Borges da Cunha** orientado pela Professora Doutora Jaqueline Daniela Basso, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, da Unidade Universitária de Campo Grande, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, a pesquisa tem como objetivo apreender as condições de trabalho dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, no ensino médio, em uma escola da Rede Estadual de Ensino, do Município de Campo Grande – MS, a partir da implementação da Lei n. 13.415/2017. Essa pesquisa se encontra em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e Resolução CNS 510/16, que rege os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. A participação nesta pesquisa é voluntária, permitindo ao questionado desistir de sua participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e quaisquer prejuízo a sua pessoa. **A participação na pesquisa se dará por meio de questionário, através da ferramenta Google Formulários. Será enviado um link com as questões ao participante. As respostas ao questionário garantem o sigilo da identidade do participante e somente o pesquisador terá acesso a elas. Em nenhum momento os dados ou identidade dos participantes serão expostos. O questionário será composto por questões fechadas e abertas (discursivas), cuja previsão de duração para resposta é de entre 10 a 15 minutos.** A participação na pesquisa poderá envolver os seguintes riscos: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis ligadas ao desempenho de sua função laboral; tratar de assuntos particulares no que tange às suas condições de trabalho e, tomar o tempo do sujeito ao responder o questionário. Visando sanar os possíveis riscos e danos, serão tomadas as seguintes medidas, providências e cautelas: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos; minimização dos

desconfortos, garantindo sigilo e liberdade para não responder questões que não julgar adequadas; garantia de que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados; confidencialidade e privacidade, a proteção da identidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, bem como a possibilidade de desistência de participação do professor voluntário a qualquer momento..

Ao aceitar participar da pesquisa, o participante terá como benefícios: a contribuição para produção científica por meio de geração de conhecimento na área da educação; possibilidade de reflexão sobre seu trabalho por meio do compartilhamento opiniões; assuntos que remetem à sua atuação profissional; conflitos; sucessos e perspectivas para o desenvolvimento de sua carreira; possibilidade de realizar tais reflexões e relatos em ambiente sigiloso e seguro.

Não será divulgado a terceiros qualquer informação quanto à identidade do questionado, o sigilo será respeitado. Ao término da pesquisa, a mesma será divulgada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, por meio da elaboração de uma dissertação de mestrado.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa houver desistência em continuar participando da mesma, o participante tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Os dados gerados pelas respostas do questionário poderão ser solicitados pelos participantes, bem como quaisquer dados relativos ao procedimento de coleta de dados, a qualquer momento durante a pesquisa, até a data de apresentação da dissertação do pesquisador, que está prevista para até março de 2024. Terminada a pesquisa, a mesma será divulgada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, por meio da elaboração de uma dissertação.

Antes de assinar este termo, o participante da pesquisa poderá realizar todas as perguntas que achar necessário para que não haja dúvidas sobre qualquer aspecto da mesma

Para sanar dúvidas a respeito da ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Eu, _____ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma e aceito participar da pesquisa intitulada “AS CONDIÇÕES DE

TRABALHO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS”, tendo em vista que a pesquisadora Cristiane Borges da Cunha, me explicou como ocorrerá toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Cristiane Borges da Cunha

Telefone para contato: (67) 99962 4449 **E-mail:** crisborgesuems@gmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXO 2

Roteiro do questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC



ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

1. Titulação acadêmica;
2. Graduação;
3. Tempo de serviço na função docente;
4. Tempo de docência na escola;
5. Componente Curricular objeto do concurso;
6. Quantitativo de aulas que ministra na etapa do ensino médio, no vínculo efetivo;
7. Possui lotação, do vínculo efetivo em mais de uma escola?
8. No ano de 2022, a REE/MS estabeleceu normativas que obrigaram os professores efetivos a serem lotados em componentes curriculares diferentes daquele objeto de concurso (Res. SED n. 3.994/2022). Diante disso, assinale o quantitativo de componentes em que foi lotado.
9. Referente à lotação, a carga horária ficou maior no componente objeto de concurso ou em outro componente?
10. Referente à reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017) participou de ações formativas e ou de estudos sobre a temática?
11. Se a resposta à questão 10, for afirmativa, qual a duração desse estudo?
12. A REE MS ofertou capacitação antes ou durante a implementação da reforma do ensino médio para os professores da REE/MS?
13. A obrigatoriedade de ser lotado em componente curricular diferente daquele objeto de concurso, em seu ponto de vista, trouxe benefícios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?
14. Com a redução das aulas dos componentes curriculares, foi possível cumprir no ano de 2022, a Ementa Curricular proposta pela REE/MS?
15. Referente à organização do trabalho docente (horários de aulas/planejamento/deslocamento entre salas) houve comprometimento desse fluxo por conta das normativas estabelecidas pela REE MS (especificamente da Res. n. 3955/21, estabelecida para o ano de 2022)?
16. Por conta da obrigatoriedade estabelecida na Resolução SED n. 3994/22, em quantas turmas teve lotação nos anos de 2022 e 2023?
17. Em quais componentes curriculares diferentes de sua área de formação, foi lotado nos anos de 2022 e 2023?
18. Do seu ponto de vista, a condução da implementação da reforma do ensino médio na REE MS contribuiu para que o trabalho docente fosse precarizado por conta da fragmentação curricular?
19. Teve dificuldade de adaptação quanto à lotação em componente curricular diferente do seu objeto de concurso?
20. Quais as principais dificuldades que você tem enfrentado para ministrar os componentes curriculares diferentes da sua área de formação?
21. Quais as principais mudanças impostas pela reforma do ensino médio, que têm intensificado a precarização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente?

22. Qual a contribuição da reforma para a organização do trabalho didático no ensino médio?
23. De modo geral, como você avalia a reforma do ensino médio? Quais potencialidades e pontos frágeis você identifica?
24. Quanto ao seu trabalho, quais você considera os principais impactos trazidos pela reforma do ensino médio?
25. Quanto à possibilidade de revogação do Novo Ensino Médio, qual sua opinião?
26. Há algo que você gostaria de acrescentar e que não foi questionado?

ANEXO 3

Anexo I da Resolução SED n. 3.808, de 15 de dezembro de 2020.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC



ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED Nº 3.808, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2020.
MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – ESCOLA DA AUTORIA
Ano: a partir de 2021.
Turnos: diurno
Semana Letiva: cinco dias
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
			AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP
Formação Geral Básica	Linguagens	Arte	1	-	1	-	1	-
		Educação Física	1	-	1	-	1	-
		Língua Inglesa	1	-	1	-	1	-
		Língua Portuguesa	3	-	3	-	2	-
	Matemática	Matemática	3	-	3	-	2	-
	Ciências da Natureza	Biologia	2	-	1	-	2	-
		Física	1	-	2	-	2	-
		Química	2	-	2	-	1	-
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	-	1	-	1	-
		Geografia	1	-	1	-	2	-
		História	1	-	1	-	2	-
		Sociologia	1	-	1	-	1	-
	Itinerário formativo	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	2	-	2	-	2
Unidade Curricular II			2	-	2	-	2	-
Unidade Curricular III			2	-	2	-	2	-
Unidade Curricular IV			2	-	2	-	2	-
Unidade Curricular Eletiva			2	-	2	-	2	-
Núcleo Integrador		Ciências Integradas e Novas Tecnologias	2	-	2	-	2	-
		Empreendedorismo Social	2	2	2	2	2	2
		Intervenção Comunitária	1	-	1	-	1	-
		Língua Espanhola	2	-	2	-	2	-
		Linguagens e Interartes	3	-	3	-	3	-
		Matemática Criativa	3	-	3	-	3	-

Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	45	45	45
	Anual em h/a	1800	1800	1800
	Anual em Horas	1500	1500	1500
	Etapa em Horas	4500		

Legenda:

P = Aula Presencial

NP = Aula Não Presencial

ANEXO 4

Anexo II da Resolução SED n. 3.955, de 15 de dezembro de 2020.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL**
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC



ANEXO II DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.955, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2021.

MATRIZ CURRICULAR COMPLETA
ENSINO MÉDIO PARCIAL – DIURNO (30 AP)

Ano: a partir de 2022
Turno: diurno
Semana letiva: 5 (cinco) dias
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA						
Áreas de Conhecimento	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano		3º Ano	
			AP	ANP	AP	ANP
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Matemática	3		3	2
		Língua Portuguesa	3		3	2
Linguagens e suas Tecnologias	Linguagens	Arte	1		1	1
		Educação Física	1		1	1
		Língua Inglesa	1		1	1
		Biologia	2		1	2
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza	Física	1		2	2
		Química	2		2	1
		Filosofia	1		1	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1		1	2
		História	1		1	2
		Sociologia	1		1	1
		Semanal em h/a	18		18	18
Totais de Cargas Horárias da Formação Geral Básica	Anual em h/a		720		720	720
	Anual em Horas		600		600	600
	Etapa em Horas		1800			

ITINERÁRIO FORMATIVO									
Parte Comum	Composição Curricular		Unidades Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
				AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP
Parte Comum	Núcleo Integrador	Projetos Empreendedores	Projeto de Vida	2	-	2	-	2	-
			Intervenção Comunitária	1	-	1	-	1	-
			Semanal em h/a	3		3		3	
	Totais de Cargas Horárias da Parte Comum do Itinerário Formativo			Anual em h/a		120		120	120
				Anual em Horas		100		100	100
Parte Flexível ¹	Propedêutico	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	2	-	2	-	2	-
			Unidade Curricular II	2	-	2	-	2	-
			Unidade Curricular III	2	-	2	-	2	-
			Unidade Curricular IV	2	-	2	-	2	-
			Semanal em h/a	9		9		9	
	Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Propedêutico			Anual em h/a		360		360	360
				Anual em Horas		300		300	300
				Etapa em Horas		900			
	Profissional ²	Qualificação Profissional	Unidade Curricular I	3	1	3	1	3	1
			Unidade Curricular II	4	-	4	-	4	-
			Unidade Curricular III	2	-	2	-	2	-
			Semanal em h/a	9	1	9	1	9	1
					10		10		10
Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Profissional			Anual em h/a		400		400	400	
			Anual em Horas		333,3		333,3	333,4	
		Etapa em Horas		1000					

O estudante opta pelo Itinerário Formativo Propedêutico ou pelo Itinerário Formativo Profissional.

²A escola deverá possuir autorização de funcionamento do Itinerário Formativo Profissional para a oferta de turmas.

AP = Aula Presencial ANP = Aula Não Presencial

ANEXO 5

Anexo III da Resolução SED n. 3.955, de 15 de dezembro de 2020.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL**
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC



ANEXO III DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.955, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2021.

MATRIZ CURRICULAR COMPLETA
ENSINO MÉDIO PARCIAL – DIURNO (25 AP + 5 ANP)

Ano: a partir de 2022

Turno: diurno

Semana letiva: 5 (cinco) dias

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA					
Áreas de Conhecimento	Composição Curricular	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
			AP	AP	AP
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Matemática	3	3	2
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte	1	1	1
	Linguagens	Educação Física	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza	Biologia	2	1	2
		Física	1	2	2
		Química	2	2	1
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	1	1
		Geografia	1	1	2
		História	1	1	2
		Sociologia	1	1	1
Totais de Cargas Horárias da Formação Geral Básica	Semanal em h/a		18	18	18
	Anual em h/a		720	720	720
	Anual em Horas		600	600	600
	Etapa em Horas		1800		

ITINERÁRIO FORMATIVO									
	Composição Curricular		Unidades Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
				AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP
Parte Comum	Núcleo Integrador	Projetos Empreendedores	Projeto de Vida	1	1	1	1	1	1
			Intervenção Comunitária	1	-	1	-	1	-
	Totais de Cargas Horárias da Parte Comum do Itinerário Formativo		Semanal em h/a	3		3		3	
			Anual em h/a	120		120		120	
			Anual em Horas	100		100		100	
Parte Flexível ¹	Propedêutico	Aprofundamento em Área de Conhecimento	Unidade Curricular I	1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular II	1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular III	1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular IV	1	1	1	1	1	1
			Unidade Curricular Eletiva	1	-	1	-	1	-
	Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Propedêutico		Semanal em h/a	5		4		5	
			Anual em h/a	9		9		9	
			Anual em Horas	360		360		360	
			Anual em Horas	300		300		300	
			Etapa em Horas	900					
Profissional ²	Qualificação Profissional	Unidade Curricular I	2	2	2	2	2	2	
		Unidade Curricular II	2	2	2	2	2	2	
		Unidade Curricular III	1	1	1	1	1	1	
	Totais de Cargas Horárias do Itinerário Formativo Profissional		Semanal em h/a	5		5		5	
			Anual em h/a	10		10		10	
		Anual em Horas	400		400		400		
		Anual em Horas	333,3		333,3		333,4		
		Etapa em Horas	1000						

¹ O estudante opta pelo Itinerário Formativo Propedêutico ou pelo Itinerário Formativo Profissional.

² A escola deverá possuir autorização de funcionamento do Itinerário Formativo Profissional para a oferta de turmas.

AP = Aula Presencial ANP = Aula Não Presencial

Projeto de Intervenção - elaboração de produto técnico



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC**



CRISTIANE BORGES DA CUNHA

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O TRABALHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPO GRANDE – MS

Projeto de Intervenção/Elaboração de Produto Técnico apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande / MS, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.

Campo Grande/MS

2024

1. INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a reforma do ensino médio e o trabalho de professores de Língua Portuguesa e Matemática em escolas estaduais de Campo Grande – MS, colocou em evidência as legislações educacionais que envolviam reformas educacionais. Esse resgate histórico se faz necessário para compreensão da contemporaneidade. Partindo da Reforma Francisco de Campos até a atualidade, constatamos que a etapa do ensino médio, apesar de ter passado por inúmeras adequações, ainda não apresentou um modelo que fosse definido e organizado para atender às necessidades educacionais dos jovens brasileiros, clamando por um replanejamento que priorize a equidade e a qualidade do ensino. A reforma, embora apresentada como uma modernização necessária, peca pela ausência de um planejamento que abarque a diversidade das experiências educativas no país. O distanciamento entre o idealizado e o concretizado evidencia uma lacuna significativa entre a legislação e a realidade das escolas.

Nesse contexto, está o professor, que vem tendo sua imagem desconstruída e conseqüentemente desvalorizada, por conta das políticas estabelecidas, em especial as alterações da LDB n. 9394/96, que permite aulas por professores com notório saber, contribuindo assim, cotidianamente, para a promoção da precarização do trabalho, da categoria docente.

No decorrer da pesquisa, que foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com a utilização de questionário, dividimos o trabalho em categorias, para análise, sendo: Organização do Trabalho Docente; Condições de Trabalho; Perda da especificidade do trabalho docente e Precarização do Trabalho Docente.

Podemos dizer, após conclusão da pesquisa, que metade dos professores entrevistados, sentiram impacto parcial causado pela reforma do ensino médio, estes podem estar vivenciando um estado de incerteza e insegurança, tendo que adaptar-se às novas normativas sem a garantia de que estas mudanças se traduzam em melhorias tangíveis para o ensino, refletindo um dos muitos dilemas apontados por Callegari (2019) e Marcelino (2021), onde a implementação de reformas sem a devida consideração das condições reais de trabalho dos professores pode levar a uma desconexão entre a política e a prática educacional. No que tange às condições de trabalho, os professores tiveram suas cargas horárias fragmentadas, a instabilidade psicológica causada pelas incertezas

da nova política educacional, além da lotação em outros componentes, que não os de seus objetos de concurso, a possibilidade de outras pessoas sem licenciaturas ministrarem aulas, a possibilidade de supressão ou no caso das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, a diminuição da carga horária, são fatores contribuintes para perda da especificidade docente. Diante disso, constatamos que a reforma do ensino médio, vem causando a precarização do trabalho docente, ao menos no Estado de Mato Grosso do Sul.

Após a conclusão da pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – PROFEDUC/UEMS, para aprovação no programa, é requisito obrigatório a elaboração de uma proposta de intervenção de acordo com o tema desenvolvido na dissertação, visto que Campos (2009) argumenta que

não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino. Seus resultados constituem elementos importantes a serem levados em conta nas decisões, mas não são os únicos e nem podem ser incorporados sem mediações. Em lugar de um confronto entre esses dois modos de conhecer e agir, seria mais interessante a possibilidade de um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que teria o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na própria pesquisa. (CAMPOS, 2009).

Nesse contexto, este projeto de intervenção surgiu, não só por ser requisito do PROFEDUC, mas, também, diante da necessidade de compartilhar com os interessados em educação, o histórico das alterações sofridas pela etapa do ensino médio, ao longo dos tempos e o resultado da pesquisa que teve como objetivo, apreender as condições de trabalho, na concepção dos professores efetivos de Língua Portuguesa e de Matemática, lotados na etapa do ensino médio, em uma amostra de escolas da Rede Estadual de Ensino, do município de Campo Grande – MS, a partir da implementação da Lei n. 13.415/2017.

2. JUSTIFICATIVA

Constatamos com a pesquisa que o professor efetivo está submetido à precarização do seu trabalho, visto que quando da implementação da reforma, não houve planejamento e nem capacitação, adequados, impossibilitando a organização do trabalho didático, gerando perda da especificidade do trabalho docente, agravada pela obrigatoriedade de lotação em componente curricular diferente do objeto de concurso e com a possibilidade de pessoas com notório saber atenderem na função docente.

Eis que este projeto de intervenção foi pensado para propor aos interessados em educação, acesso ao site, onde encontrarão conteúdo sobre a Reforma do ensino médio, que proporcionarão reflexão sobre os motivos das reformas, a aplicabilidade das leis e a quem interessa toda essa conjuntura educacional.

3. OBJETIVOS

- Organizar um site, para que as pessoas possam ter acesso às principais mudanças trazidas pela reforma do ensino médio, bem como destaques dos resultados da pesquisa.
- Propor um espaço de discussões entre profissionais da educação e cidadãos sobre a realidade da reforma do ensino médio e proposições no que tange à matriz curricular do Ensino Médio.

4. PÚBLICO-ALVO

Professores e outros cidadãos interessados em educação, em específico sobre a reforma do ensino médio.

5. METODOLOGIA

Com vista a alcançar o objetivo proposto a aplicação do projeto se dará da seguinte maneira: organização do site de conteúdos que tratam legislação sobre a etapa do ensino médio; disponibilização da pesquisa realizada e campo para troca de conhecimento e experiências. O link será disponibilizado, primeiramente, aos Diretores das escolas da Rede Estadual de MS, pesquisadas e posterior divulgação nas mídias eletrônicas.

6. REFERÊNCIAS

CALLEGARI, C. **Novas Tecnologias para aproximar, não para distanciar**. 2019. Disponível em <https://cesarcallegari.com.br/2021/05/26/novas-tecnologias-para-aproximar-nao-para-distanciar/>. Acesso em 14 de out. 2023.

CAMPOS, M. M. (2009). Para que serve a pesquisa em educação? **Caderno de Pesquisa**, 39, 269-283. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/50100-15742009000100013>. Acesso em: 16 de jan. de 2024.

MARCELINO, A.C.G. **A reforma do ensino médio: tensões e contradições no currículo e na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação).

Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB: 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23384>. Acesso em 27 de out. 2023.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. (Trad. Isa Tavares). São Paulo: Ed. Boitempo, 2008.