UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VINICIUS RENAN RIGOLIN DE VICENTE

POLÍTICAS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E O PAPEL DO SETOR PRIVADO NESSE PROCESSO (2022 A 2024)

BELÉM - PA
2025

VINICIUS RENAN RIGOLIN DE VICENTE

POLÍTICAS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E O PAPEL DO SETOR PRIVADO NESSE PROCESSO (2022 A 2024)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituo de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Jani Alves da Silva Moreira

BELÉM - PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V632p Vicente, Vinicius Renan Rigolin de.
Políticas do Novo Ensino Médio em Mato Grosso: : análise da implementação e o papel do setor privado nesse processo (2022 a 2024) / Vinicius Renan Rigolin de Vicente. — 2025.
486 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Coorientação: Profª. Dra. Jani Alves da Silva Moreira
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2025.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Novo Ensino Médio. 3. Políticas Públicas Educacionais. 4. Relação público-privada. 5. Mato Grosso. I. Título.

CDD 370

VINICIUS RENAN RIGOLIN DE VICENTE

POLÍTICAS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E O PAPEL DO SETOR PRIVADO NESSE PROCESSO (2022 A 2024)

Tese submetida à apreciação da Banca Avaliadora com vistas à obtenção do Título de Doutor em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

Data de aprovação: 21 / 02 / 2025

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (PPGED/ICED/UFPA)
(Orientador)

_____

Prof. Dra. Jani Alves da Silva Moreira (PPE/UEM)
(Coorientadora)

_____

Prof. Dra. Marilda de Oliveira Costa (PPGEdu/UNEMAT)
Avaliadora Externa

_____

Prof. Dra. Maria Eunice França Volsi (PPE/UEM)
Avaliadora Externa

_____

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (PPGED/ICED/UFPA/UNIFAP)
Avaliador Interno

_____

Prof. Dra. Maria Edilene da Silva Ribeiro (PPGED/ICED/UFPA)
Avaliadora Interna

Para Fabiane Larissa da Silva Vargas e
Helena Vargas de Vicente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA), em especial a Danielle Brito e William Pessoa da Mota Junior, que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, pela Licença Qualificação concedida, que muito auxiliou na continuidade e conclusão dos estudos de Pós-Graduação neste Doutorado em Educação.

À Coordenadoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, que prontamente auxiliou na pesquisa com o compartilhamento das informações.

Ao meu orientador, professor Dr. Gilmar Pereira da Silva, pela oportunidade de me aceitar como seu orientando no Doutorado em Educação do PPGED/UFPA. Agradeço muito por sua dedicação e seus ensinamentos. Trata-se de um sujeito excepcional, que tive o privilégio de conhecer. Minha eterna gratidão e respeito!

À professora Dr.ª Jani Alves da Silva Moreira, por aceitar o convite de ser coorientadora desta tese. É mais de uma década de convivência, pela qual sou grato por todo o conhecimento compartilhado. Sua paciência, disponibilidade e afeto foram fundamentais para o meu progresso e amadurecimento como estudante e profissional. Minha eterna gratidão e respeito!

À banca de qualificação: professoras Dr.ª Marilda de Oliveira Costa, Maria Eunice França Volsi, Maria Edilene da Silva Ribeiro e o professor Dr. André Rodrigues Guimarães. Agradeço-lhes por aceitarem o convite de participar da etapa de qualificação e da defesa. Obrigado por terem contribuído significativamente com a pesquisa e pela disponibilidade e dedicação.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq), pela amizade e pelo estudo compartilhado de temas relevantes que enriqueceram a escrita desta pesquisa.

Aos meus familiares: minha mãe, Patrícia Marcele Rigolin; meu irmão, Fabrício; minha irmã, Mariane; e, especialmente, aos meus avós, Antônio Osvaldo Rigolin, Cleuza de Oliveira Rigolin e Aparecida Carleto. Quero expressar minha gratidão pelos seus ensinamentos.

À Fabiane Larissa da Silva Vargas, com quem compartilho a vida e a criação de nossa filha, Helena. O amor, o apoio, a cumplicidade, a paciência, a confiança e o incentivo foram essenciais para a realização deste e de outros sonhos que construímos juntos. À minha sogra, Dulcileide da Silva.

A Deus, por ter me dado conhecimento, vida e por ser Aquele em quem mantenho a fé.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. **Políticas do Novo Ensino Médio em Mato Grosso**: análise da implementação e o papel do setor privado nesse processo (2022 a 2024). 2025. 486f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

RESUMO

A tese analisa o processo de elaboração e implementação inicial da Reforma do Ensino Médio nas escolas públicas da rede estadual do Mato Grosso, no período de 2022 a 2024, a fim de elucidar o seguinte problema: quais os mecanismos de influência do setor privado no processo de elaboração, bem como na implementação do currículo do Novo Ensino Médio, nas escolas públicas da rede estadual do Mato Grosso? Para isso, buscou-se: reconhecer as políticas públicas educacionais voltadas ao Ensino Médio desenvolvidas no Brasil e no Mato Grosso nas últimas décadas, com intuito de cotejá-las com as atuais políticas públicas direcionadas à educação no Ensino Médio; investigar a relação público-privada na elaboração e implementação do Novo Ensino Médio; identificar a atuação do Banco Mundial e dos reformadores empresariais da educação na Reforma do Ensino Médio no Brasil, com enfoque no Mato Grosso; e mapear a oferta dos Itinerários Formativos das escolas da rede estadual do Mato Grosso, com o objetivo de demonstar que o Novo Ensino Médio é dual e excludente, tanto em sua essência quanto em sua estrutura curricular e oferta. Pretende-se apresentar que escolas em certos municípios deixarão de oferecer partes dos Itinerários Formativos, refletindo não uma escolha dos jovens, mas uma imposição. Esta tese, parte da linha de Políticas Públicas Educacionais da UFPA, é uma pesquisa documental baseada na abordagem qualitativa e no Materialismo Histórico e Dialético. Reconhece-se que as políticas públicas, embora promulgadas pelo Estado, são influenciadas por interesses particulares, resultado das dinâmicas de poder na sociedade capitalista. Como resultados desta investigação, observou-se que, historicamente, o Ensino Médio foi tratado como etapa direcionada à preparação para o mercado de trabalho. Contudo, não foi prioridade dos governos na elaboração de políticas públicas educacionais durante muitos anos, resultando em políticas públicas pouco duráveis, tornando-o dual e "sem identidade". Isso reforçou a educação desigual ofertada para os mais abastados e para os menos favorecidos. Verifica-se que a Reforma do Ensino Médio está alinhada com o movimento do capitalismo mundial na era informacional-digital-financeira, com o objetivo de subordinar a educação aos propósitos da economia, buscando formar jovens com competências mínimas e habilidades flexíveis e adaptáveis para atender à demanda do mercado de trabalho, que está em contínua mudança devido aos avanços das tecnologias. A pesquisa comprovou, por meio do mapeamento da disponibilidade dos Blocos dos Itinerários Formativos e da Educação Profissional e Tecnológica, a existência de diversos municípios mato-grossenses com pouca variedade de oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos, bem como um baixo percentual de escolas que oferecem a Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo, conclui-se que a disponibilidade pública ineficiente agrava as desigualdades educacionais entre os estudantes da própria rede, tornando o Novo Ensino Médio mais sensível e deficitário. Isso caracteriza um formato de educação não desejada, pois apenas uma parte dos estudantes tem acesso ao ensino propriamente, enquanto outros são excluídos, como observado nas escolas da rede pública de Mato Grosso.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Novo Ensino Médio. Políticas Públicas Educacionais. Implementação. Relação público-privada. Mato Grosso.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. **New Secondary Education Policies in Mato Grosso:** analysis of implementation and the role of the private sector in this process (2022 to 2024). 2025. 486f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Pará, Belém, 2025.

ABSTRACT

This thesis analyzes the process of development and initial implementation of the High School Reform in public schools of the state network of Mato Grosso from 2022 to 2024, aiming to elucidate the following problem: what are the mechanisms of private sector influence in the development process and the implementation of the New High School curriculum in the state public schools of Mato Grosso? To address this issue, the study sought to: recognize public educational policies aimed at high school education developed in Brazil and Mato Grosso over recent decades, comparing them with current public policies directed at high school education; investigate the public-private relationship in the development and implementation of the New High School; identify the role of the World Bank and business education reformers in the High School Reform in Brazil, with a focus on Mato Grosso; and map the offer of Formative Itineraries in state network schools in Mato Grosso, aiming to demonstrate that the New High School is inherently dual and exclusionary, both in its essence and curricular structure. The thesis argues that schools in certain municipalities will no longer offer parts of the Formative Itineraries, reflecting not a genuine choice by students but an imposition. This study, part of the Public Educational Policies program at UFPA, is a documentary research based on a qualitative approach and the Historical and Dialectical Materialism framework. It recognizes that public policies, although promulgated by the State, are influenced by private interests, a result of power dynamics in capitalist society. As a result of this investigation, it was observed that high school education has historically been treated as a preparatory stage for the labor market. However, it has not been prioritized by governments in the formulation of educational public policies for many years, resulting in short-lived policies that rendered it dual and "identity-less." This reinforced the unequal education provided to the affluent and the underprivileged. The High School Reform aligns with the global capitalist movement in the informational-digital-financial era, aiming to subordinate education to economic purposes by training youth with minimal competencies and flexible, adaptable skills to meet the labor market demands that are continuously evolving due to technological advances. The research demonstrated, through mapping the availability of Formative Itineraries and Professional and Technological Education blocks, that many municipalities in Mato Grosso offer a limited variety of Formative Itineraries and have a low percentage of schools providing Professional and Technological Education. Thus, it concludes that insufficient public availability exacerbates educational inequalities among students within the state network, rendering the New High School more vulnerable and deficient. This creates an undesirable educational format where only a fraction of students gain proper access to education while others are excluded, as observed in Mato Grosso's public school network.

Keywords: High School Reform. New High School. Educational Public Policies. Implementation. Public-private relationship. Mato Grosso.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. **Nuevas Políticas de Educación Secundaria en Mato Grosso:** análisis de la implementación y el papel del sector privado en este proceso (2022 a 2024). 2025. 486f. Tesis (Doctorado Académico en Educación) – Universidad Federal de Pará, Belém, 2025.

RESUMEN

Esta tesis analiza el proceso de elaboración e implementación inicial de la Reforma de la Educación Secundaria en las escuelas públicas de la red estatal de Mato Grosso, en el período de 2022 a 2024, con el objetivo de esclarecer el siguiente problema: ¿cuáles son los mecanismos de influencia del sector privado en el proceso de elaboración y en la implementación del currículo de la Nueva Educación Secundaria en las escuelas públicas de la red estatal de Mato Grosso? Para abordar este problema, se buscó: reconocer las políticas públicas educativas dirigidas a la educación secundaria desarrolladas en Brasil y Mato Grosso en las últimas décadas, comparándolas con las políticas públicas actuales orientadas a la educación secundaria; investigar la relación público-privada en la elaboración e implementación de la Nueva Educación Secundaria; identificar la actuación del Banco Mundial y de los reformadores empresariales de la educación en la Reforma de la Educación Secundaria en Brasil, con enfoque en Mato Grosso; y mapear la oferta de los Itinerarios Formativos en las escuelas de la red estatal de Mato Grosso, con el objetivo de demostrar que la Nueva Educación Secundaria es dual y excluyente, tanto en su esencia como en su estructura curricular y oferta. Se pretende demostrar que las escuelas en ciertos municipios dejarán de ofrecer partes de los Itinerarios Formativos, reflejando no una elección de los jóvenes, sino una imposición. Esta tesis, inscrita en la línea de Políticas Públicas Educativas de la UFPA, es una investigación documental basada en el enfoque cualitativo y el Materialismo Histórico y Dialéctico. Se reconoce que las políticas públicas, aunque promulgadas por el Estado, están influenciadas por intereses particulares, resultado de las dinámicas de poder en la sociedad capitalista. Como resultados de esta investigación, se observó que, históricamente, la educación secundaria fue tratada como una etapa destinada a la preparación para el mercado laboral. Sin embargo, no fue prioritaria para los gobiernos en la elaboración de políticas públicas educativas durante muchos años, lo que resultó en políticas públicas poco duraderas que la convirtieron en una educación dual y "sin identidad". Esto reforzó la educación desigual ofrecida a los más favorecidos y a los menos privilegiados. Se verifica que la Reforma de la Educación Secundaria está alineada con el movimiento del capitalismo global en la era informacional-digital-financiera, con el objetivo de subordinar la educación a los propósitos de la economía, buscando formar jóvenes con competencias mínimas y habilidades flexibles y adaptables para satisfacer las demandas del mercado laboral, que está en constante cambio debido a los avances tecnológicos. La investigación demostró, mediante el mapeo de la disponibilidad de los Bloques de los Itinerarios Formativos y de la Educación Profesional y Tecnológica, la existencia de varios municipios de Mato Grosso con poca variedad en la oferta de los Bloques de Itinerarios Formativos, así como un bajo porcentaje de escuelas que ofrecen Educación Profesional y Tecnológica. Por lo tanto, se concluye que la insuficiencia en la disponibilidad pública agrava las desigualdades educativas entre los estudiantes de la misma red, haciendo que la Nueva Educación Secundaria sea más vulnerable y deficiente. Esto caracteriza un formato de educación no deseado, ya que solo una parte de los estudiantes tiene acceso a una educación adecuada, mientras que otros son excluidos, como se observa en las escuelas de la red pública de Mato Grosso.

Palabras clave: Reforma de la Educación Secundaria. Nueva Educación Secundaria. Políticas Públicas Educativas. Implementación. Relación público-privada. Mato Grosso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sujeitos e organizações envolvidas na Reforma do Ensino Médio 203
Figura 2 – Plano de Metas para o IDEB (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), Taxa de alfabetização e Taxa de abandono, para os anos de 2026 a 2032 243
Figura 3 – Capa do Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos (PAIF) do estado de Mato Grosso 247
Figura 4 – Critérios, metas, cálculos e pontuação para recebimento da Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (professores) 281
Figura 5 – Linha do tempo do processo de elaboração e implementação da DRC-MT-EM 294
Figura 6 – Estrutura curricular do NEM (DRC-MT-EM) 296
Figura 7 – DRC-MT-EM e as Propostas de Eletivas, Trilha de Aprofundamento e Trilha Integrada organizadas por Área do Conhecimento 309
Figura 8 – Trilhas Integradas descritas no DRC-MT-EM 317
Figura 9 – Etapas da implementação do NEM nas escolas da rede estadual do Mato Grosso 331
Figura 10 – Itinerários Formativos – Área do conhecimento 335
Figura 11 – Problemas e fragilidades identificadas pelo TCE-MT na implementação do NEM 345
Figura 12 – Mapa das 13 DREs do Mato Grosso 354
Figura 13 – Distribuição da EPT do NEM na rede estadual em 2024 417

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações e teses encontradas no catálogo da Capes (2010-2021) 44
Gráfico 2 – Produções científicas por regiões no Brasil 45
Gráfico 3 – Projeção e resultado do IDEB no Brasil - Ensino Médio (2005–2023) 99
Gráfico 4 – Crescimento da quantidade de municípios em Mato Grosso 213
Gráfico 5 – Quantitativo de matrículas no Ensino Médio, de acordo com a dependência administrativa e a localização da escola em Mato Grosso (2021) 229
Gráfico 6 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio por dependência administrativa em Mato Grosso (2019 a 2023) 230
Gráfico 7 – Comparativo Brasil e Mato Grosso: taxa de distorção idade-série no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais (2019-2023) 231
Gráfico 8 – Comparativo Brasil e Mato Grosso: taxa de aprovação no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais (2019-2023) 234
Gráfico 9 – Comparativo Brasil e Mato Grosso: taxa de reprovação no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais (2019-2023) 236
Gráfico 10 – Comparativo Brasil e Mato Grosso: taxa de evasão no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais (2019-2023) 237
Gráfico 11 – Evolução do IDEB do Ensino Médio em Mato Grosso – Rede Estadual 240
Gráfico 12 – Distribuição da carga horária nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Parcial 323
Gráfico 13 – Distribuição da carga horária nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral 325
Gráfico 14 – Distribuição da carga horária nas escolas com Itinerário Formativo da EPT - Diurno e Noturno 326
Gráfico 15 – DRE Alta Floresta: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 358
Gráfico 16 – DRE Barra do Garças: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 362
Gráfico 17 – DRE Cáceres: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 366
Gráfico 18 – DRE Confresa: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 370
Gráfico 19 – DRE Diamantino: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 374

Gráfico 20 – DRE Juína: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 378
Gráfico 21 – DRE Matupá: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 382
Gráfico 22 – DRE Metropolitana: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 386
Gráfico 23 – DRE Pontes e Lacerda: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 394
Gráfico 24 – DRE Primavera do Leste: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 397
Gráfico 25 –DRE Rondonópolis: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 401
Gráfico 26 – DRE Sinop: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 405
Gráfico 27 – DRE Tangará da Serra: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024 411
Gráfico 28 – Panorama Geral da quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos nas escolas estaduais em 2024 414
Gráfico 29 – Quantidade de municípios com escolas estaduais que disponibilizaram os Blocos dos Itinerários Formativos por Série no ano de 2024 415

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Salário mínimo e sua valorização durante os governos FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010) 96
Tabela 2 – Realocação dos recursos para o projeto Aprendizagem em foco Mato Grosso 188
Tabela 3 – Quantitativo de matrículas no Ensino Médio em Mato Grosso (2013-2023) 228
Tabela 4 – Taxa de aprovação no Ensino Médio do Mato Grosso por dependência administrativa (2019-2023) 232
Tabela 5 – Taxa de reprovação no Ensino Médio do Mato Grosso por dependência administrativa (2019-2023) 235
Tabela 6 –Taxa de evasão no Ensino Médio do Mato Grosso por dependência administrativa (2019-2023) 236
Tabela 7 – Notas do SAEB no Ensino Médio em Mato Grosso – escolas estaduais 238
Tabela 8 – Quantitativo de professores atribuídos por componente curricular no ano de 2021 e 2024 333
Tabela 9 – Matriz de Transição 334
Tabela 10 – Matriz Curricular da Formação Geral Básica das escolas de Tempo Integral e Parcial do estado do Mato Grosso 337
Tabela 11 – A parte flexível do NEM na Matriz Curricular das escolas de Tempo Integral do estado do Mato Grosso, contendo Bloco I, II, III e IV 338
Tabela 12 – A parte flexível do NEM na Matriz Curricular das escolas de Tempo Parcial do estado do Mato Grosso, contendo Bloco I, II, III e IV 339
Tabela 13 – Itinerário Formativo Ensino Médio noturno 341
Tabela 14 – Matriz de Transição na Educação do Campo e Quilombola 342

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas modificações com a promulgação da Lei n. 13.415/2017, que altera a LDB/96 (Lei n. 9.394/96) 25
Quadro 2 – Resultados das pesquisas encontradas de acordo com os descritores de busca no banco de Teses e Dissertações da Capes no período de 2010 a 2021 43
Quadro 3 – Documentos que constituem o corpus empírico da pesquisa 60
Quadro 4 – Conceitos, fontes primárias e secundárias 64
Quadro 5 – Características gerais da política educacional brasileira após a redemocratização 77
Quadro 6 – Informações relativas à Meta 3 do Relatório do 5° ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024" 107
Quadro 7 – Ministros da Educação no Brasil durante a gestão Jair Bolsonaro (2019-2022) 128
Quadro 8 – Principais documentos normativos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil 133
Quadro 9 – Resultados da consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio 142
Quadro 10 – Contexto de resistência à busca pela revogação da Reforma do Ensino Médio 144
Quadro 11 – Documentos do Banco Mundial brevemente analisados nesta pesquisa 158
Quadro 12 – Categorização das políticas recorrentes nos documentos do Banco Mundial 183
Quadro 13 – Cronograma de execução dos recursos financeiros do Bird para o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio 186
Quadro 14 – Empréstimos do Banco Mundial autorizados ao estado de Mato Grosso 187
Quadro 15 – Membros dos Conselhos do movimento Todos Pela Educação (TPE) 197
Quadro 16 – Modalidade de escolas de Ensino Médio em Mato Grosso e a Matriz de transição 248
Quadro 17 – Programas operados por atores privados em Mato Grosso (2005-2018) 260
Quadro 18 – Contratos da Seduc-MT na compra de Chromebooks, gabinete dos Chromebooks e televisores (2019-2024) 272
Quadro 19 – Alguns contratos da Seduc-MT junto a empresas que prestam serviços na Educação Básica celebrados na gestão Mauro Mendes (2018-) 274
Quadro 20 – Competências específicas e metodologias sugeridas das áreas de conhecimento 297
Quadro 21 – Características dos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos 303
Quadro 22 – Detalhamento das Eletivas propostas no DRC-MT-EM 311

Quadro 23 – Trilhas de Aprofundamento indicadas no DRC-MT-EM 314
Quadro 24 – Indicadores e metas para a implementação do NEM nas escolas da rede estadual 343
Quadro 25 – Propostas de encaminhamento do TCE-MT à Seduc-MT na implementação do NEM 350
Quadro 26 – Municípios que compõem cada DRE do Mato Grosso 354
Quadro 27 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Alta Floresta 359
Quadro 28 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Barra do Garças 363
Quadro 29 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Cáceres 367
Quadro 30 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Confresa 371
Quadro 31 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Diamantino 375
Quadro 32 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Juína 379
Quadro 33 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Matupá 383
Quadro 34 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Metropolitana 387
Quadro 35 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Pontes e Lacerda 395
Quadro 36 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Primavera do Leste 398
Quadro 37 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Rondonópolis 402
Quadro 38 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Sinop 406
Quadro 40 – Produções científicas sobre “Implementação do novo Ensino Médio” em teses e dissertações em proPrgramas de pós-graduação em educação no período de 2010 a 2021 476
Quadro 41 – Produções científicas sobre “Reforma do Ensino Médio” em teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação no período de 2010 a 2021 476
Quadro 42 – Produções científicas sobre “público-privada Ensino Médio” em teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação no período de 2010 a 2021 476
Quadro 43 – Produções científicas sobre “Políticas para o Ensino Médio” em teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação no período de 2010 a 2021 476
Quadro 44 – Escolas e os Blocos dos Itinerários Formativos ofertados no ano de 2024 485
Quadro 45 – Matriz curricular da E. E. Terra Nova 486

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BASA	Banco da Amazônia S/A
BEMAT	Banco do Estado de Mato Grosso
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de políticas públicas e avaliação da educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CDCE	Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar
CDRA	Classificação Digital para Reenquadramento de Aprendizagem
CE	Ceará
CEE-MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização do Professor
CEMAT	Centrais Elétricas de Mato Grosso
CIS	Contrato de Impacto Social
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM	Democratas
DRC-MT-EM	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio
Ead	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ES	Espírito Santo
ETEEPT	Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica

FAPEMAT	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEE	Fórum Estadual de Educação
FGB	Formação Geral Básica
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEMT	Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ICSID	Centro Internacional de Compensação Diferenças Relativas aos Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFC	Associação Internacional de Desenvolvimento, Corporação Financeira Internacional
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IN	Instituto Natura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISG	Instituto Sonho Grande
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MHD	Materialismo histórico-dialético
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MOP	Manual Operacional do Programa
NDPE	Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola
NEM	Novo Ensino Médio
NNEM	"novo" Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAIF	Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Plano Estadual de Educação
PEIP	Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica
PFL	Partido da Frente Liberal
PI	Piauí
PIB	Produto Interno Bruto
PIC	Projeto de Iniciação Científica
PIIF	Programa Itinerários Formativos realizem suas Propostas de Implementação de Itinerários Formativos
PISA	Programme for International Student Assessment
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PL	Partido Liberal
PLI-MT	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Mato Grosso
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPS	Partido Popular Socialista

PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFTAAE	Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REM	Reforma do Ensino Médio
RREM	Reforma da Reforma do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECITECI	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
Secom-MT	Secretaria de Comunicação Social
Seduc-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEE	Sistema Estadual de Ensino
SEEN	Sistema Estruturado de Ensino
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIASI	Sistema Ayrton Senna de Informação
SIGA	Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem
SINTEP-MT	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
STF	Supremo Tribunal Federal
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TCH	Teoria do Capital Humano
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
TPE	Todos pela Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 24
1.1 Formulação e delimitação do problema 25
1.2 Revisão bibliográfica 41
1.3 Referencial teórico-metodológico 55
1.4 Organização e estrutura da pesquisa 64
2 HISTÓRIA BRASILEIRA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NEOLIBERAL 67
2.1 Políticas neoliberais no Brasil e os impactos no Ensino Médio: da redemocratização ao golpe parlamentar contra Dilma Rousseff 69
2.2 Governo Michel Temer e a aprovação da Reforma do Ensino Médio 114
2.3 Governo Jair Bolsonaro e as ações para a implementação do Novo Ensino Médio 119
2.4 Governo Lula da Silva e a manutenção da implementação do Novo Ensino Médio 140
3 RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 157
3.1 Influência do Banco Mundial no estabelecimento das políticas e reformas educacionais no Brasil: o que projetam para o Ensino Médio? 157
3.2 Reforma do Ensino Médio: em cena o "protagonismo" do setor privado 191
4 ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO MATO GROSSO 210
4.1 Pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio no estado do Mato Grosso 210
4.2 A relação público-privada na educação mato-grossense: a crescente influência do empresariado nas políticas públicas educacionais 256
4.3 Facetas da privatização na atual gestão: contratos da Seduc-MT com o setor privado 269
5 O NOVO ENSINO MÉDIO E A PERMANÊNCIA DE "VELHAS REFORMAS": O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NA REDE ESTADUAL DO ESTADO DO MATO GROSSO 291
5.1 Análise das propostas contidas no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – etapa Ensino Médio 292
5.2 Plano de implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso: um estudo da preparação das escolas da rede estadual 329
5.3 Mapeamento da oferta dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio nas escolas públicas do estado do Mato Grosso 352

5.3.1 DRE Alta Floresta 356
5.3.2 DRE Barra do Garças 360
5.3.3 DRE Cáceres 365
5.3.4 DRE Confresa 369
5.3.5 DRE Diamantino 372
5.3.6 DRE Juína 377
5.3.7 DRE Matupá 380
5.3.8 DRE Metropolitana 384
5.3.9 DRE Pontes e Lacerda 393
5.3.10 DRE Primavera do Leste 396
5.3.11 DRE Rondonópolis 399
5.3.12 DRE Sinop 404
5.3.13 DRE Tangará da Serra 409
5.4 Síntese da implementação do NEM nas escolas da rede estadual 413
CONCLUSÕES 419
REFERÊNCIAS 437
APÊNDICE A – BANCO DE DADOS (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA) 476
APÊNDICE B – MENSAGEM N° 32/2023 (GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO) 477
APÊNDICE C - FONTES DE PESQUISA DO QUADRO 15 478
APÊNDICE D – CONTRATOS DA SEDUC-MT APRESENTADOS NO QUADRO 18 479
APÊNDICE E – CONTRATOS DA SEDUC-MT APRESENTADOS NO QUADRO 19 480
APÊNDICE F – E-MAIL ENVIADO À SEDUC-MT (COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO) SOLICITANDO INFORMAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM 481
APÊNDICE G – PROTOCOLOS ABERTOS NA OUVIDORIA GERAL DO ESTADO DO MATO GROSSO SOLICITANDO INFORMAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NA REDE ESTADUAL 482
APÊNDICE H – E-MAILS ENVIADOS A COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO DA SEDUC-MT, SOLICITANDO DADOS, DOCUMENTOS E INFORMAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO O NEM NA REDE ESTADUAL 483

APÊNDICE I – PLANILHA DA IMPLEMENTAÇÃO DO NEM EM CADA ESCOLA DA REDE 484
APÊNDICE J – ESCOLAS E OS BLOCOS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS OFERTADOS NO ANO DE 2024 485
APÊNDICE K – MATRIZ CURRICULAR DA E. E. TERRA NOVA 486

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema "implementação do Novo Ensino Médio[1] (NEM) no estado de Mato Grosso" vem sendo construído por meio de análises e estudos sobre políticas educacionais realizadas no decorrer das disciplinas do doutorado na Universidade Federal do Pará (UFPA). Ademais, essa construção encontra eco em toda a minha trajetória acadêmica, que se iniciou com meu ingresso no Curso de Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), período em que desenvolvi um Projeto de Iniciação Científica (PIC) referente às políticas de financiamento da Educação Básica pública no Brasil e que participei do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI)[2], ao qual sou vinculado desde o seu início, em 2014, até os dias atuais, na condição de estudante pesquisador. Esse percurso foi fundamental para a consolidação do tema da atual investigação.

O foco da pesquisa sobre a Reforma do Ensino Médio (REM)[3] originou-se com o meu ingresso no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da UEM, em que me debrucei sobre as implicações da lei n. 13.415/2017. Ao estudar o processo da atual reforma, constatei que sua estrutura se baseia nos princípios da economia neoliberal, subsidiada pelas Organizações e Organismos Internacionais, cuja orientação política é a de mercantilizar o Ensino Médio e formar um trabalhador flexível para atender aos interesses do mercado global. Além disso, a reforma traz consigo uma série de retrocessos, entre eles, a precarização da profissão docente, com a legalização do notório saber e a configuração do novo currículo, organizado em Itinerários Formativos, que tende a aumentar as desigualdade no que diz respeito à continuidade dos estudos, ou seja, ao acesso ao Ensino Superior entre jovens de classes sociais distintas.

Durante a defesa da dissertação (Vicente, 2019), a banca examinadora apontou questões que necessitariam de acompanhamento e aprofundamento, que poderiam ser refinadas na continuação de pesquisas, dentre as quais constava "o processo de implementação da REM". Diante disso, fiquei inquieto e pensei sobre a realidade de que faço parte. Desde 2018, sou professor pedagogo efetivo da rede estadual de ensino na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), e ao pensar sobre as características físicas, educacionais, econômicas e sociais do estado de Mato Grosso, senti-me instigado a aprofundar os estudos da

[1] Utilizaremos nessa pesquisa a sigla NEM para denominar Novo Ensino Médio.
[2] Para conhecer mais sobre o GEPEFI, acesse o link do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7749225932783468.
[3] Utilizaremos nessa pesquisa a sigla REM para denominar Reforma do Ensino Médio.

REM na rede estadual de ensino nesse estado, a fim de entender como se dará o processo de implementação do NEM nas escolas públicas da Rede estadual de Mato Grosso e compreender os interesses políticos e econômicos envoltos na aplicabilidade do novo currículo do Ensino Médio.

1.1 Formulação e delimitação do problema

A REM é uma alteração na estrutura do sistema educacional, implementada pela Medida Provisória n. 746/2016. Posteriormente, com a aprovação da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017a), estabeleceu-se a nova configuração do Ensino Médio no Brasil. Dentre as mudanças, destacam-se:

Quadro 1 – Algumas modificações com a promulgação da Lei n. 13.415/2017, que altera a LDB/96 (Lei n. 9.394/96)

Artigos	Modificações
art. 24, §1º	A carga horária mínima anual do ensino médio será aumentada progressivamente para 1.400 horas.
art. 36	O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.
art. 36, § 5°	Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo.
art. 36, § 11	Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as formas de comprovação.
art. 61, IV	Profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base na Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada por meio da Lei n. 9.394/96, estabeleceu a necessidade de uma base nacional comum para os currículos do ensino fundamental e médio (art. 26). O novo currículo do Ensino Médio está estruturado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens fundamentais que todos discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O parecer sobre a BNCC do Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 4 de dezembro de 2018, e homologado pelo Ministério da Educação no dia 14 de dezembro do mesmo ano. A

resolução que institui a BNCC foi publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de dezembro (Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018[4]).

A BNCC, de acordo com Ramos (2017, p. 81), "parece convergir mais com uma epistemologia pragmática que fundamenta a Pedagogia das Competências[5] do que com a histórico-dialética sobre a qual se sustentam os princípios da educação politécnica e educativo do trabalho [...]", os quais influenciam, mesmo de forma híbrida e contraditória, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018).

As reformas educacionais empreendidas no Brasil, principalmente a partir do governo do ex-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018), evitaram o diálogo democrático com associações de professores, pesquisadores e sindicatos, e foram aprovadas sob oposição, como por exemplo a REM e a construção da BNCC, o que representou um desrespeito ao processo democrático (Peroni; Caetano; Lima, 2017). Com a atual gestão governamental do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-atual), espera-se a ampliação do espaço democrático expressado pelo contínuo diálogo entre o governo e os sujeitos ligados à educação[6].

De acordo com Cara (2019), a aliança entre o ultraliberalismo[7] e o ultrarreacionarismo[8] conquistou hegemonia política em 2016. Com Temer, o ultraliberalismo teve precedência, e com Bolsonaro, houve o inverso. Segundo o autor, "se para os ultraliberais a educação é antes um insumo econômico e, depois, pode ser uma oportunidade de negócios, para os ultrarreacionários é uma estratégia de dominação política" (Cara, 2019, p. 26).

Na concepção de Caetano e Peroni (2022), a relação entre os setores público e privado

---

[4] A BNCC do Ensino Médio foi aprovada em 2018, enquanto a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram aprovadas em 2017, via Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.

[5] Trata-se de uma perspectiva pedagógica que visa preparar os indivíduos formando as competências necessárias. Aos educadores, caberia conhecer a realidade social não para criticá-la e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas para melhor saber quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o 'aprender a aprender' como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com a busca da transformação radical da realidade social, pela superação radical da sociedade capitalista, mas diz respeito à criatividade para encontrar novas formas de ação que permitam melhores adaptações aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2000, p. 38).

[6] Professores, pesquisadores, sindicatos de trabalhadores da educação e associações de pesquisa.

[7] Ideologia política pautada na radicalização da agenda liberal, com drástica redução do papel do Estado, inviabilizando direitos sociais sem qualquer comedimento em relação às condições de vida do povo. É um freio à democracia social e não deixa de ser uma cosmologia econômica (Cara, 2019).

[8] Ideologia política pautada na negação da ciência, no retrocesso social e no questionamento de direitos civis e políticos de supostas minorias sociológicas. É uma cosmologia moralizante, normalmente vinculada ao fundamentalismo cristão, ainda que negue os princípios teológicos do próprio cristianismo. Busca frear a democracia, afirmando uma agenda classista, racista, machista, homofóbica, misógina e oposta à laicidade do Estado (Cara, 2019).

na educação faz parte de uma competição mais ampla entre diferentes projetos societários, em que indivíduos ligados ao capital estão envolvidos na disputa pela agenda educacional, promovendo projetos societários que refletem ideais gerencialistas/neoliberais e neoconservadores/neofascistas. Esses projetos representam uma mudança de ênfase de princípios coletivos e democráticos para valores individuais, com abordagens sociais distintas e opostas.

Os principais envolvidos no processo de construção da BNCC e do NEM são sujeitos individuais e coletivos que, por meio da inserção em instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional – institutos e fundações associadas a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras vinculadas ao mercado de capitais –, buscam desenvolver um projeto hegemônico de educação e de sociedade (Peroni; Caetano; Lima, 2017).

A BNCC do Ensino Médio define as competências e os conhecimentos que serão disponibilizados aos discentes, cujo currículo será organizado entre conteúdo comum e Itinerário Formativo escolhido pelo(a) aluno(a). As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática permanecem obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, e o restante do tempo será direcionado ao aperfeiçoamento do(a) estudante, segundo o Itinerário Formativo escolhido.

A organização da nova estrutura do Ensino Médio é muito questionável, pois o encaminhamento dos Itinerários Formativos, na concepção de Simões (2016), leva o estudante a fazer uma escolha de forma forçada e precoce, o que pode resultar em um dilema ao final do Ensino Médio em relação à decisão tomada.

Nesse sentido, Frigotto (2021) ressalta que é falsa a tese de que o estudante pode escolher os Itinerários, quer pelas condições objetivas das escolas, quer pelas condições reais dos discentes. Corroborando a concepção do referido autor, Saviani (2020a) ressalta que o princípio da flexibilidade representa a transferência de responsabilidades. Seu argumento questiona a validade da flexibilidade curricular que permite aos alunos escolherem itinerários educacionais com base em seus projetos de vida. Aponta que essa abordagem pode conter uma falácia ao pressupor que adolescentes na faixa etária de 15 anos estejam realmente preparados para tomar decisões de vida tão significativas. Além disso, destaca que mesmo jovens adultos, com idades entre 18 e 20 anos, muitas vezes enfrentam dificuldades em escolher uma carreira, o que pode levar a mudanças frequentes de cursos universitários.

A liberdade de escolha concedida aos alunos por meio da flexibilidade curricular pode ser problemática (Saviani, 2020a). Isso ocorre por conta da imaturidade na tomada de decisões, pois adolescentes na faixa etária de 15 anos possivelmente não têm a maturidade necessária

para antecipar as implicações de suas escolhas educacionais em relação aos seus projetos de vida a longo prazo. Eles podem ser influenciados por fatores momentâneos ou pela falta de compreensão sobre as diferentes opções disponíveis. Além disso, os jovens enfrentam incertezas ao fazerem escolhas de carreira, e até mesmo jovens adultos, entre 18 e 20 anos, frequentemente têm dificuldades nesse processo. Isso ressalta a complexidade desse tipo de decisão e questiona a responsabilidade que se impõe a adolescentes, que precisam realizar escolhas tão definitivas.

Outro fator que deve ser considerado é a falta de orientação adequada, pois a reforma curricular baseada na flexibilidade pode levar a uma ausência de direcionamento para os alunos. Assim, é possível que o dever de fornecer orientação e apoio na tomada de decisões educacionais seja transferido aos adultos, incluindo professores e orientadores, tornando o processo injusto e inadequado (Saviani, 2020a).

A implementação da flexibilidade curricular deve levar em conta não apenas a inexperiência dos alunos para fazer escolhas significativas, mas também a sobrecarga dos adultos – em geral, profissionais da educação que já enfrentam esse problema – em fornecer a orientação e o apoio necessários para que os jovens tomem as decisões informadas sobre suas trajetórias educacionais e profissionais (Saviani, 2020a).

Nesse viés, é importante ressaltar que a nova legislação não obriga as escolas a ofertarem todos os itinerários das cinco áreas (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e formação técnica e profissional), "[...] mediante disponibilidade de vagas na rede, os sistemas e ensino possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo" (art. 36, §5º, Brasil, 2017a).

A ideia de flexibilidade curricular, como anunciada na mídia[9], muitas vezes não se traduz em uma liberdade real e efetiva de escolha para os alunos, devido a diversos fatores, tais como: restrições estruturais, falta de informação, pressões externas, fatores socioeconômicos e influência da indústria e do mercado de trabalho. Isso ressalta as complexidades e os desafios envolvidos na implementação de sistemas educacionais flexíveis e a importância de garantir que os estudantes tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais significativas.

Para Kuenzer (2017), a aprendizagem flexível está relacionada a um projeto pedagógico que se alinha à acumulação flexível, conceito relacionado à organização econômica e social, que caracteriza muitas sociedades contemporâneas, cuja premissa é favorecer a adaptabilidade

[9] Link para assistir à propaganda da REM: https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54 (Youtube, 2017).

e as habilidades práticas em detrimento de abordagens mais tradicionais baseadas na qualificação prévia. A autora ainda destaca as preocupações acerca da distribuição desigual do conhecimento e as implicações sociais disso.

O NEM, de acordo com Silva (2018), nada mais é do que a reconfiguração do arcaico. A atual Lei de Reforma do Ensino Médio tem uma estrutura semelhante à da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° graus, Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), referente à Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Desse modo, verifica-se que a proposta de Itinerário Formativo não é totalmente nova no Brasil (Vicente, 2019).

> Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. § 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (Art. 4°, § 3°, § 4°, Brasil, 1971).

Segundo Frigotto (2006), a reforma do 1° e 2° graus da década de 1970 foi um mecanismo utilizado para a manutenção e reprodução das relações sociais dominantes. Alves (2019) aponta que as instituições públicas que ofertavam o ensino propedêutico passaram a oferecer um ensino de baixo custo, provocando o aumento pela procura de cursos de Magistério, Secretariado e outros cursos técnicos. Nesse ínterim, as instituições educacionais particulares passaram a ser objeto de investimento de empresas privadas, que cada vez mais buscavam preparar os discentes para o ingresso nas universidades. A referida reforma foi a tentativa de aumentar a desigualdade social brasileira, separando os trabalhadores intelectuais dos trabalhadores manuais. Isso ocorre novamente por meio da atual REM.

> A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Art. 36, § 6º, Brasil, 2017a).

A nova legislação educacional direciona a educação para elementos relacionados ao trabalho e permite a colaboração entre instituições de ensino presencial e instituições de Educação a Distância (EaD) no Ensino Médio, maximizando a concepção privatizante do EM,

conforme se propõe no Art. 36. De acordo com Oliveira (2020), a lei de REM pode aumentar a influência do setor privado na formação escolar, levando a uma maior acumulação de capital nesse contexto. Isso destaca uma série de questões relacionadas à privatização, comercialização da educação e implicações mais amplas dessas mudanças.

Conforme a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (2018), acredita-se que os estudantes de mais de três mil municípios com apenas uma instituição escolar de nível médio ficarão reféns de uma ou no máximo duas formações específicas. Nesse sentido, "[...] não será de estranhar que, para se garantir a oferta de algum dos itinerários formativos, recorra-se à educação a distância" (Oliveira, 2020, p. 8).

Outro ponto importante a ser ressaltado na REM é a regulamentação do notório saber. A nova legislação que regula o Ensino Médio possibilita a atuação, no interior das instituições escolares, de profissionais que não sejam habilitados em licenciatura, mas tenham conhecimento técnico na área. Na concepção de Oliveira (2020), a legalização do notório saber vincula-se ao retrocesso dos direitos sociais e à afirmação dos interesses do capital, características inerentes ao neoliberalismo. Nessa mesma linha de pensamento, Costa e Silva (2019) salientam que o notório saber é uma afronta aos esforços empreendidos pelos pesquisadores, professores e universidades públicas na busca de uma formação inicial e continuada de qualidade.

O ressurgimento da figura do profissional de notório saber constitui, clara e inequivocamente, uma afronta aos esforços que o país, as universidades públicas, os pesquisadores e a produção acadêmica na área de formação de professores têm despendido na qualificação inicial e continuada dos profissionais da educação de diferentes áreas do conhecimento, consideradas como fundamentais a uma educação de qualidade socialmente referenciada. A instituição do profissional de notório saber rompe com um importante ciclo de lutas pela valorização docente no Brasil.

As novas DCNEM – Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018 – propiciam subsídios legais, em conformidade com a Lei de REM, para que parte das vagas destinadas ao Ensino Médio ocorram pela iniciativa privada, por meio da legalização da oferta do Ensino Médio a distância (art. 36, § 11, Brasil, 2017a).

A relação público-privada, prevista na formação técnica e profissional e nos convênios de cursos à distância, representa, de acordo com Silva e Scheibe (2017, p. 27), a mercantilização do Ensino Médio e o financiamento público para a oferta privada. "[...] Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do Ensino Médio público".

Para implantar a REM, o Ministério do Planejamento, com parecer favorável do Ministério da Educação (MEC), criou o "Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio" (Brasil, 2017b), com o objetivo de apresentar e justificar os índices de reprovação, evasão, abandono, aprovação, desempenho escolar, entre outros, a fim de solicitar financiamento do Banco Mundial, por meio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). No documento, o Brasil apresenta a flexibilização da grade curricular: "[...] o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos" (Brasil, 2017b, p.19), justificando que esse formato aproximará a realidade do estudante às necessidades do mercado de trabalho.

Para desenvolver o referido projeto, o MEC, no ano de 2021, por meio do Edital n. 13/2021/SEB/DPD/COGEM (Banco Mundial), abriu a licitação para seleção e contratação de Consultor Individual especialista em Gestão de Projetos com foco Educacional para o "Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio", objeto de Acordo de Empréstimo no Banco Mundial, n. 8812-BR e n. 8813BR. Basicamente, o projeto apoia a implementação da REM e tem como objetivo elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas instituições de ensino do programa de fomento ao Ensino Médio em tempo integral (Brasil, 2021e). Das funções a serem desempenhadas pelo Consultor Individual, destacam-se:

> (I) Assessorar as Secretarias Estaduais de Educação em ações voltadas para a implementação do Novo Ensino Médio, considerando as características e necessidades locais; (II) Promover a articulação entre o MEC, Secretarias Estaduais de Educação e Consed nas ações no âmbito do Novo Ensino Médio; (III) Disseminar boas práticas de referências internacionais e/ou nacionais para melhoria da aprendizagem no Ensino Médio (Brasil, 2021e, p. 1).

No Edital supracitado, houve a abertura de uma vaga para a posição de Especialista em Gestão de Projetos com foco Educacional para a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso. A vencedora para prestar serviços de Consultoria Individual Especialista em Gestão de Projetos com foco Educacional no âmbito do "Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio", amparada nas Diretrizes do Banco Mundial para as aquisições do Componente 2, n. 8813-BR, com a finalidade de prestar serviços técnicos à Coordenação-Geral de Ensino Médio - COGEM, unidade da Secretaria de Educação Básica - SEB, e à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, foi Ester Assalin[10].

[10] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (2002) e em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Várzea Grande (2012). Possui experiência no Ensino Superior e na Educação Básica, inclusive ocupou funções de coordenadora pedagógica e

A contratação foi publicada via Extrato do Contrato n° 38/2022[11], assinado em 11 de novembro de 2022, com duração de 12 meses, pelo valor global de R$ 198.000,00 (cento e noventa e oito mil reais) (Brasil, 2022b). É importante salientar que ao buscar documentos, relatórios, dados e/ou resultados oriundos da consultoria prestada, não conseguimos ter acesso às informações produzidas. Nesse sentido, é necessário tecer críticas ao Governo Federal pela não divulgação dos relatórios/resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos "Consultores", pois no estado de Mato Grosso não foram encontrados e/ou disponibilizados dados dessa consultoria.

No "Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio" (Brasil, 2017b) foi proposta a flexibilização curricular, todavia, esse procedimento não é novidade no Brasil, que já vivenciou no passado experiência similar. Nesse sentido, Silva (2018, p.11) ressalta que a nova BNCC resgata um empoeirado discurso, mediante o qual, "[...] com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade, por meio de uma abstrata noção de cidadania".

Salienta-se que o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC tem problemas de legitimidade, pois, de acordo com Costa e Silva (2019), ela não foi fruto de debates coletivos ou de consultas a entidades especializadas, desrespeitando esforços e desconsiderando diferentes segmentos da sociedade brasileira qualificados e interessados na temática.

Com a "nova" estrutura, busca-se o aumento da profissionalização no Ensino Médio e a inserção acelerada dos jovens no mercado de trabalho, com a crescente valorização do aspecto mercadológico em detrimento da educação (Vicente, 2019). A necessidade econômica, muitas vezes, obriga os jovens a adentrarem no mercado de trabalho de forma precoce, especialmente quando a família depende da renda desses sujeitos. De acordo com Vicente (2019), isso pode levar a escolhas que priorizam a formação técnica durante o Ensino Médio, a qual tende a oferecer habilidades práticas e imediatamente aplicáveis que prometem resultar em empregos remunerados mais cedo. No entanto, essa situação também cria um ciclo de desvantagem, em

diretora escolar. Foi Consultora em Gestão de Projetos com Foco Educacional pelo MEC entre 2022 e 2023. Sindicalista pelo SINTEP-MT. Exerce o cargo de Diretora Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) de Mato Grosso, período de 2023 a 2025. Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE). Informações coletadas no Currículo Lattes em 05/08/2023. Para mais informações do percurso profissional de Ester Assalin, acesse: http://lattes.cnpq.br/9478543774394079.

[11] Para mais informações do Extrato do Contrato n° 38/2022, acesse: https://www.in.gov.br/web/dou/-/extrato-do-contrato-n-38/2022-444690710 (Brasil, 2022b).

que a falta de acesso à educação superior demarca as oportunidades de progresso profissional e econômico a longo prazo. A ausência de formação superior pode limitar as opções de carreira e o acesso a empregos de maior remuneração e estabilidade.

A desigualdade socioeconômica tem um impacto significativo nesse cenário. Os jovens de famílias mais abastadas têm maiores chances de continuarem seus estudos, incluindo a educação superior, enquanto os jovens de famílias com menos recursos encaram desafios maiores para conciliar trabalho e estudo, sendo frequentemente obrigados a priorizar o trabalho para ajudar a família. De acordo com Corrochano (2014), o Ensino Médio é um local significativo que apresenta a desigual relação dos jovens com o trabalho, por conta das diferentes condições socioeconômicas dos estudantes.

Nesse debate, Antunes (2018) conecta o contexto da financeirização, mundialização do capital e da nova divisão internacional do trabalho com as mudanças na educação. O autor aponta uma tendência do aumento dos níveis de precarização e informalidade independentemente do tipo de trabalho, seja manual ou intelectual. Nesse contexto, o NEM brasileiro, ao incorporar a formação profissional desde o Ensino Médio, contribui para a acentuação da divisão da sociedade de classe, refletindo tendências globais da valorização do trabalho especializado e da formação técnica em detrimento de uma formação mais ampla.

O capital, na era da financeirização e da mundialização, estruturou uma nova divisão internacional do trabalho, com tendências de intensificação dos níveis de precarização e informalidade, incorporando novos mecanismos de geração de trabalho excedente (Antunes, 2018). Para o autor, o reflexo disso é que, em todos os ambientes, os capitais convertem o trabalho em potencial gerador de mais-valor, ampliando o conceito de classe trabalhadora, cuja nova estrutura deve abarcar uma totalidade de trabalhadores cada vez mais conectados nas cadeias globais produtivas, não considerando se as atividades que desempenham são majoritariamente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas.

Na economia sob hegemonia do capital financeiro, as empresas procuram assegurar seus lucros passando para os trabalhadores a responsabilização pelos níveis de produtividade e redução de custos, forçando a “flexibilização” dos contratos de trabalho (Antunes, 2018). Nesse cenário, a terceirização vem ganhando relevo na relação entre trabalhador e empregador.

> [...] a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe

> trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc. (Antunes, 2018, p. 32).

As consequências da terceirização são catastróficas para a classe trabalhadora. Conforme o autor, as jornadas de trabalho são mais extensas e os salários são reduzidos, intensificando o processo de corrosão do trabalho e seus direitos; desse modo, criam-se outras maneiras de trabalho produtivos geradores de valor. As novas modalidades, como a uberização, "[...] processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e inviabilizadas, assumindo, assim, a aparência de 'prestação de serviços' e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho" (Antunes, 2020, p. 11), são impulsionadas pela expansão informacional e digital, sob o comando dos capitais, em especial o financeiro (informacional-digital-financeiro), agravando a exploração da classe que vive do trabalho.

A destruição dos direitos do trabalhador, que foram arduamente conquistados por meio de lutas da classe trabalhadora em diversas partes do mundo, vem sendo perpetrada pelo avanço da terceirização, da informalidade e da flexibilidade sob o capitalismo do nosso tempo (Antunes, 2020).

O advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) permitiu ao capital ampliar seus mecanismos de acumulação mediante processos produtivos cada vez mais automatizados e robotizados no interior da cadeia de valor. Segundo Antunes (2020), o processo de automação das empresas, em que a logística empresarial é integralmente controlada por meios digitais, foi denominado Indústria 4.0.

Nesse cenário em que os robôs, máquinas digitais e inteligência artificial invadem a cadeia produtiva, os trabalhadores tonam-se força de trabalho supérflua e sobrante. Desse modo, com empregos regulamentados cada vez mais escassos e com o aumento do desemprego, os sujeitos que vivem da venda da sua força de trabalho se submetem a modalidades de trabalho controladas por plataformas digitais que precarizam as condições de vida do trabalhador, como exemplo, a Uber; o *zero hour contract*, iniciado no Reino Unido, em que os trabalhadores de diversos ramos ficam à disposição em plataformas aguardando contratação; o trabalho pago por *voucher*, surgido na Itália em 2017, que podem ser trocados pelo equivalente monetário alinhado ao salário mínimo; e os "recibos verdes", em Portugal, em que trabalhos excedentes são ofertados "por fora" do pagamento por *voucher*, assim, paga-se ainda menos do que o salário mínimo oficial (Antunes, 2020).

Com o avanço das TDICs, Antunes (2020) analisa que o capital se utiliza cada vez mais

da informalidade e da flexibilidade, ampliando plataformas como: Amazon, Uber, Google, Facebook, Airbnb, Cabify, 99, Lyft, Ifood, Glovo, Loggi, Deliveroo, Rappi, entre outras. Essas empresas deram um grande salto com a integração de tecnologias informacionais, possibilitando a criação de novas modalidades de trabalho que, ancoradas no capitalismo da Era Digital, intensificam a precarização do trabalhador, criando um cenário em que os direitos trabalhistas e as legislações sociais de proteção ao trabalho se distanciam continuamente.

Ao investigar a tendência destrutiva em relação ao trabalho no capitalismo na Era Digital, Antunes (2020, p. 21) compara as formas atuais de precarização do trabalho com a era da Revolução Industrial:

> [...] em plena era do capitalismo de plataforma, plasmado por relações sociais presentes no sistema de metabolismo antissocial do capital, amplia-se globalmente formas pretéritas de exploração do trabalho, que remetem aos primórdios da Revolução Industrial. O que significa dizer que, em pleno século XXI, estamos vivenciando a recuperação de sistemáticas do trabalho que foram utilizadas durante o que podemos denominar de protoforma do capitalismo, isto é, os primórdios do capitalismo.

Nessa mesma linha de pensamento, Scolari (2023) destaca que essas "novas" modalidades de exploração do trabalho estão reconduzindo a classe trabalhadora a uma situação semelhante à vivenciada pelos tecelões do período medieval, evidentemente que em períodos históricos distintos. Fato é que encontramos trabalhadores autônomos, mas subordinados ao controle de um agente externo que regula as atividades individuais do trabalho. Assim, para o autor, tanto no período medieval quanto atualmente, a autonomia da execução do serviço é aparente, o que assegura a ausência de qualquer limite à exploração.

Ao investigarem sobre as tecnologias digitais e as novas relações de trabalho, Filgueiras e Antunes (2020) argumentam que os aplicativos e/ou plataformas digitais rotulam quase sempre os trabalhadores como autônomos, sendo esses remunerados por atividades temporárias (por exemplo: horas) sem nenhuma proteção de jornada e remuneração, causando implicações na dinâmica de gestão e controle da força de trabalho. Para os autores, nas plataformas digitais as relações de trabalho são mais individualizadas, a fim de aparentar uma prestação de serviço, acarretando na espoliação do trabalho, ao transferir os custos para os trabalhadores, que passam a depender dos seus próprios meios para financiar as despesas inerentes à realização de sua atividade. Desse modo, em tempos de mundialização neoliberal sob a hegemonia financeira, em que se presencia o avanço das Trix e da Indústria 4.0, "[...] as empresas liofizadas e flexíveis dessa nova fase informacional-digital-financeira vêm impondo sua tríade destrutiva em relação ao trabalho, na qual flexibilidade, informalidade e intermitência se convertem em partes

constitutivas do léxico, do ideário e da pragmática da empresa corporativa global" (Filgueiras; Antunes, 2020 p. 65).

A partir da Indústria 4.0, ocorrem mudanças na morfologia do trabalho, presencia-se "[...] o agravamento da precarização laboral, com aumento da exploração, a destruição de direitos trabalhistas e uma nova subsunção do trabalho pelo capital" (Tonelo; Fardin, 2023, p. 152). Observa-se a demolição dos direitos do trabalho na era do capitalismo informacional-digital-financeiro (Praun; Antunes, 2020). No Brasil, a devastação do trabalho foi legalizada via contrarreforma[12] trabalhista, que trouxe como consequências, no entender de Praun e Antunes (2020), a prevalência do negociado sobre o legislado; supressão dos poros de não trabalho nas jornadas; fragmentação, fragilização e restrição da capacidade coletiva de negociação; e, por fim, mecanismos que buscam inviabilizar o acesso dos trabalhadores à Justiça do Trabalho.

A intensificação da exploração da força de trabalho também é investigada por Tonelo (2021), que compreende o uso das TDICs na cadeia produtiva como último elemento da nova estruturação capitalista: "[...] utilização de novas tecnologias de informação e comunicação com a emergência das 'economias de plataformas' como forma de debilitar decisivamente qualquer elemento de estabilidade laboral" (Tonelo, 2021, p. 154).

Junto ao avanço das TDICs, novas atividades surgem nos polos mais qualificados informacionalmente, crescendo o maquinário digital, a inteligência artificial e outros mecanismos. Paralelamente a essa expansão informacional-digital-financeira, há um quantitativo significativo de trabalhadores desempregados e subdesempregados, cuja perspectiva de futuro torna-se reduzida (Antunes, 2023). Por conta disso, o autor sublinha que estamos diante de um novo processo de desantropomorfização do trabalho: "[...] tendência de eliminação de nossos contingentes de trabalho vivo e sua substituição pelo trabalho morto, resultante desse novo empreendimento empresarial que visa consolidar a nova fábrica digital [...]" (Antunes, 2023, p. 35).

No estágio atual do capital, a desantropomorfização ocorre não apenas pela supressão de extensos contingentes de trabalho vivo, que são trocados por trabalho morto, mas também pela manutenção "de uma nova fase de subsunção real do trabalho vivo ao capital, qualitativamente ainda mais profunda, que amplia e intensifica a sua condição de apêndice e autômato diante da maquinaria digital-informacional" (Antunes, 2023, p. 37). Nessa mesma

[12] A contrarreforma trabalhista referenciada por Praun e Antunes (2020) refere-se à Lei n. 13.467/2017 (Brasil, 2017c), que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

linha de raciocínio, Tonelo e Fardin (2023, p. 152) salientam que "[...] ao contrário do 'fim do trabalho', estamos vivenciando novas tendências de precarização".

As transformações no mundo do trabalho e suas implicações para os direitos trabalhistas são analisadas por Antunes (2018) sob a perspectiva de flexibilização do trabalho, destacando como essa abordagem pode resultar na desconstrução dos direitos sociais do trabalho e na proliferação de empregos mais precários e informais. Sob o viés da flexibilização, orientado pela lógica mercantil, a autonomia ganha destaque, e tal concepção é que guia a lei de REM.

A autonomia ou empreendedorismo é uma abordagem que enfoca a iniciativa individual, a inovação e a busca de oportunidades para gerar valor econômico e social, entretanto, não é específica da atual conjuntura do capital, mas tem raízes e está presente em diferentes formas do liberalismo, suas interpretações e ênfases variam ao longo do tempo e conforme as diferentes abordagens políticas e econômicas. O conceito de 'homem empreendedor' pode ser compreendido como uma extensão dessas ideias em direção a uma abordagem mais contemporânea, especialmente no interior do contexto do neoliberalismo.

Assim, Puello-Socarrás (2008) sugere uma aproximação mais específica sobre as mudanças e evoluções dentro da matriz neoliberal ao longo do século XXI, e traz a referência do conceito de Novo Neoliberalismo.

> O panorama geral propõe um neoliberalismo que, para além de aparecer como uma opção capitalista para superar a situação atual, surgiu como a alternativa para o desenvolvimento económico e social que se desenrola em torno da nova ordem econômica mundial. No entanto, com as novas condições, também é possível esperar uma mudança – embora não uma transformação – em relação aos seus principais desenvolvimentos e atuações (Puello-Socarrás, 2008, p. 81, tradução nossa)[13].

Embora a concepção de empreendedorismo tenha raízes nas ideias liberais, "o conceito de empresário empreendedor, mais do que uma novidade dos tempos modernos, é uma ideia historicamente enraizada no pensamento econômico liberal" (Puello-Socarrás, 2008, p. 83, tradução nossa)[14]. No novo neoliberalismo, a ênfase no indivíduo empreendedor como protagonista de sua própria vida econômica é uma das características distintivas.

---

[13] "El panorama general propone un neoliberalismo que más allá de aparecer como una opción capitalista de superación coyuntural, ha irrumpido como la alternativa de desarrollo económico y social que se despliega alrededor del nuevo orden económico mundial. Sin embargo, de la mano de nuevas condiciones, se abre también la posibilidad de esperar un cambio – aunque no una transformación – en relación a sus principales desarrollos y desempeños" (Puello-Socarrás, 2008, p. 81).

[14] "El concepto de empresario emprendedor antes que ser una primicia de los tiempos actuales es una idea históricamente arraigada en el pensamiento económico liberal" (Puello-Socarrás, 2008, p. 83).

Suas vertentes estiveram presentes nos mandatos de Michel Temer, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro, e de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), que se elegeu pelo Partido Social Liberal (PSL) e em novembro de 2021 se filiou ao Partido Liberal (PL). Durante o governo de Michel Temer, houve a adoção de medidas que retrataram a abordagem do novo neoliberalismo, isso incluiu a REM – Lei n. 13.415/2017 –, que trouxe mudanças significativas na estrutura curricular, com enfoque na flexibilidade[15] e na orientação para as demandas do mercado de trabalho. Essa reforma é compreendida como uma tentativa de adequar a educação às necessidades da economia. Além disso, o governo Temer promoveu reformas trabalhistas que afetaram a relação entre empregadores e trabalhadores. A Reforma Trabalhista, por exemplo, introduziu mudanças nas regras contratuais e nas proteções dos trabalhadores, permitindo maior flexibilidade para as empresas em detrimento de alguns direitos tradicionais.

O governo de Jair Bolsonaro deu seguimento a algumas das tendências do novo neoliberalismo, reforçando a desburocratização do Estado e a redução da intervenção governamental na economia. A retórica de flexibilidade e adaptabilidade estava presente em discursos que buscavam justificar a diminuição de regulamentações que hipoteticamente prejudicavam a eficiência econômica. Durante seu mandato, houve também esforços para reduzir as proteções ambientais e flexibilizar ainda mais a legislação trabalhista, a exemplo da proposta da carteira de trabalho verde e amarela[16], que visava a criação de empregos por meio de medidas de flexibilidade para as empresas.

É importante salientar que a propagação da ideia de ineficiência da gestão pública no Brasil ganha propulsão nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), que estimulou o estabelecimento de relações público-privadas com o intuito de reduzir a atuação estatal e minimizar despesas; para isso, baseou-se nas modalidades mais "eficazes e eficientes" de gestão pública na revolução global dos negócios. Com base nos princípios do mercado e ancorado pelo pressuposto de flexibilidade, Michel Temer estabeleceu, por meio de lei, as novas bases do NEM, no ano de 2017.

---

[15] A palavra 'flexibilidade' entrou na língua inglesa no século quinze. Seu sentido derivou originalmente da observação de que, embora a árvore se dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam à posição normal. "Flexibilidade" designa essa capacidade da árvore de ceder e se recuperar-se, o teste e restauração de sua forma. Em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas (Sennett, 2009).

[16] A Medida Provisória n° 905, de 11 de novembro de 2019 - Institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista, e dá outras providências (Brasil, 2019).

Com a aprovação da REM, os estados se movimentaram para ofertarem essa etapa de ensino em seu novo formato. Em 2020, com a crise pandêmica provocada pela Covid-19, milhares de instituições de ensino brasileiras tiveram que se adaptar à nova realidade, ofertando o ensino por diversos meios: videoaulas, plataformas online de ensino, materiais apostilados, ensino híbrido, entre outros. Com isso, o projeto de implementação do NEM teve que ser adiado. Em 2021, estudos e consultas, como o "Observatório Movimento pela Base", desenvolveram pesquisas para acompanhamento da implementação da BNCC e do NEM.

O processo de implementação do NEM se iniciou em 2022, quando o novo currículo foi introduzido para as turmas do 1° ano. A adesão está sendo realizada de forma gradual e continuará até 2024. O foco desta tese é a adoção do NEM nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso, onde, a partir do ano letivo de 2022, estudantes do 1° ano em 525 escolas começaram a experienciar esse formato inaugural (Seduc-MT, 2022a).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2022a), o estado de Mato Grosso, no ano de 2021, possuía 767 escolas estaduais distribuídas em 141 municípios, com um total de 137.087 estudantes matriculados na rede estadual; ao considerar as demais instituições de diferentes dependências administrativas que ofertam o Ensino Médio, Mato Grosso tinha 157.928 alunos matriculados. No tocante ao processo de implantação do NEM, após emissão do parecer de aprovação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT) e leitura crítica realizada por diferentes instituições, foi produzida a 2ª versão preliminar do Documento de Referência Curricular para o Ensino Médio (DRC-MT-EM). O documento aborda as etapas do processo, desde a adesão ao programa de apoio ao NEM, eventos englobando professores e redatores, até o desenvolvimento do documento de referência curricular (Seduc-MT, 2021a).

Em 2021, existiam 13 escolas-piloto do NEM em Mato Grosso, nas quais ocorreram ciclos de monitoramento e acompanhamento, cujos profissionais envolvidos dialogavam sobre as Diretrizes Pedagógicas para a Formação Geral Básica das Áreas de Conhecimento; Projeto de vida e suas concepções; e Trilhas de aprofundamento por área de conhecimento e integradas (Seduc-MT, 2021a).

A pesquisa surge da necessidade de acompanhar o processo de elaboração e implantação do NEM nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, a fim de entender como ocorrerá o processo de implementação do NEM e de examinar a relação público-privada na organização e oferta do novo currículo do Ensino Médio.

Nesse cenário, temos que nos atentar ao impacto significativo que as Organizações e

Organismos Internacionais têm na formulação e aplicação de políticas econômicas e sociais em países signatários, incluindo o campo da educação. Isso reverbera sobre como essas organizações influenciam as políticas nacionais e como os acordos financeiros podem estar vinculados a determinadas reformas. De acordo com Silva (1999), as agências, ao consentirem empréstimos para execução das reformas estruturais, estabelecem imposições para a liberação dos valores a serem investidos.

Neste sentido, faz-se necessário analisar como se dará o processo de implantação da REM nas escolas da rede estadual de Mato Grosso, pois sua instauração está atrelada a um projeto neoliberal de educação. Além disso, urge investigar quais os interesses econômicos e políticos dos "reformadores" na execução da reforma do Ensino Médio, pois o "velado" currículo flexível tem em sua essência um projeto que busca reforçar as desigualdades de oportunidades educacionais.

O novo regime de acumulação flexível traz consigo implicações nas políticas educacionais, baseado nos elementos do neoliberalismo, como privatização e competição, moldando a educação e impactando a desigualdade social. A promoção da competição na educação pode agravar as disparidades de acesso e qualidade educacional, especialmente para aqueles que não têm recursos financeiros. Desse modo, é fundamental considerar esses impactos ao desenvolver políticas educacionais e econômicas.

Assim, anuncia-se o seguinte problema de pesquisa: quais os mecanismos de influência do setor privado no processo de elaboração, bem como na implementação do currículo do NEM, nas escolas públicas da rede estadual de Mato Grosso?

Outras questões norteadoras se fazem necessárias, tais como:

Quais os pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio no contexto da sociedade capitalista na era informacional-digital-financeira?

Por que o setor privado tem interesse na definição e efetivação das políticas educacionais para o Ensino Médio?

Como o setor privado atua no Ensino Médio da educação pública no estado de Mato Grosso?

De que maneira o novo currículo do Ensino Médio será implementado nas escolas públicas de Mato Grosso no período de 2022 a 2024?

Logo, temos como objetivo geral: analisar o processo de elaboração e implementação da REM, entre os anos de 2022 a 2024, nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, com intuito de desvelar a participação do setor privado na elaboração e implementação do currículo

do NEM nas escolas da Rede Estadual mato-grossense e demonstrar que o NEM, permeado por ideias do setor privado, é dual e excludente, tanto em sua estrutura curricular, quanto em sua oferta.

Os objetivos específicos são: a) compreender o processo histórico e político do Ensino Médio no contexto da sociedade capitalista, na era informacional-digital-financeira, a fim de elucidar a relação trabalho e educação na formação do jovem brasileiro; b) desvelar os mecanismos existentes de interesses do setor privado nas políticas educacionais para o Ensino Médio, a fim de identificar as relações entre os setores público e privado; c) conhecer os atores privados envolvidos e suas ações no processo de elaboração e implementação das políticas educacionais para o Novo Ensino Médio na rede estadual de Mato Grosso; e d) examinar as condições e os critérios na implementação do novo currículo do Ensino Médio em sua fase inicial (2022-2024) nas escolas públicas da Rede Estadual de Mato Grosso, com o intuito de mapear a oferta dos Itinerários Formativos nas instituições escolares que oferecem o Ensino Médio.

Nesse sentido, buscar-se-á investigar a implementação das políticas educacionais do Ensino Médio em sua nova configuração nas escolas públicas do estado de Mato Grosso.

1.2 Revisão bibliográfica

Esta subseção foi desenvolvida para auxiliar o pesquisador na compreensão acerca da totalidade do panorama de produções científicas – teses e dissertações – existentes no Brasil que abordam o objeto de pesquisa, a implementação da REM. O objetivo é identificar o que já foi desenvolvido, explorar seus limites e possibilidades, destacar temas ainda não abordados e analisar um número significativo de pesquisas já realizadas. Como estratégia metodológica, optou-se por realizar um levantamento e uma avaliação crítica dos estudos existentes por meio de uma revisão bibliográfica.

Para fazer o levantamento das produções científicas, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: a) escolha de uma plataforma digital de dissertações e teses; b) eleição dos descritores de busca; c) leitura e análise dos resumos; d) supressão das produções científicas que não se encaixavam no objeto de pesquisa; e por fim, e) uma segunda leitura completa dos resumos e análise das produções selecionadas.

A plataforma selecionada para a realização da busca foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A

escolha desse catálogo foi motivada por ser um sistema de busca bibliográfica que compila registros desde 1987 e por divulgar as produções científicas dos programas de doutorado e mestrado na área de Educação, que são reconhecidos nacionalmente.

Na minha dissertação, intitulada "Políticas Educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei n° 13.415/2017" (Vicente, 2019), investiguei as características da Lei da REM e suas consequências para estudantes e professores. No transcorrer da pesquisa, utilizei o catálogo da CAPES por meio dos descritores "reforma do ensino médio", "ensino médio" e "políticas para o ensino médio", a fim de investigar os estudos desenvolvidos naquele período em que a legislação do NEM havia sido recém-aprovada, com o intuito de conhecer os direcionamentos das investigações, pois meu objetivo era analisar o *corpus* da lei e suas implicações (Vicente, 2019).

Minha tese foca no Ensino Médio, contudo, visa investigar também outras dimensões da Reforma do Ensino Médio (REM), como anteriormente mencionado nesta pesquisa. A questão central é compreender as relações público-privadas na aplicabilidade do Novo Ensino Médio (NEM) brasileiro e como ocorre a implementação da REM no estado de Mato Grosso. Para tal, recorri ao Catálogo da CAPES para analisar as produções científicas desenvolvidas, refinando assim os direcionamentos da minha investigação. A pesquisa no catálogo foi conduzida nos meses de julho e agosto de 2022 e revisada em agosto de 2023.

Quatro descritores foram elencados: 1. "implementação do novo Ensino Médio"; 2. "reforma do Ensino Médio"; 3. "público-privada Ensino Médio"; e 4. "políticas para o Ensino Médio". A escolha desses descritores foi baseada na relevância que eles apresentam para o objeto de pesquisa. Para garantir a precisão, as palavras-chave foram inseridas com aspas durante as buscas. Estabeleceu-se um recorte temporal de 2010 a 2021, com o intuito de captar os estudos sobre o Ensino Médio pré-reforma e avaliar os novos enfoques após a promulgação da lei. Obtivemos os seguintes resultados: 1 resultado para o primeiro descritor (implementação do novo Ensino Médio); 153 para o segundo (reforma do Ensino Médio), 1 para o terceiro (público-privada Ensino Médio); e 25 para o último (políticas para o Ensino Médio).

Adicionalmente, foram considerados diferentes programas institucionais: Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em Ensino; Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino; Programa de Pós-Graduação em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar; Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica; Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos e Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão

Social. A análise se limitou às pesquisas de mestrado e doutorado acadêmico. Os resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes são detalhados no quadro subsequente.

Quadro 2 – Resultados das pesquisas encontradas de acordo com os descritores de busca no banco de Teses e Dissertações da Capes no período de 2010 a 2021

Descritor	Total de pesquisas	Tipo de pesquisa (Dissertações e Teses)	
Implementação do novo Ensino Médio	1	0 D	1 T
Reforma do Ensino Médio	115	93 D	22 T
Público-privada Ensino Médio	1	0 D	1 T
Políticas para o Ensino Médio	25	17 D	8 T
Total geral	**142**	**110**	**32**

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no Catálogo de dissertações e teses da Capes.

A partir da busca, foram encontradas, no total, 142 pesquisas que atendiam ao conteúdo relacionado ao objeto de pesquisa, ou seja, dissertações e teses que contemplam o Ensino Médio. Para realizar essa seleção, fez-se uma análise prévia por meio da leitura dos resumos. Por vezes, houve a realização da leitura de parte dos trabalhos encontrados. Posteriormente, elaborou-se o Quadro 2.

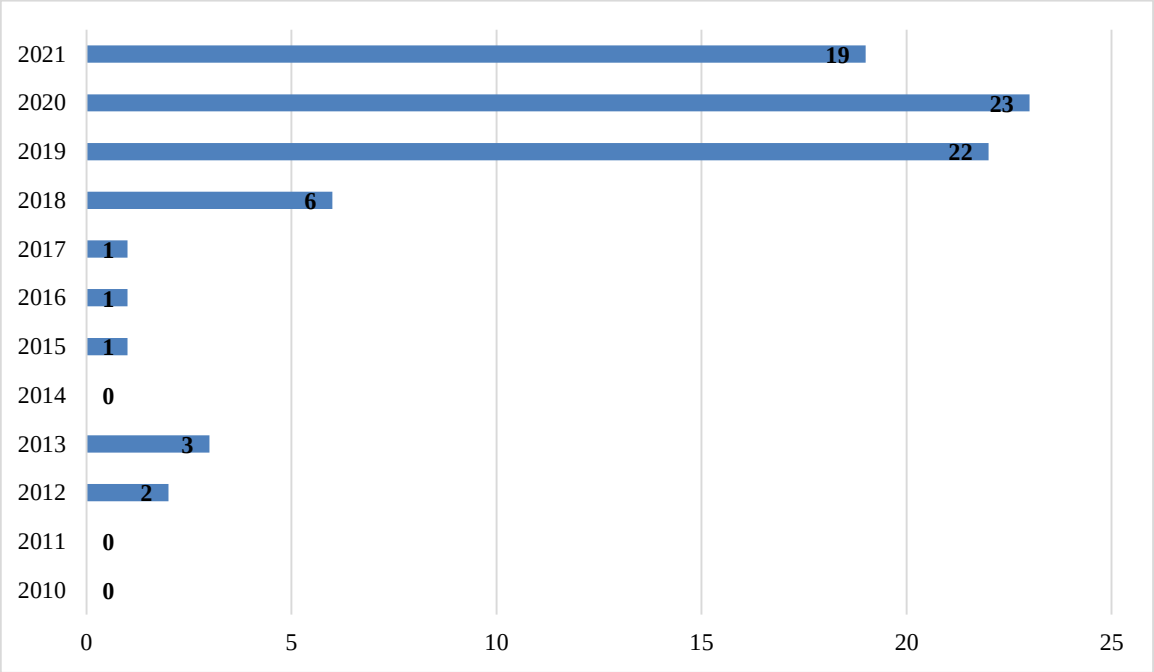
Os Quadros 47, 48, 49 e 50[17] apresentam: o título da pesquisa, o ano de publicação, a tipologia da produção científica, a Instituição de Ensino Superior e o Programa, de acordo com os descritores. Após a leitura dos resumos de todas as produções científicas encontradas e, quando necessário, leitura de parte das pesquisas, foi utilizada outra filtragem. No quadro 47, está inserida somente a pesquisa que se refere à "implementação do novo Ensino Médio". No quadro 48, estão inseridas somente as pesquisas referentes à "Reforma do Ensino Médio" e que possuem relação de proximidade com o objeto de estudo.

Foram suprimidas aquelas que não apresentam relação com os objetivos desta pesquisa. Desse modo, das 115 investigações identificadas, considerou-se 64 pesquisas. No quadro 49, apresenta-se uma pesquisa encontrada na Plataforma Capes com o descritor "público-privada Ensino Médio". No Quadro 50, constam as pesquisas que tratam da "políticas para o Ensino Médio" e que possuem relação com os objetivos elencados nesta tese, assim, foram desconsideradas aquelas investigações que não possuem proximidade com o objetivo de estudo. Desse modo, das 25 produções identificadas, considerou-se 12 pesquisas. Ao todo, foram

[17] Vide Apêndice A – Banco de dados – Revisão bibliográfica. Para consultar a Revisão Bibliográfica, acesse o QR Code.

mapeadas 78 investigações que possuem relação de proximidade com os objetivos de pesquisa desta tese. Ao aplicar esse filtro, identificou-se que as pesquisas na pós-graduação em Educação sobre o Ensino Médio aumentaram consideravelmente a partir de 2018, tal aumento deveu-se à Reforma do Ensino Médio, conforme exposto no Gráfico 1.

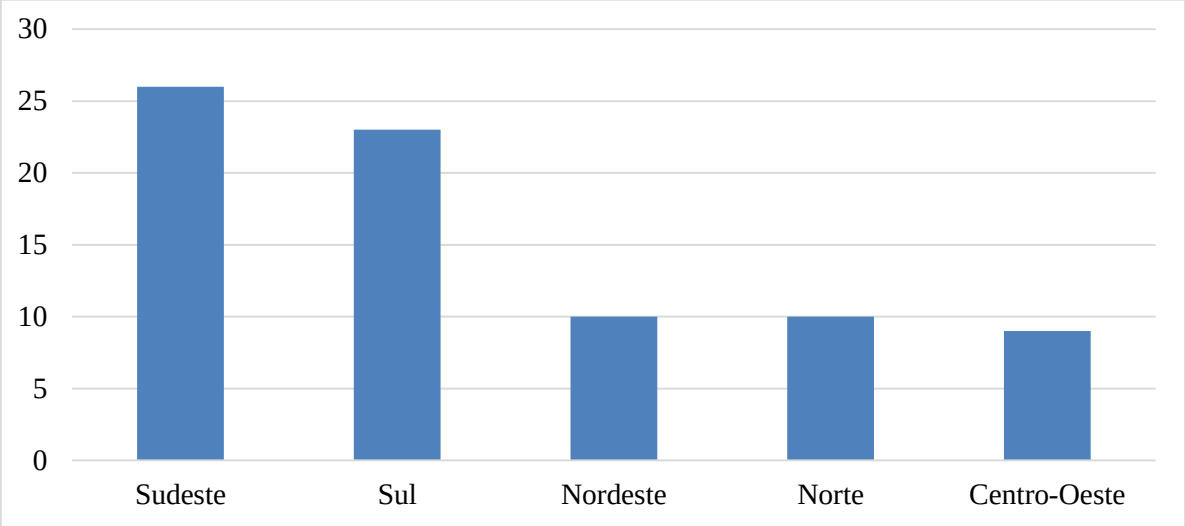
Gráfico 1 – Dissertações e teses encontradas no catálogo da Capes (2010-2021)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no Catálogo de dissertações e teses da Capes.

Das 78 produções mapeadas, 23 (30%) foram publicadas em 2020; 22 (28%), em 2019; 19 (24%), em 2021; 6 (8%), em 2018; 3 (4%), em 2013; 2 (3%), em 2012; 1 (1%), em 2017; 1 (1%), em 2016; e 1 (1%), em 2015. A região brasileira que se destacou nas produções sobre implementação, reforma, relação público-privada e políticas direcionadas ao Ensino Médio, conforme o Gráfico 2, foi a região Sudeste, com 26 pesquisas, especialmente nas universidades de São Paulo. Em segundo lugar ficou a região Sul, com 23 pesquisas; as regiões Nordeste e Norte empataram com 10 pesquisas cada; e em último lugar ficou a região Centro-Oeste, com 9 pesquisas.

Gráfico 2 – Produções científicas por regiões no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no Catálogo de dissertações e teses da Capes.

A análise do levantamento das 78 pesquisas realizadas no período de 2010 a 2021 permitiu verificar as categorias elencadas, entre elas, as mais recorrentes foram: trabalho, currículo, juventude, política e Estado. O balanço bibliográfico é essencial em todas as etapas da produção da tese, em especial na parte inicial da escrita, pois possibilita identificar conceitos que estão presentes nos estudos desenvolvidos e fomenta os avanços que esta pesquisa poderá propiciar para o campo das políticas públicas educacionais.

Em face do exposto, discuto cinco categorias de análise do objeto, a saber: **políticas públicas educacionais**, **reforma**, **trabalho**, **relação público-privada** e **meritocracia**. De acordo com Peroni (2018, p. 216), "[...] as políticas são materialização de direitos e os direitos materializam a democracia". As políticas públicas educacionais são essenciais para o direcionamento da educação, em especial, por debatermos a REM, faz-se necessário compreender as diferentes facetas que engendram as políticas públicas educacionais do Ensino Médio, especialmente as desenvolvidas no estado do Mato Grosso.

Por políticas públicas entende-se o conjunto de objetivos e intenções, que têm prioridades e dão estrutura a um determinado programa governamental, condicionando a sua execução. Pode ser caracterizada pelas iniciativas e diretrizes, pelos programas de governo elaborados em resposta às mazelas sociais; por sua vez, a política educacional é uma fração das políticas públicas, que revela em cada época histórica os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como o projeto social ou político que se pretende realizar por meio das ações do Estado (Carvalho, 2012).

Historicamente, a educação no Brasil é campo de lutas e interesses entre diferentes classes. Segundo Gomes e Lima (2019), o país presenciou muitos movimentos empenhados na melhoria da qualidade e universalização da educação, além da preservação dos direitos sociais. Entre esses movimentos, destacam-se: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); a Campanha em Defesa da Escola Pública (década de 1960); as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (década de 1980); a LDB (na década de 1990); Plano Nacional de Educação (PNE) (início dos anos 2000); e a mais recente, a mobilização em torno da aprovação do PNE (2014-2024), que ocorreu no ano de 2014.

Os autores salientam que esses movimentos históricos se desenvolveram no núcleo da correlação de forças entre capital e trabalho, pela conquista da hegemonia, no interior da sociedade civil, espaço no qual os diferentes grupos sociais operam no processo de luta hegemônica para preservar ou adquirir seus interesses, em que se fazem presentes também as organizações privadas. A educação escolar vem desempenhando um importante papel na manutenção dos interesses do capital, e se apresenta como uma das principais mediações do processo de "reprodução sociometabólica" do sistema, tornando-se indispensável para a consolidação da expansão mercantilista (Gomes; Lima, 2019).

O sociometabolismo[18] é constituído pelo tripé capital, trabalho e Estado, em que "essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas, e é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema" (Mészáros, 2011, p. 16). De acordo com o autor, o sistema de sociometabolismo não tem limites para seu desenvolvimento e constitui-se como incontrolável.

Pela perspectiva histórica, a educação brasileira tende a se direcionar mais para a conformação dos interesses da classe que possui o poder, e menos para servir como mecanismo indutor de mudanças sociais (Gomes; Lima, 2019). Na década de 1990, no Brasil, houve a implementação da Reforma do Estado Brasileiro, por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que foi um marco nas políticas públicas, em especial, com destaque para as educacionais. O PDRAE foi um conjunto de diretrizes e propostas para reestruturar e modernizar o aparato estatal, com o objetivo de torná-lo mais eficiente, eficaz e voltado para o desenvolvimento econômico e social. Uma de suas principais características foi

[18] Mészáros (2011) define o sociometabolismo do capital como um complexo social abrangente e incontrolável caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que tem suas funções vitais subordinadas ao capital. No âmago do conceito do sociometabolismo do capital, seu núcleo é constituído por três partes essenciais materialmente constituídas: o Estado, o trabalho e o próprio capital.

a adoção de princípios de gestão gerencial e a busca pela redução do controlo e do papel direto do Estado em áreas como educação, saúde e assistência social.

Essas políticas eram alinhadas com ideias neoliberais que advogavam por uma maior participação do setor privado na provisão de serviços públicos e maior ênfase na eficiência e na avaliação dos resultados. Na área educacional, isso se traduziu em uma mudança significativa no papel do Estado. Este passou a adotar uma abordagem mais voltada para a regulação, supervisão e avaliação das políticas educacionais, ao invés de assumir o protagonismo em relação à sua promoção (Gomes; Lima, 2019). De acordo com Santos (2012, p. 98), a reforma buscava:

> [...] tornar mais ágil, eficiente e produtivo o setor público, para romper com os processos burocráticos, que a dos anos sessenta não conseguira fazer, implantando um novo modelo denominado de gerencial, que tem como uma de suas principais características a busca de resultados, a partir de avaliações, com ênfase na qualidade total.

Santos (2012) salienta que a reforma dos anos 1990 pretendia vencer o corporativismo e principalmente instaurar a gestão gerencial. Contudo, apesar dos pequenos avanços, o Estado manteve traços patrimonialistas e burocráticos acentuados.

A categoria "reforma" é pedra angular dessa investigação científica. Essa categoria é objeto de estudo da tese, que busca compreender as relações público-privadas do NEM e sua implementação no estado do Mato Grosso, pois foi por meio de uma reforma que ocorreram mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio, abrindo precedentes para ampliar a relação e a atuação entre o público e o privado na educação básica.

Portanto, ao discutir **reforma**, é crucial entender seu significado. Segundo Gomes e Lima (2019, p. 19), "[...] tem caráter essencialmente progressista, relacionada organicamente às lutas da classe trabalhadora pela conquista de direitos sociais, denominadas por Marx de 'vitórias da economia política do trabalho sobre a economia política do capital'"[19]. Todavia, o sentido conferido pela ideologia neoliberal está relacionado aos interesses do mercado, cenário em que o Estado ganha destaque.

A reforma não significa, necessariamente, uma mudança no sentido de eliminar ou reduzir os problemas observados na educação brasileira. O que ela alcança, nesse caso, são alteração da estrutura curricular e, por consequência, modificações estruturais, políticas e culturais nas instituições escolares (Heeren, 2019). A utilização da palavra "reforma" pode ser

[19] Essa frase que Gomes e Lima (2019) utilizam é de Karl Marx (1956, p. 354), referindo-se à limitação legal da duração da jornada de trabalho e ao movimento cooperativista.

entendida como "[...] uma maneira de chamar a atenção da sociedade e promover, ao menos no aspecto da denominação, um impacto denotativo para construção de um ambiente político favorável" (Heeren, 2019, p. 107), levando os indivíduos a crerem que a reforma educacional irá modificar a realidade.

Entretanto, é necessário cuidado na elaboração de tal discurso, pois busca convencer as pessoas de que as rupturas são imprescindíveis, não levando em conta o panorama histórico da política educacional brasileira, que é marcada pela descontinuidade. Assim, "essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo" (Saviani, 2008a, p. 11).

As ideias de reforma, de acordo com Souza (2003), estão relacionadas ao desenvolvimento da sociedade, entretanto, na atualidade, existe o problema do individualismo liberal, que embasa tais reformas. O autor salienta que esse problema é resultado de uma contradição na relação reformas/progresso, pois o pensamento que se tem de um mundo mais avançado está associado a uma concepção mais comunitária.

Sobre o sentido atribuído à palavra "reforma" na atualidade, Coutinho (2008, p. 100) ressalta que, "o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação de direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão destes direitos e deste controle". Desse modo, o autor enfatiza que o neoliberalismo se apresenta como uma contrarreforma, que entra em vigência com a promulgação da REM - Lei n. 13.415/2017, pensada pelas Organizações e Organismos Internacionais, principalmente o Banco Mundial[20].

Na perspectiva do Banco Mundial, a educação é compreendida como um instrumento crucial para impulsionar o desenvolvimento econômico e social, e é frequentemente associada à promoção da liberalização econômica e política, especialmente nos países em desenvolvimento, como consta no documento denominado "Prioridades y estrategias para la educacion"[21].

A educação, para o BM, está relacionada ao desenvolvimento econômico e à redução da pobreza, como se a educação, sozinha, conseguisse sanar as mazelas sociais dos países. Tal

[20] O Banco Mundial é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); a Corporação Financeira Internacional (IFC); a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA); e o Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Possui 189 países membros; escritórios distribuídos em mais de 130 locais; e funcionários de mais de 170 países. O Grupo BM tem como missão propor soluções sustentáveis que reduzem a pobreza e construir prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento (Banco Mundial, 2023).

[21] Após a Conferência de Jomtien (1990), o Banco Mundial elaborou suas orientações políticas para a educação básica dos países em desenvolvimento para as décadas seguintes. Suas diretrizes foram publicadas no ano de 1995, em um documento intitulado "Prioridades y estrategias para la educacion".

afirmação se comprova por meio de diversos estudos e pesquisas desenvolvidas por Leher (1998); Shiroma, Moraes e Evangelista (2011); Zanardini (2014); Decker e Evangelista (2019); e Silva (2023). A perspectiva do Banco Mundial parte do pressuposto de que a educação desempenha um papel fundamental no fortalecimento das economias e na melhoria das condições de vida das pessoas. No entanto, é importante reconhecer que a relação entre educação e desenvolvimento é ampla e multifacetada. Embora o complexo educativo seja um fator crucial para o progresso econômico e social, não é uma solução única para todas as questões enfrentadas por um país. Assim, apesar de a educação ser uma ferramenta poderosa para impulsionar o desenvolvimento econômico e social, é essencial abordar uma gama de questões sociais, econômicas e políticas para alcançar mudanças significativas e sustentáveis. Desse modo, é pertinente não simplificar as complexidades envolvidas nas dinâmicas sociais e econômicas ao atribuir à educação o papel de solucionar todos os desafios.

O cerne desta tese é o Ensino Médio, uma etapa que o Banco Mundial concebe como preparatória para o mercado de trabalho. Em seu relatório, o Banco Mundial apresenta estudos de caso de várias nações, argumentando que a educação técnica e profissional alcança maior eficácia quando integrada a uma base sólida de educação geral e quando está em sintonia com as demandas do mercado de trabalho. “O melhor lugar para transmitir conhecimentos profissionais e técnicos depois do ensino geral é no local de trabalho” (Banco Mundial, 1996, p. 88, tradução nossa)[22]. Assim, esse organismo reforça a concepção de que o Ensino Médio é uma etapa que serve para preparar o estudante às necessidades do mercado de trabalho.

Em contrapartida, defendemos que a educação não deve visar apenas às necessidades imediatas do mercado, mas também ao desenvolvimento integral dos indivíduos, capacitando-os e adaptando-os às mudanças ao longo da vida. Para isso, é crucial garantir que essa formação seja de alta qualidade, relevante e que promova habilidades críticas, resolução de problemas e pensamento independente, a fim de que os estudantes estejam aptos a enfrentarem os desafios futuros em uma variedade de contextos.

A categoria **trabalho** é uma das fundamentais para a análise desta tese, e possui vasta importância na perspectiva marxiana como categoria ontológica essencial da existência humana. Ela foi elencada porque, historicamente, o Ensino Médio possui como característica formar os estudantes com competências e habilidades mínimas para atender às demandas do mercado de trabalho, subordinando a educação à produção para responder às imposições do

[22] “El mejor lugar para impartir conocimientos profesionales y técnicos después de la educación general es el lugar de trabajo” (Banco Mundial, 1996, p.88).

crescimento capitalista. Tal afirmação se comprova por meio de diversos estudos e pesquisas desenvolvidas por Arroyo (2014); Gonçalves e Puccinelli (2017); e Vicente (2019).

Neste contexto, o Ensino Médio é concebido como uma etapa que prepara os jovens para o mercado de trabalho, atendendo às necessidades produtivas ou regulando a demanda por vagas no Ensino Superior. Essa fase é moldada por um currículo que se alinha aos requisitos de eficiência ditados pela lógica do mercado. Por essa razão, ganha força o discurso pela flexibilização curricular, especialmente com a introdução de Itinerários Formativos. Essa divisão curricular tende a marginalizar os jovens de menor poder aquisitivo, que muitas vezes precisam trabalhar, limitando suas oportunidades de continuar os estudos e posicionando-os como mão de obra para um mercado de trabalho precário e instável (Vicente, 2019).

O trabalho é entendido como fundante do ser social, pois, diferentemente do animal, que não projeta sua existência e não a modifica, porém se adapta ao meio, o ser humano, por meio da ação consciente do trabalho, constrói e reconstrói a sua própria existência. Por essa perspectiva, o trabalho é a atividade fundamental que diferencia os seres humanos dos outros animais. Essa atividade permite aos seres humanos desenvolverem sua criatividade, inteligência e habilidades técnicas. De acordo com Marx (1984, p. 326), "o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza".

O trabalho não é apenas uma atividade mecânica, pois envolve elementos criativos, intelectuais e emocionais, ou seja, o homem faz uso da mente (potência espiritual) – o que é parte fundamental nesse processo – para transformar a natureza, conforme seus objetivos. Além da potência espiritual, é necessária a força física, que possibilita a implementação das ideias, assim, a combinação da potência espiritual e da força física é o que permite a modificação da natureza pelo trabalho. A esse respeito, Marx (1984, p. 327) assinala:

> Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente.

Marx e Engels (2001) ressaltam que é a produção dos meios de vida que distingue o homem dos outros animais. Ao gerar esses recursos essenciais, os seres humanos produzem sua própria existência material.

Segundo Marx (1984), as estruturas econômicas e materiais são a base sobre a qual se desenvolvem as instituições políticas, culturais e sociais, sendo que as relações de produção, ou seja, de propriedade, e as formas de trabalho, são elementos fundamentais que interferem nos demais setores da sociedade. A educação, nesse contexto, tem uma função importante em revelar como as estruturas sociais e econômicas regulam a vida e o mundo, permitindo a compreensão do modo como a história das classes sociais e os meios produção interferem na organização da sociedade. Desta feita, a educação deve estimular a consciência crítica entre os sujeitos.

O complexo educativo, entendido como fundamental no desenvolvimento das sociedades, passa a ser alvo dos interesses de sujeitos individuais, coletivos, de entidades públicas e privadas e também de organizações internacionais. De acordo com Frigotto (2006), esse processo ganha força na década de 1990, período em que as reformas e as políticas educacionais são marcadas pela profunda regressão, conduzido pelo tecnicismo, economicismo e pragmatismo.

Nesta tese, foi definida a categoria **relação público-privada**, que é basilar para compreendermos como o Estado (ente público) e as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, estabelecem estratégias para organização e implementação do NEM no Brasil, em especial, no estado de Mato Grosso. Conforme Oliveira e Ferreira (2008), as reformas de Estado e na administração pública, realizadas a partir da década de 1990, delinearam novas fronteiras entre o público e o privado, na vinculação entre Estado e sociedade, designando à função pública um caráter regulador, normativo e avaliador.

A redefinição das relações público-privadas na educação constituem uma nova maneira para a integração de agentes privados, designados como "parceiros" na elaboração e na execução das políticas para a Educação Básica pública e, simultaneamente, para o crescimento e o gerenciamento do mercado educacional (Carvalho; Peroni, 2020). Segundo as autoras, verifica-se na atualidade a crescente presença de empresas[23], com ou sem fins lucrativos, na elaboração e na execução das políticas públicas educacionais, as quais disputam a apropriação do fundo público por meio da prestação de serviços técnicos, consultorias, formações continuadas e venda de sistemas privados de ensino.

Os vínculos entre o público e o privado na educação, destacando como o setor privado contribui para a educação pública através de seus sistemas de ensino, tem sido o objeto de várias

[23] Entre as empresas que disputam o fundo público por meio da prestação de serviços educacionais, destacam-se: o Grupo COC/Pearson, Editora Moderna/Santillana, Abril Educação/Tarpon, Grupo Objetivo, Grupo Positivo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann (Carvalho; Peroni, 2020).

pesquisas, entre eles destacam-se: Peroni e Caetano (2016); Adrião (2017, 2018); Domiciano (2018; 2021); e Caetano e Peroni (2022). O setor privado tem ganhado cada vez mais espaço na definição e implementação de políticas públicas educacionais, bem como na apropriação das receitas públicas por meio de prestação de serviços no campo da educação. Essa realidade é percebida no estado do Mato Grosso via celebração de contratos entre a Seduc-MT e instituições privadas que definem os rumos da educação estadual.

Esta pesquisa evidencia alguns contratos firmados entre o órgão estadual e empresas relativos ao campo da educação no estado do Mato Grosso. Entre eles, destacamos: o Extrato do Termo de Contrato n° 081/2021/SEDUC e Processo Administrativo n. 16103/2021/SEDUC, que contratou a empresa Consórcio FGV-DIAN[24], por meio do Contrato de Impacto Social (CIS), para o fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, abrangendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e digital), buscando o aprimoramento do desempenho educacional dos estudantes da rede pública de ensino do estado, com serviços especializados de capacitação dos profissionais da educação (*in loco*, plataforma digital) para atender à demanda da Seduc-MT. O contrato tem duração de cinco anos com custo inicial aos cofres públicos a partir de R$ 355.864.320,00 (trezentos e cinquenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e quatro mil, trezentos e vinte reais) (Seduc-MT, 2021a).

Em Mato Grosso, o setor privado está presente diretamente na implementação do NEM, objeto de estudo desta pesquisa, via celebração do contrato n. 026/2022[25] (Seduc-MT, 2022b), estabelecido entre a Seduc-MT e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); e também do contrato n. 114/2023 (Seduc-MT, 2023e), celebrado com o Senac-MT, ambos para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do NEM. A análise desses contratos é parte do objeto de debate da seção 4.

A relação entre o público e o privado aponta a tendência de mercantilização e privatização da Educação Básica pública por meio de diferentes mecanismos para transformar a educação em um setor lucrativo para os negócios privados (Carvalho; Peroni, 2020). Nesse sentido, Carvalho (2017) argumenta que, conforme o Estado se afasta de atribuições que historicamente estiveram relacionadas ao setor e interesse público, torna-se crescente a participação do setor privado na esfera pública.

---

[24] A empresa Consórcio FGV-DIAN é constituída pela Fundação Getúlio Vargas - CNPJ/MF, sob o n. 33.641.663/0001-44, e pela empresa Dian & Silva Empreendimentos Educacionais Ltda., sob o CNPJ n° 26.572.074/0001-96.

[25] Para mais informações do contrato da Seduc-MT junto ao Senai, acesse: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=14064 (Seduc, 2022b).

Essas mudanças que estimulam a atuação do setor privado na tomada de decisões referentes às políticas públicas educacionais vêm recebendo o apoio das Organizações e Organismos Internacionais, em especial, o Banco Mundial. Como ressaltado anteriormente, o Banco Mundial ganha relevo na regulação das políticas educacionais.Com o processo de globalização, os países em desenvolvimento passam a aderir ao receituário neoliberal, que vê a educação como uma solução para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o Banco Mundial promove eficácia no gasto social, descentralização das políticas sociais, avaliação de aprendizagem, articulação com a esfera privada na oferta da educação, o foco no capital humano com uma perspectiva de custo-benefício, e um enfoque na obtenção de resultados.

O sucesso e/ou fracasso da educação é mensurado por meio de avaliações em larga escala, como, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment*[26] (Pisa), uma avaliação internacional de iniciativa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[27]. Segundo Maués (2011), trata-se de uma avaliação internacional utilizada para fornecer indicadores aos países participantes nas áreas de Matemática, Ciência e Leitura, servindo como um indicador de desempenho na sociedade do conhecimento. A autora destaca que, por meio dos resultados do Pisa, a OCDE desenvolve estudos e recomenda aos países estratégias para resolver problemas identificados. Nesse contexto, Freitas (2016, p. 128) enfatiza:

> [...] focar em índices de avaliação associados à auditoria, acreditando que aumento nas médias de desempenho é sinônimo de boa educação, desresponsabilizará aquelas forças positivas, no interior das instituições, que poderiam ser realmente protagonistas na melhoria da qualidade da educação brasileira e mobilizadoras da escola em direção a novas práticas educacionais.

O autor indica que as avaliações são significativos instrumentos balizadores das políticas públicas, entretanto, se forem introduzidas em políticas impróprias, perdem a utilidade que possuem e se transformam em algozes das instituições públicas escolares. Assim, Freitas (2016a, p. 129) afirma que "o que está em disputa neste momento no Brasil é o controle da escola pública e de seu projeto educativo, bem como a criação de um amplo mercado

[26] Tradução de Maués (2011) - Programa internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos.
[27] Com sede em Paris, a OCDE foi fundada em 1961, e trabalha em conjunto com governos, formuladores de políticas e sociedade civil, em busca de desenvolver práticas e políticas que gerem prosperidade, oportunidade e igualdade. As atividades dessa organização contemplam diferentes áreas, como: economia; ciência e tecnologia; educação; comércio; agricultura; entre outras (Brasil, 2023f).

educacional", desejo dos empresários e de organizações que buscam definir e executar as políticas voltadas à educação no Brasil.

Estes baseiam-se na concepção de que o Estado é um mau gestor e de que a eficiência do sistema educacional só será alcançada quando a educação estiver sob o controle empresarial, concorrendo em um livre mercado, sem a participação do Estado (Freitas, 2018). Defendem a atuação da iniciativa privada na educação, fundamentando-se na lógica da gestão e produção. Segundo Freitas (2012), essa maneira de entender a educação foi identificada por Saviani[28] na década de 1980, sob a denominação de "pedagogia tecnicista". Atualmente, ela é conhecida como "teoria da responsabilização", caracterizada por um teor meritocrático e gerencialista. Nesta teoria, adota-se a mesma racionalidade técnica, mensurada em testes padronizados, com ênfase nos processos gerenciais aplicados à força de trabalho escolar, o que o autor chama de "neotecnicismo".

O neotecnicismo ancora-se em três pilares: responsabilização, meritocracia e privatização (Freitas, 2012). Para o autor, no centro dessa organização, está o princípio do controle, para assegurar os resultados medidos em testes padronizados. Na atualidade, a tendência na educação é avaliar a qualidade exclusivamente por meio de testes padronizados, como se a qualidade do ensino – ou a falta dela – pudesse ser compreendida e resolvida simplesmente por avaliações. Essa visão ignora a necessidade de políticas públicas eficazes que abordem outras variáveis sociais, como fome, desemprego, moradia e saneamento, que influenciam diretamente o desempenho dos estudantes.

O neoliberalismo vislumbra que a educação deve estar sob o controle do mercado, e seus defensores – empresários e organizações privadas (com ou sem fins lucrativos) – compreendem que o ensino deve estar alicerçado no princípio de flexibilidade, que tem como característica a competição e o mérito, baseados no esforço individual. Para Freitas (2012, p. 383), a **meritocracia** é:

> [...] é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho, e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as 'distorções' de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

[28] Freitas (2012) baseia-se na obra "Escola e democracia", de Demerval Saviani de 1986.

Diante disso, consideramos a REM, que é orientada pelos princípios do setor privado, focando num cenário competitivo de natureza estritamente mercadológica, que acaba por sacrificar a formação integral dos estudantes do Ensino Médio.

A partir da minha dissertação de mestrado (Vicente, 2019), compreendi que a estrutura do novo currículo (parte comum e itinerários formativos) atende à lógica mercantil do empresariado, pois dita o que é conhecimento básico, no caso português e matemática, disciplinas que estarão presentes na grade curricular nas três séries do Ensino Médio, e deixa em segundo plano as demais, como, por exemplo, geografia, biologia, sociologia, filosofia, história, química, educação física e arte, que efetivamente não serão excluídas do currículo, pois o estudante do Ensino Médio terá a "autonomia" para optar qual cursar, entretanto, as instituições escolares não serão obrigadas a ofertar todos os Itinerários Formativos, prejudicando os estudantes, sobretudo os mais carentes. Diante disso, nesta tese, busco demonstrar como essa dualidade se operacionaliza no NEM, sobretudo no estado do Mato Grosso.

Assim, a reforma do Ensino Médio avança em direção contrária ao que é justo, uma vez que os estudantes mais pobres, que mais necessitariam de atenção e investimentos em sua trajetória educacional, são os mais prejudicados pela lógica mercadológica e meritocrática adotada no campo da educação.

1.3 Referencial teórico-metodológico

Conforme já anunciado, esta pesquisa busca responder às questões propostas a fim de alcançar os objetivos sinalizados que envolvem o entendimento das peculiaridades do objeto problematizado. Utilizaremos o referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) para a apreensão do objeto, a relação entre o público e o privado em suas múltiplas determinações na implantação do NEM, em especial, nas escolas públicas do estado de Mato Grosso.

O Materialismo Histórico-Dialético atesta que os homens começaram a se diferenciar dos animais não apenas pela consciência ou pela religião, mas principalmente quando iniciaram a produção de seus próprios meios de vida, processo pelo qual, direta e indiretamente, também passaram a produzir sua existência material. Portanto, o trabalho define a humanidade do homem; o que os indivíduos são coincide com sua produção, tanto no que produzem quanto na maneira como o fazem. Assim, a essência dos indivíduos é

moldada pelas condições materiais de sua produção. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social o que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 276). Por essa perspectiva, o modo de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

As informações de um estudo só adquirem concreticidade ao serem avaliadas a partir da totalidade histórica social (Cury, 1987). É nessa conjuntura que serão investigadas as políticas de implementação do NEM, pois entende-se que não é possível apreender os significados dessas políticas sem a compreensão da lógica global do sistema de produção em que estão inseridas.

Ao analisar a política educacional, levarei em consideração as relações sociais presentes no contexto histórico da sua criação, que têm como alicerce as relações de trabalho. Por meio do trabalho:

> [...] os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Eles somente produzem colaborando entre si de um modo determinado e trocando entre si as suas atividades. Para produzirem, contraem determinadas ligações e relações mútuas, e é somente no interior desses vínculos e relações sociais que se efetua a sua ação sobre a natureza, isto é, que se realiza a produção (Marx, 2010, p. 45).

Partindo do princípio de que “o trabalho é fundante do ser social” (Netto; Braz, 2008, p. 37), considera-se fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa a compreensão de que as relações materiais do ser humano formam a estrutura de todas as suas relações, que “nada mais são que as formas necessárias nas quais se realiza a sua atividade material e individual” (Marx, 1985, p. 207). De tal modo, as políticas de reforma e implementação do NEM correspondem às relações sociais presentes nas condições materiais do atual contexto neoliberal, que busca reduzir as políticas públicas educacionais e minimizar direitos outrora conquistados para atender aos ditames da economia.

Nesse sentido, faz-se necessária a consciência da luta de classes, pois a sociedade organizada é organizada em torno de conflitos entre classes sociais distintas, ou seja, classe dominante (burguesia) e a classe trabalhadora (proletariado). Em tal cenário, o Estado desempenha papel basilar na manutenção das dinâmicas de poder existentes:

> [...] o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação. Por consequência, as lutas de classe, que dilaceram a sociedade civil, devem tomar a forma de lutas políticas (Marx; Engels, 2001, p. 41).

A contribuição de Marx e Engels para a teoria política foi essencial, pois vincularam a ideia de que o Estado não é uma entidade neutra que exprime os interesses gerais e comuns da

sociedade, mas que favorece os interesses de uma classe social específica, ou seja, a classe dominante.

> Com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade (Marx; Engels, 2001, p. 74).

A sociedade civil cria o Estado, e este último é o instrumento por meio do qual a classe dominante promove e protege seus interesses comuns. Marx e Engels (2001) destacam que o Estado executa um papel central na estruturação da sociedade, moldando as instituições comuns para atender aos interesses da classe dominante e propiciando a elas uma forma política que sustenta as relações de classe existentes.

Na sociedade de classes, o proletariado vende a sua força de trabalho para o capitalista, cuja fonte de lucro reside na exploração dessa mesma força de trabalho, para gerar mais-valia, "[...] o motivo que impulsiona e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho [...]" (Marx, 1996, p. 447).

As relações de produção no capitalismo são relações de exploração capitalistas, assim, é o "trabalho não-pago" que produz a mais-valia. De acordo com Marx (1996), essa é a maneira de exploração específica do capitalismo, pois se trata da diferença entre o valor do produto e o valor do capital despendido no processo de produção. Marx, esclarece dois tipos de mais-valia (absoluta e relativa) existentes na economia capitalista.

> A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chamo de mais-valia relativa (Marx, 1996, p. 431 e 432).

As sociedades existentes no decorrer da história se firmaram nas diferenças entre classes opressoras e classes oprimidas. Frigotto (2006) ressalta que o capital tende a dispensar com mais frequência o trabalho e o trabalhador qualificado. Na perspectiva econômica, "a tendência é um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo. Isso é especialmente válido para o trabalho produtivo material" (Frigotto, 2006, p. 163).

A instituição escolar é um local de lutas e disputas, pois desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes.

> A escola cumpre funções de caráter geral, em termos de desenvolvimento de um saber não-específico e condições sociais necessárias ao desenvolvimento capitalista; cumpre funções de formação de profissionais de alto nível (engenheiros, advogados, economistas e administradores) que irão exercer as funções do capital nas empresas capitalistas ou nos postos da tecnocracia estatal; cumpre, igualmente o papel de circulação e realização de mais-valia produzida; e, finalmente, pode cumprir um papel de contenção – especialmente a nível superior – de um exército de reserva, funcional ao mercado de trabalho (Frigotto, 2006, p. 163).

Conforme Frigotto (2006), a desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos objetivos veiculados e pela direção que assume a prática escolar. O mecanismo do capital de negar o acesso aos níveis mais elevados de escolarização, promover o aligeiramento dos estudos e a desqualificação do trabalho escolar, principalmente para a massa menos abastada que frequenta a escola, pode ser verificado na REM, por meio do currículo fragmentado em Itinerários Formativos.

A desqualificação do trabalho escolar vem sendo incorporada pelo discurso da eficiência e produtividade, enfatizada pela Teoria do Capital Humano (TCH), que busca a manutenção do privilégio da elite, portanto, da hegemonia da classe dominante. Frigotto (2006) salienta que a TCH produz um determinado nível de adestramento, que é funcional à produção capitalista, por meio de uma educação em "doses homeopáticas". Isso reforça a perspectiva da meritocracia no interior do processo escolar, pois compara-se o mundo da produção ao mundo escolar. Assim, a evasão e a repetência, bem como outros desafios, são tratados como problemas individuais, justificados pela suposta falta de esforço ou "não-aptidão".

> [...] a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais (Frigotto, 2006, p. 67).

Sob a perspectiva da TCH, a educação é subordinada à produção a fim de atender às necessidades de crescimento do capitalista, seja preparando mão de obra para o sistema, seja camuflando as relações sociais e as suas desigualdades produzidas. Percebe-se sua influência direta nas políticas educacionais brasileiras, especialmente nas reformas curriculares, entre elas, a REM. Frigotto (1998, p. 14) chama atenção para o reducionismo imbricado nessas práticas:

> Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...], passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

No capitalismo, os interesses da classe dominante são salvaguardados por meio das ações do Estado, por meio da legislação, com a efetivação de leis que favorecem suas atividades, ou de programas de governo que possibilitam a ação do setor privado na esfera pública.

Para dar conta da apreensão da estrutura e da dinâmica do objeto problematizado, a saber: analisar o processo inicial de implementação do NEM nas escolas públicas do estado de Mato Grosso, a fim de elucidar as implicações da relação público-privada na aplicabilidade da reforma do Ensino Médio, ancoro-me em fontes secundárias, como Freitas (2012); Frigotto (2016); Kuenzer (2017); Silva (2018); Oliveira (2020); entre outros, que abordam as políticas educacionais que perpassam todo o debate da tese.

Foi adotada a tipologia de Gil (2008) para classificar a pesquisa, que segue uma abordagem qualitativa e documental. Para o autor, a pesquisa documental parece com a pesquisa bibliográfica, o que as difere é a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica faz uso essencialmente das contribuições de diferentes autores referente a um determinado assunto, a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados segundo as intenções da pesquisa.

O autor ainda ressalta que a investigação documental consiste na exploração das fontes documentais, que podem ser de primeira mão, tais como: “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.”; ou de segunda mão, que de algum modo já foram analisadas, tais como: “relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.” (Gil, 2008, p. 51).

A partir desses princípios gerais, identificou-se que a maneira mais eficaz de se interpretar o processo de implementação do NEM na rede estadual de ensino no estado de Mato Grosso e desvelar a relação entre os setores público e privado seria por meio da análise de documentos específicos sobre a temática, que foram gerados nas instâncias da constituição e instauração da nova legislação. Desse modo, com o enfoque materialista histórico-dialético na análise documental, após um amplo levantamento de dados, em diálogo teórico com pesquisadores que já investigaram a implementação da REM e as relações público-privadas, o *corpus* empírico da pesquisa foi constituído pelos seguintes documentos:

Quadro 3 – Documentos que constituem o corpus empírico da pesquisa

Documentos	Objetivo da investigação
Legislação nacional que dispõe sobre o novo Ensino Médio - Lei n° 13.005/2014 (Brasil, 2014); - Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a); - Portaria n° 649/2018 (Brasil, 2018a); - Portaria n°1.432/2018 (Brasil, 2018c); - Resolução n° 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018d); - Portaria n° 521/2021 (Brasil, 2021c); - Portaria n° 733/2021 (Brasil, 2021d).	Entender como a legislação nacional estrutura o Novo Ensino Médio e conhecer quais as orientações e procedimentos para organização do NEM.
Diretrizes do Banco Mundial - Prioridades y estrategias para la educación (Banco Mundial, 1996); - Enfrentando os desafios do Ensino Secundário na América Latina e Leste da Ásia: melhorar a eficiência e mobilização de recursos (Banco Mundial, 2006); - Alcançando a Educação de Classe Mundial no Brasil (Banco Mundial, 2011a); - Aprendizagem para Todos: Investir em Conhecimentos e Competências das pessoas para promover o desenvolvimento (Banco Mundial, 2011b); - Estratégia de Parceria para o Brasil 2018-2023 (Banco Mundial, 2017a, tradução nossa)[29]; - Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (Banco Mundial, 2017b); - Competências e empregos: uma agenda para a juventude (Banco Mundial, 2018); - Covid-19 no Brasil: Impactos e respostas de políticas públicas (Banco Mundial, 2020).	Compreender as diretrizes políticas do Banco Mundial para o Brasil, em especial, as voltadas para o novo Ensino Médio.
Portarias e documentos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e do Conselho Estadual de Educação sobre o NEM - Portaria 283/2017/GS/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2017a); - Portaria 371/2017/GS/SEDUC/MT (Mato Groso, 2017c); - Portaria 721/2018/GS/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2018b); - Portaria 682/2020/GS/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2020b); - Plano Estadual de Educação - Lei n° 11.422/2021 (Mato Grosso, 2021a); - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (Mato Grosso, 2021c); - Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos (Mato Grosso, 2022b); - Plano de Implementação de Implementação do Novo Ensino Médio do Mato Grosso (Mato Grosso, 2022c).	Analisar as portarias e os documentos que dispõem sobre os procedimentos de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da Rede estadual de ensino de Mato Grosso.
Contratos de atuação do setor privado da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - Extrato do Termo de Contrato n° 081/2021/SEDUC (Seduc-MT, 2021a); - Contrato n° 092/2021/SEDUC (Seduc-MT, 2021b); - Contrato n° 093/2021/SEDUC (Seduc-MT, 2021c); - Contrato n° 026/2022/SEDUC (Seduc-MT, 2022b); - Contrato n° 067/2022/SEDUC (Seduc-MT, 2022e); - Contrato n° 138/2022/SEDUC (Seduc-MT, 2022f); - Contrato n° 194/2022/SEDUC (Seduc-MT, 2022k); - Contrato n° 114/2023/SEDUC (Seduc-MT, 2023e).	Identificação, descrição e análise da atuação do setor privado na educação do estado de Mato Grosso.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

[29] Country partnership framework for the Federative Republico of Brazil for the period FY18 - FY23 (Banco Mundial, 2017a).

Esses documentos foram elencados na investigação como fontes primárias, a fim de se mostrar o que representam na definição e implementação da REM, na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso. Ao analisar os documentos supracitados, fez-se necessário identificar as categorias políticas recorrentes em cada um deles, para desvelar suas verdadeiras intenções. Cury (1987, p. 21) considera categorias de análise como elementos que apresentam a realidade e suas relações: "as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade".

As categorias de análise conceituadas por Cury (1987, p. 21) precisam corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar, com o intuito de interpretar a realidade e servir de indicador de uma estratégia política. Para isso, os fenômenos devem ser interpretados em articulação com o contexto social: "as categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos".

Para isso, as categorias só se dão como tais a partir do movimento; se elas forem consideradas isoladamente, tornam-se abstratas, pois, "se a realidade está em movimento e se a expressão do movimento procura captar o real em sua totalidade, nenhuma conceituação poderá encerrar [...] toda a riqueza do concreto" (Cury, 1987, p. 22). O autor aponta cinco categorias para uma análise subsidiada no MHD, a saber: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Estas foram compreendidas como essenciais em nossa pesquisa.

> A **categoria da contradição** [...] é a base de uma metodologia dialética. [...] A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. [...] negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. [...] **categoria totalidade** justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. [...] considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado. [...] **categoria da medicação** se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório. [...] no caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social. [...] a **categoria da reprodução** se justifica pelo fato de toda a sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. [...] a educação pode servir de elo mediador para processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital. [...] a **categoria da hegemonia**, [...] traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. As relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação (Cury, 1987, p. 27-28, grifos nossos).

Para a investigação dos documentos elencados no Quadro 3, elegeu-se como prioritárias as categorias contradição, totalidade e reprodução. Conforme indica Cury (1987), elas são complementares entre si. O estudo de documentos de política educacional, segundo Evangelista e Shiroma (2019), são fontes que oferecem pistas das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista, a fim de entendê-lo em suas determinações causais e colaborar para romper com a lógica do capital. As autoras reforçam a ideia de que não é possível compreender a política isolada da materialidade e da correlação de forças que a produziu.

Ao estudar um documento, Evangelista e Shiroma (2019) ressaltam a importância de identificar e decifrar os objetivos de determinada política, tanto os anunciados, quanto os ocultos, de modo a compreender como eles se relacionam ou confrontam o projeto hegemônico burguês, como afetam a luta de classes, como auxiliam ou atrapalham a edificação de uma sociabilidade que vença o modo de produção vigente.

Para analisar os documentos, baseio-me no MHD, pois eles resultam de determinações históricas que precisam ser conhecidas ao longo da pesquisa. Estas não estão imediatamente evidentes na documentação; assim, o método materialista oferece subsídios essenciais para a construção do conhecimento sobre a realidade. De acordo com Evangelista e Shiroma (2019, p. 89), "produzir conhecimentos sobre os documentos é produz consciência – no caso do tipo de fonte que inquirimos – sobre a hegemonia burguesa". Nesse sentido, as autoras sinalizam que as categorias do materialismo histórico-dialético devem ser trabalhadas como ferramentas para leitura do real no decorrer da construção do conhecimento, e não como parte de uma teoria reificada.

Faz-se necessário ter clareza de que os documentos são resultados de determinações históricas, que não estão diretamente dadas na documentação, assim, o método é essencial para a desconstrução do aparente, conforme revela Evangelista e Shiroma (2019, p. 89): "Necessitamos das mediações da teoria, da intelecção, da disciplina intelectual, da reflexão, para que possamos ultrapassar os fenômenos, descolarmo-nos de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, alcançar sua essência". Nesta pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético será empregado para auxiliar na compreensão dos documentos investigados, de modo a evitar a subordinação aos discursos produzidos. Ao contrário, buscar-se-á analisá-los e interpretá-los conforme indicam Evangelista e Shiroma (2019).

No processo de investigação de documentos, especialmente aqueles que apresentam uma ‘face humanitária’ da política, como as iniciativas de combate à pobreza, à injustiça e de promoção da inclusão social, entre outros aspectos , é imprescindível atenção e clareza por parte do pesquisador de “[...] que o discurso sobre o real não é real; um discurso é histórica e concretamente produzido e seu conteúdo e forma de disseminação obedecem à determinada intencionalidade” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 93).

Partindo do princípio de que o documento é história, para Evangelista e Shiroma (2019, p. 95) é primordial que, ao examinar um documento, identifique-se quem são os autores e os destinatários de determinada política, pois “trabalhar com documentos supõe [...] considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”. Portanto, a tarefa do pesquisador é entender o significado histórico dos materiais encontrados.

No decorrer da pesquisa, as autoras salientam a importância de compreender a posição dos registros documentais, pois estes expressam determinações históricas. As fontes primárias (produção original) possuem marcas do tempo em que foram produzidas, então, é preciso assimilar as diversas determinações da fonte, da realidade em que foi produzida e os interesses envolvidos. Para isso, a fonte secundária (outros conhecimentos produzidos pelo estudo do documento original) permite a ampliação do diálogo e pode possibilitar a produção de conhecimento (Evangelista; Shiroma, 2019).

Ao tratar de documentos com teor político, é necessário ter entendimento das intencionalidades. De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), devemos nos atentar a questões como: a que grupo favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se presta? Que elementos ideológicos foram utilizados? Quais as implicações de determinados discursos? Nesse sentido, ao pesquisar documentos das Organizações e Organismos Internacionais[30], em especial, o Banco Mundial – agência diretamente envolvida na REM brasileira –, faz-se necessária a “[...] identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, dos vocábulos ou expressões que os compõem” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 102). Para isso, é preciso ler as entrelinhas e atentar-se ao que é ocultado e por que é ocultado, ou, conforme as autoras, é preciso fazer “sangrar a fonte”.

[30] Apesar da influência de diversos organismos internacionais no campo da educação, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas subdivisões, incluindo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), esta tese focará apenas no Banco Mundial. Esse organismo foi escolhido devido à sua atuação direta no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM) brasileiro, que constitui o objeto de estudo desta pesquisa. É importante mencionar a significativa contribuição da UNESCO no campo educacional, exemplificada pelo documento “Educação: um Tesouro a Descobrir” (1996), no qual são destacados os quatro pilares da educação.

> Estudar uma política requer descobrir os sujeitos, individuais ou coletivos, de sua formulação, sabendo que não operam espontaneamente. É preciso localizar forças políticas que dão forma àquelas determinações, quem promove ou obstaculiza tal política, quem são seus implementadores, como se efetiva, que segmentos serão atingidos e qual sua participação no ciclo de política (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 104-105).

De modo geral, os documentos devem ser vistos como produto de conflitos sociais ou síntese das relações sociais concretas, e devem ser examinados como resultado de relações hegemônicas significativamente burguesas. Nessa tarefa, o pesquisador é desafiado a desvendar as relações presentes nos documentos, pois a "[...] superação da aparência e a reflexão sobre o real o tornam inteligível. É necessário construir tal inteligibilidade pelo empenho em ultrapassar a aparência para atingir a essência" (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 106).

A análise documental das fontes citadas acima foram realizadas com o intuito de se evidenciar as interfaces entre as bases teóricas, políticas e ideológicas que dão sustentação às orientações das políticas para a educação, oriundas de Organizações e Organismos Internacionais, de empresas do setor privado e das notícias publicadas pela Seduc-MT. Os objetivos específicos foram contemplados à luz dos conceitos teóricos principais e de fontes primárias e secundárias, apontados no Quadro 4.

Quadro 4 – Conceitos, fontes primárias e secundárias

Conceito	Fontes primárias e secundárias
Neoliberalismo	Puello-Socarrás (2008, 2021); Dardot e Laval (2016); Laval (2019); Caetano e Peroni (2022).
Estado	Cury (1987); Silva (2000); Marx e Engels (2001); Mészáros (2002); Paulani (2011); Peroni (2012); e Moreira (2015).
Organizações e Organismos Internacionais	Silva (1999); Silva (2005, 2009); Mota Junior e Maués (2014); Pronko (2015); Kuenzer (2017); Decker e Evangelista (2019) e Pereira (2020, 2022).
Público-privado na educação	Peroni (2012; 2018), Freitas (2012; 2018), Ball (2014), Dardot e Laval (2016), Peroni; Caetano; Lima (2017), Adrião (2018), Laval (2019), Carvalho e Peroni (2020) e Caetano e Peroni (2022).
Empresariado	Ball (2014); Freitas (2012, 2018); Krawzcyk (2018);
Ensino Médio	Aguiar (2010); Krawczyk (2014); Corrochano (2014); Schütz; Cossetin (2019); Vicente (2019); Silva (2023).
Reforma	Peroni e Caetano (2017); Silva (2018); Oliveira (2020); Seduc-MT (2021).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

1.4 Organização e estrutura da pesquisa

Esta pesquisa se organizou em seis seções: a primeira, “Introdução da tese”, apresenta a formulação e delimitação do problema, a abordagem teórico-metodológica, a revisão bibliográfica, a coleta e análise de dados e a estrutura da pesquisa.

A segunda seção, intitulada “História brasileira das políticas educacionais do Ensino Médio no contexto neoliebral”, aborda o contexto histórico do Ensino Médio desde os anos 1980 até as mais recentes reformas educacionais, que são influenciadas pelos princípios neoliberais. Observamos as implicações que as tecnologias de informação e comunicação têm provocado na sociedade em termos de produção, educação, circulação, consumo e relação capital e trabalho. Nesse contexto, o controle do conhecimento e da comunicação determina quem possui o poder na sociedade, fator responsável por provocar a expansão da desigualdade, a polarização social e a pobreza. O Ensino Médio, historicamente caracterizado pela dualidade estrutural de suas políticas curriculares, subsidia a intensificação da polarização, pois é estruturado para formar uma elite dirigente para o trabalho intelectual por um lado, e, por outro, uma massa de trabalhadores para assumir funções operacionais.

A terceira seção, “Relação público-privada na reforma do Ensino Médio”, versa sobre a atuação das Organizações e Organismos Internacionais, especialmente o Banco Mundial, bem como sobre as ações dos reformadores empresariais no NEM, no contexto nacional, as quais envolvem a combinação de privatização, meritocracia e responsabilização, a fim de introduzir nas escolas a lógica neoliberal e mercantil.

Na quarta seção, denominada “Atuação do setor privado na educação pública do estado do Mato Grosso”, são abordados os aspectos históricos do Ensino Médio no estado a partir da década de 1990, com enfoque na crescente participação e influência do empresariado na definição e execução das políticas públicas educacionais a nível estadual. Apresenta-se também uma série de contratos firmados pela gestão atual entre o estado e o setor privado para a atuação na educação pública, com destaca para o Ensino Médio

Na quinta seção, denominada “Um novo Ensino Médio e a permanência de ‘velhas reformas’: o processo de implementação da Lei n. 13.415/2017 na rede estadual do estado do Mato Grosso”, apresentamos uma análise documental do “Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio” (Mato Grosso, 2021c), o qual estabelece as condições e os critérios do processo inicial de implementação do novo currículo do Ensino Médio nas escolas públicas de Mato Grosso. Além disso, analisamos criticamente o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Mato Grosso (Mato Grosso, 2022c); e, por fim, realizamos o

mapeamento das instituições escolares públicas da rede estadual de ensino no tocante à oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos, bem como da EPT, no Ensino Médio.

Na última seção, apresentam-se as considerações finais do trabalho. Nessa parte, expressamos reflexões e inferências baseadas nos dados da pesquisa. Posteriormente, o objetivo é concluir se as seguintes hipóteses formuladas foram confirmadas:

a) A atual configuração curricular do Ensino Médio na sociedade capitalista amplia a perspectiva dualista e antagônica de formar os jovens pertencentes à elite para o trabalho intelectual e os jovens mais pobres para assumir funções operacionais;
b) A REM reforça a ideia de transformar a educação em mercadoria e favorece os interesses de grupos privados de tornar a educação um componente-chave para o processo de controle social, ideológico e funcional dos ideais hegemônicos do capital. O objetivo dos reformadores privados na REM é estabelecer contratos com o poder público com o intuito de lucrar através da comercialização de materiais didáticos, fornecimento de assessoria técnica para capacitações, flexibilização curricular e atuação na Educação a Distância (EaD). Além da lucratividade com o fundo público da educação, tem também um projeto de sociedade que eles querem emplacar;
c) A flexibilidade e/ou liberdade de escolha, tão propalada pelos reformadores, não estão asseguradas, pois existem municípios mato-grossenses com escolas estaduais que oferecem pouca variedade dos Blocos dos Itinerários Formativos. Ademais, na maior parte das cidades, não ocorre a oferta da EPT, o que impossibilita a real escolha do estudante, levando-o uma escolha decretada.

A tese defendida nesta pesquisa visa demonstrar que o Novo Ensino Médio (NEM) é dual e excludente, tanto em sua estrutura quanto em sua oferta. Busca-se evidenciar que a Reforma do Ensino Médio (REM), implementada na rede estadual de ensino do estado do Mato Grosso, intensifica a relação entre os setores público e o privado. Tal dinâmica objetiva atender aos interesses hegemônicos do capital, favorecendo uma sobreposição do mercado ao Estado. As implicações dessa problemática são observadas na organização dos processos escolares, na democratização das relações e na formação de um currículo com soberania dos ideais mercantis na condução do NEM.

2 HISTÓRIA BRASILEIRA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Esta seção aborda os aspectos históricos das políticas educacionais do Ensino Médio no Brasil a partir do contexto da transição da Ditadura Militar para a redemocratização, a fim de compreender como o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, desde os anos 1980, influenciaram e respaldaram o estabelecimento e a organização das atuais reformas educacionais do Ensino Médio, no âmbito da sociedade capitalista na era informacional-digital-financeira.

A intenção é observar, com foco nas políticas educacionais para o Ensino Médio realizadas no Brasil no início da década de 1990, alinhadas aos princípios neoliberais de competência[31] (Ramos, 2011), flexibilização[32] (Antunes, 2001), descentralização[33] (Moraes, 2001; Cury 2002b) e empreendedorismo[34] (Antunes, 2010), quis fatores balizam a REM no atual contexto do capitalismo, na era informacional-digital-financeira. A partir disso, pode-se evidenciar que, historicamente, as políticas direcionadas ao Ensino Médio foram marcadas pelo dualismo educacional, orientadas pela divisão social do trabalho no capitalismo.

Para fins de alcançar o que foi proposto, a seção foi dividida em quatro subseções: a primeira, "2.1 Políticas neoliberais no Brasil e os impactos no Ensino Médio: da redemocratização ao golpe parlamentar contra Dilma Rousseff", aborda as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio implementadas entre o processo de redemocratização, no final da década de 1980, e o golpe parlamentar que destituiu Dilma Rousseff em 2016; a

---

[31] Sobre a dinâmica das competências, esta "[...] incorpora a ideia da construtividade do conhecimento, pela qual se compreende ocorrer um desequilíbrio quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras" (Ramos, 2011, p. 18). O princípio da competência relaciona a aprendizagem com situações práticas "representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária" (Ramos, 2011, p. 21).

[32] Para Antunes (2001, p. 38), flexibilização, terceirização e desregulamentação [...] são expressões de uma lógica societal onde só o capital vale, e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o sistema é incapaz de realizar sua autovalorização sem se utilizar do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não o eliminar. Pode o precarizar e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo.

[33] De acordo com Cury (2002b, p. 196), "as políticas de descentralização sempre fizeram parte de nossa tradição histórica, [...] agora elas adquiriram um caráter bem mais marcante, [...] a descentralização, nas mãos de um governo central poderoso, ganha um sentido de centralização de concepção e descentralização da execução nos níveis subnacionais de governo. A rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é de haver um deslocamento do público para o privado, e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológicas, pouco naturais aos fins da educação".

[34] Antunes (2010) esclarece que a crise global do capital vem solapando as formas de trabalho, contrato e regulamentado, que vêm sendo substituídos pelo denominado "empreendedorismo". Essa é uma maneira de ocultar o trabalho instável e de mascarar a autoexploração do trabalho.

subseção, “2.2 Governo Michel Temer e a aprovação da Reforma do Ensino Médio”, foca nas medidas neoliberais desenvolvidas durante o mandato de Michel Temer, com ênfase na aprovação da Reforma do Ensino Médio; A terceira, “2.3 Governo Jair Bolsonaro e as ações para a implementação do Novo Ensino Médio”, analisa as políticas educacionais aprovadas durante o mandato de Jair Bolsonaro para a implementação do Novo Ensino Médio; por fim, a quarta subseção, “2.4 Governo Lula da Silva e a manutenção da implementação do Novo Ensino Médio”, discute as iniciativas educacionais na gestão de Lula da Silva, com foco na mobilização dos educadores pela revogação do NEM.

Para isso, realizou-se uma mediação analítica das políticas educacionais. Entre os destaques estão a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96); a Lei n. 7.044/82, que altera dispositivos da Lei n. 5.692/71 sobre a profissionalização do ensino de 2º grau; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); as mudanças no Ensino Médio trazidas pela Lei n. 11.741/08 na LDB; a Resolução n. 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei n. 13.005/2014, com ênfase na Meta 3; a Reforma do Ensino Médio (REM), regulamentada pela Lei n. 13.415/2017; a série de portarias para a organização e implementação do Novo Ensino Médio (NEM), incluindo a Portaria n. 399, que instituiu a Consulta Pública para avaliação e reestruturação da política nacional do Ensino Médio, e a Portaria n. 408 de 8 de março de 2023, que revoga o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos moldes do NEM para 2024; e, por fim, a aprovação da Lei n. 14.945/2024, que trata da reforma da Reforma do Ensino Médio (RREM).

Parte do estudo dos pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio no Brasil foi desenvolvido na minha dissertação de mestrado (Vicente, 2019). Contudo, nesta tese, ampliei essas investigações, considerando os novos desdobramentos das políticas educacionais para o Ensino Médio, especialmente após a aprovação da Reforma. O foco recai sobre as ações desenvolvidas durante o governo de Jair Bolsonaro e no atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva para a implementação do NEM.

Essas leis e políticas educacionais foram promulgadas no período do recorte histórico proposto nesta seção, que orientaram as reformas educacionais do Ensino Médio. A discussão ancorou-se nas pesquisas de Romanelli (1986); Cury (1987; 2002b); Kinzo (2001); Frigotto (2006; 2021); Vieira e Farias (2007); Nascimento (2007); Aguiar (2010); Mészáros (2011);

Moreira (2015); Alves (2017); Antunes (2017; 2021); Krawczyk e Ferreti (2017); Saviani (2020a; 2020b); Leher (2019); Vicente (2019); Reis (2020); Oliveira (2020); Deitos (2022) e Silva (2023).

2.1 Políticas neoliberais no Brasil e os impactos no Ensino Médio: da redemocratização ao golpe parlamentar contra Dilma Rousseff

Esta subseção tem como objetivo analisar brevemente a história das políticas educacionais do Ensino Médio realizadas no Brasil a partir da redemocratização ocorrida no final da década de 1980, contexto histórico em que o país vivenciou a transição de uma Ditadura Militar para o retorno à democracia.

Conforme exposto outrora, em minha dissertação de mestrado (Vicente, 2019) investiguei as características da Lei da REM e suas implicações para estudantes e professores. Para isso, um dos objetivos foi buscar compreender os pressupostos históricos e políticos presentes nas Constituições Federais de 1967 e 1988 e nas Leis de Diretrizes e Base da Educação de 1961, 1971 e 1996, a fim de redigir algumas considerações sobre a nova estrutura do Ensino Médio.

Nesta subseção, busco entender o teor das reformas educacionais que envolveram o Ensino Médio no Brasil desde a década de 1980, período em que o país vivenciou o processo de redemocratização, até o golpe parlamentar sofrido por Dilma Rousseff em 2016, de modo a constatar a função social direcionada a essa etapa de ensino em cada década perpassada.

Dentre as políticas que interferiram na forma e no funcionamento do Ensino Médio durante o período investigado, destacam-se: a Lei n. 7.044/82, a Constituição Federal de 1988, a Lei n. 9.394/96, o PNE 2001-2010, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o lançamento do IDEB, a Lei n. 11.741/08, que trouxe mudanças na LDB em relação ao Ensino Médio, a Resolução n. 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o PNE (2014-2024).

Com base nos escritos de Marx e Engels (1992), tem-se que o ensino, na contemporaneidade, incorpora-se à lógica da expansão do capital. A partir disso, surge a necessidade de desenvolver um sistema educativo com currículos e práticas que orientem a concepção de uma força de trabalho correlata às novas práticas de acumulação. Nesse sentido,

é essencial compreender o processo histórico que, a partir do contexto produtivo, moldou as finalidades atribuídas à educação.

Optamos por iniciar com uma breve retomada da conjuntura política e econômica, por entender que esses são elementos importantes que serviram de subsídios na organização das políticas educacionais. Trata-se de um levantamento de cunho documental, no qual foram analisadas as leis e políticas educacionais em documentos oficiais que regularam o Ensino Médio no Brasil durante o período investigado.

De acordo com Coutinho e Sanfelice (2016), com os militares no poder, os movimentos de educação popular sofreram um duro golpe, pois passou a predominar, no âmbito do Estado, as ideias originárias da Teoria do Capital Humano (TCH)[35]. Durante a Ditadura Militar, houve a promoção de uma série de reformas educacionais, com o intuito de alinhar a educação com suas políticas e necessidades. A ênfase na profissionalização do Ensino Médio era parte da estratégia mais ampla para atender às urgências da economia e do mercado de trabalho, bem como para conter os gastos com a educação. A política voltada ao Ensino Médio no decorrer dos governos militares culminou na aprovação da Lei n. 5.692/71, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus no Brasil.

Basicamente, o currículo do ensino de 1° e 2° graus era composto por uma parte de educação geral e outra de formação especial. A educação geral deveria propiciar uma base comum de conhecimentos, e era dominante no ensino de 1° grau. Já a formação especial buscava, no ensino de 1° grau, a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, sendo introduzida nas séries finais desse nível, em caráter não dominante; o 2° grau era direcionado à habilitação profissional, sendo o aspecto preponderante nesse nível (Romanelli, 1986).

A Reforma do Ensino de 1° e 2° graus (Lei n. 5.692/71) foi orientanda pela TCH, que reduz a prática educacional a "um fator de produção", ou seja, a uma questão meramente técnica. A educação no regime militar foi entendida como fator de desenvolvimento, visto que o crescimento da economia gerou modificações na vida da sociedade, assim, as reformas educacionais, como a Lei n. 5.692/71, tinham como objetivo alinhar o ensino ao desenvolvimento econômico (Frasseto, Miguel, 2022).

Para as autoras, a lei de reforma do Ensino Secundário com foco na preparação para o trabalho objetivava reduzir as vagas nas universidades, desse modo, as instituições profissionais

[35] A Teoria do Capital Humano contempla os investimentos na área educacional como um meio de retorno para o trabalho e para o capital. A referida teoria direciona o investimento na educação como forma de promover uma modificação social, sendo assim, para a TCH, a educação é pedra angular para "produzir e ampliar" o capital humano (Vicente, 2019).

predominaram, nos termos da Lei n. 5.692, de 1971. A reforma do Ensino Secundário possuía como pilar a Teoria do Capital Humano (TCH), "explicitamente imposta pela Lei n. 5.692/71, [que] serviu de mediação para a consolidação do ideário de que a educação poderia resolver os problemas do Estado e contribuir com o crescimento da economia" (Frasseto; Miguel, 2022, p. 5).

Em linhas gerais, a Lei n. 5.692/71 tinha como objetivo "[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Art. 1°, Brasil, 1971). Por essa perspectiva, Frasseto e Miguel (2022) ressaltam que a relação educação e trabalho firmava-se puramente em forma de geração de emprego. As modificações do modo de produção forçaram a escola a se associar às questões econômicas e, por consequência, ao mercado de trabalho, e não mais ao trabalho como princípio educativo. A Lei de reforma do Ensino Secundário, de natureza pragmática, foi aprovada para atender às necessidades da economia em desenvolvimento no país. Naquele momento, surgiu a necessidade de formar mão de obra qualificada para atender aos objetivos do governo, ao mesmo tempo em que se buscava reduzir a oferta de vagas no Ensino Superior (Frasseto, Miguel, 2022).

A lei de reforma do Ensino Secundário foi um fracasso, de acordo com Nodari (1988), pois a legislação não atendeu à perspectiva dos alunos, professores e sociedade. A autora destaca que os professores e pais, sentindo a queda na qualidade do ensino, direcionaram críticas à ineficiência da lei, desse modo, os órgãos oficiais foram obrigados a reconhecer seu insucesso. Nesse cenário, surgiu uma nova reforma, amparada pela Lei n. 7.044/82 (Brasil, 1982).

No início dos anos 1980, ainda sob a égide do regime militar, foi aprovada a Lei n. 7.044/1982, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Com a premissa de desenvolver potencialidades e preparar para o trabalho (Art. 1º, Brasil, 1982), essa lei possibilitava a escolha do tipo de preparação para o trabalho que os estudantes desejassem realizar, permitindo, inclusive, a continuação das antigas habilitações estabelecidas pela Lei n. 5.692/71 (Nodari, 1988). Dentre as mudanças relativas à profissionalização, destacam-se:

> Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

> § 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.
> § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (Art. 4°, § 1º, § 2º, Brasil, 1982).

Ao analisar as alterações da Lei n. 5.692/71 para a Lei n. 7.044/82, Warde (1983) afirma que em relação aos textos oficiais não há muito o que se destacar além da substituição de "qualificação para o trabalho" (Art. 1°, Brasil, 1982); da absorção de "preparação para o trabalho" como elemento da "formação integral do aluno" em caráter obrigatório no ensino de 1° e 2° graus; e da conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino, conforme a citação acima.

No entender de Fischer (1984), a Lei n. 7.044/82 apresenta uma grande deficiência, pois não realiza a distinção do que significa "preparar para o trabalho" e "preparar para um emprego". Além disso, o autor indica que a legislação não considera a realidade do mercado e sua natureza competitiva. Com a aprovação dessa lei, houve o cancelamento da escola única de profissionalização obrigatória, que, segundo Vicente (2019), nunca chegou a existir. O que se presenciou durante o regime militar no campo da educação foi a tentativa de ampliar a desigualdade entre as classes, separando-as por meio da distinta formação ofertada aos sujeitos, e o fortalecimento do setor privado, inclusive o próprio setor público foi tomado pela mentalidade da privatização.

Em pesquisa realizada por Nodari (1988), verificou-se que naquele período a principal dificuldade para a escolha de uma profissão era a existência de poucas vagas no Ensino Superior, seguida da imaturidade do estudante para realizar a escolha de uma profissão e da pressa na tomada da decisão por conta do vestibular. Ao analisarmos o resultado do estudo desenvolvido nos anos 1980, percebemos a proximidade com a realidade atual, ou seja, após quatro décadas, alguns fatores ainda permanecem em nosso país, haja vista que o Brasil não possui estrutura para abarcar todos os estudantes no Ensino Superior.

Em governos de perfil mais conservador, a política de acesso ao Ensino Superior não é prioridade, para isso, desempenham esforços para sucatear as instituições públicas superiores, como ocorreu na gestão de Jair Bolsonaro. A questão da imaturidade e da escolha compulsória da profissão, identificadas em pesquisas dos anos 1980 como principais barreiras a esse tipo de política, também são problemáticas de natureza semelhante apontadas no Novo Ensino Médio (NEM) da atualidade, conforme indicam os estudos de Vicente (2019), Schütz; Cossetin (2019) e Saviani (2020a).

Durante os 21 anos de governo militar, ocorreram conflitos entre oficiais moderados e radicais, gerando grande instabilidade política. Kinzo (2001) salienta que, de um lado, essa situação permitiu a continuidade dos mecanismos e procedimentos de uma democracia representativa. Embora o Congresso e o Judiciário tenham permanecido em funcionamento, seus poderes estavam extremamente reduzidos e vários membros foram expurgados. Houve alternância na presidência da República e eleições periódicas foram mantidas, mas sob o controle de diversos aparelhos; e os partidos políticos continuaram a existir e a funcionar, ainda que suas atividades estivessem drasticamente limitadas. De modo geral, a autora enfatiza que a política representava um arranjo que misturava traços de um regime militar autoritário com características de um regime democrático. Esse arranjo foi responsável por crises políticas que marcaram esse período, com fases alternadas de repressão e liberalização (Kinzo, 2001).

O retorno à democracia não aconteceu por concessão dos militares, mas tratou-se de uma transição lenta. Nesse sentido, Kinzo (2001) divide esse processo em três fases: a primeira, de 1974 a 1982, foi um período de total controle dos militares, o que mais lembrava uma tentativa de reforma do regime do que os passos iniciais de uma transição à democracia. A segunda fase, de 1982 a 1985, foi marcada pelo domínio militar, mas com outros atores com função relevante no processo político. Já na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixaram de deter o papel principal, sendo substituídos pelos políticos civis, com a participação de setores organizados da sociedade.

A segunda fase de transição é encerrada com a eleição de Tancredo Neves e José Sarney, em janeiro de 1985. A terceira fase de transição iniciou-se com um duro acontecimento: a morte de Tancredo Neves, levando à posse o seu vice, José Sarney (1985-1990). Segundo Kinzo (2001), a Nova República se ascendia sob bases frágeis, principalmente para Sarney, que teria que enfrentar uma crise econômica e social. Quando este assumiu a presidência, não tinha um plano de governo propriamente dito, ainda mais com problemas de legitimidade.

O mandato teve início com importantes emendas à Constituição, que estabeleciam eleições diretas, mas a institucionalização da democracia exigia a elaboração de uma nova Constituição. Nesse contexto, educadores progressistas se mobilizaram na defesa da escola pública por meio de uma visão, chamada por Saviani (2008b), de ensaios contra-hegemônicos, efetivando uma crítica à hegemonia instalada na sociedade capitalista.

> A hegemonia se dá no contexto das relações de forças existentes na sociedade de classes e no interior das organizações culturais, e revela o caráter contraditório dessas relações. No exercício hegemônico sobre essas organizações, a classe dominante vigia

> permanentemente, a fim de que essas cooperem para a reprodução das relações de produção (Cury, 1987, p. 88).

Quando falamos de hegemonia, encontramos uma das contribuições mais significativas do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) à teoria política atribuída ao teórico italiano Antonio Gramsci. Gramsci, que passou parte de sua vida encarcerado durante o período fascista italiano, desenvolveu suas ideias sobre a temática em escritos que inicialmente não obtiveram grande repercussão. Foi somente após sua morte que esses escritos, conhecidos como *Cadernos do Cárcere*, foram publicados e ganharam notoriedade.

O conceito de hegemonia de Gramsci está próximo do de Lenin[36], entretanto, divergem em um ponto capital: na preeminência da direção cultural e ideológica. Os dois aspectos essenciais da concepção gramsciana da hegemonia residem, nesse sentido, na oposição entre essa noção e a de ditadura, bem como na base social de hegemonia (Portelli, 1977). Para o filósofo italiano, a filosofia deixa de ser um tema isolado para se tornar assunto de todos, arruinando a barreira que divide os intelectuais da elite e da massa. Além disso, ressalta que todos os indivíduos, inclusive os mais simples, são capazes de formular pensamentos e concepções de mundo com base em suas próprias realidades. Ele assegura que todos nós, até mesmo os intelectuais considerados, somos influenciados por algum tipo de conteúdo ou conformismo.

> Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do género humano mundialmente (Gramsci, 1999, p. 94).

Nesse sentido, o autor aproxima os intelectuais do povo, e o povo do mundo da filosofia. O intuito da filosofia da práxis seria, então, tornar-se senso comum de toda a sociedade: "Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais" (Gramsci, 1999, p. 101).

[36] Conforme Lenin, a hegemonia é política, "porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil; assim, desta ele só retém o aspecto político" (Portelli, 1977, p. 65).

A filosofia da práxis procura "[...] forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais" (Gramsci, 1999, p. 103). Assim, os intelectuais não pertencem a uma casta separada do social, uma vanguarda que sabe melhor o que o povo precisa ou que ensinará o povo a pensar. Na realidade, a própria massa participará do processo de criação dos seus intelectuais, por meio de uma educação simultânea e recíproca (Gramsci, 1999).

A hegemonia em Gramsci, de acordo com Ruviaro (2020), está para além de uma singela aliança entre classes com interesses distintos e inimigos em comum; acontece, alternativamente, uma coesão entre os diferentes grupos sociais, que é denominado de "progresso filosófico", representando que as massas não serão mais simples massa amorfa, mas constituirão uma organicidade que proporcionará uma tomada de consciência construída e constituinte de um conjunto social, apropriando-se, assim, de consciência política.

> É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (Gramsci, 1999, p. 104).

Assim, a própria política torna-se prática filosófica, pois a organicidade das classes subalternas, por meio dos intelectuais, requer uma consciência política capaz de promover transformações no próprio modo de existência dos sujeitos e na reprodução dos meios sociais (Ruviaro, 2020).

A probabilidade de se criar uma nova hegemonia altera a dinâmica da atuação política, ao reconhecer que interesses diversos, além daqueles do Estado e da classe dominante, podem podem mobilizar-se na sociedade civil em busca de aceitação. Entre esses interesses, estão os das classes subalternas e de pequenas porções divergentes da burguesia, que podem se apoiar mutuamente no enfrentamento das classes dominantes e dirigentes (Moraes, 2010).

Nessa perspectiva, estão situadas as ações contra-hegemônicas: "A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas" (Gramsci, 1999, p. 314). De acordo com Moraes (2010), a contra-hegemonia produz o contraditório e a tensão no que até aquele momento aparentava ser harmonioso e regular. O autor ressalta que Gramsci nos desvela que a hegemonia é reflexo das medições de

forças entre blocos de classes, que pode ser reorganizada em vastos processos de lutas, contestações e vitórias.

A elaboração da Constituição de 1988 foi permeada pela complexidade que cercou o processo de democratização brasileiro: "[...] o processo envolveu um embate entre os mais variados grupos, cada um tentando aumentar ou restringir os limites do arranjo social, econômico e político a ser estabelecido" (Kinzo, 2001, p. 8). A Constituição de 1988 ficou conhecida como "Constituição Cidadã". Possui 245 artigos e 70 disposições transitórias.

No tocante aos direitos sociais, a Carta Magna dispõe que: "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados" (Brasil, 1988, Art. 6º). Dente os direitos socais, destaca-se a educação, que é abordada no capítulo mais extenso sobre o tema entre todas as constituições do país. Ao todo, dez artigos específicos – do artigo 205 ao 214 – tratam exclusivamente dessa área, que também é mencionada em outros quatro artigos (art. 22, art. 23, art. 30, art. 60 e art. 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

Por fim, a Constituição Federal de 1988 define as competências exclusivas da União, incluindo a formulação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 22, XXIV, Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que regula essas diretrizes, foi promulgada apenas oito anos após a Constituição Federal, por meio da Lei n. 9.394/96.

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pelas mudanças da Reforma Administrativa do papel do Estado. As políticas públicas, entre elas, a educacional, foram permeadas pela concepção neoliberal: "[...] o Estado é ineficiente, o mercado é sempre melhor e carrega em si toda a eficiência do mundo. Essa tese foi se fortalecendo nas duas últimas décadas do século passado e se tornou ensurdecedora da metade dos anos 1990 até a crise de 2008" (Paulani, 2011, p. 35).

No entanto, as bases do pensamento neoliberal não são originárias da década de 1990. Segundo Paulani (2011), as raízes intelectuais do neoliberalismo são oriundas dos anos de 1940, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Melo (2002) destaca que o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, trouxe profundas transformações no cenário internacional e nas economias dos países envolvidos no conflito. Nas agendas econômicas e políticas nacionais, acordos e compromissos foram celebrados, com o objetivo de estimular a reconstrução e possibilitar a criação de condições capazes para um novo crescimento dos países. Entre eles, destaca-se o

Acordo de Bretton Woods[37], o qual, segundo Melo (2002), gerou as políticas que fortaleceram o Estado de bem-estar-social[38]. Na América Latina, esse processo instituiu os anos do desenvolvimentismo.

O início da década de 1990 no Brasil foi marcado pela recém-conquistada redemocratização e pela recessão econômica, com elevados índices de inflação[39]. A instabilidade econômica fez com que as ideias neoliberais ganhassem força, tanto que as políticas públicas, entre elas, as educacionais, nos governos de Fernando Affonso Collor de Melo (1990-1992) e FHC, estiveram alinhadas com as recomendações do Consenso de Washington[40].

No que se refere à política pública educacional brasileira, Saviani (2020a) relata que, desde o fim da ditadura até os dias atuais, ela pode ser compreendida por meio de quatro conceitos: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. O quadro abaixo mostra detalhadamente as suas características.

Quadro 5 – Características gerais da política educacional brasileira após a redemocratização

Perfil	Detalhamento
Filantropia	A filantropia representa a ideia do Estado mínimo, considerando a educação como problema de todos e não somente do Estado, em que este se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a "sociedade" as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade, a exemplo do "Todos pela Educação".
Protelação	A protelação representa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas. Exemplo: a eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A Constituição Federal de 1988 fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta, ou seja, até 1998. O Plano Decenal "Educação para Todos", de 1993, era também de 10 anos, ou seja, até 2003. O FUNDEF, de 1996, igualmente 10 anos, até 2006. O FUNDEB, de 2007, 14 anos,

[37] A Conferência de Bretton Woods ocorreu em julho de 1944, na cidade homônima de Bretton Woods, em New Hampshire, Estados Unidos. Esse encontro reuniu 730 representantes de 44 países, incluindo o Brasil, com o objetivo de debater a reorganização mundial dos mercados e das finanças. As discussões visavam criar condições favoráveis ao desenvolvimento dos países e estimular a cooperação internacional, culminando na criação de três importantes instituições: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (conhecido como Banco Mundial) e o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT). O acordo resultante da conferência foi ratificado em 1945, pelo presidente americano Harry Truman (Melo, 2002).

[38] "O Estado do bem-estar social foi um conjunto de instituições, direitos e instrumentos de políticas sociais, entre os quais o seguro desemprego e licenças de todos os tipos (maternidade, paternidade), que se transformavam em 'salário social' – na Europa, usava-se esse termo. O trabalhador ganhava um salário, porém, seu bem-estar dependia não só dessa verba, mas também de uma série de outros benefícios que ele recebia como cidadão. Políticas universalistas criavam o Estado do bem-estar social. Nos 30 anos de ouro, houve uma melhora substantiva da condição de vida das populações como um todo, pelo menos nos países mais desenvolvidos. O desenvolvimento também é um produto do espírito dessa época" (Paulani, 2011, p. 37).

[39] A inflação média no Brasil no ano de 1990 foi de 4.116,26 % (Inflation.eu [on-line]).

[40] "O Consenso de Washington é o neoliberalismo para a periferia endividada e tem os seguintes pontos fundamentais: disciplina fiscal e redução dos gastos públicos, que se traduz na exigência de elevados superávits primários; aplicação de uma política monetária rígida, com metas de inflação; Estado mínimo, estimulado pelo processo de privatizações; marcha a ré no desenvolvimentismo; desregulamentação das leis trabalhistas e de outras leis relativas a direitos sociais; abertura de mercado, com menos protecionismo: e livre trânsito de capitais" (Paulani, 2011, p. 40).

	ou seja, até 2021. O PDE, de 2007, fixou mais 15 anos, até 2022. E, por fim, o PNE, fixou mais 10 anos, ou seja, até 2024. Desse modo, o país vai avançando pelo século XXI adiando a solução desse problema que os principais países resolveram entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX.
Fragmentação	A fragmentação se constata pelas diversas medidas que se sucedem e se justapõem, perpetuando a frase do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: "todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar" à altura das necessidades do país (Saviani, 2020ª, p. 3 *apud* Azevedo *et al*., 1932).
Improvisação	A improvisação é evidenciada pela tendência de, ao identificar um ponto considerado como fundamental, rapidamente aprovar uma emenda constitucional, lei, decreto ou portaria sem uma avaliação adequada de sua real necessidade e de como ela se articula com outras medidas existentes ou de efeito similar. Um exemplo disso é a Reforma do Ensino Médio (REM), implementada pela Medida Provisória n. 746/16. Esta foi rapidamente aprovada para produzir efeito imediato e contornar a demora na aprovação de uma lei formal. No entanto, a urgência atribuída à MP n. 746/16 é questionável, já que a implementação da REM dependia da elaboração e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que só foi concluída em 4 de dezembro de 2018, mostrando que a medida não tinha caráter emergencial.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no artigo de Saviani (2020a): "Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência".

O resultado empírico da junção filantrópica, protelação, fragmentação e improvisação é a precarização geral da educação no Brasil, percebida nas estruturas físicas das escolas, nos equipamentos presentes nas instituições escolares, nas condições de trabalho, nos valores laborais dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados, esta última fortemente influenciada pelos mecanismos das Organizações e Organismos Internacionais (Saviani, 2020a).

Nos anos 1980, surgiram diversas ideias alinhadas ao projeto neoliberal, tais como: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, com intuito de favorecer o livre comércio; a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado voltadas à criação de eficiência; e a privatização de uma porção de antigas funções estatais e seu redimensionamento (Robertson; Verger, 2012).

Nas últimas décadas, no campo da educação, vem ocorrendo o estreitamento da relação entre o público e o privado, para promover a atuação do setor privado em uma área de atividade do setor público, expandindo assim o poder de interferência de atores privados na definição de políticas públicas na oferta da educação, na gestão escolar e na fiscalização dos resultados. No início da década de 1990, de acordo com Robertson e Verger (2012), muitos dos esforços empreendidos nas reformas educacionais em países ricos basearam-se na introdução da concorrência e de políticas de escolha (como quase-mercados) para a governança da educação, na busca de definir um ensino segundo os princípios do livre mercado. Nesse momento, organismos internacionais, como o Banco Mundial, FMI e OCDE "desempenharam papéis cada

vez mais instrumentais no avanço das ideias do livre mercado como base para o desenvolvimento" (Robertson; Verger, 2012, p. 1.137).

No final dos anos 1990, tais organismos começaram a focar na promoção de parcerias, ou seja, na intensificação da relação entre o público e o privado, de modo a avançar na direção de um novo paradigma de desenvolvimento. O fortalecimento do discurso global sobre a relação público-privada, referido por Robertson e Verger (2012) como parcerias público-privadas em educação (PPPE), tem sido evidenciado em torno dos temas da educação para o desenvolvimento.

> PPPEs são, portanto, o guarda-chuva perfeito, pois enquanto o propósito subjacente e as lógicas de gestão da educação são garantidos de acordo com a lógica de mercado, dada a presença do setor privado como responsável pela oferta, o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento (Robertson; Verger, 2012, p. 1.143).

A intensificação da relação público-privada na educação representa o distanciamento do Estado da oferta direta da educação, mantendo ênfase no financiamento e desempenhando funções na regulamentação e avaliação da educação (Robertson; Verger, 2012). Desse modo, para os autores, a cessão, por parte do Estado, do poder para tomar decisões representa uma transferência da autoridade do público para o privado e do âmbito nacional para o supranacional.

No Brasil, a década de 1990 ficou marcada pelo movimento de redefinição do papel e da reforma do Estado brasileiro. Segundo Moreira (2015) essa nova configuração de Estado resultou em implicações para a modificação da governança pública e de seu processo de definição das políticas para a gestão e financiamento da educação. A autora ressalta que governança se refere à "prioridade do setor econômico em detrimento do setor político, do capital em detrimento da ação do Estado, do mercado em detrimento da democracia, do lucro em detrimento da justiça social" (Moreira, 2015, p. 50). A governança constitui, portanto, a gestão administrativa de cunho social com o objetivo de despolitizar os ajustes sociais, compreendendo-se a boa governança como uma nova filosofia de gestão, como um incremento positivo, pois fortalece as condições para a governabilidade política e o equilíbrio democrático nos setores da administração pública.

O perfil regulador do Estado influenciou diretamente na estrutura e organização da gestão educacional e, por consequência, na implementação de políticas para a educação, em especial para o Ensino Médio. Moreira (2015) salienta que ao estudar a redefinição do papel do Estado no Brasil, no direcionamento das políticas educacionais, é de suma importância

compreender os aspectos históricos da formação do Estado brasileiro e de suas características sociais, econômicas e políticas atuais, a fim de entender a particularidade desse estágio do capitalismo monopolista nessa reconfiguração.

De acordo com Marx e Engels (2001), a propriedade privada começa, tanto entre os povos antigos como entre os modernos, com a propriedade mobiliária. Na Idade Média, a propriedade passou por diversas transformações, desde a propriedade fundiária feudal e a propriedade mobiliária corporativa até o capital manufatureiro, culminando na estrutura do capital moderno.

> [...] condicionado pela grande indústria e pela concorrência universal, que representa a propriedade privada no estado puro, despojada de todo aspecto de coletivo e tendo excluído toda ação do Estado sobre o desenvolvimento da propriedade. É a esta propriedade privada moderna que corresponde o Estado moderno, adquirido pouco a pouco pelos proprietários privados através dos impostos, tendo caído inteiramente nas suas mãos por força do sistema da dívida pública e cuja existência depende exclusivamente, pelo jogo da alta e da baixa dos valores do Estado na Bolsa, do credito comercial que lhes é concedido pelos proprietários privados, os burgueses (Marx; Engels, 2001, p. 73).

Mesmo Marx e Engels (2001), ao se referirem ao Estado Moderno no século XIX, compreendem que o Estado não deve ser entendido "apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista [que] serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação" (Cury, 1987, p. 55). No cenário da globalização da economia, o Estado transformou-se em uma instância reguladora e organizadora do modo de produção capitalista, especialmente nos países subdesenvolvidos.

> Nesses países, o Estado, com sua estrutura burocrática, tende a perder o caráter ambíguo de apenas regulador da economia e árbitro da sociedade. Redefinido como pressuposto geral da produção, tenta criar e manter condições de acumulação. Por outro lado, o próprio processo de acumulação e concentração gera uma série de tensões, que desafiadoramente impõem ao Estado a função de manter um certo equilíbrio político e uma forma de harmonia social que satisfaçam certos interesses dominantes, desde que se mantenham nos limites permitidos pelas classes dominantes (Cury, 1987, p. 55).

De acordo com Moreira (2015), o Estado se transformou no decorrer do movimento do capital, engendrado pelas mudanças no mundo do trabalho, em que os bens essenciais para o funcionamento da vida social são determinados pelo modo de produção que se remodela nos diferentes períodos da história.

Entretanto, o movimento do capital não se encerra na produção; ele prossegue com a centralização e concentração do capital. As crises econômicas, que são uma característica

intrínseca do capitalismo em sua dinâmica contraditória, também desempenham um papel crucial nesse processo. Segundo Netto e Braz (2008), a história do desenvolvimento do capitalismo é marcada por uma sucessão de crises econômicas, com períodos de expansão e crescimento, sendo rudemente interrompidos por depressões, causando falências, desemprego e miséria. Em suma, "[...] a crise é constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise" (Netto; Braz, 2008, p. 170).

A crise é a maneira pela qual o modo de produção capitalista se sustenta no seu próprio desequilíbrio. Marx (2011) apresenta trechos que nos permitem compreender que a crise não é um acidente conjuntural, mas algo inerente ao caráter contraditório das relações capitalistas de produção: "a vida da indústria se converte numa sequência de períodos de vitalidade mediana, prosperidade, superprodução, crise e estagnação" (Marx, 2011, p. 640). Em outro excerto, apresenta: "O curso vital característico da indústria moderna, a forma de um ciclo decenal interrompido por oscilações menores de períodos de vitalidade média, produção a todo vapor, crise e estagnação, repousa sobre a formação constante [...] do exército industrial de reserva" (Marx, 2011, p. 859).

Apesar das crises contemporâneas do capital não estarem nos exemplos de Marx, pois o pensador viveu no século XIX, suas ideias são fundamentais para compreendermos a reestruturação do sistema a partir das crises como estratégia de manutenção. Nesse sentido, Previtali e Fagiani (2023, p. 290) ressaltam que "a cada crise econômica ocasionada pelas contradições intrínsecas do sistema do capital, mais medidas de austeridade são impostas à classe trabalhadora". Sobre crise, Moreira (2015) compreende que é a expressão do caráter contraditório assumido pela acumulação do capital.

Quando se fala em crise do capital, destaca-se a figura István Mészáros, considerado um dos maiores expoentes na investigação dessa temática. Ao retratar a crise no sistema capitalista, o autor aponta que "crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação" (Mészáros, 2002, p. 794). Sendo as crises entendidas como "naturais" na existência do capital, mesmo que contraditoriamente, "a última coisa que o capital poderia desejar seria a superação permanente de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda reivindiquem a realização de) exatamente isso" (Mészáros, 2002, p. 795).

O autor compreende que atualmente vivemos uma crise do capitalismo caracterizada como estrutural, pois é apresentada sob quatro aspectos principais: caráter universal; alcance

global; escala de tempo e seu modo de se desenrolar é rastejante (Mészáros, 2011). A atual crise do capital é estrutural pois "[...] afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada" (p. 797). Dessa maneira, é diferente da crise não estrutural, que "[...] afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global" (p. 797).

A partir da definição estabelecida por Mészáros, compreende-se que a atual crise do sistema capitalista é complexa, abrangente e globalizada, abarcando vários aspectos da economia e da sociedade, sendo, portanto, considerada como estrutural. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por mudanças na estrutura social que arruinaram, progressivamente, o modo de vida da maioria da população.

> O aumento da informalidade e, nos anos 1990, também do desemprego, a redução percentual da força de trabalho protegida pela legislação, enfim, a chamada precarização do trabalho aparece como a marca mais importante. Ao mesmo tempo, a ação do Estado e as políticas de emprego continuam a se balizar tendo por norte a parcela da força de trabalho engajada no setor formal, o que de resto constitui um fator de ampliação das desigualdades entre a mão-de-obra 'protegida' e aquela afeta à informalidade (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2005, p. 113-114).

No Brasil, na década de 1980, ocorreram de maneira mais lenta mudanças organizacionais e tecnológicas no processo produtivo e de serviços. Mediante a reestruturação produtiva, o capital buscou reestabelecer o padrão de acumulação e indicou sintomas de uma nova configuração da produção e acumulação na fase de reestruturação produtiva, nomeada de mundialização do capital ou capitalismo financeiro, pois:

> O fato de colar o termo 'mundialização' ao conceito de capital consiste em registrar o fato de que parte dos segmentos mais decisivos dos mercados financeiros é hoje em dia mundializado com modalidades e instrumentos variados. Além disso, significa que o campo no qual se desenvolve o capital industrial concentrado (campo este que podemos também designar como o âmbito que as empresas transnacionais definiram para elaborar suas estratégias 'globais') é aquele das relações constitutivas do oligopólio mundial, o qual domina os mercados (e também as formas de mercado) internos, até mesmo nos países mais fortes. A mundialização do capital apresenta-se portanto como uma fase específica de um processo muito mais longo de constituição do mercado mundial em primeiro lugar e, depois, de internacionalização do capital, primeiro sob sua forma financeira e, em seguida, sob sua forma de produção no exterior. Tomando o plano da internacionalização do capital produtivo, enfatizaremos, ao examinar as mudanças recentes, o que separa a internacionalização de tipo 'multidoméstico' (usando a expressão de Porter) daquela em que dominam as estratégias de grupo propriamente globais, assim como formas de organização dos grupos em 'firmas-rede' (Chesnais, 1995, p .6).

Para o referido autor, a fase da mundialização do capital abarca uma progressão quantitativa e qualitativa do movimento de centralização e concentração do capital industrial.

As operações de fusão de empresas, nesse contexto, representaram uma significativa mudança na propriedade de capital. Esse fenômeno é impulsionado pela necessidade de competir com grupos mais robustos visando a expansão de mercado. Além disso, busca-se reorganizar e racionalizar as capacidades produtivas, processos esses que são beneficiados e facilitados por políticas de liberalização, desregulamentação e privatização.

De acordo com Vicente (2019), entre as décadas de 1980 e início dos anos 1990, houve a expansão e difusão do pensamento neoliberal, com medidas econômicas pautadas no Consenso de Washington, tais como: privatizações, desregulamentação das relações de trabalho e dos mercados, ajuste fiscal e monetário. Assim, ocorreu a diminuição das vagas de emprego e, por consequência, o aumento do número de desempregados, em vista das alterações no processo de produção e reprodução do capital em escala global.

A ideologia neoliberal defende a mínima intervenção do Estado na economia, a privatização das estatais, a liberalização dos mercados, com foco na competição e no livre mercado. De acordo com Moraes (2001), nos anos 1990 o neoliberalismo entrou na fase chamada de hegemônica, que foi determinante na elaboração das políticas econômicas em muitos países, incluindo os da América Latina, como o Brasil.

O primeiro governo na esfera federal eleito por voto popular, após quase 30 anos de ditadura, foi o de Fernando Collor, pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Conforme Maciel (2011), o período marcado pela sua posse, em março de 1990, até seu afastamento, em setembro de 1992, foi caracterizado pelo acirramento progressivo da crise de hegemonia burguesa, iniciada em 1987, com a frustrada perspectiva desenvolvimentista e o não sucesso do Plano Cruzado e da política econômica heterodoxa.

Essa crise conjuntural iniciou-se nos dois últimos governos militares e se estendeu durante o governo Collor. “[...] Trata-se da crise de um padrão de acumulação capitalista centrado no Estado desenvolvimentista e baseado numa aliança político-social que tinha nas frações estatal, privada nacional e estrangeira do capital monopolista seu eixo de sustentação” (Maciel, 2011, p. 100).

Vieira e Farias (2007) ressaltam que, ao assumir a presidência, Fernando Collor representou um divisor de águas no campo econômico, pois colocou o Brasil em um cenário internacional que impôs novas perspectivas de competitividade no panorama da globalização: “a privatização emerge como palavra da ordem” (p. 150). Para Maciel (2011), o projeto neoliberal como elemento que conduz as ações governamentais em todas as esferas é inaugurado no governo Fernando Collor.

O Impacto das políticas econômicas é tão enorme que a preocupação em formular uma política educacional acaba sendo relegada a segundo plano. Por conta do processo do enxugamento da máquina pública, nos primeiros meses da gestão, pesquisadores tiveram que se mobilizar contra a extinção de órgãos que estavam na mira do Estado. Foi graças à essa mobilização que a CAPES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foram salvos. No governo Fernando Collor se materializou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que envolveu praticamente todas as áreas de atuação do MEC, exceto o Ensino Superior. O PNAC foi o documento orientador da política educacional para atender à perspectiva constitucional de universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo (Vieira; Farias, 2007).

As manobras políticas realizadas por meio de um ousado plano econômico em busca da estabilização econômica, tais como: confisco monetário, extinção de órgãos públicos, demissão de funcionários, venda de patrimônio público e abertura à competição internacional, não obteve êxito, pois não conteve a inflação e aumentou a recessão. Somou-se a isso graves denúncias de corrupção (Vieira; Farias, 2007). Esse cenário provocou insatisfação geral, levando a população a tomar as ruas e protagonizar o movimento histórico dos "Caras-Pintadas". O país pedia pela cassação do mandato de Fernando Collor, que já havia sido afastado do poder. Próximo do julgamento final no Senado, o mandatário renuncia no apagar das luzes, em 29 de dezembro de 1992, dando lugar a Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994).

A principal marca do mandato de Itamar Franco foi o Plano Real, iniciativa encontrada pelo então Ministro da Fazenda FHC para solucionar as dificuldades econômicas agravadas pela inflação. O plano introduziu uma nova moeda, o Real, e sua ênfase residia na "[...] contenção de gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle de demanda através do aumento de juros e abertura às exportações, que provocaria queda dos preços internos" (Vieira; Farias, 2007, p. 153).

No tocante à educação, as autoras ressaltam que se pode destacar dois momentos significativos: o primeiro começa com os debates sobre a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, o qual se desdobra em planos decenais de educação organizados pelos Estados e Municípios. O segundo se concretiza na realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, que resultou nos encaminhamentos alinhados com a agenda das organizações e organismos internacionais. De modo resumido, o governo Itamar Franco foi, para Vieira e Farias (2007), a "tentativa de retomada" dos rumos da política educacional, que ocorrerá somente com o próximo governo. Itamar Franco deixa a presidência com alto índice

de popularidade e apoia FHC, político filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na disputa presidencial, o que fez com que Cardoso saísse vencedor das eleições.

Em seu primeiro mandato (1995-1998), FHC centrou-se em cinco pautas prioritárias: agricultura, educação, emprego, saúde e segurança; além da reforma do Estado: administrativa, fiscal, previdência social e privatização (Vieira; Farias, 2007). Nascimento (2007) destaca que a política neoliberal no Brasil começa no início na década de 1990, ganhando mais força no governo FHC. Para o autor, essa política representa a reorganização produtiva do Brasil, articulando-se ao movimento mais amplo da globalização econômica. Isso implica mudanças no papel do Estado no financiamento das políticas sociais e na busca por maior flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo, além de um uso mais eficiente do dinheiro público. Nesse contexto, o Estado passa a enfatizar seu aspecto regulador, avaliador, determinador das políticas sociais, especialmente as educacionais. Portanto, não se observa uma diminuição do papel do Estado, mas uma transformação na sua forma de atuação, visando atender às demandas de expansão e acumulação do capital. Essas são estratégias para superar a crise gerada pela própria forma de trabalho capitalista.

A Reforma Administrativa do papel do Estado foi uma das ações encontradas pelo presidente FHC, responsável por criar o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Em 1995, o Governo Federal elaborou, por meio do ministro do MARE, Bresser Pereira, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, cujo intuito era reconstruir a administração pública sob bases modernas e racionais, denominada administração pública "gerencial", voltada para o controle de resultados e descentralização. Nessa ótica, o cidadão era compreendido como "cliente privilegiado" (Brasil, 1995).

O Plano ressalta que a maciça interferência do Estado no mercado acarretou crises, devido ao seu funcionamento irregular, e aponta que os artificialismos são insustentáveis nos anos 1990. No documento, apresentam-se as bases da reforma: "a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento" (Brasil, 1995, p. 12).

O documento difere o que é Reforma do Estado e Reforma do Aparelho do Estado. A primeira diz respeito a um projeto amplo que trata das diversas áreas do governo; enquanto a segunda foca no processo de tornar a administração pública mais eficiente e voltada para a cidadania.

> Estes conceitos permitem distinguir a reforma do Estado da reforma do aparelho do Estado. A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania. Este Plano Diretor focaliza sua atenção na administração pública federal, mas muitas das suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas no nível estadual e municipal (Brasil, 1995, p. 12).

As bases neoliberais são evidentes no Plano de Bresser Pereira, para ele, "[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais" (Brasil, 1995, p. 12). Ainda destacam o processo de "publicização"[41], que envolve a descentralização de serviços para o setor público não-estatal. Esses serviços, que não envolvem o exercício do poder de Estado, incluem educação, saúde, cultura e pesquisa científica, e devem ser subsidiados pelo Estado.

No Plano Diretor, as bases são de redução da participação do Estado, dando lugar à valorização do capital social: "[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde [...]" (Brasil, 1995, p. 13). De acordo com Moreira (2015), o Estado se colocou apenas como promotor dos serviços sociais para controle social, estimulando outros setores por meio da "publicização".

No entender de Silva (2000), a reforma do Estado brasileiro foi alicerçada no tripé: privatização, publicização e terceirização. A privatização é entendida como "[...] oportunidade do Governo para promover a arrecadação de recursos a fim de equilibrar a economia; no entanto, tem-se mostrado muito eficiente para formar novos monopólios privados" (p. 7); a publicização objetiva "[...] criar organizações sociais, [...] com a função de gerenciar e de executar serviços [...]. Essas organizações sociais serão financiadas pelo Estado, mas administradas por grupos privados sem fins lucrativos" (p. 7); por meio da terceirização, "[...] o Governo transfere para o setor privado, mediante contratos, serviços auxiliares ou de apoio, como a limpeza, o processamento de dados e o transporte" (p. 8).

Baseado nesse tripé, ocorre o rearranjo das funções exclusivas destinadas ao Estado, tais como: legislar, regular, julgar, policiar, fiscalizar, definir e fomentar políticas. Os serviços

[41] Na 'publicização' busca-se criar o 'público não-estatal', que seria uma forma híbrida entre o 'privado puro' e o 'público estatal'. O autor salienta que no interior do Partido dos Trabalhadores (PT) existem pessoas que acreditam estar correta essa visão, considerando, inclusive, que ela não significa privatização. O mesmo entendimento é defendido por Raquel Teixeira, do PSDB, que comanda a privatização via escolas charters na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Freitas, 2018).

sociais e científicos, por sua vez, terão os subsídios financeiros assegurados pelo aparelho estatal, mas realizados por organizações não-estatais (Silva, 2000).

Nesse sentido, Peroni (2012, p. 37) destaca que a reordenação da função do papel do Estado "[...] reorganiza as fronteiras entre o público e privado e materializa-se na política educacional brasileira, através da parceria do setor público com o terceiro setor mercantil, com implicações para democratização da educação". Silva (2000) salienta que os direitos básicos consagrados na Constituição Federal de 1988, que são de dever do Estado, como por exemplo a educação, são transformados em serviços sujeitos à competitividade e à lógica de mercado.

As políticas educacionais concretizam os processos de redefinição do papel do Estado, estabelecendo a relação entre o público e o privado, em que a execução de políticas continua sob sua responsabilidade, contudo, o setor privado possui influência nos currículos, gestão e organização da educação pública (Peroni, 2012a). Para Silva (2000), a reforma do papel do Estado representa "[...] uma clara transferência do patrimônio público para as mãos de particulares, considerando que o financiamento, as instituições [...] têm como origem o Estado".

No campo[42] da educação, a principal política implementada durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Esta Lei, composta por 92 artigos, está organizada da seguinte maneira: Artigos 2° ao 7°, que abordam os Princípios, Fins, Direitos e Deveres; Artigos 8° ao 20, que tratam da Organização da Educação Nacional; Artigos 21 ao 60, que discorrem sobre os Níveis e Modalidades de Ensino – incluindo Educação Básica, Superior, Especial, de Jovens e Adultos, e Profissional; Artigos 61 a 67, que se focam nos Profissionais da Educação; Artigos 68 ao 77, que dispõem sobre os Recursos Financeiros; Artigos 78 a 86, que tratam das Disposições Gerais; e, finalmente, os Artigos 87 a 92, que versam sobre as Disposições Transitórias (Vicente, 2019).

A LDB/96 estabelece "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio" (art. 4°, II, Brasil, 1996). O direito à educação consiste na compulsoriedade e na gratuidade, tendo várias formas de manifestação, a depender do tipo de sistema existente no

[42] Em sua tese, Silvana Stremel analisa o conceito de 'campo', empregando a teoria de Pierre Bourdieu (1930-2002), que é amplamente utilizada em estudos sobre política educacional. Baseando-se nas obras de Bourdieu: *O Poder Simbólico* (1989) e *Os Usos Sociais da Ciência: Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico* (2004), Stremel salienta a complexidade da análise de campo. Ela enfatiza que essa análise considera as condições sociais das disputas internas e reconhece que o objeto de estudo não existe isoladamente, mas sim dentro de um conjunto de relações que definem suas propriedades essenciais. Portanto, é crucial adotar uma perspectiva relacional. Stremel explica que todo campo é um campo de forças e de lutas, com características específicas relacionadas à forma de capital em jogo e à posição ocupada pelos agentes. Em suas análises, Stremel categoriza as Políticas Educacionais como um campo acadêmico (Stremel, 2016).

país. Assim, é possível verificar que a referida lei atende às novas demandas da globalização, focada na descentralização da responsabilidade, na participação da comunidade e em dispor a família como a primeira responsável pelo fornecimento da educação (art. 2°).

Com o estabelecimento da LDB, o que antes era denominado de ensino de 1º e 2º graus passou a ser organizado em Educação Básica, Fundamental, Médio e Profissionalizante. Na LDB, o Ensino Médio é compreendido como um componente da Educação Básica. Além disso, passa a ter uma duração mínima de três anos, com as seguintes finalidades (art. 35, Brasil, 1996):

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (art. 35, I, II, III, IV, Brasil, 1996).

De acordo com as Diretrizes, as finalidades do Ensino Médio são o ingresso no Ensino Superior e a preparação para o trabalho. O Inciso II nos chama a atenção ao indicar que o indivíduo deve "ser capaz de se adaptar com **flexibilidade** a novas condições de ocupação". A flexibilidade é um dos pilares do neoliberalismo, servindo ao capital para manter sua hegemonia, pois, na atualidade, o capitalismo em crise requer um sujeito flexível que se ajusta à sua reorganização. Desse modo, o sistema se utiliza da escola para formar o tipo de sujeito que deseja.

O foco do Governo Federal tem sido o Ensino Fundamental, ficando a cargo dos estados o Ensino Médio. "A educação média – como direito universal e voltada para a formação do cidadão trabalhador, integrando educação geral e formação voltada para o mundo do trabalho – não é mais sua missão. Revela-se assim a velha dualidade: anacrônica, mas de roupa nova" (Nascimento, 2007, p .85).

No Brasil, verificou-se uma expansão de 57,3% no número de matrículas no Ensino Médio entre os anos de 1994 e 1999. Esse aumento deveu-se, em grande parte, à quase universalização do Ensino Fundamental para a faixa etária de 7 a 14 anos; à maior exigência de escolaridade nos processos de recrutamento para postos de trabalho; e a um progressivo aumento na população de jovens entre 15 e 17 anos, fenômeno conhecido como "onda de adolescentes" (Nascimento, 2007). O autor ressalta que o crescimento expressivo das

matrículas ocorreu principalmente na rede pública estadual e em cursos noturnos. Tal ampliação é atribuída, em parte, ao fato de que muitos jovens, diante da escassez de empregos e da crescente exigência das empresas por maior escolaridade, optaram por continuar os estudos no Ensino Médio em vez de abandonar a escola.

Em suma, historicamente, o fio condutor das políticas voltadas para o Ensino Médio tem sido alinhado aos interesses do capital, em torno da relação capital e trabalho. A legislação promulgada mantém a lógica estruturalmente dualista. Pensando por esse viés, recorre-se a Cury (2002a, p. 258), ao afirmar que: "a pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide de distribuição de renda e da riqueza. [...] A distância entre pobres e ricos aumenta também por causa do acesso aos conhecimentos disponíveis e às novas formas de linguagem".

Durante o segundo mandato de FHC (1999-2002) como presidente do Brasil, o governo continuou a implementar reformas que haviam sido iniciadas no primeiro mandato, sendo que, na educação, foi encaminhada a regulamentação da LDB e do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001 (Brasil, 2001).

O PNE tem amparo nas leis brasileiras e nos movimentos da sociedade – entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas. A Constituição de 1988 estabelece em seu art. 214 o PNE, de duração plurianual; e a LDB de 1996 determina que a União, no prazo de um ano após a aprovação da LDB, deve encaminhar ao Congresso Nacional o PNE, com diretrizes e metas para os dez anos subsequentes. O PNE, com vigência de 2001 a 2010, tinha como objetivos: a) elevação da escolaridade da população; b) melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) redução das desigualdades sociais e permeância na escola; d) democratização da gestão do ensino público (Brasil, 2001).

O PNE (2001-2010) era composto por metas como: universalizar o Ensino Fundamental; implantar o Ensino Fundamental de 9 anos; assegurar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para 50% da população que não cursou o ensino regular; reduzir em 50% a repetência e o abandono; erradicar o analfabetismo até 2010; atender a 50% das crianças de até 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos; implantar o piso salarial e planos de carreira; e aprimorar sistemas de informação e avaliação (Brasil, 2001). No tocante ao Ensino Médio, foco desta tese, o plano previa contemplar o atendimento de 50% da demanda (população de 15 a 17 anos) em cinco anos e de 100% da demanda (população de 15 a 17 anos) em dez anos.

Os dados apontam que, diferentemente da expansão das matrículas no Ensino Médio de 1996 a 2001, as matrículas de 2001 a 2006 tiveram um crescimento de apenas 0,5% (Aguiar, 2010). Para a autora, o Ensino Médio sempre se constituiu como um desafio às políticas

públicas de educação. Ela destaca um sinal de alerta quanto aos investimentos necessários para essa etapa educacional.

> Em 2007, a população brasileira na faixa etária de 15 a 17 anos totalizava, aproximadamente, 10.262 milhões de jovens, segundo o IBGE. A matrícula do ensino médio computava, em 2007, 3.643.528 de estudantes com 18 anos ou mais. Todavia, pouco mais de 50% das matrículas contemplam jovens na idade esperada. Isto acende a luz amarela para os governos, porque é urgente fazer investimentos, de curto, médio e longo prazos, para que possam ser revertidas as taxas de repetência e conclusão, de forma a corrigir a relação série-idade (Aguiar, 2010, p. 719-720).

O Ensino Médio, compreendido como etapa final da Educação Básica, traz historicamente a problemática da falta de identidade (propedêutico, acadêmico, profissionalizante, integrado), que ainda precisa ser equacionada. Segundo Aguiar (2010), tal etapa da Educação Básica sofre o impacto das condições de vida dos discentes, em que os fatores idade e condição social influenciam na busca pelo trabalho, impactando na permanência na escola e na expansão de oferta do Ensino Médio. De tal modo, as ações educacionais de cunho obrigatório não são suficientes e necessitam de articulação política entre o MEC e outros órgãos.

Ao analisar as ações do PNE (2001-2010), constata-se avanços nas metas e objetivos estabelecidos. No entanto, alguns equívocos foram observados em relação a metas que não atenderam às expectativas e reivindicações da sociedade. Conforme Aguiar (2010), ao fazer um balanço do PNE, nota-se que a falta de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à União, mas também aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, que compartilham responsabilidades pelos compromissos estabelecidos. Na educação, assim como em outras áreas, segue-se um modelo político e econômico voltado para atender interesses neoliberais. Ainda que o governo proponha ações para mitigar as dificuldades, ele limita sua própria participação, interferindo negativamente e impedindo que os objetivos propostos sejam alcançados.

Conforme indica Cury (2002b), os dois mandatos de FHC foram marcados por uma obra intensa e diversificada de mudanças no campo da educação escolar. Essas alterações caracterizam-se por políticas focalizadoras, centradas no Ensino Fundamental, com o objetivo de selecionar e destinar recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários.

Além disso, o foco na educação geral como fundamental para o desenvolvimento de competências valorizadas pelo mercado de trabalho – mais flexível e adaptável –, resultou em modificações nos currículos e na adoção de uma matriz de competências e mecanismos de financiamento. Essas reformas colocaram a responsabilidade de cada ente federado em

destaque, conforme Oliveira (2009). Nesse sentido, a autora salienta que ocorreu o aperfeiçoamento do sistema de avaliação exemplificado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENEM.

Em suma, verifica-se, no decorrer das gestões de FHC, um forte movimento de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, o que resultou em reformas cujo carro-chefe foi o repasse de responsabilidades com maior flexibilidade e autonomia no nível local, acompanhando a tendência internacional.

O sucessor de FHC, Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), para ganhar sua primeira eleição presidencial teve de se mostrar adepto e alinhado com a reestruturação produtiva e com o mundo financeiro globalizado, pois "o país já havia se desertificado pelas medidas neoliberais da era FHC, e o PT já não era mais um partido de classe, oscilando entre a resistência do neoliberalismo e a aceitação da política de moderação e de adequação à ordem" (Antunes, 2018, p. 222). Tanto é que o PT necessitou divulgar um documento denominado "Carta ao povo brasileiro", a fim de tranquilizar os mercados, sobretudo os setores financeiros internacionais. A Carta deixava clara a aceitação dos elementos mais substantivos guiados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) (Antunes, 2018). Sobre a política econômica:

> [...] novo governo não comportava nem dúvidas, nem riscos. Além de preservar os benefícios aos capitais financeiros, garantir o superávit primário, manter a estrutura fundiária concentrada, determinar a cobrança de impostos aos trabalhadores aposentados e manter privatizações, sob a forma das parcerias-público-privadas, o governo Lula dava passos mais largos. Passou a incentivar fortemente a participação dos fundos privados de pensão, tanto na previdência privada quanto nas privatizações em curso (Antunes, 2018, p. 188).

Com essas medidas, o governo de Lula da Silva não modificou nenhuma característica essencial da formação social brasileira, o que acarretou significativa ruptura com parte do sindicalismo dos trabalhadores públicos, que começaram a fazer oposição, principalmente no primeiro mandato. Com as ações supracitadas, buscava-se incorporar representantes de parte dos trabalhadores na organização do modelo capitalista corrente (Antunes, 2018). O autor salienta que Lula da Silva deu continuidade aos fundamentos da política neoliberal, e a diferença mais considerável de seu governo em relação ao de FHC foi a ampliação do Programa Fome Zero, futuramente modificado para o Bolsa Família, chamado no governo anterior de Bolsa Escola, que era mais reduzido e atingia um menor quantitativo de pessoas.

No campo da educação, o primeiro mandato de Lula da Silva (2003-2006) ficou marcado muito mais por permeâncias do que por rupturas em relação ao governo anterior. Segundo Oliveira (2009), Lula da Silva foi herdeiro de uma reforma educacional de longo

alcance e de complexidades que alteraram os rumos da educação brasileira durante os governos de FHC. As reformas educacionais empreendidas nos mandatos de FHC foram delineadas pelas Organizações e Organismos Internacionais, que buscaram trazer para a educação as perspectivas do mercado, presentes em documentos legais.

Os princípios neoliberais se instalaram fortemente no Brasil a partir dos anos 1990, em que se desenvolveu o processo de reestruturação produtiva. Este foi, de acordo com Antunes (2018, p. 138), "desencadeado em meio a condições particulares e articuladoras de elementos herdeiros do fordismo com os novos mecanismos, próprios das formas de acumulação flexível". Harvey (1992) destaca que a acumulação flexível é:

> [...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a 'Terceira Itália', Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de 'compressão do espaço-tempo' no mundo capitalista - os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (Harvey, 1992, p. 140).

O autor enfatiza que esse movimento, maximizado pelo princípio de flexibilidade, possibilita que os donos das empresas realizem fortes pressões e controle do trabalho sobre o trabalhador, e que a acumulação flexível sinaliza para elevados níveis de desemprego, redução dos salários e diminuição do poder sindical. Antunes (2018) relata que as mudanças ocorridas no capitalismo nas últimas quatro décadas afetaram extremamente o mundo do trabalho, modificando o modo de trabalho e de vida, que passaram a ser baseados na flexibilização e na precarização do trabalho.

> A flexibilidade ou flexibilização constitui hoje uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista de seu impacto nas relações de trabalho, a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre a atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural (Antunes, 2018, p. 141).

Instaura-se, a partir disso, o mecanismo de curto prazo, em que os produtos e a força de trabalho são rapidamente substituídos, pautados no princípio da "permanente inovação". Isso ocasiona o desemprego estrutural, como, por exemplo, a terceirização e a informalidade, que representam a precarização do trabalho (Antunes, 2018). Desse modo, a REM vem ao encontro das recomendações do capitalismo internacional, que explora extremamente o trabalhador, numa conjuntura em que "a sociedade toda deve se sujeitar – em todas as funções produtivas e distributivas – às exigências mais intimas do modo de controle do capital estruturalmente limitado" (Mészáros, 2011, p. 99). O autor ainda destaca que "[...] um complicado sistema de divisão social hierárquica do trabalho deve ser superposto à divisão do trabalho funcional/técnica [...] como força cimentadora pouco segura [...] de todo o complexo".

Como asseveram Marx e Engels (2001, p. 26), a divisão social do trabalho "[...] só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual", que só advém "[...] pelo fato de as relações sociais existentes terem entrado em contradição com a força produtiva existente". A divisão social do trabalho é uma necessidade determinada pela sociedade capitalista para a manutenção da estrutura estabelecida (Mészáros, 2011). As políticas educacionais desenvolvidas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 seguem as novas demandas da globalização.

As políticas educacionais de Educação Básica desenvolvidas no decorrer do primeiro mandato de Lula da Silva foram marcadas, conforme Oliveira (2009), pela ausência de regularidade e de ação firme no sentido de contrapor as reformas iniciadas por FHC. Verifica-se, nos primeiros quatro anos de mandato, "[...] ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis (Oliveira, 2009, p. 198).

A ação mais expressiva no tocante à educação no primeiro mandato do presidente Lula da Silva foi a promulgação da Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. A E. C n. 53/2006 atribuiu nova redação aos artigos 7°, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e ao Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A Emenda Constitucional n° 53/2006 estabeleceu planos de carreira e piso salarial

aos profissionais da educação[43], além de determinar a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até os cinco anos de idade (Brasil, 2006).

O novo Fundo foi ampliando em relação ao Fundo anterior – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O novo e principal mecanismo de financiamento passa a contemplar a Educação Básica em suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Moreira (2015) salienta que o Fundeb trouxe poucos recursos novos para a educação, pois somente efetivou uma redistribuição, entre estados e prefeituras, de uma parte dos 20% dos recursos já vinculados à Educação Básica, assim, "foi irrisório o acréscimo de recursos novos, como a complementação federal, equivalente a 5% do total da receita do Fundeb de 2007" (p. 144). A autora ainda afirma que:

> [...] o novo Fundo representa uma proposta de racionalização dos gastos públicos ancorada na raiz quantitativista, ou seja, não é um critério pedagógico, mas sim contábil e que expressa a velha ênfase já orientada nos documentos da Unesco: **o pressuposto de que os recursos são suficientes, porém mal distribuídos**. Reafirma a necessidade de uma gestão eficiente para distribuição e utilização dos recursos pelas Unidades da Federação (Moreira, 2015, p. 144-145, grifos do autor).

Conforme indica Ball (2014, p. 26), o "neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, e como eu seguirei argumentando, é um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos". Verifica-se no discurso neoliberal que a culpa recai sobre a ineficiência da gestão pública em administrar os recursos financeiros. Para suprir essa incapacidade, os neoliberais propõem repassar os fundos públicos para o setor privado, a fim de que este execute as políticas sociais. Com esse intuito, surgem novos modelos de gestão entre as entidades públicas e privadas, os quais serão explorados no decorrer do capítulo 3.

No início do segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007-2010), eclodiu a crise mundial de 2008, que inicialmente afetou os países capitalistas centrais, como Estados Unidos, Japão, Alemanha, Inglaterra, França, Itália, e posteriormente se espalhou para países do hemisfério Sul, incluindo o Brasil. A crise teve origem nos Estados Unidos, onde, no início dos anos 2000, houve uma expansão sem precedentes de financiamentos imobiliários a famílias sem condições de pagamento comprovadas, conhecidos como empréstimos *subprime*. Além

[43] A Constituição Federal de 1988 já versava sobre a valorização dos profissionais da educação e o plano de carreira: "valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos [...]" (art. 206, V, Brasil, 1988).

disso, a securitização dos ativos e de seguros envolveu a agregação de vários tipos de passivos financeiros para transformá-los em títulos padronizados e negociáveis no mercado financeiro (Tonelo, 2021).

Com isso, as vendas imobiliárias aumentaram para os clientes *subprimes*, elevando o risco para os investidores que adquiriam pacotes financeiros associados a esses empréstimos. O mecanismo de superaquecer as vendas resultou no endividamento das famílias e na inadimplência, o que culminou na explosão da bolha imobiliária em 2008, conforme explica Tonelo (2021, p. 24):

> [...] além de os investidores deixarem de receber os juros dos *subprimes* daqueles que não conseguiam pagar, pouco a pouco foram também perdendo o valor de seus títulos pelos bons pagadores, os *safers*. À medida que muitas casas começaram a ser colocadas à venda (tomada pelos bancos dos inadimplentes) e o preço delas começa a cair, a família que pagava um valor mais alto em sua hipoteca deixa de ver sentido em continuar a pagá-lo.

Além de enfrentarem a inadimplência de clientes que não conseguiam pagar suas hipotecas, os bancos também tiveram clientes solventes desistindo de continuar seus pagamentos em busca de imóveis mais baratos, cujos preços caíam devido à dinâmica da oferta e procura. Assim, uma grande quantidade de pacotes financeiros e títulos imobiliários perderam seu valor. Os investidores, então, desistiram de novas compras, e alguns bancos, tendo acumulado enormes volumes de títulos, foram à falência (Tonelo, 2021).

O deslocamento da crise alcançou países emergentes e do hemisfério Sul, como o Brasil. Para reduzir seus impactos, o governo de Lula da Silva desenvolveu medidas para a retomada do crescimento econômico, diminuindo diversos impostos de setores estratégicos da economia, gerando a expansão do mercado interno, como explana Antunes (2018, p. 224).

> Quando a crise mundial atingiu com força os países capitalistas centrais em 2008, o governo tomou medidas claras no sentido de incentivar a retomada do crescimento econômico por meio da redução de impostos em setores fundamentais da economia, como o automobilístico, o de eletrodoméstico e o da construção civil. Incorporadas de força de trabalho, essas medidas contribuíram para a forte expansão do mercado interno. Esse movimento compensou em parte a retração do mercado externo, que, no contexto da crise, reduziu a compra de *commodities* produzidas no Brasil,

A crise de 2008, conforme indica Tonelo (2021), foi a exibição da falência da dinâmica de acumulação do capital internacional durante 30 anos, período designado de neoliberalismo. As contradições desse modelo, todavia, não se expressaram a partir de lutas do mundo do trabalho em favor da transformação drástica das sociedades, mas dos próprios limites do capital

dentro do seu metabolismo social. Com a crise de 2008, o capital reorganizou novos modos de acumulação, aprofundando suas contradições estruturais, e, claro, afetando o mundo do trabalho a nível mundial, para conservar seu elevado volume de lucros, com novos mecanismos de exploração da força de trabalho.

Nesse contexto de crise mundial sistêmica, Lula da Silva ampliou a presença do capital internacional no país e promoveu o incentivo da transnacionalização de relevantes setores, como o da construção civil (Antunes, 2018). Após a crise do "mensalão" (esquema de corrupção), seu governo se sustentou sobre um conjunto de forças políticas, recebendo apoio de setores de esquerda e de núcleos da direita tradicional. Mudanças importantes ocorreram no início do segundo mandato, incluindo a ampliação do Bolsa Família, política social que beneficiou milhões de brasileiros menos favorecidos, o que garantiu o apoio da maioria da população brasileira ao governo (Antunes, 2018). Além do Bolsa Família, destacou-se a política de valorização do salário mínimo. A tabela abaixo apresenta a valorização do salário mínimo nos mandatos de FHC (1995-2002) e de Lula da Silva (2003-2010).

Tabela 1 – Salário mínimo e sua valorização durante os governos FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010)

Ano	Vigência	Valor (R$)	Ato legal	Percentual de aumento
1995	01/05/1995	100,00	Lei n° 9.032/1995	42,86%
1996	01/05/1996	112,00	Lei n° 9.971/2000	12,00%
1997	01/05/1997	120,00	Lei n° 9.971/2000	7,14%
1998	01/05/1998	130,00	Lei n° 9.971/2000	8,33%
1999	01/05/1999	136,00	Lei n° 9.971/2000	4,62%
2000	03/04/2000	151,00	Lei n° 9.971/2000	11,03%
2001	01/04/2001	180,00	MP 2.194-6/2001	19,21%
2002	01/04/2002	200,00	Lei n° 10.525/2002	11,11%
2003	01/04/2003	240,00	Lei n° 10.699/2003	20,00%
2004	01/05/2004	260,00	Lei n° 10.888/2004	8,33%
2005	01/05/2005	300,00	Lei n° 11.164/2005	15,38%
2006	01/04/2006	350,00	Lei n° 11.321/2006	16,67%
2007	01/04/2007	380,00	Lei n° 11.498/2007	8,57%
2008	01/03/2008	415,00	Lei n° 11.709/2008	9,21%
2009	01/02/2009	465,00	Lei n° 11.944/2009	12,05%
2010	01/01/2010	510,00	Lei n° 12.255/2010	9,68%

Fonte: Contábeis (2024).

A tabela acima apresenta os valores relativos à variação do salário mínimo ao longo dos mandatos de FHC e de Lula da Silva. Observa-se o desenvolvimento da política de valorização do salário mínimo tanto no governo FHC, de modo mais tímido, como no governo Lula da

Silva, com indicadores mais robustos. A pesquisa realizada por Welle, Furno e Bastos (2022), do Instituto de Economia da Unicamp, revela que até o primeiro mandato de Lula da Silva não havia uma regra institucionalizada de valorização do salário mínimo. No primeiro ano de mandato, ou seja, 2003, o aumento foi de 20,0%, diante de uma inflação acumulada de 18,54%, o que significou um aumento real de 1,46%; no ano seguinte, o aumento foi de 8,33%, frente ao Índice Nacional de Preços ao Consumidor[44] (INPC), de 7,06%; no ano de 2005 a correção do salário mínimo foi de 15,38%, perante uma inflação de 6,61%, o que representou um aumento real de 8,23%, sendo assim, durante o primeiro mandato de Lula da Silva, a valorização real do salário mínimo atingiu 27%.

Durante o primeiro mandato de Lula da Silva, centrais sindicais reivindicaram a criação de uma política de valorização do salário mínimo, desse modo, foi instituído o Conselho Nacional do Salário Mínimo, que operou negociações entre governo, entidades patronais e representantes dos trabalhadores para valorização do salário mínimo (Welle; Furno; Bastos, 2022). Os autores ressaltam que o resultado das negociações culminou na criação da proposta denominada "Política Permanente de Valorização do Salário Mínimo", que passou a vigorar em 2007. Essa política tinha como metodologia o repasse da inflação do período entre as correções, o aumento real pela variação do PIB e a antecipação da data-base de revisão para janeiro (o que passou a ocorrer a partir de 2010). Somando os dois mandatos de Lula da Silva, o crescimento do salário mínimo atingiu 57%, conforme mostra a pesquisa de Welle, Furno e Bastos (2022).

Nesse sentido, o estabelecimento de uma política de desenvolvimento econômico, como é o caso da valorização do salário mínimo, possui um impacto importante na diminuição da desigualdade e redução da pobreza, além de estimular o consumo interno. Portanto, faz-se necessário destacar que o governo Lula da Silva tanto reduziu os níveis de pobreza como beneficiou o grande capital, abrindo a economia do país ao capital estrangeiro, assegurando elevados lucros para os grandes capitais produtivos, como banco e fundos de pensão, bem como os capitais produtivos: indústria siderúrgica, agroindústrias, *commodities* etc. Para as frações dominantes, "[...] Lula se tornou expressão de um governo excepcionalmente favorável a elas, uma vez que conseguiu articular a interlocução com os pobres, vivência das benesses do poder e garantia de boa vida dos grandes capitais" (Antunes, 2018, p. 225).

[44] O INPC é uma métrica econômica utilizada pelo IBGE com o intuito de mensurar a oscilação de preços de uma série de produtos e serviços utilizados por famílias com renda mensal entre 1 e 5 salários mínimos.

Lula da Silva criou um conjunto de políticas e programas no campo da educação em seu governo, entre eles, destacamos: criação do IDEB; promulgação da Lei n. 11.741/08, que redimensiona, institucionaliza e integra ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica; a aprovação da Lei n. 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a promulgação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que amplia a Educação Básica e assegura gratuidade e obrigatoriedade; além da institucionalização do Fundeb, ampliando o mecanismo de financiamento da educação.

A primeira política elencada é o IDEB, considerado o indicador de qualidade da educação. O índice mede o desempenho do sistema de educação em uma escala que varia de zero a dez. Com apoio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[45], o governo, conforme Oliveira (2009), fixou a média seis para ser alcançada, com base nos resultados atingidos pelos países da OCDE em seus índices educacionais.

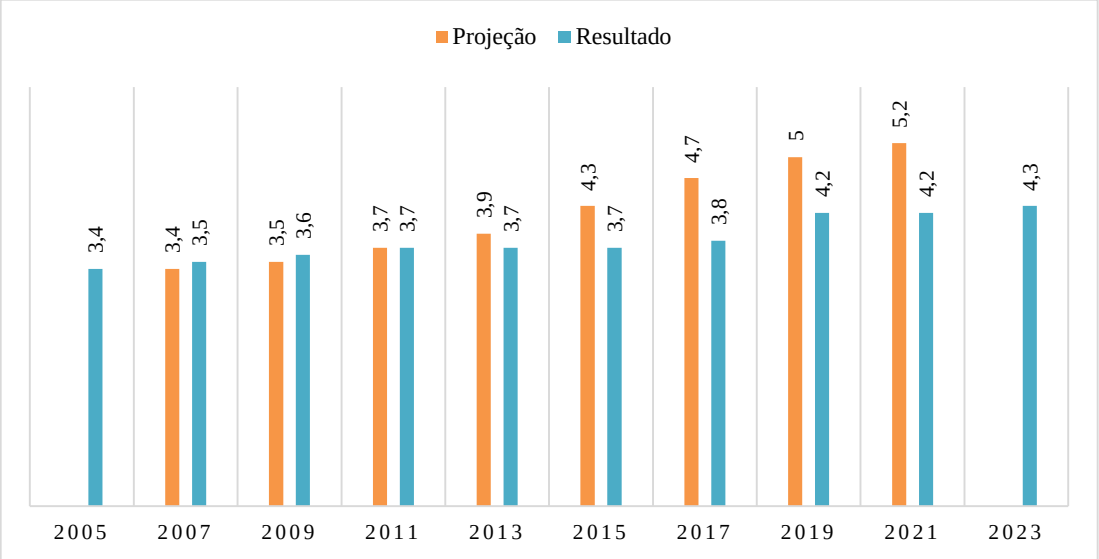
Para alcançar esse objetivo, o MEC buscou ofertar auxílio técnico e financeiro aos municípios com indicadores não satisfatórios na qualidade de ensino. A distribuição dos recursos financeiros ocorreu por meio do "Compromisso Todos pela Educação"[46] e do "Plano de Ações Articuladas"[47] (PAR). No tocante às médias do IDEB do Ensino Médio, o Brasil possui os seguintes resultados:

[45] Trata-se da junção de programas que abarcam desde a Educação Básica, suas etapas e modalidades, à educação superior, que busca, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da Educação Básica (Oliveira, 2009).

[46] O Plano de Metas, estabelecido pelo Decreto Federal n. 6.094/2007, é uma estratégia que regulamenta o regime de colaboração entre municípios, estados e o Distrito Federal. Inclui também a participação de famílias e comunidades, visando a mobilização social para melhorar a qualidade da Educação Básica. A integração dos entes federados ao Plano ocorre por meio da assinatura de um termo de adesão, consolidando uma parceria que se traduz em um compromisso com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas. Da data de lançamento do Plano de Metas Compromisso, em abril de 2007, até final de julho de 2008, o MEC conseguiu que "100% dos municípios brasileiros (5.563) e todos os 26 estados e Distrito Federal aderissem ao compromisso de metas de melhoria da qualidade" (Camini, 2010, p. 537).

[47] O PAR é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" que busca oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, de modo a estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a elaboração de um sistema nacional de ensino. Para mais informações, acesse: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par.

Gráfico 3 – Projeção e resultado do IDEB no Brasil - Ensino Médio (2005–2023)



Fonte: MEC/Inep. Elaborado pelo autor (2025).

Conforme ilustrado pelo gráfico 3, o Brasil demonstrou um crescimento consistente nos índices do IDEB para o Ensino Médio. Começando em 2005 com um índice de 3,4 – ano para o qual não havia projeção –, os resultados subsequentes foram os seguintes: 3,5 em 2007 (projeção de 3,4); 3,6 em 2009 (projeção de 3,5); 3,7 em 2011 (projeção de 3,7); 3,7 novamente em 2013 e 2015 (com projeções de 3,9 e 4,3, respectivamente); 3,8 em 2017 (projeção de 4,7); 4,2 em 2019 (projeção de 5,0); e 4,2 em 2021 durante a pandemia (projeção de 4,3). Em 2023, o índice alcançou 4,3, o melhor resultado da série histórica. É importante mencionar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabeleceu metas para o IDEB até 2021. Nota-se que, a partir de 2015, os resultados do Brasil têm mostrado uma tendência de crescimento.

No estado de Mato Grosso, estado foco desta investigação científica, no Ensino Médio o IDEB, no ano de 2005, alcançou o resultado de 2,6 ano em que não houve projeção; 3,0 em 2007 (projeção de 2,6); 2,9 em 2009 (projeção de 2,7); 3,1 em 2011 (projeção de 2,9); 2,7 em 2013 (projeção de 3,1); 3,0 em 2015 (projeção de 3,5); 3,2 em 2017 (projeção de 3,9); 3,4 em 2019 (projeção de 4,2); no ano de 2021, o resultado foi 3,6 (projeção de 4,4); e em 2023, alcançou 4,2.

Desde 2013, o estado de Mato Grosso vem registrando um aumento contínuo nos índices do IDEB para o Ensino Médio. Com o último resultado publicado, o estado demonstrou um crescimento significativo, elevando seu índice em 0,6. Na mais recente divulgação do IDEB, em 2023, o Mato Grosso alcançou a segunda maior evolução na qualidade do Ensino Médio no

país, superado apenas pela rede pública do Pará, que registrou um aumento de 1,3 no índice. Com essa melhoria, Mato Grosso ocupa agora a oitava posição[48] na classificação geral nacional.

Retornando ao segundo mandato do ex-presidente Lula da Silva, foi com o IDEB que os sistemas federal, estadual e municipal de ensino passaram a ter metas para alcançar a qualidade. Todavia, vale atentar-se à política de redistribuição de responsabilidades, muito praticada no Brasil a partir dos anos 1990, presente na Constituição Federal de 1988, envolvendo sujeito, estado e sociedade. "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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205, Brasil, 1988, grifos do autor).

> O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – **como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação** – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de 'medição' de qualidade (Oliveira, 2009, p. 206, grifo do autor).

Essa é a perspectiva perversa do capital à qual se deve ter atenção, uma vez que atribui ao indivíduo toda a responsabilidade pelo seu sucesso, desconsiderando os processos de exclusão social. Mészáros (2011) discorre sobre o conceito de utilidade, ao estipular que a maximização das utilidades é estritamente individual, assim, os sujeitos são responsáveis pelas próprias estratégias, ocultando a realidade perturbadora e problemática das relações de poder que existem na sociedade.

Ainda na gestão do ex-presidente Lula da Silva, no tocante ao Ensino Médio, houve a aprovação da Lei n. 11.741/08, que trouxe mudanças substanciais à LDB. Dentre as modificações, está a inclusão de uma nova seção no Capítulo II, nomeada de "Seção IV-A 'Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio', em que "[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" (art. 36-A, Brasil, 2008a). A Educação Profissional Técnica de nível médio será desenvolvida de

[48] Houve denúncias da manipulação de dados de matrículas na rede para ampliação da nota do Ideb. A reportagem do VG Nótícias intitulada "Sintep denuncia Seduc/MT e alega que alunos foram aprovados para fraudar Ideb 2023" apresenta que o Sintep-MT denunciou a Seduc-MT por supostamente ter criado um mecanismo para fraudar o Ideb. Para ter acesso a reportagem, acesse o link: <https://www.vgnoticias.com.br/cidades/sintep-denuncia-seducmt-e-alega-que-alunos-foram-aprovados-para-fraudar-ideb-2023/120251>.

modo articulado ao Ensino Médio ou em cursos posteriores voltados aos que já tenham concluído essa etapa (art. 36-B, I, II, Brasil, 2008a). Por fim, a nova legislação define as formas de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, enfatizando a necessidade de um projeto pedagógico padronizado. Esse planejamento é crucial quando o estudante cursa a formação acadêmica em uma instituição e a formação profissional em outra (art. 36-C, Brasil, 2008a).

Outro aparato legal importante criado pelo ex-presidente Lula da Silva refere-se à Lei n. 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com o conjunto de leis supracitadas, verifica-se a forte relação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, a fim de "promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão" (art. 6º, III, Brasil, 2008b) e "ministrar Educação Profissional Técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos" (art. 7º, I, Brasil, 2008b).

As políticas educacionais voltadas a integrar o Ensino Médio com a Educação Técnica Profissional desenvolvidas nos governos do ex-presidente Lula da Silva (2003-2010) seguem a tendência histórica do Ensino Médio de formar um contingente de estudantes para ocupar imediatamente as vagas no mercado de trabalho após a finalização da Educação Básica (Vicente, 2019). Para Corrochano (2014, p. 207), o trabalho, em suas diferentes facetas, faz parte do cotidiano de boa parte dos estudantes do Ensino Médio, inclusive está presente nas DCNEM e na LDB, em que "[...] a integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura deve constituir a base da proposta e do desenvolvimento curricular".

A autora destaca que a escola não é somente um espaço de preparação para o mercado de trabalho, mas também assume esse papel de formação. No entanto, a concepção da escola como lugar de trabalho e o tipo de relação a ser estabelecida no Ensino Médio estão longe de ser consensuais, o que tem provocado muitas discussões. Nesse sentido, a oferta do Ensino Médio em conjunto com o Ensino Técnico pode ser compreendida como uma manobra política para diminuir a pressão por vagas na Educação Superior, especialmente para os estudantes mais pobres, que necessitam trabalhar após a conclusão da Educação Básica. Ao obter uma certificação técnica, a tendência é que esse jovem comece a trabalhar precocemente, muitas vezes, não dando sequência aos estudos, ou seja, não cursando o Ensino Superior (Vicente,

2019). Com isso, o Estado diminuiu os investimentos na Educação Superior, reduzindo a quantidade de sujeitos com maior poder de criticidade. Esse processo de aliar o Ensino Médio ao técnico possui afinidade com a atual REM (Lei n. 13.415/2017), por meio da oferta do Itinerário Formativo da EPT.

Ainda no segundo mandato houve a promulgação da Emenda Constitucional n. 59/2009, que foi relevante no aspecto educacional, pois a Educação Básica foi ampliada, passando a ser "obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (art. 208, I, Brasil, 2009). A partir de então, a Educação Básica obrigatória passou a abranger parte da Educação Infantil (dos 4 aos 5 anos) até o Ensino Médio. A partir dessa medida, o Estado tem o dever de ofertar e garantir, constitucionalmente, o funcionamento do Ensino Médio, que se tornou obrigatório. Vale ressaltar que antes da referida lei o Ensino Médio não era obrigatório[49].

Segundo Vicente (2019), o aumento do tempo de escolaridade para os jovens é um fator positivo, porém, é preciso ter um aparato estrutural adequado que permita aos jovens um crescimento cultural, social e por consequência econômico. "Não basta formar um indivíduo para atender às demandas do mercado de trabalho, é preciso qualificar o educando para que ele possa fazer uso dos seus conhecimentos a fim de melhorar sua qualidade de vida e de trabalho" (Vicente, 2019, p. 72).

Para Oliveira (2009), nos dois mandatos do ex-presidente Lula da Silva ocorreram importantes iniciativas no sentido de procurar recuperar o protagonismo do Governo Federal como agente de políticas regulares para a educação e a busca pela correção de distorções por relativas às diferenças regionais brasileiras. A instituição do Fundeb como mecanismo de financiamento da Educação Básica deve ser considerada como um avanço que busca corrigir as falhas do extinto Fundef, além disso, a defesa pela regulamentação do piso salarial dos professores do ensino básico pode ser entendida como uma política de recuperação desse protagonismo.

De modo geral, os mandatos de Lula da Silva caracterizam-se por políticas ambivalentes que apresentam rupturas, como as supracitadas, mas mantêm permanências em relação às políticas educacionais desempenhadas no governo FHC, a exemplo da naturalização de políticas que relacionam o desempenho educativo e a crescente competitividade internacional

[49] A Lei n. 9.394/96 (LDB) estabeleceu como dever do Estado a garantia de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (art. 4°, II, Brasil, 1996).

por meio do IDEB, como se os baixos índices de desempenho fossem resultado exclusivamente da falta de compromisso, e não de outras desigualdades, o que designa à educação o teor do voluntariado, que é contrário à noção de direito público garantido.

> A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância. Cabe observar que tais iniciativas implicam em riscos políticos à medida que desarmam as formas de controle direto, o que pode resultar, em última instância, que a delegação de poder por parte do Estado a outros atores envolvidos no processo de implementação dessas políticas pode gerar um vazio que vai sendo paulatinamente preenchido por interesses particulares (Oliveira, 2009, p. 208).

Por fim, tal mecanismo pode levar à redução da atividade pública, tornando-a cada vez menos estatal. Esse é o risco associado a tal modelo de gestão de políticas públicas (Oliveira, 2009). Singer (2012) apresenta uma relação de ações do governo do ex-presidente Lula da Silva cujo intuito era reduzir a pobreza, entre elas, destacam-se: o Programa Bolsa Família e o Programa Minha Casa Minha Vida. No entanto, as iniciativas políticas do ex-presidente contra a pobreza não foram capazes de sanar as desigualdades socais. Os referidos programas representaram apenas "doses homeopáticas" que, de alguma forma, melhoraram a vida dos menos abastados, mas não os tiraram da pobreza. Em linhas gerais, o governo Lula da Silva: "[...] que poderia ter iniciado o desmonte efetivo do neoliberalismo no Brasil, acabou se tornando, a princípio, seu prisioneiro e, depois, seu lépido agente, ainda que sob forma do social-liberalismo, incapaz de principiar a desestruturação dos pilares da dominação burguesa (Antunes, 2018, p. 225).

Com o bom índice de aprovação de seu governo, na casa dos 70%, o então presidente indicou Dilma Rousseff (PT), que foi ministra da Casa Civil entre os anos de 2005 a 2010, durante sua gestão, para disputar as eleições no ano de 2010. Ao fim do pleito eleitoral, Dilma Rousseff tornou-se a primeira mulher eleita presidente no Brasil.

Na economia, Dilma Rousseff (2011-2016) seguiu os caminhos do segundo governo de Lula da Silva, com políticas voltadas ao crescimento econômico com foco na expansão do mercado interno; incentivo à produção de *commodities* para exportação (beneficiando de modo especial o capital ligado ao agronegócio); redução de tributos, o que favoreceu os grandes capitais (industrial, construção civil etc.). Antunes (2018) salienta que o governo conservou uma política financeira que favorecia os juros altos, buscando manter o apoio do sistema financeiro. No entanto, diante do agravamento da crise econômica mundial, a então presidenta

ensaiou uma política de redução de juros, provocando descontentamento junto ao mercado financeiro, levando a um retorno, ainda que parcial, à política de juros elevados.

No campo da educação, Dilma Rousseff criou, por meio da Lei n. 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo de expandir a oferta de EPT, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O Pronatec busca:

> I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. VI - Estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (art. 1°, Brasil, 2011).

O Pronatec, para Cassiolato e Garcia (2014, p. 34), faz parte de uma estratégia nacional "[...] que busca integrar a qualificação profissional de trabalhadores com a elevação da sua escolaridade, constituindo-se em um instrumento de fomento ao desenvolvimento profissional, de inclusão social e produtiva e de promoção da cidadania".

O público do referido programa são "estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos"; "trabalhadores"; "beneficiários dos programas federais de transferência de renda"; "estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento" e "mulheres vítimas de violência doméstica e familiar com registro de ocorrência policial" (art. 2°, Brasil, 2011, I, II, III, IV e V). Além disso, os estudantes recebem bolsas para permanência nos cursos, que podem ser de curta ou de longa duração. O Pronatec é desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e também em conjunto com o setor privado (art. 4°).

Na gestão de Dilma Rousseff, ocorreu a atualização das diretrizes curriculares de 1998, quando entrou em vigência a Resolução n. 2/2012, que estabeleceu as DCNEM, as quais

> [...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (art. 2°, Brasil, 2012a).

As diretrizes estabelecem o Ensino Médio como etapa de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos. Ainda, compreende o Ensino Médio como meio de aprimoramento e preparação básica para o trabalho, a cidadania e a formação humana. Por fim, a última etapa da Educação Básica volta-se para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (art. 4°, Brasil, 2012a).

A organização curricular do Ensino Médio se baseia na BNCC (base comum) com uma parte diversificada. O currículo é organizado em áreas de conhecimento: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas (art. 8°, Brasil, 2012a). O Ensino Médio regular deve ser ofertado com duração mínima de três anos e com carga horária mínima de 2.400 horas, distribuídas em, no mínimo, 800 horas anuais, em pelo menos 200 dias letivos. O Ensino Médio diurno pode se organizar para ofertar a educação em tempo integral, com no mínimo sete horas diárias (art. 14, I, II, III, Brasil, 2012a). Pode ainda preparar para o exercício de profissões técnicas, observando algumas especificidades:

> a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral; c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral (art. 14, VI, Brasil, 2012a).

Em relação ao sistema de avaliação, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), este deve compor progressivamente o SAEB, a fim de subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica e também contribuir para o acesso democrático à Educação Superior (art. 21, Brasil, 2012a).

As novas DCNEM de 2012 abrangem a aprovação da Lei n. 11.741/08, que fortalece a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; da Lei n. 11.494/07, que assegura o financiamento por meio do Fundeb; e da Emenda Constitucional n. 59/2009, que garante a obrigatoriedade de estudo para pessoas dos 4 aos 17 anos. Moehlecke (2012, p. 53) salienta que apesar de estar em outro momento político, econômico e social, os grandes temas e preocupações presentes nas DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes de 2012, que são “a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo”.

Para a autora, as novidades das DCNEM da década de 2010, em comparação com as do final dos anos 1990, estão mais relacionadas às políticas de governo implementadas no período do que ao âmbito normativo. Essas políticas indicam programas a nível federal no campo da educação, porém, devido à autonomia dos estados e municípios garantida pelo sistema federativo, o texto das DCNEM adota um tom mais sugestivo do que diretivo.

Verifica-se na DCNEM de 2012 mudanças na linguagem e nos referenciais teóricos, como, por exemplo, o termo "flexibilização", fortemente criticado nas DCNEM de 1998, é agora substituído pela expressão "diversidade". Sobre a organização curricular, o novo documento não traz alterações. Em linhas gerais, relativamente à especificidade do Ensino Médio, os desafios residem na construção de uma identidade própria, ao mesmo tempo que assegura uma multiplicidade e diversidade de trajetórias possíveis (Moehlecke, 2012).

Outra ação importante na área da educação desenvolvida no governo Dilma Rousseff foi a promulgação da Lei n. 13.005/2014, que aprova o PNE, cuja vigência é de 10 anos (2014-2024). Trata-se de um documento que estabelece 20 metas com o intuito de garantir o acesso a uma educação de qualidade no país até 2024. Para isso, o PNE apresenta 254 estratégias para cumprimento dos objetivos em todos os níveis da educação.

Considerando que o foco deste estudo é o Ensino Médio, destacamos a Meta 3 do atual PNE, que pretende universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016 e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final do período de vigência do plano. Para alcançar esses objetivos, foram estabelecidas quatorze estratégias específicas (Brasil, 2014).

Para acompanhar os resultados das metas do PNE, o INEP elaborou relatórios de monitoramento. Abordaremos o último relatório produzido, denominado de "Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024". O 5° Relatório faz parte de um conjunto de publicações que acompanham o PNE (2014-2024), em que o 1° relatório de monitoramento ocorreu entre os anos 2014-2016; o 2° relatório no biênio 2017-2018; 3° relatório entre 2019 e 2020; e o 4° relatório no biênio 2021-2022 (Brasil, 2024b).

O Relatório do 5° ciclo de monitoramento apresenta os resultados das metas do atual PNE, que marca um ciclo de dez anos. Neste estudo, dar-se-á ênfase apenas aos dados relativos à Meta 3, que se refere ao Ensino Médio. Para o acompanhamento dos objetivos da Meta 3, foram utilizados dois indicadores: "Indicador 3A: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica; Indicador 3B: Percentual da população de

15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa" (Brasil, 2024b, p. 81). O quadro a seguir mostra as informações obtidas.

Quadro 6 – Informações relativas à Meta 3 do Relatório do 5° ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024"

3A /3B	Indicador	Condição apurada
3 A: 100% de cobertura dessa população até 2016	Universalização do Ensino Médio	**O patamar ainda não foi atingido**, visto que, em 2023, 94,0% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam a escola, valor que era 6,0 pontos percentuais (p.p.) distante da meta.
	Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – por grande região.	Em 2023, na região Norte, 91,3% da população de 15 a 17 anos de idade frequentava a escola ou havia concluído a educação básica; no Centro-Oeste, 91,9%; no Nordeste, 93,5%. Na região Sul, o percentual registrado foi de 94,3% e na região Sudoeste, de 95,5%. Em 2023, **em nenhuma unidade da Federação o acesso à escola para a população de 15 a 17 anos havia atingido 100%.**
	Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – por local de residência.	Em 2023, 90,3% da população de 15 a 17 anos residente no campo frequentava a escola ou já tinha a educação básica completa; nas áreas urbanas, o percentual era de 94,6%.
	Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – por raça/cor.	Em 2023, quando se considera a população negra de 15 a 17 anos de idade, o percentual dos que frequentavam a escola era de 92,9%, enquanto entre os brancos era de 95,6%.
	Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por quartil de renda domiciliar per capita.	Com os últimos dados disponíveis, percebe-se entre os 25% mais ricos que o indicador era de 97,7%; entre os 25% mais pobres, alcançava 92,3%.
3 B: 85% de matrícula líquida no Ensino Médio até 2024	Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica.	Em 2023, 76,9% da população de 15 a 17 anos frequentava o Ensino Médio ou já havia concluído a educação básica. Apesar do aumento observado em relação a 2012 (62,9%), ou seja, uma ampliação de 14 p.p., o que representa um avanço significativo, ainda estava aquém 8,1 p.p. do objetivo traçado para o ano de 2024 (85%).
	Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica – por grande região.	Em 2023, os dados obtidos da população de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio foram: Norte, 68,4%; Nordeste, 73,2%; Sul, 76,2%, Centro-Oeste, 77,0% e Sudeste, 82,6%.
	Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica – por localização.	No ano de 2023, o Indicador 3B para o campo era de 67,4%, já para o grupo residente nas áreas urbanas era de 78,6%, uma diferença de 11,2 p.p.
	Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica – por sexo.	No que se refere à desagregação por sexo, constata-se que, entre as pessoas do sexo feminino, o acesso ao Ensino Médio era maior do que o verificado para as do sexo masculino: a diferença, em 2023, era de aproximadamente 6,7 p.p. Sendo 73,6% referente ao sexo masculino e 80,3% ao sexo feminino.
	Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação	Na comparação entre negros (pretos e pardos) e brancos, a análise dos dados aponta que ocorreu uma pequena redução na diferença existente em 2012, que era de 16,1 p.p., passando a ser de 8,9 p.p. em 2023, último ano da série. Todavia, a desigualdade

	básica – por raça/cor.	entre os grupos de raça/cor ainda se mantém, e, quando se consideram os negros em específico, a distância em relação à meta (85%) era, em 2023, de 11,6 p.p., enquanto os brancos se distanciavam apenas 2,7 p.p. da mesma meta.
	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica – por renda domiciliar per capita.	Nota-se que entre os 25% mais ricos, o percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou possuía a educação básica completa era de 90,4%, em 2022, isto é, superior ao valor estabelecido como objetivo nacional para 2024. Em contraposição, quando se considera apenas os jovens provenientes do grupo entre os 25% mais pobres, o indicador, em 2022, apontou 66,7%, uma diferença de 23,7 p.p. entre os grupos, o que posiciona os 25% mais pobres 18,3 p.p. distantes do objetivo de 85% traçado pelo PNE para 2024.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no "Relatório do 5° ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024" (MEC/Inep).

O quadro 6 revela que o primeiro objetivo da Meta 3, que determinava a universalização do acesso à escola entre jovens de 15 a 17 anos até o ano de 2016, não foi alcançado. Em 2023, apenas 94,0% dos jovens dessa faixa etária frequentavam a escola, um valor ainda 6,0 pontos percentuais abaixo da meta estabelecida de 100%. O documento aponta que o crescimento ao longo da série (2012-2023) foi de 5,2 p.p., algo considerado significativo no tocante ao acesso à escola para a faixa etária, todavia, ainda existe uma distância considerável para se alcançar a meta de universalização (Brasil, 2024b).

Nesse quesito, de todos os estados da federação, nenhum atingiu em 2023 a meta estipulada para o ano de 2016 (100%), ou seja, nenhum estado conseguiu a universalização do Ensino Médio. Em 2023, o Rio de Janeiro foi o estado que atingiu o melhor desempenho – 97,1% da população; o Amapá ficou com o pior desempenho – 88,5%. O estado de Mato Grosso, enfoque desta tese, registou em 2023 o segundo pior índice nacional, alcançando 88,8%, de cobertura escolar na população de 15 a 17 anos. Desde 2012, a variação foi de apenas 0,5 p.p, permanecendo distante da meta de 100% para essa faixa etária que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica. A meta de universalização do Ensino Médio estava fixada para o ano de 2016, entretanto, se Mato Grosso continuar com o lento ritmo de expansão do Ensino Médio, não conseguirá a cobertura completa (100%) ao final da vigência do PNE. Desse modo, o 5° Relatório aponta que as desigualdades regionais significativas persistem nos estados do Amapá, Mato Grosso e Roraima, os quais não alcançaram 90% de acesso (Brasil, 2024b).

Outro dado que merece ser destacado, demonstrado no quadro acima, é relativo ao nível de renda domiciliar per capita, em que se constata que o acesso à escola para os jovens de 15 a 17 anos é muito diferente entre os quartis superior e inferior de renda. Em 2023, o percentual de jovens ricos que frequentavam a escola foi de 97,7%, enquanto entre os mais pobres, esse índice alcançava 92,3% (Brasil, 2024b).

Essa informação é de suma importância, pois apresenta a realidade de que o acesso à educação é diferente entre os jovens mais e menos abastados financeiramente. Isto porque muitos dos jovens mais pobres necessitam se afastar da escola no período em que deveriam estar cursando o Ensino Médio para ingressarem precocemente no mercado de trabalho, a fim de contribuírem na composição da renda familiar.

Cenários econômicos diferentes, como: estabilidade ou instabilidade econômica, recuperação de renda ou redução de rendimentos e direitos trabalhistas, alterações socais amplas no geral, podem acarretar mudanças nas expectativas em relação ao Ensino Médio e aos modos de conciliar escola e trabalho, o que pode se tornar mais ou menos aparente na sala de aula (Corrochano, 2014).

Faz-se necessário reconhecer a importância do aumento dos anos de escolaridade entre os jovens, entretanto, isso não se resume a apenas uma política de universalização do Ensino Médio, mas também ao fato de as famílias desejaram ou não a permanência desses jovens na escola. Nesse sentido, Krawczyk (2014a) sinaliza as diferenças e os significados entre famílias de distintas classes sociais sobre a condição do jovem frequentar a escola.

> Para muitas famílias, o simples ato de mandar os filhos para a escola já é um esforço grande: é mais uma despesa, é alguém que vai ficar algumas horas estudando em vez de tratar de ganhar algum dinheiro seja lá como for, é tempo subtraído da luta pela sobrevivência. Ao mesmo tempo, esse afluxo das camadas populares ao Ensino Médio significa que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens mais escolarizada que seus pais. Para alguns setores sociais, cursar o Ensino Médio é algo "quase natural", tanto quanto comer, tomar banho etc. A questão está naquele grupo social para quem o Ensino Médio não faz parte de sua experiência familiar. A escola aparece não somente como caminho para ampliar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, mas também com a função de custódia e contenção dos jovens, dando suporte à família nessa missão (Krawczyk, 2014a, p. 90-91).

A relação dos jovens estudantes com a instituição escolar é condicionada pelo meio social. O Brasil monitora os resultados das políticas do PNE por meio de relatórios, sendo o último denominado “Relatório do 5° ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024”. É importante destacar que a Meta 3 do PNE também estabelece que, até 2024, 85% das pessoas de 15 a 17 anos devem estar frequentando o Ensino Médio. Os resultados indicaram que, no Brasil, em 2023, 76,9% da população de 15 a 17 anos frequentava o Ensino Médio ou já havia concluído a educação básica. Em comparação a 2012, o país apresentou um crescimento de 14,0 p.p., o que representa um aumento expressivo; entretanto, está 8,1 p.p. aquém do objetivo estipulado para o ano de 2024 (Brasil, 2024b).

Nesse quesito, de todos os estados da federação, no ano de 2023 apenas São Paulo já atingiu a meta estipulada para 2024 (85%). O estado paulista apresentou 85,8% da população de 15 a 17 anos de idade frequentando o Ensino Médio ou tendo concluído essa etapa. O estado que apresentou o menor percentual foi o Rio Grande do Norte, com 62,8%, ficando 22,2 p.p. aquém da meta (Brasil, 2024b). Desse modo, ao avaliar os dados nacionais, é fundamental levar em consideração as disparidades regionais que elas podem conter.

O foco desta tese é o estado de Mato Grosso, sobre o qual os números indicam uma variação negativa de 0,7 p.p., de 2012 a 2023, quando se trata da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou o havia concluído. No ano de 2012, o percentual era de 73,0%; em 2013, 73,0%; em 2014, 75,9%; em 2015, 77,0%; em 2016, 81,3%; em 2017, 78,7%; em 2018, 78,2%; em 2019, 78,5%; em 2022, 79,8%; e em 2023, 72,3%. Dessa maneira, evidencia-se uma queda nos índices. No ano de 2023, o estado alcançou um índice menor do que em 2012. O percentual oscilou ao longo dos anos, aumentando em alguns e diminuindo em outros. Sendo assim, se mantiver o mesmo ritmo, o Mato Grosso não atingirá a meta dos 85% no ano de 2024.

Outros fatores que merecem ser enfatizados são: a análise por localização da população de 15 a 17 anos. Em 2023, a população do campo foi a que teve o menor acesso ao Ensino Médio – 90,3% dos residentes do campo frequentava a escola ou já tinha a educação básica completa; nas áreas urbanas, o valor era de 94,6%. Além disso, quando se realiza a desagregação por sexo, constatou-se que, no ano de 2023, o acesso das pessoas do sexo feminino ao Ensino Médio foi maior do que o de jovens do sexo masculino, uma diferença de 6,7 p.p.

Em síntese, os dados do 5° Relatório de monitoramento das políticas do PNE revelam que a universalização do acesso à escola para os jovens de 15 a 17 anos não foi atingida em 2016 e não será alcançada ao final da vigência do PNE, no ano de 2024. Ademais, existem disparidades de acesso à escola entre aqueles estudantes que residem na zona urbana e na zona rural, muito por conta das dificuldades com o transporte escolar rural. A população jovem com melhores condições financeiras tem mais condições de acesso e permanência na escola em relação aos estudantes mais pobres, pois a condição juvenil dos menos afortunados faz com que estes ingressem no mercado de trabalho precocemente, e muitos deixam a posição de estudante para se tornarem trabalhadores. Por fim, as disparidades regionais, com suas peculiaridades sociais e econômicas, influenciam no acesso e permanência dos jovens no Ensino Médio, enquanto na região Sudeste, em 2023, o percentual da população que frequentava ou já tinha o

Ensino Médio era de 82,6%, nas regiões Norte e Nordeste, era de 68,4% e 73,2%, respectivamente.

No tocante às políticas sociais e econômicas, os governos do ex-presidente Lula da Silva e da ex-presidenta Dilma Rousseff, de acordo com Antunes (2017), compreendem-se como governos de conciliação, e foram, em última instância, exemplos de representação dos interesses das classes dominantes, com um diferencial: a inclusão de um programa de melhoras específicas, a exemplo do Bolsa Família, direcionado à população mais pobre do país.

Enquanto esteve em vigência o presidencialismo de coalização (PT-PMDB), em condições favoráveis de crescimento da economia com inclusão social, houve a sustentação do neodesenvolvimentismo[50], com fraca alusão ao reformismo e visando a conciliação de classes do lulismo (Alves, 2017).

Com a profunda crise econômica de 2008, as políticas neoliberais e o capital financeiro tornaram-se hegemônicos na resposta à crise das dívidas dos países capitalistas, que tiveram suas economias duramente afetadas, provocada pelo salvamento dos bancos falidos com o estouro da bolha especulativa. Alves (2017) salienta que Dilma Rousseff, em seu primeiro mandato (2011-2014), estabeleceu políticas que entraram em confronto com setores rentistas que compõem o núcleo do poder do Estado neoliberal no país. A presidenta reduziu a taxa básica de juros na economia (Selic) e sinalizou gastos públicos num contexto de crise mundial. Dilma Rousseff manteve sua política econômica em uma linha semelhante à do ex-presidente Lula da Silva, todavia, o cenário econômico era diferente, pois apresentava desaceleração da economia, aumento de inflação e juros em queda, fazendo com que a burguesia rentista brasileira exigisse mudanças na gestão da economia. Nesse contexto, os empresários exigiam: redução de gastos públicos, cortes de programas sociais, redução dos direitos trabalhistas e aumento dos juros para conter a inflação.

O descontentamento da população foi representado pela eclosão das manifestações nas ruas em junho de 2013, refletindo a insatisfação da baixa classe média. Esse grupo, beneficiado por políticas de acesso à universidade como o Programa Universidade para Todos (ProUni), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), enfrentou dificuldades para se inserir no mercado de trabalho. Ou seja, os próprios beneficiários do neodesenvolvimentismo começaram a retirar seu apoio a essa política,

[50] O neodesenvolvimentismo é uma reformulação do neoliberalismo, caracterizado pela ação do Estado na justificativa de reduzir a pobreza a partir do princípio da equidade social como igualdade de oportunidades. Busca ampliar o crescimento nacional e favorecer a relação com os países de capitalismo central, sem, no entanto, interferir na posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho (Zanardini; Zanardini; Deitos, 2020).

conforme observa Boito (2016). Após os protestos contra o aumento nas tarifas de ônibus e metrô tomarem o Brasil, em junho de 2013, e com o agravamento do contexto econômico, Paulani (2016) aponta que esses fatores contribuíram para a conturbação do cenário político e para a disseminação do que chamou de 'terrorismo econômico', culminando na polarização do Brasil nas eleições presidenciais de 2014.

Mesmo nesse cenário, a presidenta Dilma Rousseff conseguiu se reeleger, por uma pequena margem, para o segundo mandato (2015-2016). A fim de acalmar os ânimos do bloco neoliberal brasileiro, indicou para a ser ministro da Fazenda Joaquim Lévy, com o intuito de promover o ajuste fiscal. De acordo com Antunes (2018), no segundo mandato houve a redução do apoio das camadas burguesas ao governo. O panorama de recessão fez com que Dilma Rousseff estabelecesse medidas profundas no ano de 2015, como o aumento dos juros, para alinhar a economia ao novo cenário, o que gerou descontentamentos entre os mais abastados até os mais pobres. Na classe média baixa, o desagrado foi particularmente agudo devido ao crescimento da inflação e ao aumento do desemprego, o que levou à deterioração do projeto "neodesenvolvimentista" dos governos do PT.

Os efeitos da crise econômica mundial foi pouco a pouco derrubando o governo. Os sinais iniciais da insatisfação começaram com as rebeliões de junho de 2013 e/ou Jornadas de Junho[51], "mostrando que a fraseologia do país caminhava para o Primeiro Mundo era uma ficção desprovida de qualquer lastro real, material e objetivo" (Antunes, 2018, p. 262), e se intensificou no final de 2014 e início de 2015, com o agravamento da crise, em que os primeiros a pagarem pelo ônus foi a classe trabalhadora, por meio de cortes no seguro desemprego (Antunes, 2018).

Entretanto, explorar ao máximo o trabalhador não foi suficiente para segurar os efeitos da crise econômica, então "[...] as frações burguesas dominantes passaram a disputar entre si quem perderia mais ou menos com a crise" (p. 262). Em um cenário de intensificação de crise econômica, o governo de conciliação de Dilma/Lula já não era mais interessante às classes dominantes, e como não era possível eliminá-lo via eleitoral, uma vez que era necessário aguardar até 2018, encontraram um caminho extraeleitoral para fazê-lo.

Em 12 de maio de 2016, o vice-presidente da República, Michel Miguel Elias Temer Lulia, assumiu interinamente o cargo de Presidente da República, após o afastamento

[51] Segundo Tonelo (2021), as Jornadas de Junho foram uma das mais expressivas mobilizações em décadas, com milhões de jovens saindo às ruas em diversas cidades do Brasil, protestando contra o aumento da tarifa do transporte coletivo.

temporário da presidente Dilma Rousseff, em consequência da aceitação do processo de impeachment pelo Senado Federal.

> Golpear o PT no governo e na sociedade civil foi uma decisão suprema das oligarquias que compõem o bloco no poder do capital no Brasil; e que historicamente controlam há séculos o sistema de produção e reprodução social (industriais, financistas, os donos da Grande Mídia e o Poder Judiciário); e o sistema de representação política (o sistema político oligárquico) (Alves, 2017 p. 132).

A articulação política que levou ao golpe foi organizada por meio da eleição da maioria política conservadora e reacionária no Congresso Nacional, sob a liderança do PMDB e de parceiros do Deputado Eduardo Cunha, que implodiu o centro político sobre o qual se sustentava a estratégia do neodesenvolvimentismo lulista (Alves, 2017).

Lowy (2016) relata que a democracia constitui um obstáculo à implementação de políticas neoliberais e aponta para uma tendência de redução do espaço democrático através de medidas de exceção, ou mesmo pelo uso de golpes de Estado, como aconteceu com Dilma Rousseff em 2016. Para o autor, o que se viu no Brasil foi um golpe pseudolegal: embora parecesse respeitar o Estado de direito, na prática, restringiu progressivamente os direitos civis. Em resumo, o evento foi um golpe de Estado, qualificado como “pseudolegal”, “constitucional”, “institucional” e “parlamentar”, mas, inequivocamente, um golpe.

O golpe de Estado parlamentar de 2016, para Lowy (2016), foi uma farsa. Instituíram um processo de destituição contra a presidente sob a justificativa de irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores. O autor salienta que o impulso para o golpe de Estado veio do desejo das elites capitalistas – financeira, industrial e agrícola – de assumir o controle total do poder. Elas buscavam colocar pessoas de sua confiança no governo para reverter as conquistas sociais alcançadas nos últimos anos.

No cenário do golpe de 2016, muitas forças – econômicas, político-ideológicas e geopolíticas ocultas e não tão ocultas – atuaram de modo intenso, interna e externamente, para servirem aos interesses do poder hegemônico do império neoliberal: os Estados Unidos (Alves, 2017).

De acordo com Moraes (2017), os Estados Unidos tiveram influências no golpe de 2016, que tirou a presidenta Dilma Rousseff do poder. Ao analisar a geopolítica, os estadunidenses consideram o BRICS, grupo de países de economias emergentes formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, uma ameaça à economia mundial, pois tal grupo representava metade da população do planeta e possuía aproximadamente 46% da economia mundial. Desse

modo, para a autora, os norte-americanos agiram por meio de conflitos para movimentar sua economia e desestabilizar os países do BRICS.

No ano de 2013, foi revelado no programa Fantástico, da Rede Globo, baseado em documentos fornecidos por Snowden Greenwald, que a Agência Nacional de Segurança (NSA) vinha espionando a Petrobras para obter benefícios aos americanos nas transações com o governo brasileiro. Além disso, espionavam a então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff (Moraes, 2017). A autora salienta que os documentos revelados por Snowden não estavam ligados ao terrorismo, mas à manipulação diplomática, controle de pessoas para beneficiar os Estados Unidos e seus aliados. Nesse sentido, Alves (2017, p. 139) afirma que a movimentação norte-americana em torno do golpe de 2016 voltava-se para redefinir os projetos de desenvolvimento do capitalismo brasileiro.

Segundo Moraes (2017), como Dilma Rousseff adotou um governo guiado por um nacionalismo reformista, sua postura não era completamente aceita pelos interesses financeiros norte-americanos, apesar da política neoliberal desempenhada durante seus seis anos de mandato. Isso fez com que os Estados Unidos auxiliassem no golpe perpetrado contra seu mandato.

Com a crise econômica mundial, setores financeiros e industriais hegemonizaram uma transformação profunda no padrão de acumulação do capital no Brasil, principalmente com o agravo da crise econômica de 2013 (Leher, 2019).

> As suas exigências em relação à apropriação privada do fundo público, aos direitos trabalhistas, à previdência social, à exploração das commodities, ao agronegócio, à remoção de obstáculos e entraves ambientais e à flexibilização da demarcação dos territórios dos povos indígenas definiram nova agenda para o Estado, que somente poderia se viabilizar se assentada em bases autocráticas (Leher, 2019, p. 4).

Com Dilma Rousseff fora do poder e Michel Temer no comando do Brasil, estabeleceu-se uma nova agenda de reestruturação capitalista no país, baseada em um novo parâmetro de gasto público, intensificação da exploração da força de trabalho e destruição social para criar novas maneiras de acumulação do capital e desenvolvimento da economia.

2.2 Governo Michel Temer e a aprovação da Reforma do Ensino Médio

Esta subseção tem como intuito analisar as políticas públicas, em especial, as políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio, efetivadas durante a gestão Michel Temer, no contexto pós-golpe parlamentar sofrido pela presidente Dilma Rouseff. Destaca-se, nesse

momento, a aprovação da Lei n. 13.415/2017 – a Lei da REM, objeto de investigação desta tese.

No governo Temer, verifica-se uma era de barbárie social caracterizada pela crescente precarização do proletariado. Impulsionada pela Reforma Trabalhista, essa precarização manifestou-se no arrocho dos salários da classe trabalhadora e também no fenômeno do gerontariado, em que os idosos seguem trabalhando em condições complexas, criadas pela Reforma da Previdência Social, que reduziu, na prática, o tempo de vida a tempo de trabalho.

A austeridade de Temer iniciou-se em seus primeiros meses de mandato, quando promulgou a Emenda Constitucional n. 95/2016 (Brasil, 2016a), que instituiu o Novo Regime Fiscal válido por vinte anos, promovendo o congelamento de investimentos públicos em gastos primários. A Emenda Constitucional n. 95 determinou que as despesas primárias do governo federal tivessem um teto fixo, estabelecido pelo orçamento disponível para 2017, sendo reajustado pela inflação acumulada, regulada pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Nesse sentido, a tendência é que os recursos voltados para a educação tenham uma redução significativa e gerem consequências desastrosas no tocante ao cumprimento das metas estabelecidas no PNE.

Além disso, Vicente (2019) ressalta que o mandato de Temer trouxe temas polêmicos ao campo da educação, tais como: o Projeto de Lei (PL) n. 867/2015, que trouxe a proposta da Escola sem Partido, sendo totalmente reacionária; e também a aprovação da Lei n. 13.415/2017 – Lei de Reforma do Ensino Médio, objeto de estudo desta tese; além da aprovação da BNCC da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A REM altera drasticamente a estrutura do Ensino Médio[52], por meio de flexibilização e desregulamentação, organização curricular, tempo escolar, responsabilidade da União e dos estados, além de influenciar na profissão docente. Aliás, a palavra "flexibilização" é o carro-chefe da REM. Krawczyk e Ferreti (2017) destacam que tal termo é tentador, pois passa a ideia de autonomia, livre escolha, inovação e criatividade, todavia, a também pode significar precarização, desregulamentação, instabilidade, falta de consenso, possibilitando a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social.

Ao flexibilizar a estrutura curricular, o Ensino Médio é colocado a serviço da produção, preparando os jovens de um modo meramente instrumental. Essa abordagem não prioriza a formação crítica e abrangente, relegando a um plano secundário disciplinas como Sociologia e Filosofia.

[52] As principais mudanças na estrutura do currículo do NEM são apresentadas no quadro 1.

> O ‘novo ensino médio’ é parte constitutiva da manutenção e aprofundamento do apartheid social e consolida as contrarreformas que rasgam a Constituição de 1988 mediante a política de liquidação do patrimônio comum dos brasileiros; o desmonte da esfera pública e de uma a uma das políticas sociais e de inclusão para diminuição da desigualdade social, da fome e da pobreza; e o aniquilamento da pesquisa científica no curto prazo pelo corte absurdo do financiamento e, em longo prazo, pelo desmonte da educação básica e universidades públicas (Frigotto, 2021, p.136).

A distribuição do currículo em Base Comum, em que somente os componentes matemática e português são obrigatórios nos três anos, e em Itinerários Formativos (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e EPT), permitindo a extensão do tempo escolar diário, representa o propósito de valorização dos percursos em detrimento da formação mais ampla e crítica (Krawczyk; Ferreti, 2017).

Segundo Frigotto (2021, p. 126), a REM deve ser compreendida como uma contrarreforma, pois a configuração em Itinerários Formativos congela o futuro da grande maioria dos jovens brasileiros: “[...] na prática, a maioria será encurralada para a educação técnica e profissional descaracterizadas (itinerário 5). Serão gerações mutiladas em sua formação e despreparadas para a cidadania consciente e para o processo produtivo sob a atual base científico técnica”.

Os Itinerários Formativos, para Saviani (2020a), são “um salto no escuro” para a comunidade educacional, subsidiados pela Base Comum articulada com o mercado de trabalho, baseados na reedição da dualidade e fragmentação da educação oferta aos jovens mais ricos (formação intelectual) e aos estudantes trabalhadores ou filhos(as) de trabalhadores (formação manual), revisitando o modelo do período da ditadura miliar, ancorado no viés mercadológico e da eficiência.

A REM ainda amplia a lógica da privatização do Ensino Médio, ao reconhecer relações com instituições educacionais que ofertam educação presencial ou à distância com alocação de recursos, desde que demonstrem reconhecimento (art. 61, IV, Brasil, 2017a). Esse excerto da lei carece de atenção, pois, por meio da Emenda Constitucional n. 95/2016, que congela os investimentos públicos na educação por vinte anos, aumenta-se o poder de atuação da iniciativa privada no setor educacional.

Durante seu mandato, Michel Temer utilizou como guia político o documento chamado “Uma ponte para o futuro”. Trata-se de um referencial que congrega ideias políticas e ideológicas, baseadas na trípode:

> [...] privatizar o que ainda não o foi (destacando-se o pré-sal como vital); impor o negociado sobre o legislado nas relações de trabalho, em um período em que a classe trabalhadora tem apontados uma espada no coração e um punhal nas costas, pelo flagelo do desemprego que não para de crescer; e, por fim, implementar a flexibilização total das relações de trabalho, primeiro com a aprovação da terceirização total (conforme consta do PLC 30/2015) e depois com a chamada Reforma Trabalhista (PLC 38/2017) [....] (Antunes, 2018, p. 269).

A principal preocupação do documento centra-se na economia, guiado por princípios neoliberais. Foca na crise fiscal e propõe uma reforma orçamentária para flexibilizar os gastos públicos. As medidas sugeridas incluem a redução da taxa de juros e a implementação de uma reforma previdenciária (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, 2015). As políticas desenvolvidas por Michel Temer estiveram fortemente alinhadas aos princípios neoliberais. Conforme destaca Deitos (2022, p. 145):

> Michel Temer [...] articulador do pacto conciliatório explicitamente declarado como de forte cunho neoliberal sustentado pelas forças políticas e econômicas de centro-direita/extrema-direita que apenas condensou o histórico domínio de classe e suas frações na gestão do Estado e na manutenção da ordem social vigente. Tal pacto conciliatório verteu vários acordos programáticos neoliberais com destaque para a Reforma Trabalhista que prometendo modernizar e flexibilizar a legislação avançou profundamente contra os direitos sociais dos trabalhadores e gerou maior precarização das condições de trabalho e das condições já degradantes dos trabalhadores e das classes populares já historicamente excluídas das condições sociais e laborais elementares. Associada com a reforma trabalhista promoveu a reforma constitucional que alterou e gerou controle sobre os gastos públicos de forma exclusiva para as políticas sociais obrigatórios do estado, tais como saúde, educação, assistência social, moradia. Em outras áreas também promoveu contenção de gastos gerando maior desemprego e miserabilidade social.

Em síntese, a austeridade foi a marca do governo Temer, o qual acentuou o pragmatismo político neoliberal e trouxe muitos temas polêmicos que desagradaram setores da sociedade civil, principalmente a classe trabalhadora, tais como: Reforma da Previdência[53], Congelamento dos gastos públicos[54], taxação do combustível[55], Escola sem Partido[56] e Reforma do Ensino Médio[57]. Os ideais e as reformas empreendidas durante seu mandato atenderam às necessidades dos mais abastados, ou seja, a burguesia, e deteriorou a vida dos trabalhadores. Conforme Antunes (2018, p. 269-270), o objetivo do governo Michel Temer, no âmbito das relações de

[53] Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n° 287/2016 (Brasil, 2016b). Essa PEC foi aprovada pela Emenda Constitucional n° 103/2019, que aprovou a alteração do sistema da previdência social (Brasil, 2019b).
[54] Emenda Constitucional n° 95/2016 - Novo Regime Fiscal (Brasil, 2016a).
[55] Decreto n° 9.101/2017- tributos que incidem sobre a gasolina, o diesel e o etanol (Brasil, 2017d).
[56] Projeto de Lei (PL) n° 867/2015 - inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido" (Brasil, 2015).
[57] Lei n° 13.415/2017 - instituiu o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017a).

trabalho, foi "[...] corroer a CLT e cumprir a 'exigência' do empresariado, cujo objetivo não é outro senão implementar a sociedade da precarização total do trabalho no Brasil".

O pragmatismo político neoliberal apoiado pela extrema-direita ancorou as políticas desenvolvidas no governo Temer. No campo da educação, as políticas educacionais foram pautadas pelo receituário neoliberal, exemplo disso foi a REM, que demarcou a expansão da profissionalização dirigida pelos setores econômicos, enquanto na economia houve a priorização da acumulação financeira dos setores hegemônicos (Deitos, 2022).

Na disputa eleitoral de 2018, diferentemente das duas últimas décadas, os embates não se deram entre o PT e o PSDB. Houve o crescimento acelerado da candidatura de Jair Bolsonaro pelo PSL, cuja pregação, propostas e valores, segundo Reis (2020), antagonizavam abertamente os valores e as propostas que conformavam a "Nova República". Nesse cenário, muitos cidadãos falaram da "falência" do experimento político desenvolvido desde a Constituição Federal de 1988 e propuseram a existência de uma nova "fase" da história da política no Brasil a partir da ascensão do bolsonarismo.

A referida eleição foi marcada pela ascensão de forças da direita e da extrema-direita, que identificaram um cenário nacional e mundial favorável ao seu avanço. Essas forças não apenas influenciaram fortemente o cenário político, mas também direcionaram um possível pacto conciliatório, posicionando-se como uma força política neoliberal. Esse movimento foi liderado pelas frações mais extremas da direita, que atuaram como vanguardas desse processo (Deitos, 2022). Os grupos de direita e extrema-direita se fortaleceram pela exploração da retórica antissistema, aproveitando as mazelas causadas pela nova etapa da revolução tecnológica, que gerou desemprego e perda de poder aquisitivo.

> Configuraram-se e se consolidaram como tendências ou aspectos principais dessa revolução, no campo econômico-social: a **hegemonia do grande capital financeiro e suas propostas de desregulamentação dos mercados e privatização das atividades econômicas**. [...] O surgimento de novos setores no campo da economia e da ciência (informática, biotecnologia, robótica, novos materiais, inteligência artificial etc.); o uso extensivo e intensivo dos dispositivos criados pela informática (internet, mídias sociais, novos meios de comunicação etc.) [...] **a precarização e "informalização" das condições de trabalho** de crescentes segmentos da população que vive de salários; a precarização e gradual degradação dos serviços públicos [...] **a marginalização e a obsolescência de práticas e saberes tradicionais e consagrados**; o surgimento das questões e lutas indenitárias, dando vazão a demandas longamente reprimidas, mas, ao mesmo tempo, fragmentando o campo dos movimentos sociais populares e da crítica ao poder; e o aumento brutal das desigualdades sociais e regionais (Reis, 2020, p. 2, grifos do autor).

Jair Bolsonaro aproveitou a insatisfação da população, causada pela crise econômica e pelos escândalos de corrupção, e transformou esses descontentamentos em força eleitoral.

Desde o impeachment de Dilma Rousseff, os grupos de direita passaram a se organizar nas ruas com camisetas da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), bandeiras do Brasil e gritos nacionalistas. Com passar do tempo, esse movimento se fortaleceu, constituindo a base de Bolsonaro (Solano, 2019).

Durante a campanha presidencial, Jair Bolsonaro costurou alianças com o capital financeiro, por meio de Paulo Guedes, apresentado no percurso eleitoral como o futuro ministro da Economia. Em caso de vitória nas eleições, Sérgio Moro, então juiz federal que liderava a Operação Lava-Jato, emergiria como um 'campeão' da moralidade e da segurança. Durante esse período, Jair Bolsonaro solidificou alianças com as igrejas evangélicas e com outras bases conservadoras – as bancadas da bala (oficiais militares e aparelhos de segurança) e do boi (agronegócio), formando uma frente conservadora robusta. Além disso, o atentado sofrido por Bolsonaro possibilitou que ele se apresentasse como uma vítima, o que gerou simpatia e uma imagem sedutora, servindo também como justificativa para sua ausência nos debates (Reis, 2020).

Outro ponto fortemente explorado na campanha bolsonarista foi o antiesquerdismo, em que um dos símbolos foi a utilização do anticomunismo e do antipetismo na propaganda eleitoral. Sustentou-se também a narrativa do perigo da bolivarianização da política, a demonização da Venezuela e a constituição do nexo Venezuela-comunismo-PT (Solano, 2019). A autora pontua ainda que os professores foram perseguidos, pois estariam doutrinando estudantes e utilizando a escola e a sala de aula como palanque político a favor do PT, discurso proferido para fortalecer a defesa da Escola Sem Partido – ensino supostamente despolitizado e desideologizado.

O movimento bolsonarista colocou no front os ideais da extrema direita e do neoconservadorismo. Com apenas oito segundos de campanha televisiva no primeiro turno das eleições, conseguiu que o até então pequeno PSL elegesse 52 deputados, desafiando as análises clássicas da ciência política brasileira, que pregava a ideia de que sem um partido expressivo e tempo suficiente na televisão não havia chances de um candidato chegar à vitória presidencial (Solano, 2019). Ao fim da eleição de 2018, Jair Bolsonaro venceu no segundo turno com 55,13% dos votos (57.797.847), enquanto seu adversário do PT, Fernando Haddad, ficou com 44,87% dos votos (47.040.906).

2.3 Governo Jair Bolsonaro e as ações para a implementação do Novo Ensino Médio

Esta subseção investiga algumas políticas públicas desenvolvidas durante a gestão do presidente Jair Bolsonaro, com ênfase nas políticas educacionais voltadas para a implementação do NEM. Dar-se-á foco às Portarias n. 521/2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, e à Portaria MEC n. 733/2021, que cria o Programa Itinerários Formativos.

De acordo com Frigotto (2021), no decorrer do mandato de Jair Bolsonaro (2019-2022), o que se verificou foi uma agenda política do Estado Brasileiro baseada na tríade da estupidez, da insensatez e da insanidade humana, marcada pela guerra cultural contra a diversidade, o pensamento divergente e caracterizada pelo negacionismo da ciência e pelo fundamentalismo religioso, político e de mercado. Fundamentado nas bases do neoliberalismo, o governo Jair Bolsonaro manteve em vigor a Emenda Constitucional n. 95/2016, a contrarreforma trabalhista e a contrarreforma do Ensino Médio, que regride aos anos 1950 e liquida a conquista do direito à Educação Básica. Desse modo, Jair Bolsonaro, baseado na doutrina neoliberal, coloca o mercado à frente das instituições públicas.

> Trata-se de uma agenda insensata porque não só congela direitos fundamentais à vida, mas os extermina, jogando milhões de trabalhadores ao desemprego, subemprego e ao desespero, tornando-se vítimas das mais brutais violências do estado. Tudo isso com promessas falsas em nome de salvaguardar os lucros, especialmente dos bancos (Frigotto, 2021, p. 120).

No fundamentalismo econômico, o mercado se torna o regulador das relações sociais, em que a justiça social é substituída pelo princípio da meritocracia (Frigotto, 2021). O fundamentalismo político é fortemente marcado pelo ódio e pela ameaça de anular os adversários que tenham pensamento crítico diferente. E o fundamentalismo religioso é baseado na "teologia da prosperidade", que subordina a ciência à crença e impõe valores moralistas particulares como sendo universais. Tais ações maximizam a insanidade política pelo combate ao que chamam de "ideologia de gênero" e à laicidade da educação e da ciência, pois as compreendem como disseminadoras do mal. Pôde-se verificar isso no decorrer dos anos de Jair Bolsonaro no poder, em que a ciência perdeu espaço para dogmas religiosos e o estado laico foi sendo suprimido, características que remetem à Idade Média.

As políticas desenvolvidas no decorrer da gestão Jair Bolsonaro apontam o forte fundamentalismo do mercado, acenando para a privatização, tal como a PEC 32 – Reforma Administrativa, que busca a privatização até de edificações tombadas, a exemplo do Palácio Capanema (Frigotto, 2021). O autor salienta que as ações do ministro da Economia da gestão Jair Bolsonaro, Paulo Guedes, foram ancoradas no totalitarismo econômico e no

conservadorismo das forças sociais, cuja linha mestra foi a tentativa da venda do patrimônio público. Segundo Leher (2019), Guedes, formado pela Escola de Chicago, obteve liberdade para realizar nomeações, ação que empreendeu no núcleo mais influente e poderoso, que engloba bancos, agronegócio, setores industriais, setor de commodities, redes comerciais e empreiteiras.

No ano de 2020 e 2021, o mundo e o Brasil vivenciaram a pandemia da Covid-19, considerada uma crise conjuntural, isto é, própria do momento, pois é passível de amenização e possibilita a continuidade da vida humana. As crises que atingem a sociedade capitalista possuem outro teor, de caráter estrutural (Saviani, 2020b).

> Com efeito, as crises são inerentes ao capitalismo. Mas as crises com as quais o capitalismo convive são crises parciais, conjunturais, relativas a determinados aspectos que podem ser controlados, sem chegar a colocar em questão a totalidade da forma social capitalista. Tais crises configuram momentos de aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista e que, ao afetar, ainda que severamente, aspectos determinados do conjunto, não chegam a ameaçar sua sobrevivência, pois o sistema dispõe de mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições contornando a crise e prosseguindo em sua marcha (Saviani, 2020b, p. 2).

Saviani (2020b) discorre que a crise do Coronavírus é caracterizada como conjuntural, ou seja, é parcial, e não estrutural. A luta de classes, mesmo em cenário de crises conjunturais, é enfrentada de maneiras distintas pelas classes opostas. Segundo Saviani (2020b), a classe dominante tende a enfrentar as crises como simples disfunções que necessitam de reorganização, que se dá por meio de reformas; enquanto a classe dominada enfrenta “as crises conjunturais como expressão das contradições de estrutura, buscando explorar a crise de conjuntura para mudar a correlação de forças, tendo em vista a transformação estrutural da sociedade” (p. 5).

A pandemia da Covid-19, em meio a uma profunda crise estrutural do capitalismo, acentuou o processo de empobrecimento da população. O cenário de caos da crise sanitária causou a intensificado, a exploração e a precarização do trabalho, gerando o aumento do desemprego, subemprego e da informalidade, tais fenômenos ocorreram em escala global. Segundo Antunes (2021), a alternativa para se ganhar dinheiro foi buscada na informalidade, resultando em um crescente número de pessoas trabalhando na modalidade de uberização nas chamadas plataformas digitais, tais como: Amazon, Uber, 99, Ifood, entre outros. Esse fenômeno ampliou a exploração da força de trabalho, sujeitando os trabalhadores a oito, dez, doze e até quatorze horas de atividade pode dia para obter o mínimo necessário para sobreviver.

O autor afirma que, desde quando Temer impôs a liberalização total da terceirização, vivenciamos um "universo societal laborativo", ou seja, uma sociedade da terceirização total.

> As respostas do grande capital estão mais do que evidenciadas: um modelo antissocial, fundado na acumulação capitalista e na riqueza privatizada a todo custo, respaldada na ilimitada exploração e espoliação do trabalho, na corrosão completa dos direitos sociais, na destruição da natureza, no racismo, no sexismo, na homofobia, na xenofobia, tudo isso sob o embalo da mais horripilante forma de poder da modernidade, que é a aberração fascista (Antunes, 2021, p. 117-118).

A terceirização é um mecanismo utilizado pelas empresas para contratar mão de obra destinada à execução de serviços: "[...] se define como estratégia de contratação de pessoal através de um intermediário, que é uma entidade interposta entre um trabalhador e um gestor efetivo do trabalho e da produção" (Filgueiras; Dutra, 2023, p. 200). Para os autores, o controle da produção permanece com a empresa dominante, e a terceirização se efetiva pelos seguintes fatores: enfraquecimento da resistência do trabalhador; estagnação de ações coletivas; atenuação da regulação protetiva; e redução dos gastos. De modo geral, potencializa as condições de exploração.

O avanço e intensificação das TDICs na produção capitalista e o advento da Indústria 4.0 possibilitou o aumento da exploração e da precarização da classe que vive do trabalho, expandindo a informalidade, os empregos intermitentes e uberizados. Com isso, ocorreu a explosão de um novo contingente em expansão no interior da classe trabalhadora, definido como infoproletariado (Antunes; Basso; Perocco, 2023).

Durante a pandemia, foram desenvolvidos, segundo Antunes (2023), "novos laboratórios de experimentação do trabalho", dos quais o trabalho ligado e subordinado às plataformas de serviços, o *home office* e o teletrabalho, ganharam relevância. Apesar de serem anteriores à pandemia, durante o período de crise sanitária, essas modalidades aumentaram significativamente. Aproveitando-se da massa de desempregados, as grandes corporações passaram a utilizar esses sujeitos para trabalhar sob o comando das tecnologias digitais e seus algoritmos, incentivando a individualização do trabalho em nome do "empreendedorismo" e da "autonomia". Desse modo, essas empresas conseguiram driblar a legislação trabalhista, restando ao trabalhador as consequências desse movimento: aumento da carga de trabalho, rendimentos financeiros reduzidos, demissões e outros mecanismos de exploração/espoliação/expropriação, que se intensificaram (Antunes, 2023).

A plataformização maximiza a flexibilidade da força de trabalho, solicitando serviços dos trabalhadores somente quando necessário. Esse mecanismo de chamamento para a

execução de serviços permite que as empresas, que se veem apenas como gestoras de uma plataforma digital, não paguem encargos e não assumam responsabilidades sociais em relação ao vínculo empregatício (Scolari, 2023). O fenômeno da plataformização e da digitalização do trabalho foi impulsionado durante a pandemia, período em que, segundo Antunes, Basso e Perocco (2023), a economia digital impôs ao trabalhador a obrigação de ser flexível. Sobre o fenômeno da digitalização do trabalho, os autores salientam que:

> A ideologia dominante apresenta a digitalização do trabalho como uma simples questão técnica, numa perspectiva de "neutralidade da técnica", segundo a ideia de que o meio técnico domina o capital. Na verdade, porém. O capital se esconde atrás dos meios técnicos, para atribuir a fatores "objetivos", extrassociais – incorporados nos processos produtivos -, as novas formas de exploração do trabalho (p. 45).

A pandemia acelerou o processo de digitalização do trabalho e aumentou as condições de precariedade e informalidade entre os trabalhadores, sobretudo em países periféricos. Segundo Antunes, Basso e Perocco (2023), para os sujeitos que dependem da venda de sua força de trabalho, a pandemia representou a intensificação da precarização estrutural do trabalho. Para o capital, ela significou uma oportunidade de se reorganizar e expandir seu campo de atuação. Já para o sistema empresarial, foi uma chance de recuperar e expandir as margens de lucro e produtividade. Assim, Antunes (2023, p. 30) indica que o receituário empresarial, na fase pós-pandemia, já está pronto: "mais flexibilização, mais informalidade, ampliação das formas de terceirização, com a consequente explosão do trabalho intermitente e uberizado, tudo sob o comando dos algoritmos com sua só aparente neutralidade".

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), publicados na "Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2022", ao longo de 2021, houve um relativo reaquecimento do mercado de trabalho, porém, com condições mais desfavoráveis do que o observado antes da pandemia. Os indicadores demonstram que, em 2021, a proporção de trabalhadores em ocupações informais alcançou 58,6% na Região Norte e 55,9% na Região Nordeste. Por outro lado, as Regiões Sudeste e Sul apresentaram proporções de, respectivamente, 33,9% e 26,8%, enquanto a Região Centro-Oeste (39,1%) esteve próxima da média do País (40,1%). De acordo com o IBGE (2022), o estado do Maranhão possui o maior percentual de pessoas na informalidade (64,3%); já o menor percentual foi verificado no estado de Santa Catarina (21,8%). Mato Grosso, estado do objeto desta pesquisa, figura com 40,3% das pessoas trabalhando na informalidade.

No Brasil, apesar da melhoria na taxa de desemprego, que no final do quarto semestre de 2022 registrou 7,9% (IBGE, 2023), as condições de trabalho, como informalidade,

terceirização e subempregos, estão em alta, deixando os trabalhadores sem seguridade social, sem férias remuneradas, sem décimo terceiro e sem direitos trabalhistas. Essa condição foi estimulada pela reforma previdenciária, aprovada na gestão Temer, por meio da (contra)reforma trabalhista (Lei n. 13.467/2017), que legalizou o perverso trabalho intermitente, assim "se trata de algo que legaliza o vilipêndio, de um formal que legaliza a informalidade" (Antunes, 2021, p. 113). Para Silva (2023), a contrarreforma trabalhista representa o agravamento das condições de trabalho, como a flexibilização da jornada de trabalho, a liberalização plena da terceirização e o trabalho intermitente.

A racionalidade instrumental do capital, conforme indica Antunes (2018), fomenta os empregadores a flexibilizarem o trabalho, a carga horária e os salários, ampliando a responsabilização e as competências, elaborando e reelaborando novas maneiras de trabalho que continuamente expõem aspectos informais. Assim, o autor sinaliza que a informalidade vem se estabelecendo "[...] como um dos mecanismos centrais utilizados pela engenharia do capital para ampliar a intensificação dos ritmos e movimentos do trabalho e ampliar seu processo de valorização" (p. 71). Em sua análise, formula a seguinte hipótese: "a ampliação dos mais distintos e diversos modos de ser da informalidade parece assumir, ao contrário dos desconstrutores da teoria do valor, um importante papel de aumento, potencialização e mesmo a realização de mais-valor" (Antunes, 2018, p. 71). A REM estimula a orientação e a formação do sujeito flexível apto às reorganizações do capital, entre elas, o incentivo ao empreendedorismo, que, em nosso entender, é um mecanismo encontrado pelo capital para mascarar a problemática do desemprego.

Em um governo marcado pelo forte fundamentalismo do mercado[58], as políticas educacionais ficam em segundo plano. Para esse projeto societário, o investimento em educação, ciência e tecnologia não é prioridade, ao contrário, sua negação sistemática é condição política de sua dominação. No campo da educação, Jair Bolsonaro defendeu a militarização das escolas e buscou restringir a autonomia das Universidades e dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Além disso, incentivou a censura na política do livro didático, com discursos ancorados no moralismo e no fundamentalismo religioso e político (Frigotto, 2021).

[58] Ao introduzir o termo 'fundamentalismo de mercado', refiro-me à prioridade que o governo dá aos ideais econômicos, que frequentemente servem aos interesses de setores que buscam excluir ou reduzir a mobilização de segmentos sociais empenhados na criação de espaços democráticos. Ao orientar políticas públicas que enfraquecem a educação, o Estado delega à esfera privada suas responsabilidades. Dessa forma, a iniciativa privada passa a mobilizar e organizar a educação de acordo com seus próprios interesses, baseando-se nos princípios de economia de mercado, livre concorrência, flexibilidade, meritocracia e competência.

> O foco, de forma inequívoca, passa a ser ideológico e moral. Por um lado, a militarização das escolas e, por outro, a Política do livro didático focado no controle ao pensamento crítico, genericamente denominado de esquerda ou de marxismo cultural e de ideologia de gênero. Instaura-se, assim, a política em que os professores só podem ensinar o que prescreve a ideologia oficial e está entendida como não política. Isto na história tem nome: imposição do pensamento único de ditaduras e de regimes nazifascistas (Frigotto, 2021, p. 133).

Esse cenário foi característico do governo Jair Bolsonaro, que, segundo Saviani (2020b, p. 14), tentou desmantelar a educação brasileira através de cortes nos recursos destinados à educação, ciência e pesquisa científica. Houve também ataques à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização, além da desqualificação e perseguição aos professores. Saviani destaca ainda outros métodos utilizados pela gestão de Bolsonaro para comprometer a educação no Brasil.

> No caso da educação, o projeto é destruir a educação pública submetendo todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados convertendo a educação em mercadoria. E para isso vários mecanismos são aventados, além da privatização direta: terceirização, transferência da gestão para organizações sociais, Educação a Distância, convênios com entidades privadas, parcerias público-privadas, compra de pacotes preparados por entidades privadas, nomeação de representantes do ensino privado para integrar os órgãos públicos de normatização e avaliação da educação; e agora vem se cogitando até mesmo da adoção de vouchers (Saviani, 2020b, p. 14).

No contexto educativo, a pandemia da Covid-19 levou à suspensão das aulas no início do ano letivo de 2020 e ao fechamento das escolas, devido à necessidade de isolamento social. Surgiu então a proposta do ensino remoto, que permite a transmissão das aulas via internet, utilizando diversas ferramentas e programas digitais. Essa foi a alternativa encontrada para substituir temporariamente o ensino presencial, especialmente no período inicial da pandemia, que se tornou inviável, devido ao crescente número de casos e mortes por Covid-19, além da ausência de uma vacina.

As mutações no mundo do trabalho, aceleradas pela pandemia, também atingiram os professores, que foram inseridos em novas dinâmicas de trabalho virtual, passando a realizar suas atividades por meio de plataformas privadas (Silva, 2023). Contudo, conforme critica a autora, o processo de implementação do ensino remoto não considerou adequadamente as condições das instituições públicas, as exigências do trabalho docente e o acesso dos jovens à internet.

> A pandemia da covid-19, portanto, agravou o quadro de precarização das relações de trabalho, afetando profundamente os professores, num processo que exigiu uma

> ressignificação forçada da docência, a partir da qual é possível entender que a base teórica que sustenta a educação remota filia-se ao aprofundamento da lógica neoliberal (Silva, 2023, p. 154).

Desse modo, ocorreu o agravamento da uberização do trabalho docente, circunstância na qual os professores, por conta da pandemia, viram-se forçados a desenvolver seus trabalhos em plataformas digitais, o que intensificou a alienação e expropriação do trabalho (Silva, 2023). A autora salienta que com a plataformização se ampliaram os mecanismos de controle sobre as atividades exercidas pelo professor, os quais ficaram sujeitos à avaliação e classificação pela direção escolar, pelas secretarias de educação e pelos setores privados, bem como pelos estudantes e seus responsáveis. Todo esse contexto contribuiu para a desvalorização da categoria e para o aprofundamento da precarização do trabalho dos professores.

Como o capitalismo é imperdoável, segundo Saviani (2020b), muitas instituições privadas aproveitaram a situação pandêmica para ampliar o uso de procedimentos típicos da educação a distância (EaD) e realizaram demissões em massa, como foi o caso da instituição Uninove, que em 22 de junho de 2020 demitiu mais de trezentos professores de maneira vexaminosa, por meio de um comunicado na internet[59]. Nesse sentido, o autor destaca: "aprofunda-se, assim, a tendência à conversão da educação em mercadoria na esteira da privatização que implica, sempre, a busca da redução dos custos visando o aumento dos lucros" (2020b, p. 6).

A pandemia demonstrou a importância do vínculo empregatício dos professores, pois os mais prejudicados foram aqueles que não eram efetivos, ou seja, os trabalhadores temporários que tiveram seus vínculos suspensos e ficaram sem remuneração. "Tais modalidades de contrato apresentam uma expropriação severa e desumana, fazendo com que, nesse período da pandemia, a categoria ficasse totalmente desamparada financeiramente" (Silva, 2023, p. 155).

O INEP realizou, em 2021, um levantamento entre os meses de fevereiro e maio por meio de um questionário durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020, para saber quais foram os impactos da pandemia na educação. Ao final da pesquisa, 94% das escolas (168.739) responderam ao questionário por meio do Censo Escolar, sendo que o percentual corresponde a 97,2% (134.606) e 83,2% (34.133) das redes públicas e privadas, respectivamente (Brasil, 2021a).

[59] Reportagem do G1 de 23 de junho de 2020: Professores da Uninove acessam plataforma de aulas e recebem aviso de demissão, diz sindicato. Link da reportagem: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/06/23/professores-da-uninove-acessam-plataforma-de-aulas-e-recebem-aviso-de-demissao-diz-sindicato.ghtml (G1, 2020).

O levantamento do INEP revela que 99,3% das escolas no Brasil suspenderam as atividades presenciais e tiveram que ajustar seus calendários letivos no ano de 2020. Nesse cenário, as escolas públicas precisaram realizar maiores adequações, considerando que mais de 53% delas mantiveram o calendário escolar, em comparação com cerca de 70% das escolas privadas que seguiram o cronograma estabelecido no início do ano letivo de 2020 (Brasil, 2021a). A pesquisa também aponta que 90,1% das escolas brasileiras não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020. Na rede federal, esse percentual foi de 98,4%; nas escolas municipais, o percentual foi de 97,5%; nas estaduais, de 85,9%; e nas privadas, de 70,9%.

Por fim, o estudo aponta que mais de 98% das escolas brasileiras adotaram estratégias não presenciais de ensino, e que o Brasil ficou, em média, 279 dias com as atividades presenciais durante o ano letivo de 2020 suspensas, considerando escolas públicas e privadas, ficando atrás de países como Chile e Argentina, que ficaram 199 dias sem atividades presenciais. Em países como França e Portugal, a suspensão de aulas presenciais durou entre 43 e 67 dias, respectivamente (Brasil, 2021a).

Saviani (2020b) nos alerta que a crise estrutural do capitalismo em nível mundial afeta diretamente a educação, evidenciando uma tendência das escolas de cada vez mais se submeterem às exigências do mercado. O autor destaca a atuação de grandes empresários que veem a escola como um objeto de investimento, bem como de instituições não-governamentais associadas a grandes conglomerados econômicos, como o “Todos pela Educação” (TPE).

Esses grupos influenciam diretamente nas políticas educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal. Segundo Saviani, sua atuação também tem impacto pedagógico, a exemplo do neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

> Nesse quadro promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias” as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É essa tendência que se desenha como hegemônica e que pode perdurar ainda por muitos anos e que, no Brasil, assume características extremas com o atual governo marcado pela destruição total dos poucos avanços que vínhamos alcançando (Saviani, 2020b, p. 10).

A interferência do capital na educação faz uso de uma pedagogia direcionada para minimizar conflitos por meio do ajuste do capital social, com uso de um capital emocional que promova resiliência nas relações de trabalho adversas (Leher, 2019). A hegemonia do mercado

interfere diretamente na educação, principalmente no Ensino Médio, que visa uma formação direcionada ao saber fazer, voltada às necessidades do mercado de trabalho.

O governo Jair Bolsonaro tratou a educação seguindo os parâmetros de seu antecessor, até mesmo porque seus apoiadores são os mesmos reformadores empresariais que sustentam a educação alicerçada sobre a ideologia neoliberal e que compreendem o Estado como inimigo da efetivação de qualidade no setor. Assim, a educação somente seria eficiente sob o controle dos empresários, não devendo haver intervenção estatal.

A pasta da educação durante o mandato de Jair Bolsonaro foi marcada por muitas polêmicas e por diversas trocas de ministros. Ao todo, cinco sujeitos diferentes estiveram à frente do Ministério da Educação durante o período de 2019 a 2022. O quadro 7 apresenta esses ministros, seu período de atuação e algumas polêmicas em que se envolveram.

Quadro 7 – Ministros da Educação no Brasil durante a gestão Jair Bolsonaro (2019-2022)

Nome e vigência	Decreto de Nomeação e exoneração	Polêmicas
Ricardo Vélez Rodrigues (01/2019 a 04/2019)	**Nomeação** Decreto de 1º de janeiro de 2019 (Seção: 2 - Edição Especial | Página: 1) **Exoneração** Decreto de 8 de abril de 2019 (Edição: 67-A | Seção: 2 - Extra | Página: 1)	Chamou os brasileiros de canibais e pediu aos diretores para receberem os alunos no início do ano letivo com a leitura de uma mensagem sua que terminava com o slogan de campanha de Bolsonaro: "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!". Ainda, pediu aos "professores, alunos e demais funcionários da escola, com todos perfilados diante da bandeira nacional, [que] fosse executado o hino nacional" e "que um representante da escola filmasse trechos curtos" da leitura e da reprodução do hino.
Abraham Weintraub (04/2019 a 06/2020)	**Nomeação** Decreto de 8 de abril de 2019 (Edição: 67-A | Seção: 2 - Extra | Página: 1) **Exoneração** Decreto de 20 de junho de 2020 (Edição: 116-B | Seção: 2 - Extra | Página: 1)	Sua gestão foi marcada por cortes de 30% no orçamento das universidades federais, com acusações falsas de baderna e plantações de maconha. Lançamento do Programa "Future-se", que buscava, por meio de vários mecanismos, privatizar, em larga medida, o financiamento e a gestão das universidades e institutos federais. Protagonizou uma crise no ENEM de 2019, com erros nas correções das provas. Chamou para si, por meio de decreto do presidente, a atribuição de nomear, ao seu alvedrio, os reitores das universidades federais, à revelia das eleições da comunidade universitária. No apagar das luzes de seu mandato, criou uma portaria que acabava com o incentivo a cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação, algo tão impróprio que o próprio ministério revogou logo após sua demissão.
Carlos Alberto Decotelli (06/2020 a 06/2020)	**Nomeação** Decreto de 25 de junho de 2020 (Edição: 120-A | Seção: 2 - Extra | Página: 1) **Exoneração** Decreto de 30 de junho de 2020 – Tornar sem efeito nomeação (Edição: 124 | Seção: 2 | Página: 1)	Foi nomeado, mas renunciou cinco dias depois, em 30 de junho, antes de tomar posse oficialmente. Apesar do curto período, sua passagem foi marcada por polêmicas devido a diversas incoerências em seu currículo profissional.

Milton Ribeiro (07/2020 a 03/2022)	**Nomeação** Decreto de 10 de julho de 2020 (Edição: 131-A | Seção: 2 - Extra | Página: 1) **Exoneração** Decreto de 28 de março de 2022 (Edição: 59-A | Seção: 2 - Extra A | Página: 1)	Em entrevista à TV Brasil, afirmou que as universidades deveriam ser para poucos. Polemizou quando relacionou a homossexualidade a "famílias desajustadas" e também ao falar que existem crianças com deficiência cuja convivência é impossível. Sua gestão foi marcada pelo maior número de abstenções no ENEM e atraso na realização das avaliações. Vários servidores do INEP pediram demissão, justificando a decisão por falta de gestão, assédio moral e ingerência do ministério. Por fim, houve uma denúncia envolvendo dois pastores que atuavam como lobistas e pediam propina a prefeitos para desbloquear recursos da Educação.
Victor Godoy Veiga (03/2022 a 12/2022)	**Nomeação** Decreto de 29 de março de 2022 (Publicado em: 30/03/2022 | Edição: 61 | Seção: 2 | Página: 1) **Exoneração** Decreto de 31 de dezembro de 2022 (Publicado em: 01/01/2023 | Edição: 1 | Seção: 2 | Página: 1)	Deu continuidade às políticas de Ribeiro. Verificou-se ações de desregulamentação do Ensino Superior, como os contínuos bloqueios de verbas das Universidades Federais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O quadro 7 demonstra um provável mecanismo de disputas e enfrentamentos entre aqueles que estiveram no comando do Ministério da Educação. A falta de formação e experiência em gestão de políticas públicas educacionais e administração pública refletiu negativamente na educação. Como resultado, observou-se a expansão da militarização das escolas, esforços para a privatização das instituições educacionais e o aumento da disparidade educacional entre os mais pobres e os mais ricos. Especialmente notáveis durante a pandemia do Coronavírus, essas dinâmicas foram acompanhadas pela tentativa de implementar valores conservadores sociais e religiosos nas escolas.

Com Vélez liderando a pasta da educação, Leher e Santos (2023) salientam que Jair Bolsonaro buscou abrir uma frente especificamente neofascista, deixando a educação sob responsabilidade do lumpesinato bolsonarista, procurando implementar uma agenda de direita que agradasse o então presidente. Contudo, devido a sua desqualificação, o ministro não obteve sucesso de coesão entre as alas do condomínio político imposto pelo presidente do MEC, compostas por olavistas (Olavo de Carvalho), militares tecnocráticos e militares da extrema-direita. De acordo com os autores, os conflitos pelo poder fizeram com que o MEC se tornasse ingovernável, sendo o ministro exonerado em 8 de abril de 2019.

Com a disponibilidade do cargo de ministro, o TPE buscou conquistar a posição; contudo, Jair Bolsonaro nomeou Abraham Weintraub para a liderança da pasta. De acordo com Leher e Santos (2023), o novo ministro, mais radical e ciente dos termos da guerra cultural, travou embates com universidades, acusando-as de possuírem laboratórios de drogas e

extensivas plantações de maconha. Além disso, realizou cortes na Capes, reduzindo as bolsas de mestrado e doutorado, contribuiu para a desorganização do INEP e do ENEM, e boicotou todas as formas de redimensionamento do Fundeb. Após polêmicas envolvendo irregularidades em sua gestão, como um edital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para aquisição de equipamentos eletrônicos em 2019 e declarações contra o Supremo Tribunal Federal (STF), Weintraub foi exonerado.

Após a passagem relâmpago de Carlos Decotelli, Jair Bolsonaro nomeou Milton Ribeiro para ministro da pasta da Educação. Durante sua gestão, afirmou que "a universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade", e ainda relatou: "Tem muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande" (G1, 2021). Para Leher e Santos (2023), Milton Ribeiro seguiu como um agente da guerra cultural, desenvolvendo a postura de desconstruir a figura dos docentes, que faz parte da estratégia da guerra cultural em curso. Tais falas e posturas representam um preconceito de classe que não é exclusivo de Ribeiro, mas sim da classe social a que pertence e representa.

Nesse sentido, Frigotto (2021, p. 132) ressalta que "o preconceito de classe se matiza entre a ideia de que os pobres são menos inteligentes, não se esforçam e, por isso, não têm mérito". Para ele, as falas de Ribeiro expressam a vanguarda do atraso.

Aqui, presenciamos a categoria da exclusão. Segundo Cury (2008, p. 209), "tal categoria, por vezes e abusivamente, atribui-se à capacidade de explicar os males de nossa sociedade". Para o autor, a educação, constituída como direito, coexiste na contradição de ser inclusiva e seletiva, ou, em outras palavras, indica uma inclusão excludente e seletiva. "A face manifesta dessa inclusão excludente é a privação de determinados direitos e bens sociais para ser, ao mesmo tempo, precariamente" (Cury, 2008, p. 215).

Ao analisar quem são os sujeitos mais prejudicados pela injusta distribuição de renda, Cury (2008) indica que são pessoas negras, residentes da periferia, imigrantes e indígenas. Ressalta que as situações de disparidade produzidas fora da instituição escolar acabam por fortalecer a precariedade dentro da própria escola, e aponta que a inclusão excludente responde "pela opção preferencial pelas classes populares", em outras palavras, pelas pessoas de baixa renda, oriundas de regiões mais desiguais e menos desenvolvidas do território nacional e pelos "que padecem discriminações de toda sorte, que vão do puro preconceito às práticas atentatórias aos direitos humanos" (Cury, 2008, p. 217). Nesse sentido, é importante relembrarmos o que afirma Marx (2011, p. 540-541), ao relatar sobre a estupidificação do trabalhador.

> As potências intelectuais da produção, ampliando sua escala por um lado, desaparecem por muitos outros lados. O que os trabalhadores parciais perdem concentra-se defronte a eles no capital. **É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e como poder que os domina**. Esse processo de cisão começa na cooperação simples, em que o capitalista representa diante dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. Ele se desenvolve na manufatura, que mutila o trabalhador, fazendo dele um trabalhador parcial, e se consuma na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital (grifos nossos).

O enriquecimento do capital em sua força social produtiva está associado ao empobrecimento da força produtiva do próprio trabalhador, pois, ao realizar diariamente a execução de operações simples, não consegue exercitar a sua inteligência. A educação escolar seria uma ferramenta de caráter instrumentalizador ao indivíduo, que está sujeito às relações do mercado (Marx, 2011). Assim, retoma a ideia de Adam Smith (1723-1790): “como modo de evitar a degeneração completa da massa do povo decorrente da divisão do trabalho, A. Smith recomendava o ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas” (Marx, 2011, p. 542).

O não acesso à educação escolar materializa e aprofunda a desigualdade social. A retração do Estado, algumas vezes forçosa, outras vezes funcional, não pode ser omissa perante a situações de discriminação, desigualdade e privilégios. Assim, Cury (2008) enfatiza que o Estado não deve se exonerar de sua função de assegurar o direito à educação aos sujeitos. O teórico destaca ainda que a inclusão excludente é uma necessidade no capitalismo, desse modo, é necessário fortalecer os mecanismos de resistência contra a maneira precária de inclusão e buscar novos horizontes emancipatórios.

A educação obteve pelo menos uma vitória no governo Jair Bolsonaro, não necessariamente à vontade do mandatário, com a aprovação da Lei n. 14.113/2020 (Brasil, 2020b), que regulamenta o novo Fundeb, considerado vital para o funcionamento da educação em geral. Segundo Moreira, Volsi e Cousin (2023), uma das reivindicações atendidas com o novo fundo foi o de torná-lo uma política permanente de financiamento da Educação Básica, sendo que os fundos anteriores possuíam datas de vigência estabelecidas para seu funcionamento.

Dentre as principais mudanças, destaca-se o aumento gradativo da contribuição financeira da União ao fundo da educação básica. No formato anterior, o governo contribuía com 10% do valor total; agora, com o novo Fundeb, o governo passa a contribuir com 12% em

2021, até chegar a 23% em 2026 (art. 41). Quando chegar em 2026, a participação da União será de 23%, e se organizará da seguinte forma:

> I - Complementação-VAAF: 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos da alínea a do inciso I do **caput** do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;
> II - Complementação-VAAT: no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), nos termos da alínea a do inciso II do **caput** do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;
> III - Complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei (art. 5°, Brasil, 2020b).

No tocante à complementação da União no valor anual por aluno (VAAR), de 2,5 pontos percentuais, esta será direcionada aos estados e municípios que atenderem aos seguintes critérios:

> § 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão:
> I - Provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;
> II - Participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;
> III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;
> IV - Regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020;
> V - Referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (art. 14, § 1º, I, II, III, IV).

Para Moreira, Volsi e Cousin (2023), esses critérios incentivam os estados e municípios a desenvolverem políticas locais alinhadas às diretrizes da política nacional. Caso contrário, correm o risco de não receberem recursos que são essenciais para a educação nos níveis municipal e estadual.

O novo Fundeb prevê um modelo híbrido, que também leva em conta a situação de cada município para os cálculos e os repasses, visando: “I - ao nível socioeconômico dos educandos; II - aos indicadores de disponibilidade de recursos vinculados à educação de cada ente federado;

III - aos indicadores de utilização do potencial de arrecadação tributária de cada ente federado" (art.10, I, II, III, Brasil, 2020b).

Além disso, o novo mecanismo passa a distribuir um maior percentual de investimento com salários. "[...] Proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício" (art. 26). No formato anterior do Fundeb, o investimento era de 60%; com a nova legislação, passa para 70%. Ademais, a nova legislação considera como profissionais da educação psicólogos e profissionais de serviço social que estiverem inseridos na educação.

> [...] poderão remunerar, com a parcela dos 30% (trinta por cento) não subvinculada aos profissionais da educação [...] os portadores de diploma de curso superior na área de psicologia ou de serviço social, desde que integrantes de equipes multiprofissionais que atendam aos educandos" (art. 26-A, Brasil, 2020b).

Em linhas gerais, o novo Fundeb, de natureza permanente, representa uma vitória para a educação. Evitou-se, portanto, o fim abrupto da política de financiamento da educação, que colocaria parte significativa das redes públicas de ensino do país em uma situação de colapso financeiro no ano de 2021. Entretanto:

> Frisamos que a implementação do novo Fundeb está a depender de regulamentações que têm sido feitas desde a aprovação dele e que nem sempre incorrem nas reais necessidades de aporte financeiro para a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Para a construção dessa educação, é preciso garantir políticas e ações que efetivamente garantem devidas formações (inicial e continuada) e valorização (remuneração, condições de trabalho) dos profissionais da Educação Básica (Moreira; Volsi; Cousin, 2023, p. 31-32).

O estabelecimento do novo fundo de natureza permanente é importante, todavia, a distribuição de parte da complementação financeira por parte da União, por meio de indicadores de melhoria da educação, bem como do Custo Aluno Qualidade (CAQ), como parâmetro do padrão mínimo de qualidade, necessita de novos debates no decorrer do funcionamento do novo Fundeb.

Referente às políticas desenvolvidas para o Ensino Médio, verifica-se a instituição de alguns mecanismos legais para a implementação do NEM. O quadro 8 apresenta as resoluções e portarias que regulamentam a REM e seu processo de implementação.

Quadro 8 – Principais documentos normativos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil

Portaria/Resolução	O que institui

Resolução CNE/CEB n. 03/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Portaria n. 649/2018	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.
Resolução CNE/CP n. 4/2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do art. 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017.
Portaria n. 1432/2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
Portaria n. 1024/2018	Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC n. 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC n. 1.023, de 4 de outubro de 2018.
Resolução FNDE n. 21/2018	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Portaria n. 331/2018	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.
Portaria n. 2116/2019	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
Resolução FNDE n. 17/2020	Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.
Portaria N. 521, de 13 de julho de 2021	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.
Portaria N. 733, de 16 de setembro de 2021	Institui o Programa Itinerários Formativos.
Resolução CNE/CP n. 01/2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Resolução FNDE n. 22/2021	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Programa Itinerários Formativos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no site do Ministério da Educação, aba Marco Legal.

No último semestre do mandato de Michel Temer, a Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018, instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, com o intuito de oferecer às secretarias estaduais de educação apoio na elaboração e execução do Plano de Implementação do novo currículo (art. 1°, Brasil, 2018a). Para isso, o Governo Federal prestará apoio técnico para a execução e elaboração do Plano, apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio (NEM), apoio financeiro a programas que tenham aderência ao NEM e formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado (art. 2°). Assim,

as secretarias estaduais e do Distrito Federal deverão assinar um Termo de Compromisso (art. 3°).

Quanto às assistências técnicas oferecidas para a elaboração, execução, monitoramento e avaliação do Plano de Implementação, elas incluem a disponibilização de materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão, além de ferramentas digitais para auxiliar no acompanhamento, monitoramento e avaliação do Plano pelas secretarias estaduais e distritais (art. 4°).

Compete às secretarias realizar o diagnóstico da rede, estabelecer objetivos e metas anuais para a ampliação da carga horária e para a oferta de currículos, além de (re)elaborar os currículos e desenvolver formação continuada, com o objetivo de construir Itinerários Formativos para as diferentes áreas do conhecimento. Ao aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, as secretarias de educação estadual e distrital devem:

> I - elaborar e executar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme disposto no Capítulo III; II - validar os produtos elaborados pelas assistências técnicas, que serão encaminhados à Secretaria de Educação Básica; III - implantar escolas-piloto com currículo; IX - receber as assistências técnicas de consultores especializados, conforme previsto no documento orientador do Programa, para que atuem de modo efetivo no apoio à implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; XI - considerar relatórios de resultado de avaliação de impacto e do processo da execução do Novo Ensino Médio, disponibilizados pelo Ministério da Educação, para garantir a qualidade na implementação do Programa (art. 12, I, II, III, IX, XI, Brasil, 2018a).

Nesse programa, compete à União realizar a gestão nacional; estabelecer o calendário nacional de implementação; organizar e disponibilizar o documento orientador; fornecer assistência técnica para elaboração, monitoramento e avaliação da execução dos componentes; acompanhar e apoiar a gestão e o monitoramento das ações aprovadas; e analisar os Planos de Implementação do Novo Ensino Médio, os indicadores e as metas propostas (art. 13, I, II, III, IV, V, VI).

Na gestão Jair Bolsonaro, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2021b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Um de seus princípios está na articulação com o setor produtivo para a construção de Itinerários Formativos adequados, para o preparo ao exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas para a inserção dos estudantes no mundo de trabalho (art. 3°, I, Brasil, 2021b). Compreende-se por Itinerário Formativo na EPT o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos (art. 5°, § 5º, Brasil, 2021b).

No tocante à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entende a qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio, e será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das DCNEM, desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho (art. 15, § 2º, Brasil, 2021b). Dentro da referida legislação, foi estabelecido como critério a carga horária mínima dos cursos técnicos de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional:

> Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB (art. 26, § 1º, Brasil, 2021b).

No Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os cursos de qualificação profissional devem garantir, no mínimo, 1.200 horas para a BNCC (art. 26, § 2º). Para atuarem nos cursos de qualificação profissional de nível médio, os profissionais necessitam apenas de competência técnica comprovada referente ao saber operativo das atividades relativas à respectiva formação profissional, com preferência em cursos técnicos (art. 58, Brasil, 2021b). Esse artigo da legislação reafirma a desvalorização da profissão docente por meio da regularização do notório saber, não exigindo licenciatura para atuar no Itinerário Formativo Formação Técnica e Profissional. Desse modo, essa ação, de acordo com Saviani (2020a), vilipendia a formação docente e desmonta a meta 15 do PNE (Lei n. 13.005/2014), além de possibilitar o aumento da presença do "setor produtivo" na formação técnica e profissional.

No governo Jair Bolsonaro, dentre as ações para implementar o NEM, inclui-se o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, por meio da Portaria n. 521/2021 (Brasil, 2021c). A implementação do novo currículo nas escolas que ofertam o Ensino Médio obedecerá ao seguinte cronograma:

> I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos; II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação; III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio; V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e VI - Nos anos de 2022 a 2024 -

> monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (art. 4 °, I, II, III, IV, V, VI, Brasil, 2021c).

Acerca dos materiais e recursos didáticos para o novo formato do Ensino Médio, houve a construção do cronograma por meio do Plano Nacional do Livro Didático[60] (PNLD): para o ano de 2021, cabe a escolha e distribuição das obras, projetos integradores e projetos de vida; para o ano de 2022, a organização estabelece a escolha e distribuição, por área de conhecimento, das obras de formação continuada e dos recursos educacionais digitais; no tocante a 2023, escolha e distribuição das obras literárias; e, por fim, em 2024, escolha e distribuição dos materiais e recursos didáticos para os Itinerários Formativos (art. 5°, Brasil, 2021c).

No documento sobre as avaliações, também está determinada a criação de um calendário para que as matrizes do SAEB estejam alinhadas ao Novo Ensino Médio (NEM). De acordo com a legislação de 2022, ficou estabelecida a validação pedagógica das matrizes e a elaboração do documento básico. Para 2023, determinou-se a elaboração dos itens e a montagem e aplicação dos pré-testes. Já para o ano de 2024, estão previstas as análises dos resultados dos pré-testes, a validação das matrizes e a publicação das novas diretrizes de avaliação do SAEB (art. 6°).

No Ensino Médio, ainda existe a avaliação do Enem. Este, no Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, consta como "Novo Enem", que terá atualização da matriz de avaliação seguindo o seguinte cronograma:

> I - No ano de 2021: elaboração e consolidação da versão preliminar das matrizes de avaliação das quatro áreas de conhecimento para a formação geral básica e os itinerários formativos; II - No ano de 2022: validação pedagógica das matrizes das quatro áreas do conhecimento, para a formação geral básica e os itinerários formativos, e elaboração da versão final; III - No ano de 2022: elaboração do documento básico do exame; IV - No ano de 2022: publicação da portaria do Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio; e V - No ano de 2024: aplicação do Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio (art. 7, I, II, III, IV, V, Brasil, 2021c).

Com os cronogramas estabelecidos, o próximo passo do governo Jair Bolsonaro foi a promulgação da Portaria n. 733/2021 (Brasil, 2021d), que estabeleceu o Programa Itinerários

[60] O PNLD é o programa mais antigo voltado para a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública no Brasil. Iniciou suas atividades em 1937 sob o nome de Instituto Nacional do Livro. Ao longo dos anos, passou por diversas modificações e aprimoramentos. Na década de 1980, especificamente pelo Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, adotou o nome PNLD. Atualmente, o PNLD foca na educação básica, distribuindo obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa. Esses recursos são destinados aos estudantes e professores de escolas públicas, bem como a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que são conveniadas com o Poder Público. As instituições participantes recebem os materiais de forma sistemática, regular e gratuita (Brasil, 2023 [on-line]).

Formativos. Este programa visa coordenar a implementação do NEM, oferecendo apoio técnico e financeiro para desenvolver o projeto de vida do estudante, promover sua formação integral e facilitar a inserção no mundo do trabalho (art. 1°, Brasil, 2021d).

O Programa Itinerários Formativos é organizado com base nos seguintes eixos: apoio técnico e financeiro às escolas; fomento às escolas-modelo; integração das redes; e monitoramento e avaliação da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) (art. 2°, I, II, III, IV, Brasil, 2021d). Ressalta-se que a adesão ao programa é voluntária e ocorre por meio de um termo de compromisso assinado pelo secretário de educação do ente federativo (art. 4°). Entre os objetivos do programa, destaca-se:

> I - Coordenar nacionalmente, monitorar e avaliar a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no âmbito da implantação dos itinerários formativos;
> II - Garantir apoio técnico e financeiro às escolas públicas estaduais de educação básica ofertantes do ensino médio, via PDDE, para a implantação dos itinerários formativos que compõem o novo currículo de ensino médio, a partir de 2022, conforme critérios estabelecidos nesta Portaria;
> III - Contribuir para a consecução das metas 3, 7 e 11 do Plano Nacional de Educação, de que trata a Lei n. 13.005, de 2014;
> IV - Atender ao disposto na Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017;
> V - Contribuir para a elevação da qualidade da oferta do ensino médio e para a melhoria dos indicadores educacionais;
> VI - Ampliar a capacidade das secretarias de educação estaduais e distrital, para a implementação do Novo Ensino Médio; e
> VII - promover a integração das redes de educação estaduais e federal, para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (art. 5°, I, II. III, IV, V, VI, VII, Brasil, 2021d).

O programa será desenvolvido por meio do regime de colaboração entre União, estados e Distrito Federal (art. 7°). Para receber apoio técnico e financeiro, as escolas devem cumprir os seguintes requisitos: ter estudantes matriculados no Ensino Médio durante o período de implementação do Programa; manter uma carga horária mínima de mil horas a partir de 2022; e estar vinculadas à secretaria estadual e/ou distrital que tenha aderido ao Programa. As escolas que não podem receber os recursos são aquelas que já são integrantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e instituições que receberam valores PDDE, no tocante à ação de implantação de escolas piloto do NEM (art. 12, I, II, III, § 1º, Brasil, 2021d).

Os recursos devem ser voltados ao desenvolvimento de Propostas de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF) do NEM, e podem ser empregados na aquisição de material de consumo e contratação de serviços à implementação dos Itinerários Formativos; na contratação de serviços para realização de atividades pedagógicas ou execução de pequenos reparos e adequações de infraestrutura; e na compra de equipamentos e mobiliários que se fazem

necessários à implementação dos Itinerários Formativos (art. 14, I, II, III, Brasil, 2021d). O MEC realizará a avaliação da implementação do NEM, com intuito de identificar desafios, aprimorar procedimentos, apresentar soluções e orientar as redes de ensino estaduais (art. 22).

Ao aderir ao Programa, as Entidades Executoras[61] devem indicar as escolas de sua rede que receberão apoio técnico e financeiro, assim como apresentar o Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação dos Itinerários Formativos (PAIF), onde devem constar as orientações gerais para elaboração das propostas de implantação de itinerários formativos pelas instituições escolares, apresentando os resultados esperados; os critérios para aprovação da PIIF; descrição da metodologia de acompanhamento; e apontamento dos apoios que as secretarias de educação oferecerão às escolas para implantação dos Itinerários Formativos (art. 25, I, II, III e IV, Brasil, 2021d). O artigo 27 versa que as instituições escolares que receberem apoio financeiro via PDDE devem executar anualmente o monitoramento das ações do Programa, por meio do envio de relatórios em sistema próprio.

Os mecanismos legais apresentados dão subsídios para a implementação do NEM, que em sua essência aniquila o direito universal à formação básica e de qualidade aos jovens, e pode assumir diferentes sentidos de arranjo: "acordo, arrumação, cambalacho, conchavo, 'mamata', etc." (Frigotto, 2021, p. 137). O autor adverte que, devido às condições precárias de muitas escolas públicas brasileiras, por conta do corte de verbas e a possibilidade que a legislação faculta de estabelecer relação com o setor privado, poderá haver uma tendência de indução a um "arranjo" com o setor privado, ou seja, à atuação do empresariado por meio do itinerário da formação profissional. Sintetizando, o NEM oferece à maioria dos jovens, de acordo com Frigotto (2021, p. 138), "'um pastel de vento'". Há uma dupla traição: aos jovens, porque lhes barra o futuro; e à nação, porque se anula a possibilidade de formar milhares de novos cientistas".

O autor salienta que o caminho para se evitar o desmonte do Ensino Médio é a revogação da reforma. Para isso, faz-se necessário lutar democraticamente para que as forças políticas mudem a prioridade dos rumos da ciência e da educação. De modo geral, o Brasil vivenciou desde o golpe de Temer até o final do mandato de Jair Bolsonaro uma fase caracterizada pelo retrocesso político, marcada inicialmente por um golpe parlamentar, com intuito de retomar dissimuladamente a agenda neoliberal, o que resultou na restrição de direitos sociais, entre eles, o da educação pública, que sofreu desmontes com as medidas de imposição econômica, em que

[61] As Entidades Executoras são as secretarias estaduais e distrital de educação (art. 2°, Brasil, 2021d).

houve o esgarçamento da pesquisa científica com cortes financeiros, representando a banalização da educação básica e superior por parte do governo federal.

A eleição presidencial de 2022 foi marcada por um intenso acirramento político entre Jair Bolsonaro, filiado ao PL, e Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Bolsonaro representava os núcleos da direita e extrema-direita, enquanto Lula estava historicamente vinculado à esquerda e centro-esquerda. A campanha eleitoral foi extremamente tensa, caracterizada por um embate de ideologias opostas. Os candidatos trocaram acusações de corrupção e ofensas mútuas, refletindo o clima de partidarismo e polarização política no país. De um lado, estavam os apoiadores de Bolsonaro; de outro, os simpatizantes de Lula. Essa polarização ideológica levou a manifestações de ódio entre os eleitores dos dois lados, culminando em insultos, principalmente nas redes sociais, e em atos criminosos, como assassinatos[62] motivados por desentendimentos políticos.

Em um contexto adverso, marcado por um clima político repleto de rivalidades, disputas e tensões sobre a efetivação da democracia nas urnas, o resultado do segundo turno refletiu a intensa polarização política do país. Lula da Silva foi eleito com 60.345.999 votos, representando 50,90% do total, enquanto Jair Bolsonaro obteve 58.206.354 votos, equivalentes a 49,10%. Essa foi a eleição presidencial mais acirrada na história recente do Brasil (UOL, 2022).

2.4 Governo Lula da Silva e a manutenção da implementação do Novo Ensino Médio

Esta subseção tem como objetivo analisar as políticas educacionais direcionadas ao NEM desenvolvidas durante a atual gestão do Presidente Lula da Silva. O intuito é compreender o movimento político em torno do NEM, para isso, buscou-se examinar uma série de Portarias, como a n. 399/2023, que institui a Consulta Pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio; a Portaria n. 408/2023, que torna sem efeito a Portaria n° 397/2023; a Portaria n. 627/2023, que suspende o Cronograma Nacional de Implementação do NEM, além dos Projetos de Lei n. 1299/2023 e 2601/2023. Por fim, investiga-se a luta dos educadores em

[62] **Guarda Municipal que era tesoureiro do PT é morto a tiros por apoiador de Bolsonaro na própria festa de aniversário, em Foz do Iguaçu**. Link da reportagem: https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2022/07/10/guarda-municipal-e-morto-a-tiros-na-propria-festa-de-aniversario-em-foz-do-iguacu.ghtml. **Apoiador de Lula mata a facadas amigo bolsonarista no litoral de SP após ouvir que 'todo petista era ladrão'**. Link da reportagem: https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/10/05/apoiador-do-pt-mata-a-facadas-amigo-bolsonarista-apos-discussao-no-litoral-de-sp.ghtml.

busca da revogação do NEM e analisa-se a Lei n. 14.945/2024, que promulga a reforma da Reforma do Ensino Médio (RREM).

O Presidente Lula da Silva iniciou seu terceiro mandato (2023-atual) em 1 de janeiro de 2023, e logo ao tomar posse revogou uma série de atos[63] do seu antecessor. Nos primeiros dias de mandato, retirou a Petrobras, os Correios e outras seis empresas da lista de privatizações; recriou o Ministério da Cultura; trouxe novamente o Programa Pró-Catador (Decreto n. 11.414/2023), que apoia os catadores de materiais recicláveis; sancionou a Lei n. 14.532/2023, que tipifica a injúria racial como crime de racismo; o programa de assistência aos mais pobres Bolsa-Família teve reajuste de valores; aprovou a Lei n. 14.536/2023, que reconhece os agentes comunitários de saúde e de controle de endemias como profissionais do SUS; ademais, o presidente se reuniu com os governadores no final de janeiro e firmou o "Pacto pela democracia e pelo desenvolvimento econômico e social do Brasil", em que foram acordadas a retomada de obras paradas e propostas ações para o setor da saúde (Fundação Perseu Abramo, 2023).

No tocante à educação, o Presidente Lula da Silva no início do seu terceiro mandato revogou o Decreto n. 10.502/2020, que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que possibilitava a separação de alunos com deficiência nas salas de aula. Camilo Sobreira de Santana[64] foi nomeado[65] para chefiar o Ministério da Educação, e no primeiro mês frente à pasta anunciou o aumento do piso do magistério, que passou a ser de R$ 4.420,55. Outra ação importante no campo da ciência foi a revogação, em 14 de fevereiro de 2023, da Medida Provisória n. 1.136, de 29 de agosto de 2022, que dispõe sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. A anulação do decreto assegura a destinação de mais recursos para a pesquisa brasileira.

No início do terceiro mandato do Presidente Lula da Silva, houve movimentações significativas de pesquisadores, professores, estudantes e entidades ligadas à educação, que reivindicaram a revogação do Novo Ensino Médio (NEM). Eles argumentam que o novo

---

[63] Lista dos atos revogados por Lula em seu primeiro dia de mandato: Medida provisória que estabelece os Ministérios; Medida provisória garantindo o valor de R$ 600 do Auxílio Brasil, que voltará a ser Bolsa Família; Medida provisória prorrogando as desonerações dos combustíveis; Decreto que reduz o acesso às armas, munições e suspende o registro de novas armas de uso restrito pelos CACs (Caçadores, Atiradores, Colecionadores), além de suspenção de autorizações de novos clubes de tiro; Decreto sobre o desmatamento; Decreto reestabelecendo o Fundo Amazônia; Revogação de decreto sobre o garimpo ilegal; Despacho determinando que a CGU (Controladoria-Geral da União) reavalie em 30 dias as decisões sobre os sigilos de 100 anos impostos por Bolsonaro, dentre eles, sigilos de documentos; Revogação do decreto que permitia a separação de alunos com deficiência nas salas de aula (UOL, 2023).

[64] Camilo Sobreira Santana integrou, de 2007 a 2014, os governos de Cid Gomes no Ceará como secretário do Desenvolvimento Agrário e das Cidades; ex-deputado estadual (2010). Ex-governador do Ceará (2014-2022). Senador pelo Ceará (2023-).

[65] Foi nomeado ministro de Estado da Educação por meio do Decreto de 1 de janeiro de 2023, pelo Presidente Lula (Edição: - | Seção: 2 - Edição Especial | Página: 2).

formato contribui para o esvaziamento de uma educação de qualidade e criticam a retomada de perspectivas elitistas que propõem a separação da formação humana conforme as origens sociais dos estudantes.

No dia 8 de março de 2023, o MEC publicou a Portaria n° 399 (Brasil, 2023b), que instituiu a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, com duração de 90 dias (art. 4°). A referida consulta foi implementada via: "audiências públicas; oficinas de trabalho; seminários; e pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do NEM nas 27 (vinte e sete) Unidades da Federação" (art. 3°). Ao fim da consulta, foi elaborado o documento denominado "Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio" (Brasil, 2023l), contendo as contribuições coletadas pelos diferentes mecanismos utilizados na consulta pública, apontando os resultados, os temas críticos e recorrentes.

A consulta pública foi implementada do seguinte modo: realização de 12 webinários com a participação de 42 especialistas e 4.920 cidadãos que acessaram a programação no portal do MEC. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) desenvolveu cinco seminários com a participação de 16 pesquisadores, no qual houve 5.870 acessos ao canal do MEC no Youtube. Ocorreram quatro audiências públicas com o Conselho Nacional de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação; Fórum Nacional de Educação; e Conselho Nacional de Secretários de Educação. Essas audiências tiveram, ao todo, 8.408 acessos online. Ainda, houve o Encontro Nacional de Estudantes em Brasília, que reuniu 180 estudantes do Ensino Médio de todos os estados do país. Somado a isso, o MEC recebeu 16 entidades e 7 documentos com análises e proposições. Além dos instrumentos citados, foi realizada a coleta de manifestações pela plataforma participa+Brasil, com 11.024 respondentes. Por fim, a #ConsultaPúblicaOnline (via WhatsApp) contou com 139.159 participantes, sendo: 102.338 estudantes; 1.075 jovens que não se identificaram como estudantes; 30.274 professores e 5.480 gestores (Brasil, 2023l). O quadro abaixo sistematiza os resultados obtidos.

Quadro 9 – Resultados da consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio

Núcleos de resultados	Panorama geral
Carga Horária	A maioria manifestou desejo pela ampliação da carga horária da FGB, assim como pela necessidade de arranjos específicos para a oferta de itinerários ligados à Educação Profissional Técnica.
Organização curricular	Necessidade de melhor definição sobre os Itinerários Formativos e busca por alternativa de recomposição dos componentes curriculares do Ensino Médio. Segundo a pesquisa, mais da metade dos estudantes participantes

	consideram que as atividades do Projeto de vida, tal como vêm sendo ofertadas, não contribuem para a sua formação.
Enem	A maioria dos sujeitos indicam que deve-se priorizar a Formação Geral Básica no Enem.
Equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes	Necessidade de garantir equidade educacional e inclusão de saberes e práticas ao público. Para a maioria, houve o entendimento de que o NEM ampliou a desigualdade social, econômica, racial, étnica, de gênero, cultural e educacional.
Educação a Distância	Resistência da maioria pela oferta da modalidade à distância e ponderações sobre possíveis exceções em face de necessidades específicas. Na pesquisa, A EaD também foi mencionada como uma forma de **mercantilização** da educação.
Infraestrutura	Demanda pela construção de uma política de investimentos articulada, envolvendo o governo federal e os governos estaduais, para melhorar as estruturas das escolas e oferecer recursos pedagógicos e de tecnologia.
Educação Profissional e Tecnológica	Apelo por mais investimentos na articulação da EPT com o ensino médio. Além disso, aponta-se a necessidade de melhor definição da utilização do reconhecimento do notório saber como critério de alocação para docência.
Formação e valorização dos professores	Reivindicação para a revogação das atuais diretrizes curriculares para licenciaturas e a elaboração de um programa de formação continuada para professores e gestores que lecionam no Ensino Médio.
Política de permanência	Solicitação para elaboração de uma bolsa e/ou poupança para estudantes vulneráveis do Ensino Médio.
Tempo integral	Necessidade de apoio para a expansão das matrículas e articular a educação de tempo integral à EPT, a fim de não criar exclusão escolar na oferta de EJA e Ensino Médio noturno.
Avaliação	Solicitação para criação de mais indicadores, em detrimento de questões relevantes, como o investimento em estrutura, carreira e formação docente. Além disso, a elaboração de um repositório de boas práticas estaduais e um comitê gestor nacional, bem como a oferta de formação para os gestores estaduais.
Papel do MEC	Reivindica-se ao MEC a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) para fixação de normas e cooperação entre os entes federados, para garantir a consideração das diversidades e necessidades regionais. Reforça-se o papel do MEC na coordenação e normatização da Política Nacional de Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio (Brasil, 2023l).

Na consulta pública, houve entidades que defenderam a revogação total do NEM e que trouxeram sugestões para uma política mais ampla para essa etapa de ensino; existiram também sugestões para mudanças (aperfeiçoamento) na lei da REM; assim como tiveram entidades que defenderam a manutenção do modelo (Brasil, 2023l).

O quadro acima mostra-nos, com base na consulta pública, a mobilização para a ampliação da carga horária para FGB; a necessidade de retomar a previsão de componentes curriculares; a urgência da revisão da composição dos Itinerários Formativos; críticas à modalidade EaD no NEM; o notório saber como um ponto que necessita ser revisto, mesmo que somente para a Formação Técnica e Profissional; o Enem deve priorizar os conhecimentos da FGB; a necessidade de adequar a infraestrutura das escolas, principalmente para atender à

educação de tempo integral; a criação de políticas para promover a equidade educacional e a permanência dos estudantes mais vulneráveis.

A consulta pública revelou várias sugestões que apontam para a necessidade de revisar a configuração do NEM, mostrando-nos que são muitos os desafios concernentes à promoção de uma reforma mais justa e equitativa. Desse modo, o resultado da consulta pública nos revela que a maioria dos participantes entendem que o atual modelo de Ensino Médio é insatisfatório, pois amplia as desigualdades e precariza o ensino.

No mesmo dia da criação da consulta pública, o MEC publicou a Portaria MEC 408, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023c), que revoga a Portaria MEC 397, de 7 de março de 2023 (Brasil, 2023a), que mantinha o Enem da REM para 2024, continuando a determinação do governo anterior.

A insatisfação por parte da sociedade civil, pesquisadores, professores, estudantes e entidades relacionadas à educação foi ilustrada nos protestos realizados no dia 15 de março de 2023, que ocorreram em mais de 50 cidades do Brasil, solicitando a revogação do NEM. O Quadro 10 apresenta alguns pareceres emitidos por associações, instituições e estudiosos sobre o NEM e, também, notícias que apontam atos a favor de sua revogação.

Quadro 10 – Contexto de resistência à busca pela revogação da Reforma do Ensino Médio

Título da nota/notícia	Autor/Site/Instituição/ Associação	Data da publicação
Por que devemos nos opor à reforma do Ensino Médio defendida pelo MEC?	Danilo Magrão e Mauro Sala	19/09/2016
Uma cilada autoritária para privatizar a educação	Paulo Pimenta	26/09/2016
Contra mudanças no Ensino Médio, estudantes realizam ato em São Paulo	Brasil de Fato	27/09/2016
Estudantes realizam hoje (18) ato contra reforma do ensino médio	Revista Consciência	18/10/2016
Moção sobre a reforma do Ensino Médio	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	23/05/2017
Professores e alunos fazem protesto em MT contra reforma do ensino médio proposta pelo governo federal	G1 MT	21/08/2018
Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017)	ANPED	10/06/2022
Reforma ou Revogação: que fazer com o "Novo Ensino Médio"?	ANPED – Monica Ribeiro da Silva	07/03/2023
Pela revogação do Novo Ensino Médio (NEM) - Consultas públicas precisam ser públicas!	ANPED	09/03/2023
Contra o Novo Ensino Médio: estudantes promovem manifestação em Brasília	Carta Capital	13/03/2023
"É pior ainda do que nós previamos", diz professora da UFG sobre Novo Ensino Médio	Jornal Opção	14/03/2023
Estudantes marcam manifestação contra o novo ensino médio nesta quarta no Paraná	Bonde	14/03/2023

Manifestações contra o Novo Ensino Médio acontecem pelo Brasil	O Dia	15/03/2023
Estudantes e professores protestam contra o Novo Ensino Médio	Diário Popular	15/03/2023
Estudantes encabeçam protesto contra o novo ensino médio em Londrina	Folha de Londrina	15/03/2023
Novo Ensino Médio vai causar uma bomba de desigualdade, avalia pesquisadora	Altos papos	15/03/2023
"Não conseguimos estudar": atos contra Novo Ensino Médio mobilizam estudantes	Centro de Referências em Educação Integral	15/03/2023
Estudantes protestam contra Novo Ensino Médio pelo país	Poder 360	15/03/2023
Estudantes fazem mobilização contra o novo ensino médio, em João Pessoa	Jornal da Paraíba	15/03/2023
Estudantes protestam contra o novo ensino médio e pedem revogação do modelo	Yahoo Notícias	15/03/2023
Pesquisadoras da ANPEd analisam problemas do Novo Ensino Médio e se posicionam a favor da revogação	ANPED	16/03/2023
Com faixas e cartazes, estudantes fazem protesto contra o Novo Ensino Médio em Araguaína	AF Notícias	17/03/2023
Professores e alunos fazem manifestação em SP contra novo ensino médio	Agência Brasil EBC	22/03/2023
Protesto contra o Novo Ensino Médio bloqueia Avenida Paulista	G1 SP	22/03/2023
Professores e alunos voltam às ruas contra novo ensino médio	Portal Vermelho	23/03/2023
Milhares nas ruas contra a reforma do ensino médio	Causa Operária	23/03/2023
Educadores participam de super live no DCM e mostram as "evidências da tragédia" do Novo Ensino Médio	Diário Centro do Mundo	24/03/2023
Propostas do 'Novo Ensino Médio' gera polêmicas: renova ou revoga?	Escola Educação	25/03/2023

Fonte: Elaborado com base em Vicente (2019). Atualizado pelo autor (2025).

No texto publicado no site da ANPED, a pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva[66] salienta que pesquisas recentes revelam que o Brasil possui 27 "ensinos médios" por conta da diversificação na composição dos textos curriculares. Ainda, revela que há estados em que foram criadas mais de 200 disciplinas eletivas, e a maioria delas remetem a conteúdos de disciplinas convencionais, outras, nem isso, e questiona o sentido e a finalidade de aprender a fazer brigadeiros, cuidados com pets e como fazer sabonetes (Silva, 2023).

A autora destaca que 80% das matrículas no Ensino Médio estão nas redes públicas e, considerando o alto grau de seletividade das universidades, afirma que aprender tais quinquilharias não contribui nem para a continuidade dos estudos nem para a inserção no mercado de trabalho, contrariando o propósito anunciado na reforma, que enfatizou a necessidade de "apreender a empreender" (Silva, 2023).

[66] Professora Titular na Universidade Federal do Paraná. Possui pós-doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP (2017). É integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e coordenadora do Observatório do Ensino Médio.

Como efeito inicial das reivindicações, foi protocolado em 16 de março de 2023 o Projeto de Decreto Legislativo n. 78/2023 (Brasil, 2023d), por iniciativa dos deputados Glauber Braga (PSOL/RJ), Sâmia Bomfim (PSOL/SP), Chico Alencar (PSOL/RJ), Luciene Cavalcante (PSOL/SP), Ivan Valente (PSOL/SP), e Tarcísio Motta (PSOL/RJ). Este projeto visava sustar os efeitos da Portaria n. 521/2021, do MEC, que estabeleceu o Cronograma Nacional de Implementação do NEM. Ele foi apensado ao Projeto de Decreto Legislativo n. 611/2021, de autoria de Rosa Neide (PT-MT), que também propunha sustar a mesma portaria, datada de 3 de julho de 2021.

Em resposta à pressão de estudantes, professores e entidades ligadas à educação que reivindicam a revogação do NEM, o Governo Federal publicou a Portaria n. 627, de 4 de abril de 2023 (Brasil, 2023d), que suspende os prazos em curso da Portaria MEC n. 521, de 13 de julho de 2021. A suspensão teve duração de 60 dias após a conclusão da Consulta Pública, visando à avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio[67]. Apesar de não revogar a Lei n. 13.415/2017, a referida Portaria representou uma vitória parcial dos educadores, estudantes e parte da sociedade civil, que compreendem o NEM como um retrocesso, pois, com a suspensão parcial dos prazos, existiu ao menos a viabilidade da realização de debates entre a sociedade civil, profissionais da educação, estudantes e representantes políticos sobre os possíveis caminhos para o NEM.

Outro caminho na busca pela revogação do Novo Ensino Médio (NEM) foi a criação do Projeto de Lei n. 2601/2023 (Brasil, 2023e), de autoria do deputado federal baiano João Carlos Bacelar Batista. Esse projeto, embasado por diversos pesquisadores da área da educação, propunha substanciais alterações no NEM. Entre as principais mudanças, destacam-se: a reestruturação do currículo do Ensino Médio para assegurar uma formação integral, científica, cultural e humanística, composto por uma Base Nacional Comum para a Formação Geral Básica e por uma Parte Diversificada, conforme estabelecido no art. 35-A. Considera-se também a inclusão de componentes curriculares obrigatórios nas respectivas áreas do conhecimento (art. 35-A, § 1º), e determina-se que a carga horária para a Formação Geral Básica não seja inferior a duas mil e quatrocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio (art. 35-A, § 5º). Além disso, a carga horária destinada à Formação Geral Básica deve ser obrigatoriamente ofertada na modalidade presencial (art. 35-A, § 6º). Em termos gerais, o projeto propôs o fim

[67] A referida Portaria foi suspensa por meio Projeto de Decreto Legislativo n. 94, de 2023, de autoria do Sr. Delegado Paulo Bilynsky (Brasil, 2023i).

dos itinerários formativos, a ampliação da carga horária voltada para a Formação Geral Básica (FGB) e determina que esta seja exclusivamente presencial.

A proposta contida no Projeto de Lei n. 2601/2023, de autoria do deputado João Carlos Bacelar Batista, foi apensada ao Projeto de Lei n. 1299/2023, também de sua autoria, junto com a deputada Lídice da Mata (PSB-BA). Este projeto substitui os chamados "itinerários formativos" por áreas de conhecimento na organização do Ensino Médio, visando uma abordagem mais integrada e menos fragmentada da educação.

De acordo com a Agência Câmara de Notícias (2023), a proposta dos parlamentares é a "substituição revogatória dos itinerários formativos" e o estabelecimento da retomada conceitual e técnica das áreas do conhecimento, sendo que a BNCC do Ensino Médio será estruturada pela área do conhecimento e deverá incluir o estudo da língua portuguesa, matemática, história, geografia, estudos e práticas de educação física, arte, física, química, biologia, sociologia e filosofia. Conforme a reportagem da Agência Câmara de Notícias de 17 de agosto de 2023, a carga horária não deve ser inferior a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio, e os sistemas de ensino deverão definir, em regime de colaboração, o cronograma de implementação das ações.

Outra proposta de reestruturação do NEM em tramitação na Câmara dos Deputados é o Projeto de Lei n. 5.230/2023[68] (Brasil, 2023j), cujo relator é o deputado Mendonça Filho (União-PE), signatário da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017a). A proposta de remodelar o NEM propõe as seguintes mudanças: 2.400 horas anuais para as disciplinas obrigatórias e sem integração com curso técnico. Quando houver cursos técnicos, serão 2.100 horas de disciplinas básicas e pelo menos 800 horas de aulas técnicas; na FGB determinação de obrigatoriedade das seguintes disciplinas: língua portuguesa e suas literaturas; língua inglesa; língua espanhola; arte, em suas múltiplas linguagens e expressões; educação física; matemática; história, geografia, sociologia e filosofia; física, química e biologia; substituição dos itinerários formativos pelo Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos contemplando ao menos três áreas do conhecimento (linguagens, matemática e ciências da natureza; linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; linguagens, ciências humanas e sociais e ciências da natureza; e matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza), sendo que as escolas devem ofertar, no mínimo, dois percursos com ênfases diferentes; obrigatoriedade do ensino

[68] O Projeto de Lei n. 5.230/2023 foi aprovado com alterações no Plenário da Câmara dos Deputados em 20/03/2024 e encaminhado para o Senado Federal, que está em situação de tramitação até a presente data (07 de maio de 2024).

presencial dos componentes curriculares da FGB; e manutenção da lógica do notório saber (Brasil, 2023j).

A proposta do Projeto de Lei de Mendonça Filho acendeu um sinal de alerta entre os pesquisadores especializados em Ensino Médio e o Novo Ensino Médio (NEM), especialmente após ser classificada com caráter de urgência constitucional na tramitação. Em 11 de dezembro de 2023, o coletivo em defesa do Ensino Médio de qualidade publicou o Manifesto sobre o substitutivo do deputado Mendonça Filho ao PL 5.230/2023. No documento, criticam fortemente a proposta, considerando-a uma reedição quase integral da Medida Provisória n. 746/2016 e do NEM (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Além de expressarem insatisfação, os autores do manifesto propõem um Ensino Médio de qualidade baseado nas seguintes sugestões:

> Mínimo de 2.400 horas para a FGB: por igualdade de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade; Determinação de obrigatoriedade da oferta das disciplinas, sem hierarquias e com abordagem integrada, incluindo a língua espanhola; Educação profissional de qualidade na forma de Ensino Médio Integrado (EMI), e não de "itinerário formativo"; Organização curricular formada por uma base comum e por uma parte diversificada definida pelas redes de ensino; Ensino Médio obrigatoriamente presencial; Valorização da formação docente, vedando à docência por "notório saber" no Ensino Médio; Superação do subfinanciamento do Ensino Médio e da Educação Profissional; Pela retirada da urgência constitucional na tramitação do PL n. 5.230/2023 e pelo amplo diálogo (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023, p. 3).

Mesmo com a manifestação contrária de pesquisadores ao PL n. 5.230/2023, a única conquista foi o adiamento da votação. Entretanto, após algumas prorrogações, a proposta de Mendonça Filho foi aprovada em plenário, resultando na Lei n. 14.945/2024, sancionada em 31 de julho. Essa nova legislação modifica a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), além de alterar as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024; 12.711, de 29 de agosto de 2012; 11.096, de 13 de janeiro de 2005; e 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2024c).

A Lei n. 14.945/2024 institui a reforma da Reforma do Ensino Médio (RREM), que começará a ser implementada no ano letivo de 2025 (art. 5°). Ao analisar o "Novo" Novo Ensino Médio (NNEM), observa-se alguns avanços em relação ao NEM, embora ainda existam questões que requerem um debate mais aprofundado. Entre os avanços em relação à Lei n. 13.415/2017, destaca-se o aumento da carga horária da Formação Geral Básica, que agora será de no mínimo 2.400 horas (art. 35-C), enquanto a carga horária para a Formação Técnica e Profissional poderá ser de 2.100 horas (art. 35-C, Parágrafo único).

Os Itinerários Formativos ainda permanecem no NNEM, agora com carga horária mínima de 600 horas (Art.36, Brasil 2024c). Importante observar que Lula da Silva vetou a proposta de Mendonça Filho, de incluir no Enem e nos vestibulares avaliações sobre os Itinerários Formativos. Se aprovada, essa medida seria um erro, pois é inviável realizar uma avaliação em escala nacional baseada no que cada estado desenvolve, mesmo com as diretrizes nacionais para os Itinerários Formativos.

Dentre os fatores que permanecem no NNEM e necessitariam ser revistos, está a presença do setor privado na educação pública. Esses conseguiram assegurar o uso da educação e dos recursos públicos: "A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional [...]" (art. 36, § 6º, Brasil, 2024c). O NNEM não é tão novo assim, pois permanece a possibilidade da oferta EaD: "O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino" (art. 35-B, §3º). Além disso, a nova legislação admite o notório saber para a docência.

Esta tese investiga a implementação do NEM entre os anos de 2022 a 2024 nas escolas públicas do Mato Grosso, desse modo, não iremos analisar o processo de implementação do currículo do NNEM nas escolas a partir de 2025. Contudo, a aprovação do NNEM não resolve os problemas do NEM, pois a essência do currículo permanece dual e excludente, ao instistir na manutenção dos Itinerários Formativos, desse modo, a aprovação do NNEM é um "balde de água fria", nos sujeitos e organizações ligadas à educação contrários ao NEM, que depositavam esperança da revogação do modelo com a vitória de Lula da Silva nas eleições.

Outro acontecimento relacionado ao Ensino Médio foi a publicação da Lei n. 14.818/2024, que institui o incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no Ensino Médio público (Brasil, 2024a). Os beneficiados por essa lei serão:

> [...] estudantes de baixa renda regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas, em todas as modalidades, e pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), com prioridade aos que tenham renda per capita mensal até o limite estabelecido no inciso II do caput do art. 5º da Lei n. 14.601, de 19 de junho de 2023 (art. 1°, § 1º, Brasil, 2024a).

Desse modo, estarão aptos a receberem o incentivo financeiro estudantes cuja renda per capita mensal seja igual ou inferior a R$ 218,00. Para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os estudantes elegíveis estão na faixa dos 19 aos 24 anos (art. 1°, § 2º). A criação

desse incentivo financeiro em forma de lei está relacionada aos índices indesejados de jovens de baixa renda que saem da escola em busca de trabalho para auxiliar no sustento da família. Os objetivos do incentivo financeiro-educacional destinado à permanência e à conclusão escolar são os seguintes: democratizar o acesso dos jovens ao Ensino Médio e estimular a sua permanência; mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do Ensino Médio; reduzir as taxas de retenção, de abandono e de evasão escolar; contribuir para a promoção da inclusão social pela educação; promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional; estimular a mobilidade social (Art. 2°, I, II, III, IV, V, VI, Brasil, 2024a).

A criação da lei de incentivo financeiro para estudantes do Ensino Médio pode ser compreendida como uma política positiva para manter os estudantes mais socialmente vulneráveis na escola, de modo a oportunizar a continuidade dos estudos e de possibilitar sua qualificação profissional.

Para findarmos a discussão sobre a história do Ensino Médio no Brasil, debateremos sobre a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024[69]. Mas, antes de tratarmos sobre a CONAE 2024, analisaremos brevemente os documentos finais ou de referência da CONAE 2010, 2014, 2018 e 2022, com o intuito de conhecermos as proposições para o Ensino Médio.

No documento final da CONAE 2010, percebe-se a ênfase em assegurar e ampliar a oferta do Ensino Médio, integrado à formação técnico-profissional: "ampliar e consolidar as políticas de financiamento e expansão da educação profissional, com ênfase no **ensino médio integrado**" (CONAE, 2010, p. 115, grifo nosso). Um dos pilares do NEM é a parte flexível do currículo, principalmente o Ensino Médio interligado à Educação Profissional, que ocorre por meio do Itinerário Formativo da EPT. Desse modo, percebe-se um certo alinhamento das ideias expressas no documento da CONAE 2010 com o NEM aprovado em 2017.

No documento final da CONAE 2014, verifica-se a sinalização da necessidade de uma reforma para o Ensino Médio, apontando a urgência de aumentar a escolarização da população jovem e a universalização dessa etapa: "**Reestruturar** o ensino médio, incentivando práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares com conteúdos obrigatórios e **eletivos**" (CONAE, 2014, p. 62, grifo nosso). O currículo do NEM segue parcialmente a lógica apontada no documento da CONAE 2014, pois está organizado em uma parte comum (1.800 horas) e em uma parte flexível

[69] A presente tese esgotará suas análises até o momento da Conferência Nacional de Educação. Não entraremos na tramitação do novo Plano Nacional de Educação (2024-2034).

(1.200 horas). Esta última é dividida em Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivas.

O Documento Base – Relatório Final da CONAE 2018 – expressa a preocupação quanto à estrutura do NEM, sobretudo ao determinar que o jovem estudante escolha o Itinerário Formativo a ser cursado, apontando a necessidade de acompanhamento do novo formato do Ensino Médio tanto pela sociedade civil, quanto pelo poder público:

> A mobilização, monitoramento e avaliação permanentes devem ser efetivadas [...] visando a garantia do direito de jovens, adultos e idosos a concluírem a Educação Básica sem incorrer em uma formação reduzida e aligeirada que neste caso não atende nem a formação humanística nem ao mundo do trabalho. Consolida a histórica dualidade entre uma escola para elite que assegura a formação geral e humanística e uma escola para os/as trabalhadores/as aligeirada e voltada para o mercado de trabalho. Além desse impacto negativo sobre a proposta da integração, há um silencio nessa Reforma quanto à garantia do direito de jovens, adultos a concluírem a Educação Básica (CONAE, 2018, p. 92).

Além da preocupação quanto à formação rasteira e aligeirada, outro fator que chama atenção no documento quando se trata do NEM é a consolidação do notório saber, "[...] que coloca em risco a concepção de profissionalização dos educadores, a valorização profissional do magistério e a qualidade social da formação dos estudantes" (CONAE, 2018, p. 162). Desde a sua concepção, o NEM gerou discussões e polêmicas, conforme apresentado no quadro 10. Nesse sentido, o notório saber é um ponto grave que pode afetar negativamente a carreira docente e necessita ser revisto.

Já no penúltimo documento da CONAE, resultado das conferências do ano de 2022, mantém-se o discurso desfavorável ao NEM, ressaltando que o modelo cria barreias para o acesso e permanência dos estudantes. Existe um retorno da perspectiva tecnicista, além disso, o formato não leva em consideração as especificidades locais, o que gera dificuldades aos estudantes, sobretudo os oriundos da educação pública no tocante ao acesso ao Ensino Superior (CONAE, 2022).

O documento da CONAE 2022 apresenta que o NEM favorece a desvalorização dos profissionais da educação via notório saber e promove o avanço da privatização da Educação Básica, além de submeter questões estratégicas, como formação docente e elaboração de currículos, à ingerência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (CONAE, 2022). Sendo assim, o documento em questão aponta que o caminho para solucionar a problemática da REM é a sua revogação: "faz-se necessária a revogação do novo ensino médio que afeta, diretamente, o acesso de estudantes às universidades públicas" (p. 55), pois entendem

que os princípios desse modelo “[...] desqualificam a educação básica, descaracterizam suas finalidades e precarizam a formação nas escolas públicas, prejudicando, principalmente, os estudantes oriundos das classes trabalhadoras” (p. 55).

Visando promover um debate democrático sobre a educação, foi publicado o Decreto n° 11.697/2023, que convoca, em caráter extraordinário, a CONAE edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal, com o tema: “Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2024-2034 – política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” (art. 1°, Brasil, 2023k).

Os resultados das conferências estaduais e municipais serviram de auxílio para a análise da situação educacional no Brasil, contendo propostas de diretrizes, metas e estratégias que servirão de guia para o PNE (2024-2034). Em Brasília, nos dias 28 a 30 de janeiro de 2024, foi realizada a etapa nacional da CONAE, que contou com a participação de mais de 2.400 delegados, observadores e convidados. O resultado da conferência nacional foi a elaboração do Documento Final da CONAE (CONAE, 2024).

Este corrobora as emendas desenvolvidas por todos os estados e o Distrito Federal, que foram sistematizadas pela relatoria e avaliadas pela Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização (CONAE, 2024). Ao todo, foram contabilizadas 8.692 emendas, em 1.138 parágrafos que integrava o Documento de Referência, inseridas pelos estados e o Distrito Federal. “Destas 8.692 emendas, 6.319 foram emendas aditivas; 536 emendas supressivas; 1.715 emendas substitutivas e 122 emendas aglutinativas” (CONAE, 2024, p. 12).

O documento possui a seguinte estrutura: Apresentação; Introdução; Eixo I; Proposições; Eixo II; Proposições; Eixo III; Proposições; Eixo IV; Proposições; Eixo V; Proposições; Eixo VI; Proposições; Eixo VII; e Proposições. O Eixo I, possui seis proposições; o Eixo II, contém 14 proposições; o Eixo III e IV têm duas proposições cada; no Eixo V constam três proposições; o Eixo VI possui apenas uma proposição; enquanto o Eixo VII conta com quatro proposições (CONAE, 2024).

Como o foco desta tese é o Ensino Médio, acerca desse documento daremos ênfase apenas às orientações e proposições voltadas para essa etapa. Na seção de apresentação, o documento destaca os desafios da ampliação do acesso ao Ensino Médio, indicando que, em 2021, apenas 74,5% da população frequentava ou havia finalizado essa etapa, restando 10,5 pontos percentuais para atingir a meta estabelecida para 2024, que é de 85% (CONAE, 2024).

Ainda nessa parte, o documento (CONAE, 2024) reconhece que, apesar das melhorias dos resultados do IDEB, o índice permanece abaixo da meta determinada no PNE (2014-2024),

e sobre os níveis de aprendizagem contabilizados via SAEB, demonstra grandes desigualdades no aprendizado, revelando um número significativo de estudantes que apresentam um desempenho mais baixo nas escalas de proficiência de língua portuguesa e de matemática, significando que, à revelia dos progressos efetuados, o aprendizado dos estudantes brasileiros no Ensino Médio não é igualitário.

Ainda na apresentação (CONAE, 2024), registra-se que, no Ensino Médio em 2021, apenas 66,6% dos professores possuíam licenciatura na área de conhecimento específica em que lecionavam. Esse dado alerta sobre a distância que ainda existe para alcançar uma formação adequada para a totalidade do corpo docente brasileiro, especialmente aqueles atuantes no Ensino Médio.

Na parte do Eixo II – "A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios", reforça-se a ideia da necessidade de progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Para isso, o documento explana que as reformas não devem atender aos interesses privados.

> [...] é necessário garantir que as reformas educacionais não cedam a pressões reducionistas de **interesses privados** e oriundas de um modelo que enxuga o papel do Estado, como as agendas neoliberais que cresceram nos últimos anos no campo educacional. Exemplos de políticas que passam por tal problemática são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum Formação (BNC-Formação), a **Reforma do Ensino Médio** (Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), **que precisam de revogação**; a terceirização da gestão de instituições educacionais por meio de organizações sociais; a flexibilização dos marcos regulatórios e de avaliação da educação a distância; o controle pedagógico por meio das **tecnologias e das plataformas virtuais** (CONAE, 2024, p. 66-67, grifos nossos).

Somos favoráveis ao excerto acima, pois compreendemos que para se atingir uma educação de qualidade, o primeiro passo é não reduzir as reformas educacionais aos interesses privatistas, que se baseiam em um modelo de mercado cuja tônica é produzir mais com menos recursos. Ademais, somos favoráveis à revogação do NEM, por entendermos que se trata de um modelo que aprofunda as desigualdades educacionais entre diferentes classes sociais. Também defendemos a responsabilização e uma análise cautelosa do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e plataformas virtuais na educação, a fim de evitar que a educação seja reduzida a uma mera ferramenta digital. De modo geral, é necessário lutar contra a financeirização, privatização e todas as estratégias que buscam desqualificar a educação.

Sobre o Ensino Médio, o Documento Final da CONAE (2024) ressalta que aproximadamente meio milhão de jovens, dos 15 aos 17 anos, ainda estão fora da escola, mesmo cinco anos após o esgotamento do prazo para a universalização da última etapa da Educação Básica. A taxa de atendimento em 2022 para a população de 15 a 17 anos encontra-se relativamente equânime entre os recortes analisados, o que se deve à redução nas desigualdades que atingiam as populações preta e parda, da zona rural e mais pobre, apesar de que "[...] uma série de estados apresenta níveis ainda muito distantes desse mesmo objetivo. Roraima, Amapá, Espírito Santo e Mato Grosso apresentam evolução especialmente preocupante" (p. 72), distanciando-se da média para cumprir o objetivo de universalização posto para 2016.

Para romper com as desigualdades do Ensino Médio indicadas no documento, os formuladores relatam que é necessário articular o ensino propedêutico e profissional, na busca da ruptura do dualismo estrutural entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. "[...] Cabe compreender o ensino médio na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do ensino médio integrado, na sua perspectiva teórico-político-pedagógica, como alternativa inicial, e a instituição plena da escola unitária, como meta" (CONAE, 2024, p. 73).

De modo geral, o Documento Final da CONAE estabelece que o NEM apresenta problemas desde a sua formulação até a implementação, "no aspecto curricular relativo à formação geral básica, na oferta de itinerários formativos pelas escolas das respectivas redes de ensino, na redução da jornada escolar, na precarização dos profissionais da educação [...]" (p. 73). Assim, suas bases precisam ser ajustadas, de modo a assegurar uma política nacional de Ensino Médio pautada no direito pela educação. Desse modo, defende-se a revogação da REM e a construção de uma política fortalecida para essa etapa, conforme pautado no Fórum Nacional de Educação (CONAE, 2024).

Como estratégias para universalizar o Ensino Médio para os jovens entre 15 a 17 anos de idade, propõe-se: assegurar políticas de equalização do acesso e conclusão do Ensino Médio, sobretudo para o mais pobres e em situação de vulnerabilidade social; garantir o Ensino Médio na modalidade 100% presencial, e não somente a carga horária da FGB; fornecer educação integral ampliada e integrada, com ambientes adequados, com boa estrutura física, com aparato de apoio pedagógico quando for preciso, além de criar, renovar e manter bibliotecas; e, por fim, estabelecer convênios com as áreas de saúde e assistência social apropriadas à etapa, para acompanhar e monitorar o acesso e permanência no Ensino Médio, identificando motivos de ausência e baixa frequência (CONAE, 2024).

Além dos elementos supracitados, para melhorar a qualidade do Ensino Médio estabelece-se, como prioridade, a escolarização presencial na EJA; bem como a integração entre os estabelecimentos de Ensino Médio público e as instituições da rede estadual e federal de EPT, para a oferta de Ensino Médio Integrado e em tempo integral (CONAE, 2024). Endossando a posição do FNE, posicionamo-nos contrários à REM, pois:

> [...] trouxe problemas incontornáveis a respeito dos impactos de ampliação das desigualdades verificados com a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas da rede pública. Os estudos mostram que se intensificou, pelas oportunidades de desenhos curriculares desenvolvidos, o fosso de desigualdades existente entre os(as) estudantes de redes privadas de ensino e os(as) jovens pertencentes à população pobre do país, cuja única possibilidade de acesso à educação é pela escola pública das redes municipal, estadual e, em menor escala, federal (CONAE, 2024, p. 119).

A postura dos percursores do Documento Final da CONAE é bastante clara. Eles são contrários ao NEM e pedem sua revogação, por entenderem que o novo currículo tende a ampliar as desigualdades existentes entre as classes. Além de se oporem ao NEM, os formuladores do documento da CONAE tecem críticas à política de avaliação da Educação Básica. Para eles, avaliações como o Saeb, Enem e Prova Brasil são ferramentas que "[...] têm servido muito mais para o ranqueamento e classificação das escolas e instituições educativas, tanto públicas quanto privadas, do que para construir um processo avaliativo contínuo de caráter diagnóstico, formativo e emancipatório" (CONAE, 2024, p. 148). Concordamos com esse posicionamento, pois, ao se aferir a qualidade apenas pela métrica da avaliação externa, sem considerar os fatores sociais, culturais e econômicos dos jovens, reduz-se a qualidade da educação e minimiza-se sua importância, indo na contramão do processo de formação de um sujeito crítico, criativo e emancipado cientificamente e culturalmente.

Para entender o presente precisamos conhecer o passado, assim, assumo a importância de desvelar o percurso histórico das leis que regem a educação, em especial as direcionadas ao Ensino Médio, pois é evidente que a natureza de cada legislação está relacionada com o momento social e político em que ela foi promulgada. Devido às mudanças econômicas e políticas ocorridas nas três últimas décadas, por conta da globalização da economia, a Constituição Federal de 1988 já foi alterada mais de cem vezes por meio de emendas, de forma a alinhar o espectro legal às necessidades sociais, econômicas e políticas.

O movimento da história nos apresenta que a educação vivenciou, desde a redemocratização, momentos de avanços e retrocessos. Os avanços foram conquistados por meio de lutas da sociedade civil e dos profissionais que atuam no setor, entre as vitórias, destaca-se o aumento da faixa de obrigatoriedade, por meio da Emenda Constitucional n°

59/2009, em que o Ensino Médio é considerado obrigatório e tende a aumentar a carga horária escolar no decorrer dos próximos anos, bem como a criação do FUNDEB. Entre as derrotas, estão a aprovação da Emenda Constitucional n° 95/2016 – Congelamento dos gastos públicos, em que as metas do PNE (2014-204) não se tornam viáveis; e a aprovação da Lei n. 13.415/2017 e da BNCC do Ensino Médio, que oferece uma educação de Ensino Médio dual, rasteira e vazia de criticidade.

As políticas desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990 e acentuadas nas gestões do ex-presidente Michel Temer e do ex-presidente Jair Bolsonaro estão alinhadas com o movimento do capitalismo mundial na era informacional-digital-financeira, conforme demonstramos no decorrer desta subseção. Observamos o desenvolvimento de políticas marcadas pelo fundamentalismo de mercado, com reformas que precarizam o proletariado, como a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência Social, além da execução de políticas com tendência de precarização do serviço público, como a Emenda Constitucional n° 95/2016, que congela gastos durante vinte anos.

Na educação, verifica-se a busca pelo cerceamento da liberdade docente em sala de aula, como demonstra este estudo sobre a proposta da Escola Sem Partido. Além disso, a Reforma do Ensino Médio, que estabelece um currículo dividido em parte comum e parte flexível, reflete a dualidade e fragmentação da educação. Assim, o NEM busca formar um sujeito flexível e adaptável às demandas do mercado de trabalho e mudanças no ambiente laboral, onde a precarização do trabalhador é intensificada na era informacional-digital-financeira, com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a flexibilização trabalhista. Compreendemos, portanto, que as políticas educacionais estão alinhadas aos princípios do mercado, subordinando a educação aos propósitos econômicos.

3 RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Esta seção trata sobre a influência do setor privado na educação brasileira, com destaque ao Ensino Médio e ao crescente protagonismo do setor privado sobre essa etapa da Educação Básica. Trata-se de sujeitos e empresas que atuam em conjunto com Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, na formulação, orientação, implementação e execução das políticas públicas educacionais. Para fins de alcançar o objetivo proposto, a seção foi dividida em duas subseções: a primeira – "3.1 Influência do Banco Mundial no estabelecimento das políticas e reformas educacionais no Brasil: o que projetam para o Ensino Médio?" – analisa a influência do Banco Mundial no estabelecimento das políticas e reformas educacionais, principalmente as que envolvem o Ensino Médio, com o propósito de compreender quais são as projeções do Banco para a última etapa da Educação Básica brasileira. Para isso, foi realizada uma investigação em torno de alguns documentos construídos a partir da década de 1990, voltados à educação e elaborados pela própria instituição, a qual formaliza seus acordos por meio de condicionalidades direcionadas aos Estados que aceitam o compromisso em troca de assistência financeira e técnica.

A segunda subseção – "3.2 Reforma Do Ensino Médio: em cena o 'protagonismo' do setor privado" – aborda o protagonismo do setor privado nas políticas públicas da educação brasileira, em especial, as ações voltadas para o Ensino Médio e sua atual reforma. Seu enfoque é desvelar como se configura a relação entre o público e o privado desde a Reforma do Aparelho do Estado, desenvolvida a partir da segunda metade dos anos 1990, e revelar quem são e como se organizam os principais reformadores envolvidos na formulação, orientação e implementação da REM no Brasil.

A mediação analítica para o construto desta etapa baseou-se em diversas recomendações do Banco Mundial para a educação nacional, bibliografias e legislações brasileiras.

3.1 Influência do Banco Mundial no estabelecimento das políticas e reformas educacionais no Brasil: o que projetam para o Ensino Médio?

Esta subseção tem como objetivo desvelar as influências do Banco Mundial na formulação e implementação das políticas e reformas educacionais realizadas no Brasil a partir da década de 1990, especialmente, aquelas que estão relacionadas ao Ensino Médio. O Banco Mundial presta auxílio financeiro e técnico na elaboração de políticas públicas aos países signatários, com o intuito de estabelecer um conjunto de medidas e políticas (austeridade fiscal,

reformas estruturais, estabilização da balança de pagamentos etc.) que buscam retificar fragilidades e desiquilíbrios na economia de um país e em relação à sua estrutura macroeconômica no processo de globalização neoliberal. As recomendações de Organizações e Organismos Internacionais, como o Banco Mundial neste estudo, estão expressas em documentos elaborados pela própria entidade. Esses documentos estabelecem condicionalidades para formalização de acordos que mesclam consultoria política e assessoria técnica, por meio dos quais o Estado concorda em cumprir os compromissos estabelecidos em troca de recursos financeiros.

Para fins de compreender as orientações do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, em especial as direcionadas ao Ensino Médio na era informacional-digital-financeira, analisaremos brevemente os documentos expressos no quadro abaixo, que foram emitidos por tal entidade, com o objetivo de entender a influência dessa instituição nos rumos da educação nacional.

Quadro 11 – Documentos do Banco Mundial brevemente analisados nesta pesquisa

Nome do documento	Descrição
Prioridades y estrategias para la educación. (Banco Mundial, 1996).	O relatório analisa que a educação é crucial para o crescimento econômico e para a **redução da pobreza**. A educação contribui para reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fertilidade, melhorar a saúde e ao dotar as pessoas das aptidões de que necessitam para participar plenamente da economia e da sociedade. A partir desses princípios, as ações governamentais devem ser direcionadas para o **alívio da pobreza** por meio de políticas públicas de inclusão social, principalmente para pessoas em condição de vulnerabilidade e risco social.
Enfrentando os desafios do Ensino Secundário na América Latina e Leste da Ásia: melhorar a eficiência e mobilização de recursos. (Banco Mundial, 2006).	Esse relatório específico do Ensino Médio aponta o aumento do quantitativo de matrículas e os papéis dessa etapa, a saber: fornecer **competências**, **conhecimento** e **capacitação técnica** para jovens que planejam ingressar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que prepara outros para continuar seus estudos no ensino superior. Todavia, devido à falta de estrutura e condição financeira de custear a educação, o Ensino Médio não vem cumprindo com seus papéis, retardando a expansão e a qualidade dessa etapa de ensino. O relatório utiliza dados do Leste Asiático e da América Latina para explorar os aspectos de como enfrentar os desafios e melhorar o Ensino Médio.
Alcançando a Educação de Classe Mundial no Brasil. (Banco Mundial, 2011a).	O relatório apresenta informações sobre a melhora da educação no Brasil e também sobre o crescimento do quantitativo de jovens que terminam o Ensino Médio. Entretanto, apesar das melhorias, observa-se que o Brasil está atrasado quando comparado a nações mais ricas, necessitando **qualificar os professores** e **reduzir a evasão escolar**. Esse relatório de educação disponibiliza recomendações para reforçar o desempenho dos professores, incentivando o desenvolvimento precoce das crianças e a reforma do Ensino Médio.
Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. (Banco Mundial, 2011b).	"Aprendizagem para Todos" é mais do que o acesso à escola, significa também que os estudantes devem adquirir o **conhecimento** e as **habilidades** de que necessitam para terem vidas saudáveis, **produtivas** e obterem um **emprego significativo**. Para isso, baseia-se em três pilares estratégicos: investir antecipadamente; investir de forma inteligente; e investir para todos. Essa estratégia para o próximo decênio busca promover **reformas nos sistemas de educação** dos países e construir uma base global de conhecimento que seja capaz para liderar essas reformas.

Estratégia de Parceria para o Brasil 2018-2023. (Banco Mundial, 2017a).	Trata-se de uma estratégia de parceria entre o Banco e o Brasil que orienta o trabalho do BIRD, da IFC e da Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA). Essas três devem trabalhar unidas para conseguirem resultados consideráveis na **gestão fiscal**, proteção social, educação e saúde. O centro do debate é a **austeridade fiscal** harmonizada com discurso a favor da **equidade** e do **combate à pobreza**.
Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (Banco Mundial, 2017b).	O governo federal solicitou ao Banco Mundial a elaboração deste relatório, com o intuito de realizar uma análise detalhada dos **gastos do governo**, detectar alternativas para diminuir o **déficit fiscal** a um nível sustentável e, simultaneamente, fortalecer os ganhos sociais obtidos nas últimas décadas.
Competências e empregos: uma agenda para a juventude. (Banco Mundial, 2018).	É um relatório pautado na avaliação dos principais desafios que os jovens brasileiros enfrentam para atingir índices mais elevados de **empregabilidade** e **produtividade** no mercado de trabalho.
Covid-19 no Brasil: Impactos e respostas de políticas públicas (Banco Mundial, 2020).	É um relatório que leva em conta dados e políticas desenvolvidas ou anunciadas até o dia 25 de junho de 2020. Este visa contribuir para o debate contínuo sobre políticas públicas em resposta à **pandemia de COVID-19 e à subsequente crise econômica**. Além disso, busca fornecer suporte aos formuladores de políticas públicas no desenvolvimento de medidas estratégicas para o futuro.

Fonte: Elaborado pelo autor, grifos nossos (2025).

Esses oito documentos foram elencados por apresentarem orientações direcionadas às políticas educacionais, especialmente o Ensino Médio, ou por relacionarem a educação com o mundo do trabalho e a economia, na era do capitalismo informacional-digital-financeiro. Entender os documentos supracitados é importante para conhecer o projeto de Educação proposto pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, e a sua articulação com o crescimento do capital internacional, contexto no qual a educação não ficou estática.

O Banco Mundial presta auxílio financeiro e técnico para o NEM, por isso a importância de investigar suas projeções sobre a última etapa da Educação Básica. Para atingirmos os objetivos propostos nesta subseção, baseamo-nos em documentos oficiais produzidos pela própria entidade, além de autores como: Silva (2005; 2009); Rodrigues e Lara (2006); Mota Junior e Maués (2014); Pronko (2015); Vior e Cerruti (2015); Decker (2015); Oliveira (2016); Amaral (2017); Decker e Evangelista (2019); Vicente (2019); Amorim e Leite (2019); Ferreira; Fonseca e Scaff (2019); Caetano e Alves (2020); Reis e Shiroma (2020); Leite, Carvalho e Ramalho (2021); e Pereira (2020; 2022), que pesquisam a atuação do Banco Mundial na elaboração de políticas para o Brasil, especialmente a educacional.

Conforme já explanado em outro momento, o Banco Mundial originou-se na Conferência de Bretton Woods, realizada em junho de 1944, quando outorgou a criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e do FMI. Conforme Pereira (2022), em torno do Bird, na década de 1950, surgiram: o Instituto de Desenvolvimento

Econômico, com o intuito de formar tecnocratas dos Estados clientes; a Corporação Financeira Internacional (CFI), que empresta diretamente para as empresas privadas; a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), criada em 1960; o Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), voltado para a resolução de desacordos entre investidores estrangeiros e Estados nacionais contratantes; a Agência Multilateral de Garantia em Investimentos (AMGI), fundada nos anos 1980, para fornecer seguros contra riscos "não comerciais" a empresários e investidores e, ainda, interver em embates entre investidores estrangeiros e governos receptores. Essas instituições agrupadas formam o Grupo Banco Mundial, com sede em Washington, nos Estados Unidos.

Na década de 1960, o Banco Mundial constituiu um departamento de educação, e a partir dos anos 1970 passou a contar com profissionais da educação que atuaram na elaboração dos primeiros documentos de orientação referentes às políticas educacionais para os países em desenvolvimento (Pronko, 2015). A autora destaca que no final da década de 1970 o Banco Mundial se tornou protagonista no campo internacional da educação, tanto que naquele período foi o maior provedor de divisas financeiras para a expansão educacional.

No decênio em questão, ocorreu o desencadeamento da crise estrutural do capitalismo. Segundo Amorim e Leite (2019), as Organizações e Organismos Internacionais se reestruturaram utilizando um sistema ideológico e político que favorece a reprodução do capital na sociedade. Esse processo foi influenciado pelo advento do neoliberalismo, que promoveu ideias como a redução do papel do Estado na economia e a adoção de um padrão de acumulação flexível na produção capitalista.

Com o advento do processo de neoliberalização, a economia de livre mercado tornou-se o modo dominante na estruturação da vida política e social em muitos países (Pronko, 2015). Neste contexto, Amorim e Leite (2019) apontam que, no Brasil, as políticas educacionais dos anos 1970 foram profundamente influenciadas pelas Organizações e Organismos Internacionais. Essas influências visavam reverter a crise do capital por meio da mercantilização do ensino.

> [...] o Banco Mundial, [...] têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, **uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar**, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e

> por uma forte crise no Estado capitalista (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1.139, grifo nosso).

A concepção de educação difundida pelo Banco Mundial fundamenta-se na TCH, com enfoque nas noções de "habilidades e competências", balizadas pelo caráter tecnicista e economicistas da educação. A instituição escolar é entendida como pedra angular para o desenvolvimento econômico, ou seja, acúmulo de capital (Decker; Evangelista, 2019). As autoras salientam que a TCH orientou a reforma do Ensino de 1° e 2° graus (Lei n. 5.692/71) durante o regime militar no Brasil, priorizando a profissionalização compulsória no nível médio, com o objetivo de ampliar a produtividade do trabalhador, a fim de atender às demandas da modernização do país.

Segundo Silva (2005), no final da década de 1980, as políticas neoliberais foram apresentadas como a única opção para as nações em desenvolvimento alcançarem a modernidade. Todavia, os resultados esperados não se concretizaram; ao contrário, os governos nacionais foram submetidos a condições políticas e econômicas que os tornaram voláteis e dependentes de decisões internacionais. Para debater as reformas que seriam necessárias para a América Latina, no ano de 1989, foi realizado um encontro na cidade de Washington, evento que reuniu muitas lideranças mundiais. Como resultado, foi compilado um conjunto de recomendações baseadas nos princípios neoliberais de desenvolvimento econômico, que deveriam ser seguidas e implementadas pelos países latino-americanos nos anos subsequentes.

> Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento reuniram-se em Washington, a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais. E, para fundamentar suas convicções, contaram com a publicação da obra Rumo à Retomada do Crescimento Econômico na América Latina (1986), de Bela Balassa, pelo Instituto de Economia Internacional, essencial na definição dos rumos da economia nos anos seguintes. Durante a reunião, **os integrantes afirmaram a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica, e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos**. Para expressar as convicções desses senhores do capital, John Williamson elaborou o modelo de reforma a ser aplicado pelos governos nacionais, devedores aos organismos financeiros e credores internacionais (Silva, 2005, p. 256, grifo nosso).

Dessa reunião, originou-se o documento denominado "Consenso de Washington", cujo teor indicava a necessidade dos países da América Latina de realizarem a reforma do Estado, da previdência, a reforma fiscal, a privatização de estatais, o estímulo ao setor privado e à

flexibilização trabalhista, para reduzirem o tamanho da máquina pública, de modo a conquistar a estabilização da inflação e fomentar a competitividade, com vistas à suspensão das crises e ao crescimento econômico (Silva, 2005). Sobre o Consenso de Washington, Pereira (2022, p. 54) enfoca que o princípio básico era de que as instituições financeiras internacionais deveriam usar seus empréstimos para reorganizar a estrutura de políticas das economias dos países em desenvolvimento, em linhas gerais, "[...] 'governança' passou a designar a articulação entre atores públicos e privados, nacionais e internacionais, na definição e direção das políticas de um país".

De acordo com Pronko (2015), a reforma do Estado, definida pelas Organizações e Organismos Internacionais e balizada pelos novos argumentos e estratégias de gestão, denominada "Nova Gestão Pública" (NGP), passou a ser a saída para os países se adaptarem às novas condições mundiais. Pereira (2022) ressalta que a NGP fomenta a divisão das funções de provedor, executor e usuário, bem como a separação dos serviços públicos em unidades de gestão mais autônomas, para disputa de recursos, e a gestão pautada em resultados quantitativos. Por esse viés, o Estado não deve fornecer sozinho serviços como saúde e educação, que podem ser ofertados por empresas ou entidades, por meio de relações público-privadas.

No Brasil, como já exposto no capítulo 2, a Reforma Administrativa do papel do Estado foi a estratégia adotada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Nesse sentido, Pronko (2015, p. 98) destaca que "a implantação da 'nova gestão pública' sinaliza o avanço das ideias do livre mercado como base para o desenvolvimento".

As reformas do aparelho do Estado contaram com um forte patrocínio de Organizações e Organismos Internacionais em seu processo de difusão pelo mundo. Na década de 1990, esses organismos, empenhados na reconstrução capitalista, desenvolveram um grande volume de prescrições que expandiram sua influência sobre a educação formal. Essas diretrizes, baseadas em modelos que incentivavam a redução do papel do Estado na oferta pública, intensificaram a privatização dos serviços educacionais (Silva, 2018).

Durante os governos FHC, verificou-se a aplicação do receituário neoliberal. Em seus mandatos, "[...] a dinâmica do neoliberalismo persistiu inabalada: seus dois pontos centrais – a desregulamentação dos mercados e a privatização de serviços – estabeleceram os parâmetros de bom comportamento em política econômica" (Anderson, 2020, p. 41). O autor salienta que

o ex-presidente leiloou o setor público e abriu as portas da economia, tanto que o capital estrangeiro atingiu o valor de 150 bilhões de dólares ao fim de seu governo.

Com o governo alinhado à agenda de reformas neoliberais, como a liberalização da economia e as privatizações, a área social sofreu com a precarização, e a educação também foi impactada por esse processo. Observou-se o avanço do setor privado e a inserção de concepções de mercado na gestão, avaliação, financiamento e produção do conhecimento na educação (Mota Junior; Maués, 2014). Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as orientações e diretrizes das Organizações e Organismos Internacionais, especialmente do Banco Mundial, foram integralmente assumidas pelo mandatário. Nesse contexto, Mota Junior e Maués (2014, p. 1139) destacam:

> O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do staff como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais.

A década de 1990 marca o aumento da influência do Banco Mundial nas orientações e definições das políticas educacionais, sendo aceitas e realizadas pelos governos brasileiros nos últimos três decênios. Vior e Cerruti (2015) argumentam que o Banco Mundial, nas últimas três décadas, promoveu diversos documentos para a educação, com pesquisas e recomendações, em escala mundial, nacional e regional. Essas iniciativas têm difundido ideias que buscam aceitação apesar das críticas que emergem das consequências de suas recomendações.

Foi na década de 1990 que o Banco Mundial elaborou o documento "Prioridades e estratégias para a educação" (tradução nossa)[70]. Ao analisá-lo, pode-se compreender a concepção do Banco Mundial para a educação, entendida como responsável pelo crescimento econômico e minimização da pobreza. Esse entendimento pode ser verificado no decorrer do documento:

> A educação é crucial para o **crescimento econômico** e **redução da pobreza**. A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para reduzir a pobreza e aumentar a **produtividade** dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e dotar as pessoas das aptidões que necessário para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo geral, a educação contribui para fortalecer as instituições civis, para criar uma capacidade nacional e promover o bom governo, que são elementos essenciais para a implantação de

[70] Prioridades y estrategias para la educación (Banco Mundial, 1996).

> políticas econômicas e sociais racionais (Banco Mundial, 1996, p. 1-2, grifos nossos, tradução nossa)[71].

O Banco Mundial entende a educação como mecanismo para promover o desenvolvimento econômico e aliviar a pobreza, sendo um caminho para melhorar as condições de vida dos mais pobres (Rodrigues; Lara, 2006). Em outras partes do documento são reforçadas essa ideia: "A educação confere habilidades, conhecimentos e atitudes que aumentam a **produtividade** do trabalho dos pobres [...]" (Banco Mundial, 1996, p. 30, grifo nosso, tradução nossa)[72]. Desse modo, para o Banco Mundial, a educação é um meio de elevação social dos indivíduos mais pobres da sociedade, assim, esta deve ser realizada com eficiência na gestão de custos, de modo a favorecer a promoção do setor moderno da sociedade capitalista (Oliveira, 2016).

Sobre o fornecimento da Educação Básica, Rodrigues e Lara (2006) salientam que o Banco Mundial orienta que esta deve ser prioritariamente gratuita. Entretanto, propõe que a educação secundária e educação superior sejam pagas. "A **educação profissional** funciona melhor quando o **setor privado** está diretamente envolvido na sua oferta, financiamento e gestão" (Banco Mundial, 1996, p. 8, grifos nossos, tradução nossa)[73].

Os documentos elaborados pelo Banco Mundial servem de guia para as reformas educativas. Na concepção de Vior e Cerruti (2015), o documento "Prioridades e estratégias para a educação" (Banco Mundial, 1996) tem em seu núcleo central algumas recomendações, tais como: vinculação da educação com o mercado de trabalho para a redução da pobreza; reorientar o gasto em favor do nível primário em detrimento do nível superior; recuperar os custos públicos da educação superior mediante cobrança de taxas; criar um mercado de empréstimos para a educação e um sistema de bolsas seletivas; e descentralização da administração da educação pública (Vior; Cerruti, 2015).

Dentre as diretrizes do documento estudado, está a vinculação da educação com o mercado de trabalho, guia da atual REM, que busca, por meio do currículo flexível, direcionar

---

[71] La education es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad. De modo más general, la educación contribuye a fortalecer las instituciones civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales (Banco Mundial, 1996, p. 1-2).

[72] La educación confiere aptitudes, conocimientos y actitudes que aumentan la productividad del trabajo de los pobres (Banco Mundial, 1996, p. 30).

[73] La educación profesional da mejores resultados cuando el sector privado participa directamente en su suministro, financiamiento y dirección (Banco Mundial, 1996, p. 8).

competências para a escolha compulsória da profissão, em um cenário em que a exploração e a precarização do trabalho são acentuadas. O Banco, já nos anos 1990, sugeria que "especialmente em um cenário em que o desemprego dos jovens está aumentando, que os currículos escolares devam ser orientados para a **profissão** ou que sejam ensinadas **competências técnicas** nas escolas secundárias, para **prepararem os jovens para o trabalho** no setor moderno" (Banco Mundial, 1996, p. 29, grifos nossos, tradução nossa)[74].

Então, é possível perceber o alinhamento da atual REM com a orientação do Banco Mundial de formar os jovens para o mercado de trabalho. Todavia, a educação, em nosso entender, não se resume a qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho, mas o orienta para uma formação humana e emancipatória. Apenas desse modo podemos falar de uma educação de qualidade. No tocante à qualidade, esse conceito está presente no documento analisado, sendo compreendida do seguinte modo:

> A qualidade da educação é determinada tanto pelas condições de aprendizagem como pelos **resultados obtidos** pelos estudantes. [...] Os resultados podem ser melhorados por meio da adoção de quatro medidas importantes: a) estabelecer normas para os resultados educativos; b) prestação de apoio a **fatores de produção** que reconhecidamente melhoram o desempenho; c) a adoção de **estratégias flexíveis** para a aquisição e utilização de fatores de produção; d) **controle dos resultados** (Banco Mundial, 1996, p. 80, grifos nossos, tradução nossa)[75].

A concepção de qualidade para o Banco Mundial, conforme ressalta Silva (2009), está alicerçada na racionalidade técnica e atrelada ao mundo dos negócios, que serve de orientação para a elaboração de políticas para a educação no país. A autora destaca que a atualização da TCH pelos técnicos da entidade serve de bússola para a formulação das políticas da Educação Básica e Superior, assentadas no conceito de qualidade proveniente das bases teóricas da economia.

Na citação acima, percebe-se a vinculação do papel da educação sobre a geração de capital social com o projeto neoliberal vigente. O que mais importa para o Banco Mundial são os resultados, ou seja, mensurar/quantificar, pois compreende a educação pela perspectiva mercadológica, alicerçada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos. Não é

---

[74] Especialmente en momentos en que aumenta el desempleo de los jóvenes, que se debe dar una orientación profesional al programa de estudios de las escuelas o que se deben impartir conocimientos técnicos en la escuela secundaria a fin de preparar a los egresados para el trabajo en el sector moderno (Banco Mundial, 1996, p. 29).

[75] La calidad de la educación está determinada tanto por las condiciones de aprendizaje como por los resultados obtenidos por los estudiante. [...] Los resultados de la educación se pueden mejorar mediante la adopción de cuatro importantes medidas: a) el establecimiento de normas sobre los resultados de la educación; b) la prestación de apoyo a los insumos que, según se sabe, mejoran el rendimiento; c) la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y la utilización de los insumos; y d) la vigilancia de los resultados (Banco Mundial 1996, p. 80).

importante para a entidade internacional se a instituição escolar trabalha com valores humanos ou se realiza projetos com os indivíduos que possuem limitações, isso é secundário, o que vale são os resultados quantitativos, e não o processo que levou aos números produzidos (Silva, 2009).

Desse modo, somos contrários à concepção de qualidade do Banco Mundial, pois a qualidade na educação está atrelada ao social, que vai além de resultados quantitativos, uma vez que depende de fatores socioeconômicos, culturais, financiamento público, formação dos professores, gestão escolar, trabalho pedagógico etc. De modo geral, entendemos que a qualidade social da educação não pode ser representada apenas por uma escala numérica, seguindo uma lógica gerencialista e empresarial, que compreende a educação como uma ferramenta de formação de trabalhadores e consumidores no mercado capitalista. A qualidade da educação, em nossa concepção, está relacionada à conquista da aprendizagem significativa dos estudantes. Esses conhecimentos estão associados a elementos socioeconômicos e culturais que possuem um impacto significativo no modo de vida da sociedade e que devem estar direcionados para o bem comunitário.

O outro documento analisado com o intuito de compreender as orientações do Banco Mundial para as políticas educacionais é o "Enfrentando os desafios do Ensino Secundário na América Latina e Leste da Ásia: melhorar a eficiência e mobilização de recursos"[76], elaborado no ano de 2006. Segundo o Banco Mundial, "o ensino secundário tem sido uma criança negligenciada no desenvolvimento dos sistemas de ensino públicos" (2006, p. 20, tradução nossa)[77]. No texto, observa-se a ênfase dada a essa etapa de ensino, que visa preparar alguns alunos para o mercado de trabalho e outros para a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Entretanto, segundo o Banco Mundial, o Ensino Médio não cumpre adequadamente com seus papéis:

> O ensino secundário deve preencher dois papéis: fornecer **competências**, **conhecimento** e **capacitação técnica** para jovens que planejam ingressar no **mercado de trabalho**, enquanto ao mesmo tempo, prepara outros para continuar seus estudos no ensino superior. Infelizmente, o ensino secundário muitas vezes cumpre nenhum dos dois papéis (Banco Mundial, 2006, p. XIX, grifos nossos, tradução nossa)[78].

[76] Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia Improving Efficiency and Resource Mobilization (Banco Mundial, 2006).
[77] Secondary education has long been the neglected child in the development of public education systems (Banco Mundial, 2006, p. 20).
[78] Yet secondary education must fill dual roles: providing skills, knowledge, and technical training for youth planning to enter the labor force, while at the same time preparing others for continuing their studies in higher education. Unfortunately, secondary education often fulfills neither role (Banco Mundial, 2006, p. 19).

Nesse sentido, é possível entender que a Educação Superior não é, para o Banco, um projeto para todos os jovens, pois o intuito do Ensino Médio é ofertar capacidades técnicas aos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho, enquanto, para outros, serve de subsídio para o acesso ao Ensino Superior. Geralmente, esses "outros" são os jovens de classe mais favorável financeiramente; na outra ponta, aos filhos da classe trabalhadora resta a busca pelo acesso imediato ao emprego, devido às condições socioeconômicas familiares. Mesmo assim, alguns desses jovens, por vezes, conseguem acessar à universidade, não obstante o desafio de conciliar trabalho e estudo.

Ao solicitar empréstimo ao Banco Mundial para implementar o NEM, o Brasil elaborou o documento "Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio" (Brasil, 2017b). Em sua análise, verifica-se o alinhamento do discurso do governo brasileiro junto ao Banco Mundial, pois, ao justificar a reforma, apresentam o modelo anterior do Ensino Médio como ineficiente, mostrando indicadores sobre evasão, abandono, reprovação e desempenho escolar, com o objetivo de apontar o não sucesso do formato antigo, explicitando que o NEM será mais eficaz e estará de acordo com os princípios da entidade, que financiará parte da implementação da REM.

Ao analisar o documento, Decker (2015) destaca que a expansão do Ensino Fundamental no Brasil nas últimas décadas foi promovida pela instituição, num período em que esse nível de ensino, entendido como Educação Básica, era o foco principal. Todavia, o documento exclui o Ensino Médio, que, na prática, corresponde à educação secundária. A autora interpreta, a partir da análise do documento, que o ensino secundário começa a enfrentar os desafios apresentados à educação no século XXI. Desse modo, "ao deslocar o foco do Fundamental para o Médio, o Banco reafirma seu projeto de formar a classe trabalhadora para e pelo mercado de trabalho, sob uma ótica estritamente técnica, evocando o setor privado para a sua oferta" (Decker; Evangelista, 2019, p. 18).

As autoras afirmam que o Banco Mundial possui como projeto educativo para a periferia a formação profissional, tanto na esfera das empresas, quanto dos sistemas de ensino, acompanhando as demandas do processo produtivo. Assim, a escolarização, para o Banco Mundial, de acordo com Decker e Evangelista (2019, p. 18), "[...] deve se transformar em campo potencial para exploração pelo capital, constituindo-se em espaço de disputa mercadológica – e ideológica, é claro". Nesse sentido, o NEM está alinhado à perspectiva do Banco Mundial, cujo formato potencializa a relação público-privada, conforme veremos no

decorrer deste capítulo, e tende a fomentar o projeto de formação profissional aos sujeitos periféricos.

De modo a compreender as orientações do Banco Mundial para a educação, elencou-se como documento de análise o "Alcançando a Educação de Classe Mundial no Brasil"[79] (Banco Mundial, 2011a). Nesse documento, o Banco relaciona a educação como mecanismo para a promoção do desenvolvimento econômico, ressaltando que uma educação de qualidade propicia condições para a mobilidade social dos sujeitos:

> O acesso ampliado à educação não desenvolve apenas as competências da força de trabalho, mas cria condições para uma **sociedade mais igualitária**. Os sistemas de ensino que funcionam bem proporcionam aos indivíduos talentosos e motivados de todos os estratos da sociedade um caminho para **competências**, **profissões** e **rendimentos mais elevados**, com a perspectiva de mobilidade social ascendente (Banco Mundial, 2011a, p. 31-32, grifos nossos, tradução nossa)[80].

É importante atentarmo-nos à responsabilização atribuída à educação no seguinte excerto: "é a qualidade da educação que conta para os benefícios econômicos da escolarização" (Banco Mundial, 2011a, p. 16, tradução nossa)[81]. Ao relacionar a educação com o crescimento econômico, sem considerar a problemática das desigualdades sociais que geram as mazelas, mascara-se outros elementos da realidade, como desemprego, moradia, saneamento, alimentação, entre outros, que são reflexo da sociedade capitalista, na qual a busca desenfreada pelo lucro promove a precarização do trabalho e da vida daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho.

Assim, verifica-se que a educação para o Banco Mundial está estritamente relacionada ao mercado, compreendida como formadora de mão de obra para atender às demandas da economia mundializada. Decker e Evangelista (2019) atentam-nos para o discurso reformista do Banco Mundial, que camufla seus interesses na manutenção da ordem socioeconômica vigente, utiliza a educação como mecanismo para o desenvolvimento econômico e encoberta sua face perversa e desigual.

Os documentos analisados mostram uma tendência do Banco Mundial em fomentar uma maior participação do setor privado na educação. Nestes documentos, atribui-se a baixa qualidade da educação como um fator que impede o crescimento econômico, gera

---

[79] Achieving World-Class Education in Brazil (Banco Mundial, 2011a).

[80] Broadbased access to education not only develops the skills of the labor force; it creates the platform for a more equal society. Education systems that function well afford talented and motivated individuals from all strata of society a route to higher skills, occupations, and incomes, with the promise of upward social mobility (Banco Mundial, 2011a, p. 31-32).

[81] It is the quality of education that counts for economic benefi ts from schooling (Banco Mundial, 2011a, p.16).

desigualdades sociais e enfatiza a responsabilização dos indivíduos pelos resultados. Essa tônica também está presente no documento "Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial" (Banco Mundial, 2011b).

Nessa publicação, o Banco Mundial reforça a transferência da responsabilidade pela educação para o setor privado: "Governos, organizações da sociedade civil (CSO), comunidades e **empresas privadas têm contribuído para este progresso**, construindo mais escolas e salas de aulas e recrutando professores a níveis sem precedentes" (Banco Mundial, 2011b, p. 2, grifo nosso). Em outro excerto, solidifica essa ideia: '"Sistema educacional' inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público **quer privado**" (Banco Mundial, 2011b, p. 5, grifo nosso).

A estratégia de desqualificar a educação pública tratando-a como ineficiente é um meio utilizado pelo capital, por intermédio de Organizações e Organismos internacionais, para promover a privatização da educação. Assim, atribuem à educação a culpa por promover a pobreza: "a nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o **crescimento**, desenvolvimento e **redução da pobreza** dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem [...]" (Banco Mundial, 2011b, p. 3, grifos nossos).

Ao investigarem o "Aprendizagem para Todos", Decker e Evangelista (2019) tecem críticas ao documento, pois compreendem que a concepção de educação do Banco está harmonizada com outros elementos de desqualificação da escola. Ainda, apontam para o argumento do Banco Mundial de que a globalização, ampliada pelo crescente desenvolvimento da tecnologia, aumentou as chances de acesso ao conhecimento, presumindo que a escola esteja deixando sua centralidade.

> O sistema educativo formal, representado pela instituição escolar, estaria perdendo sua centralidade no processo de transmissão de conhecimentos e isso, em grande medida, seria decorrente de uma visão estreita e engessada do que significa educação. O alargamento da compreensão do que seja esse processo torna-se, assim, eixo essencial da nova estratégia de atuação política proposta para os próximos anos, estratégia que tem, na reforma desses sistemas, uma das suas bases fundamentais (Pronko, 2015, p. 106).

Desse modo, se a instituição escolar não favorece a promoção de aprendizagens individuais para o desenvolvimento social, ocorre a valorização de outros espaços e processos formativos não relacionados ao sistema público de ensino, o que promove a constituição de

mercados de formação que buscam viabilizar a propagação de competências e capacidades individuais basilares para o desenvolvimento (Pronko, 2015).

> Nesse quadro, o papel do setor privado em educação cresce e se alarga, de um lado, mediante a capacidade de orientar corretamente a adequação das oportunidades de aprendizagem oferecidas às necessidades da atividade econômica, aumentando-se a eficiência do investimento e promovendo, portanto, a assim redefinida 'qualidade'; de outro lado, favorecendo a expansão dos provedores privados de educação, dentro e fora do sistema educacional, por meio da criação e do aprimoramento das 'oportunidades de aprendizagem' em mercados formais e informais de formação (Pronko, 2015, p. 108).

O movimento de desqualificação da escola e do conhecimento é um plano por parte do Banco Mundial para colocar em prática o modelo desejado de escolarização, que consiste em ser: "flexível, aligeirado, com foco na transmissão de competências e conhecimentos necessários à produção e reprodução das relações capitalistas de produção" (Decker; Evangelista, 2019, p. 13). As autoras salientam que o Banco Mundial, ao entender a escola como uma ameaça contra-hegemônica, claro, dentro de seus limites, estabelece condicionalidades para concessão de empréstimos e assistências técnicas alinhadas aos elementos políticos e econômicos de suas diretrizes, com o intuito de promover o seu projeto: o do capital educador.

Nessa direção, o Banco Mundial definiu dois caminhos a serem seguidos: a reforma dos sistemas de educação dos países a serem atendidos; e o desenvolvimento de uma estrutura de conhecimentos de elevada qualidade a ser utilizada nessas reformas, como a liberação de empréstimo para implementação da REM (Caetano; Alves, 2020). As autoras apontam que no documento "Estratégia 2020" existe uma relação direta entre financiamento e resultados, ampliando o papel do setor privado, reorganizando as oportunidades de aprendizagem às utilidades da economia e redirecionando o conceito de qualidade: "A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior **responsabilização** e **resultados** como complemento de proporcionar recursos" (Banco Mundial, 2011b, p. 5, grifo nosso). Desse modo, os serviços e produtos da iniciativa privada tendem a estar à disposição do ente público, estimulando "[...] a contratação de todo tipo de serviço educacional pelo Estado aos setores do mercado" (Caetano; Alves, 2020, p. 723).

Verifica-se que o Brasil seguiu as recomendações do Banco Mundial ao implementar a REM, permitindo maior participação do setor privado na educação e a concebendo como ferramenta para impulsionar o desenvolvimento econômico, enquanto mascara a perversidade dos interesses mercantis subjacentes.

Com o intuito de manter e fortalecer sua relação com o Brasil, o Banco Mundial elaborou, no ano de 2017, o documento denominado "Estratégia de Parceria para o Brasil 2018-2023" (Banco Mundial, 2017, tradução nossa)[82]. No texto, o Banco orienta a realização de ajuste fiscal baseado na "Consolidação fiscal e eficácia governamental" (Banco Mundial, 2017a, p. 18, tradução nossa)[83] e no "**Investimento do setor privado** e crescimento da **produtividade**" (Banco Mundial, 2017a, p. 18, grifo nosso, tradução nossa)[84].

Os negócios do Brasil com a instituição são sustentados na tríade: a) ajuste e eficácia do governo; b) investimento e produtividade do setor privado; c) desenvolvimento equitativo e sustentável (Banco Mundial, 2017a). O ajuste fiscal é a expressão que sintetiza o documento (Pereira, 2022).

As referidas estratégias defendem a austeridade fiscal combinada com um discurso de pró-equidade e combate à pobreza, enfatizando a necessidade de cortar gastos públicos em educação e saúde. Esses cortes, paradoxalmente, tendem a beneficiar aqueles que já têm boas condições (Pereira, 2022). O autor afirma também que a competitividade é outro ponto central no discurso do Banco Mundial, que defende o estabelecimento de uma economia globalizada e rentável ao capital privado. Para isso, é necessário o desmantelamento de qualquer maneira de nacionalismo econômico, além de uma estrutura regulatória adequada aos investidores.

A primeira referência à educação está vinculada ao item do apoio do setor privado ao ajuste fiscal e à produtividade (Ferreira; Fonseca; Scaff, 2019). Conforme as autoras, a instituição propõe a inserção de técnicas de gerenciamento de resultados para aumentar a eficiência da prestação de serviços nessa área.

> As operações em curso financiadas pelo BIRD centram-se no reforço da capacidade do governo para desempenhar **funções reguladoras** e de elaboração de políticas, na introdução de técnicas de gestão baseadas em **resultados** e na promoção de melhores modelos de **prestação de serviços**. As novas atividades de empréstimos centrar-se-ão cada vez mais na **eficiência** e **eficácia** da prestação de serviços (Banco Mundial, 2017a, p. 22, grifo nosso, tradução nossa)[85].

Para impulsionar o aumento da produtividade, a instituição ancora-se na TCH (Banco Mundial, 2017a). Esses encaminhamentos descritos no documento estão alinhados à concepção

[82] Country partnership framework for the federative republic of brazil for the period FY18-FV23 (Banco Mundial, 2017a).
[83] Fiscal consolidation and government effectiveness (Banco Mundial, 2017a, p. 18).
[84] Private sector investment and productivity growth (Banco Mundial, 2017a, p.18).
[85] Ongoing IBRD-financed operations focus on strengthening government capacity to perform regulatory and policymaking functions, the introduction of results-based management techniques, and the promotion of improved service delivery models. And lending activities will focus increasingly on the efficiency and effectiveness of service delivery (Banco Mundial, 2017a, p. 22).

de menor participação do Estado na regulação da economia e no oferecimento de serviços públicos, combinada com a maior participação do setor privado por meio do estabelecimento de relações público-privadas (Ferreira; Fonseca; Scaff, 2019). A fim de alcançar esse objetivo, o Banco propõe a adoção de reformas: "o sucesso na atração de investimento privado exigirá a adoção de **reformas** para **aumentar a concorrência** e **reduzir a burocracia administrativa**" (Banco Mundial, 2017a, p. 37, grifos nossos, tradução nossa)[86].

Nesse contexto, o Brasil vem realizando diversas reformas em consonância com o Banco Mundial, como a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista e a REM. Sobre o Ensino Médio, o documento sinaliza que a meta é reduzir a taxa de abandono (Banco Mundial, 2017a), e a REM é compreendida como "âncora" para as demais interferências do Banco Mundial na área, que defende e estimula a implementação de relações público-privadas na gestão escolar, em nome da "autonomia" das instituições escolares, além de fortalecer o financiamento e as assessoria aos grandes grupos empresariais de educação superior, direcionados aos estudantes mais pobres (Pereira, 2022). Portanto, ao investigar os encaminhamentos do Banco Mundial ao Brasil, é nítido o alinhamento das políticas e fundamentos da gestão FHC, Michel Temer, Jair Bolsonaro e Lula da Silva com a instituição internacional.

Ancorado na premissa de que o Brasil gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal, o Banco Mundial desenvolveu o documento "Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil" (Banco Mundial, 2017b). Suas orientações sinalizam para a necessidade de redução de gastos e apontam que a Emenda Constitucional n° 95/2016 (Brasil, 2016a), que instituiu o Novo Regime Fiscal, válido por vinte anos, que congela investimentos públicos em saúde e educação, é a introdução de uma trajetória de ajustes graduais.

Para além do congelamento, propõe a redução dos salários do funcionalismo público: "A massa salarial do funcionalismo público pode ser reduzida significativamente" (Banco Mundial, 2017b, p. 10). Uma forma de alcançar essa meta de redução da massa salarial é não realizar concursos públicos para contratação de funcionários e professores, bem como transferindo a gestão escolar para instituições privadas. A "economia" está em não possibilitar aos funcionários e professores acesso à carreira pública. O resultado disso é a precarização do trabalho e a desvalorização da carreira, ou melhor, o fim da carreira.

[86] Success in attracting private investment will require the adoption of reforms to enhance competition, and reduce administrative red tape (Banco Mundial, 2017a, p. 37).

O relatório “Um ajuste justo” foi realizado pelo Banco à pedido do governo brasileiro, nele, consta que o Brasil gasta muito, e os custos superam a arrecadação do Produto Interno Bruto (PIB). Assim, a instituição propõe o ajuste, ou seja, a necessidade de gastar menos, e exemplifica algumas ações a serem feitas para atingir o proposto, tais como: redução de salários do funcionalismo público, criação de programas para o desenvolvimento do setor privado e reforma na previdência social, deixando-a mais rígida.

> Advogando a tese de que o setor público no país gasta muito e mal, e por isso gera iniquidades que prejudicam os mais pobres, o Banco apresentou um extenso rol de prescrições em favor do corte de recursos do funcionalismo público, mudanças no modelo de compras públicas, mais uma rodada de reforma na previdência social, da saúde e da educação, com o objetivo de manter o teto de gasto definido pela Emenda Constitucional 95/2016. Novamente, o manejo das ideias de equidade e de combate à pobreza e às desigualdades era usado para legitimar a austeridade fiscal (Pereira, 2022, p. 125).

Desse modo, o Banco Mundial busca estabelecer reformas neoliberais na sociedade brasileira, ficando a cargo dos governos a implementação das medidas (Amorim; Leite, 2019). No tocante à educação, o Banco Mundial informa que o Brasil gasta muito mais do que os países que compõem a OCDE, sendo que seus resultados são inferiores, especialmente na etapa do Ensino Fundamental e Médio:

> A nota média brasileira passou de 68% para 79% da média da OCDE entre 2002 e 2012. Contudo, desde então, os resultados caíram para 77% em 2015 (o mesmo nível de 2009). [...] O desempenho brasileiro medido pela prova de matemática do PISA em 2012 foi somente 83% do esperado para países com o mesmo nível de gasto por aluno (Banco Mundial, 2017b, p. 124).

O Banco Mundial explicita que o país deveria direcionar menos recursos de seus cofres à Educação Básica: “uma análise de eficiência intermunicipal demonstra que o desempenho atual dos serviços de educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio” (p. 13). De modo a reduzir os gastos com a educação, propõe-se aumentar o número de estudantes por sala de aula: “o aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano” (p. 13), estabelecendo que o Brasil deveria gastar em educação percentuais próximos aos dos países da OCDE.

Sobre a alegada ineficiência dos gastos em educação, que, segundo o Banco Mundial, vem aumentando no Brasil, Amaral (2017, p. 10) ressalta que essa avaliação não deve ser baseada exclusivamente nos resultados do PISA.

> Esta afirmação está suportada em uma análise que não considera nenhum outro componente da educação básica brasileira além do resultado do PISA e os recursos financeiros aplicados nesse nível educacional. Não há nenhuma consideração sobre a desigualdade brasileira, sobre a heterogeneidade cultural dos estudantes, sobre a formação educacional dos pais dos estudantes, sobre salários dos professores etc. É mais um absurdo e uma irresponsabilidade expressa em documento de tão grande repercussão na sociedade brasileira.

Para comprovar sua afirmação, Amaral (2017) apresenta os valores médios da prova do PISA do ano de 2012 e o valor aplicado por estudante, mostrando que existe praticamente uma correlação dos recursos aplicados e o resultado do PISA, desse modo, o autor sinaliza que é necessário aumentar os valores aplicados na Educação Básica. O Banco Mundial pressupõe que o Brasil deve ofertar a educação com menos recursos e com mais estudantes por sala de aula, pois compreende que uma educação de qualidade significa fazer mais com menos recursos, caminho contrário ao que defendemos, pois uma educação de qualidade significa investir mais para possibilitar o desenvolvimento científico e a emancipação humana.

Segundo Amorim e Leite (2019), ao comparar o Brasil com os países membros da OCDE, o Banco Mundial não leva em consideração as condições internas, históricas, geográficos, demográficas e econômicas do país, a quais propriamente distinguem o Brasil dos países da OCDE. O documento expressa que o Ensino Médio brasileiro apresenta baixo desempenho, e que os estudantes finalizam essa etapa aos 19 anos, acima da média de países como os Estados Unidos. Ainda salientam que os gastos com a educação beneficiam aos pobres mais do que aos ricos, “nesse caso, os 40% mais pobres beneficiam-se de cerca de 50% dos gastos totais” (Banco Mundial, 2017b, p. 134).

Em relação às declarações do Banco Mundial sobre os baixos índices de conclusão e desempenho no Ensino Médio, Amaral (2017) salienta que não existe uma análise mais detalhada que leve em conta os aspectos territoriais, econômicos, sociais e culturais brasileiros. Nesse sentido, entende que o Banco chega a uma conclusão imediatista e irresponsável, pois não considera a realidade dos jovens matriculados nessa etapa de ensino, que não finalizam o curso por conta da necessidade de trabalhar para a sobrevivência da família.

Resumidamente, no documento “Um ajuste justo”, o Banco destaca o baixo desempenho da aprendizagem, que produz elevadas taxas de reprovação e evasão, especialmente no Ensino Médio. O organismo classifica a qualidade dos professores no Brasil como inferior, o que, segundo ele, contribui para a baixa qualidade do ensino. Por isso, sugere avaliações contínuas dos docentes. Conforme os resultados dessas avaliações, propõe-se que sejam concedidas bonificações para desempenhos satisfatórios ou aplicadas demissões quando as metas não

forem alcançadas. O Banco sugere aumentar o quantitativo de estudantes por professor no Ensino Fundamental e Médio, e, por fim, estimula o desmantelamento da carreira docente.

Todas essas estratégias traçadas pelo Banco Mundial apontam para seu intuito de reduzir a atuação do Estado na educação. Para isso, recomenda reformas na área, com o discurso de aumentar a eficiência e a equidade, reduzindo o custo fiscal. Assim, o organismo estimula a privatização: "a contratação de **empresas privadas** para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com a educação" (Banco Mundial, 2017b, p. 137, grifo nosso). Nesse sentido, Pronko (2015, p. 98) destaca que:

> [...] o BM afirma que não é preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, abrindo as portas para provedores privados competitivos em atividades até agora reservadas ao setor público. Assim, Estado e mercado não precisam ser considerados antagônicos na administração da sociedade, sendo a privatização a saída mais óbvia para esse processo.

De acordo com Amorim e Leite (2019), as medidas propostas pelo Banco Mundial para a educação no Brasil fazem parte, no seu conjunto, do ajuste estrutural do capitalismo, baseadas em princípios neoliberais, tais como: precarização e privatização de serviços, e Estado com menor poder de atuação. Isso incita a redução da soberania nacional na política econômica e o esfacelamento das políticas sociais, em nome da rentabilidade do capital.

As orientações do Banco Mundial caminham para a redução do Estado na educação, abrindo espaço para sua privatização, ou seja, defendem que a iniciativa privada toma a frente da educação para implementar a lógica gerencialista e as ideias de mercado, com base no princípio de "fazer mais com menos recursos". Um dos pilares dessa lógica é o aumento do quantitativo de estudantes por sala de aula e a redução da massa salarial dos profissionais da educação, estimulando o desmantelamento da carreira docente.

Diante desse cenário, posicionamo-nos contrários à visão de educação do Banco, que, segundo seus princípios, deve servir ao capital, formando mão de obra com qualificação estritamente técnica para o mercado de trabalho e consumidores para sustentar o sistema capitalista. Defendemos uma educação que promova aprendizagens significativas, fomente o desenvolvimento científico e foque na emancipação humana, permitindo que os estudantes utilizem seus conhecimentos para o desenvolvimento e bem comum da sociedade, em vez de estarem simplesmente "à disposição" do mercado como mão de obra.

No ano de 2018, o Banco Mundial elaborou o documento denominado "Competências e empregos: uma agenda para a juventude" (Banco Mundial, 2018). Trata-se de um relatório

que tem como eixo central a avaliação dos principais desafios que os jovens encaram para adentrarem no mercado de trabalho e atingirem a produtividade. A instituição defende que para alcançar maiores níveis de renda é necessário que o país desenvolva reformas referentes às competências e ofereça empregos que favoreçam a juventude (Reis; Shiroma, 2020).

Como vimos no decorrer desta tese, as mutações no mundo do trabalho vêm se desenvolvendo com as crises econômicas para garantir a acumulação do capital e a reprodução das relações capitalistas. A mais recente mudança no mundo do trabalho, denominada Indústria 4.0, é caracterizada pela presença cada vez mais incisiva da robotização e da inteligência artificial, e não se pode ignorar que o conjunto dessas mudanças, segundo Reis e Shiroma (2020, p. 515), segue diversas maneiras de precarização: "[...] tendem a causar profunda reestruturação produtiva e social, permitindo novamente acelerar o tempo de rotação do capital, ampliando a acumulação e ocasionando uma progressiva diminuição do trabalho vivo no processo produtivo".

Nos últimos tempos, o empreendedorismo ganhou destaque nos debates sobre educação, e tem sido compreendido como solução para a crise econômica e o desemprego (Reis; Shiroma, 2020). Nesse sentido, é importante resgatar que o empreendedorismo é um dos eixos do NEM, a fim de tentar promover competências para a empregabilidade.

Outras maneiras de precarização do trabalho vêm se intensificando no Brasil, principalmente desde a pandemia da Covid-19, com uma tendência particularmente marcante entre os jovens, como a terceirização e a uberização. "Ao contrário da liberdade que é apregoada pelas empresas que utilizam dessa modalidade de exploração, os trabalhadores uberizados trabalham muitas horas, sem dia de folga, sem direitos trabalhistas, subordinados à gestão invisível do aplicativo" (Reis; Shiroma, 2020, p. 513). Basicamente, essas mutações são marcadas pela desregulamentação trabalhista, ficando o trabalhador à margem da própria sorte.

Retomando especificamente o relatório do Banco Mundial, na concepção de Gonçalves *et al*. (2020, p. 14), este "[...] apresenta o viés fortemente comportamentalista, uma vez que os conceitos emanados estão incutidos de capacidades voltadas aos moldes comportamentalistas de reprodução do sistema capitalista de produção".

> As intervenções por meio de políticas públicas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (Banco Mundial, 2018, p. 7).

A base de pensamento do Banco Mundial está alicerçada na TCH, que entende a educação como um investimento que necessita gerar retorno, devendo elevar os níveis de produtividade e desenvolvimento econômico (Reis; Shiroma, 2020). Desse modo, conforme indicam os autores, "para o capital, a elevação da produtividade do trabalho é um imperativo, e o envelhecimento da população aumenta a sua urgência" (p. 519).

No relatório em estudo, o Banco demonstra o gradativo envelhecimento da população brasileira, e apesar de não deixar evidente como manter os idosos na ativa, expressa essa necessidade: "é imperativo manter os **idosos economicamente ativos** por mais tempo" (Banco Mundial, 2018, p. 8, grifo nosso). O Brasil vem desenvolvendo iniciativas que estão em conformidade com as propostas do Banco Mundial, como REM, a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista (Reis; Shiroma, 2020).

Na educação, o Organismo Internacional defende que o sistema de educação passe por reformas para maximizar a eficiência do mercado de trabalho (Banco Mundial, 2018). A ideia é que se a Educação Básica estiver adequada para responder às demandas empregatícias, os estudantes terão mais oportunidades de acompanhar as mutações e se adaptar a elas, visto que a empregabilidade está relacionada à obtenção de competências digitais, e compete aos sistemas educacionais ofertá-las (Banco Mundial, 2018).

O Banco Mundial alerta que, embora os anos de escolaridade tenham aumentado, a **produtividade do trabalho** ainda permanece insatisfatória quando comparada com a de países membros da OCDE (Banco Mundial, 2018, grifo nosso). Além disso, o Banco destaca que há uma crise de aprendizagem no Brasil. Pontua também que "o Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo **competências** que os tornarão trabalhadores competitivos" (Banco Mundial, 2018, p. 17, grifo nosso). Sobre o país estar enfrentando uma crise de aprendizagem, Reis e Shiroma (2020, p. 524) argumentam que:

> Tenta-se disfarçar necessidade de competitividade das empresas diante da concorrência intercapitalista como se fosse um problema de disputa dos jovens no mercado de trabalho. A difusão massiva dessa interpretação, favorece o consentimento ativo dos subalternos que são mais facilmente envolvidos pelo discurso fácil da meritocracia do que pela crítica social.

Além disso, o relatório do Banco apresenta informações sobre as distorções idade-série: "Em 2015, somente 38 por cento dos adolescentes estavam na série correta na escola, e mais de 13 por cento já haviam parado de estudar" (Banco Mundial, 2018, p. 18). A instituição tece críticas ao formato antigo do Ensino Médio, atribuindo a evasão escolar ao modelo acadêmico

do currículo, pautado na memorização e ineficiente promoção do pensamento crítico (Reis; Shiroma, 2020). As autoras indicam que o Banco Mundial entende que o novo formato do currículo do Ensino Médio é moderno e possibilita o desenvolvimento de competências para o longo da vida, além de ser mais adequado às demandas do mercado de trabalho.

Atribuir a evasão do Ensino Médio ao modelo curricular é uma falácia. Ter um currículo correspondente às necessidades dos jovens, sem dúvida, é um fator que auxilia na motivação e continuidade da escolarização do estudante, entretanto, o currículo do NEM não é atrativo, e como apontamos no decorrer do estudo em tela, sua estrutura é dual e excludente. A Tabela 6 apresenta a taxa de evasão do Ensino Médio em Mato Grosso e o gráfico 10 compara a taxa de evasão do estado com as escolas públicas estaduais do Brasil, ao analisarmos a tabela e o gráfico, verifica-se que mesmo com a reforma curricular do Ensino Médio, entendida como mais atrativa pelo Banco Mundial, o Brasil ainda apresenta números preocupantes de evasão. Assim, entendemos que a permanência do estudante do Ensino Médio é influenciada por diversos fatores extracurriculares, como condições sociais, econômicas e culturais, que afetam diretamente sua capacidade de concluir a Educação Básica. Portanto, torna-se necessário investir na educação e nas áreas sociais para garantir que os estudantes, especialmente os mais pobres, permaneçam nas escolas.

Por fim, o Banco Mundial tece críticas à política de regulação do salário mínimo: "[...] além do salário mínimo legal, as regulamentações de proteção do emprego têm impacto negativo mais forte sobre as perspectivas de emprego dos jovens" (Banco Mundial, 2018, p. 28). Ao analisar a política de valorização do salário mínimo, o Banco a considera prejudicial aos jovens. Isso ocorre porque, segundo a instituição, ela representa um risco para os empregadores devido à falta de experiência dos jovens, o que pode reduzir sua produtividade. Além disso, políticas regulatórias excessivamente rígidas podem aumentar a probabilidade de os jovens optarem pela informalidade ou por empregos temporários (Reis; Shiroma, 2020).

O discurso crítico do Banco Mundial sobre a política de regulação do salário mínimo aponta o seu lado perverso. É uma falácia o argumento de que a valorização do salário mínimo pode ser um impeditivo para os jovens se firmarem formalmente no mercado de trabalho. Uma Pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) revela que o salário mínimo de janeiro de 2024, que é R$ 1.4112,00, deveria ser de R$ 6.723,41 para o sujeito viver de maneira digna frente aos resultados da economia nacional. A sua não valorização gera mais pobreza, fome e desigualdade, então, é necessário corrigir o salário mínimo e a inflação para que a população possa ter mais condições de sobrevivência. Ao criticar

a política de valorização do salário mínimo, o Banco Mundial revela seu lado mais impiedoso, pois deixa claro que o que mais importa é o mercado e seus elevados graus de lucros, em detrimento do trabalhador e da manutenção da pobreza.

Conforme apresentado no capítulo 2, o panorama histórico do Ensino Médio no Brasil demonstra sua finalidade em preparar os jovens estudantes para atuarem no mercado de trabalho, seja para atender às demandas do capital (setor produtivo), seja para conter a pressão por vagas no Ensino Superior, tanto é que o NEM tem em seu bojo um currículo fragmentado, que se adequa aos requisitos de eficiência e eficácia pautados pela lógica mercantil.

Em linhas gerais, o documento enfatiza a necessidade de a escola promover competências e formar os estudantes para atenderem à demanda produtiva, "**a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho**, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de **produtividade** e inclusão" (Banco Mundial, 2018, p. 9, grifo nosso). Além disso, aponta preocupações com a qualidade da educação e com as competências que os estudantes estão adquirindo, pois a aprendizagem, na concepção do Banco, ocorre também no emprego e em programas de capacitação. Essa recomendação está expressa na REM, ao tratar sobre o itinerário formativo de formação técnica e profissional, enfatizando "a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação" (art. 36, § 6°, I, Brasil, 2017a).

Assim, o Banco Mundial entende a REM como instrumento que auxiliará na redução dos índices de evasão e reprovação, com o objetivo de elevar a qualidade do Ensino Médio. Dessa forma, preparará os estudantes com as competências necessárias para atender às exigências do mercado (Vicente, 2019; Reis; Shiroma, 2020). Os resultados de aprovação dos apresentados no gráfico 8, referentes aos últimos IDEB, mostram uma oscilação na taxa de aprovação do Ensino Médio no Brasil. Essas taxas permaneceram em percentuais similares ao modelo curricular anterior à implementação da reforma. A concepção do Banco Mundial de que a REM melhoraria os índices de aprovação ainda não pode ser confirmada, pois a taxa de aprovação do Ensino Médio no Brasil era de 84,5% em 2019, subiu para 94,6% em 2020 e se manteve igual em 2021. Com a implementação do NEM nas escolas em 2022, a taxa caiu para 85% e alcançou 90,5% em 2023.

No cenário recente da história, o mundo vivenciou a pandemia da Covid-19, que é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). Essa doença potencialmente grave e de fácil transmissão assolou o mundo no ano de 2020. Segundo o

Ministério da Saúde, por meio do painel da Covid-19, o Brasil contabilizou 713.177 óbitos[87] causados pela doença. O último documento elencado no quadro 11, "Covid-19 no Brasil: Impactos e respostas de políticas públicas" (Banco Mundial, 2020), foi publicado pelo Banco Mundial e retrata alguns desafios que o país precisa encarar por conta da pandemia, entre eles, destacam-se: recuperação da estrutura econômica; desenvolvimento de políticas públicas para retomada de empregos e renda; incentivos econômicos para empresas; criação de programas para a recuperação da aprendizagem dos estudantes, principalmente dos mais pobres, que foram os mais prejudicados; e o compromisso do ajuste fiscal. Pereira (2020, p. 3) destaca quatro pontos importantes sobre o documento elaborado pelo Banco:

> a) a desvinculação do gasto público em saúde do patamar mínimo definido constitucionalmente, flexibilizando uma obrigação que, a rigor, nunca foi cumprida; (b) o congelamento da folha de pagamentos do funcionalismo público, combinado com a suspensão da progressão na carreira e a interrupção (exceto em saúde e segurança) de novas contratações; (c) a realização de reformas previdenciárias nos estados que ainda não o fizeram; (d) a adoção de mecanismos mais duros de controle, vigilância e sanção sobre o desempenho fiscal dos entes federativos, a fim de impor o ajuste fiscal ao conjunto do Estado brasileiro e a manutenção do teto de gastos definido pela Emenda Constitucional no 95/2016.

Com a eclosão da pandemia, o Banco Mundial autorizou o empréstimo de US$ 1 bilhão em outubro de 2020[88] para incentivar o Bolsa Família. Para Pereira (2022, p. 127), esse empréstimo "[...] foi autorizado no contexto da liberação em série de créditos para alívio da extrema pobreza a dezenas de países por conta da pandemia e não por uma articulação particular do governo brasileiro [...]". O autor tece críticas à má gestão da pandemia por parte do governo brasileiro, que "[...] seguiu na contramão da ciência e das orientações da OMS, notabilizando [...] um caso extremo de negacionismo, irresponsabilidade institucional e desprezo pela vida humana" (p. 126).

Mesmo com a crise sanitária, o Banco Mundial não mudou sua agenda política, tanto que no relatório direcionado aos impactos da pandemia no Brasil, que preconiza ações temporais para o aumento do gasto público, a instituição segue defendendo a primazia do ajuste fiscal e a volta da agenda de reformas neoliberais, iniciada com o mandato de Temer, sequenciada por Jair Bolsonaro, mas paralisada em 2020 e 2021, por causa da pandemia da

[87] Esses números se limitam à data de 12 de setembro de 2024. Para mais informações, consulte o site: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html.

[88] O referido empréstimo foi autorizado em 29 de outubro de 2020, por meio da identidade do projeto P174197, e vigorou até 31 de dezembro de 2022. Para saber mais informações da documentação do Banco Mundial sobre o empréstimo, como a atividade financeira detalhada, consulte o site: https://projects.worldbank.org/pt/projects-operations/project-detail/P174197.

Covid-19 e da articulação política do governo no Congresso (Pereira, 2022). A retomada da agenda de reformas pretendida pelo Banco envolve:

> [...] a abertura continuada dos mercados para maior concorrência (além do comércio), a reforma do sistema tributário bizantino para permitir a alocação eficiente de fatores, e a reforma do ambiente de negócios de maneira mais geral. Dado o golpe significativo no espaço fiscal do país, será importante comunicar também como a agenda de consolidação fiscal será mantida, e possivelmente apertada, para atingir a meta final de recriar o espaço fiscal. No que diz respeito à política monetária, [...] será mais importante do que nunca garantir a independência de jure do Banco Central do Brasil (Banco Mundial, 2020, p. 143).

Para implementar sua agenda, o Banco não realiza somente empréstimos e assessoria técnica em pesquisa, mas também atua na defesa de suas concepções junto à população, o que demonstra o perfil abrangente, politizado e intrusivo de sua atividade (Pereira, 2020).

No âmbito educacional no contexto da pandemia, reunir professores e estudantes em uma sala de aula, mesmo seguindo os protocolos sanitários, seria considerado irresponsável e perverso, de acordo com Leite, Ramalho e Carvalho (2021). Não obstante, para os autores, o ensino remoto desenvolvido durante a pandemia se constituiu como um fator de exclusão, em que "[...] impera o falacioso imaginário meritocrático de que estudantes e famílias devem buscar, a qualquer custo, meios de acesso às tarefas elaboradas pelos educadores em condições precárias e às suas expensas" (p. 3).

No relatório Covid-19 no Brasil (Banco Mundial, 2020), o Banco desenvolveu análises sobre os efeitos da pandemia; aqui, daremos ênfase às consequências do período pandêmico na educação. Conforme o Banco Mundial (2020), no período de fechamento das escolas no Brasil, estima-se que aproximadamente 180 mil escolas foram fechadas, atingindo cerca de 47 milhões de estudantes que ficaram impedidos de participar das aulas presenciais. De acordo com o Organismo Internacional, o fechamento das escolas, "[...] afeta desproporcionalmente os pobres e pode ter impactos de longo prazo na acumulação de capital humano e oportunidades" (p. 6).

O impedimento das aulas presenciais ocasionado pela pandemia, de acordo com as simulações do Banco Mundial, "[...] pode aumentar a pobreza de aprendizagem em 2,6 pontos percentuais, chegando a 44,8 por cento das crianças. [...] a crise da COVID-19 pode causar um atraso equivalente a um ano nos recentes avanços educacionais no Brasil" (p. 21). Perante ao cenário pandêmico, orientações foram desenvolvidas para as escolas públicas.

Como primeiro encaminhamento, o Banco Mundial apontou a necessidade de os governos ofertarem ferramentas para o aprendizado remoto e conectividade à Internet durante o período de distanciamento social. Posteriormente, com a reabertura das escolas, houve a

precisão de desenvolver ações como: organizar protocolos de segurança, monitorar os estudantes em risco de abandono escolar, realizar avaliações padronizadas para mapear os atrasos da aprendizagem, desenvolver programas de aprendizado para corrigir os danos causados pela pandemia ao ensino (Banco Mundial, 2020). Os resultados dessas avaliações deveriam servir de guia para construção de políticas que corrigissem os déficits de aprendizagem, como "[...] montagem de pequenos grupos de mentoria, remanejamento de professores, criação de grupos de discussão para aliviar os impactos à saúde mental, e criação de **programas técnicos mais flexíveis"** (Banco Mundial, 2020, p. 23, grifo nosso).

Em relação às recomendações do Banco Mundial para a educação, apresentadas no documento "Covid-19 no Brasil" (Banco Mundial, 2020), Leite, Ramalho e Carvalho (2021) tecem críticas, argumentando que as propostas do Banco são excessivamente pragmáticas.

> O caminho sugerido [...] evidencia a hegemonia do abstrato discurso universalista de matriz colonial que, em detrimento do reconhecimento dos diferentes sujeitos, culturas e realidades, propõe, sob a perspectiva da suficiência, uma única saída para todos e todas os/as estudantes, escolas e, claro, nações. Desse modo, a 'fórmula' apresentada se pretende eficaz do norte ao sul global, 'do Oiapoque ao Chuí', da zona norte à zona sul, da educação do campo às práticas educativas formuladas nas grandes metrópoles, para destacarmos apenas algumas das diversidades presentes no território brasileiro. Trata-se, na verdade, de uma corporificação do discurso Moderno que, embora se pretenda total, é sustentado por provincianismos (Leite; Ramalho; Carvalho, 2021, p. 5-6).

O Banco Mundial, ao promover propostas para minimizar os danos por meio de reajustes, subalterniza os estudantes mais pobres matriculados nas escolas públicas do país. Ainda no documento em debate, não há trechos que indicam a necessidade de revisão do currículo escolar. Nesse sentido, ao analisarem os rumos para a educação constantes no documento em discurso, Leite, Ramalho e Carvalho (2021, p. 7) sintetizam que "o caminho apresentado à educação escolar em tempos de pandemia pelo Banco Mundial, que simultaneamente fomenta e espelha outras muitas iniciativas no país e no mundo é, de fato, pragmático e objetivo".

Ao analisar os documentos indicados no quadro 11, é preciso reconhecer as categorias políticas presentes em cada um deles, a fim de entender suas reais pretensões. Conforme apresentado na subseção "1.3 - Referencial Teórico-Metodológico", Cury (1987) aponta cinco categorias para uma investigação baseada no MHD: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia.

Para a análise dos documentos listados nessa subseção, determinou-se como essenciais as categorias contradição, totalidade e reprodução, que se complementam, de acordo com Cury

(1987). Essa divisão das categorias proposta pelo autor busca auxiliar a análise do fenômeno educativo: “as categorias não podem ser entendidas senão como expressão de uma realidade em devir” (p. 28). É necessário salientar que nosso intuito é compreender as orientações presentes nos documentos elaborados pelo Banco Mundial e relacioná-las com a atual REM, objeto de investigação desta tese. Desse modo, a identificação das categorias e do seu cotejamento foram essenciais para a análise das influências desse Organismo Internacional no NEM brasileiro, uma vez que nos possibilita entender o tipo de formação humana desejada pelo Banco. O quadro abaixo apresenta a categorização das políticas recorrentes nos documentos produzidos pelo Banco Mundial, elencados no quadro 11.

Quadro 12 – Categorização das políticas recorrentes nos documentos do Banco Mundial

Documentos do Banco Mundial que foram analisados	Categorias recorrentes
Prioridades e estratégias para a educação	Redução da pobreza
	Crescimento econômico
	Produtividade
	Capacitação técnica
	Privatização
	Preparação dos jovens para o mercado de trabalho
	Flexibilidade
	Avaliação (controle de resultados)
Enfrentando os desafios do Ensino Secundário na América Latina e Leste da Ásia: melhorar a eficiência e mobilização de recursos	Preparação dos jovens para o mercado de trabalho
	Competências
	Capacitação técnica
	Privatização
	Avaliação (controle de resultados)
Alcançando a Educação de Classe Mundial no Brasil	Crescimento econômico
	Igualdade
	Redução da pobreza
	Preparação dos jovens para o mercado de trabalho
	Qualificação dos professores
Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial	Privatização
	Crescimento econômico
	Redução da pobreza
	Reformas
	Responsabilização
	Avaliação (controle dos resultados)
Estratégia de Parceria para o Brasil 2018-2023	Combate à pobreza
	Privatização
	Produtividade
	Ajuste fiscal
	Competitividade
	Avaliação (controle dos resultados)
	Eficiência
	Reformas
	Ajuste fiscal

Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil	Reformas
	Combate à pobreza
	Avaliação (controle dos resultados)
	Privatização
Competências e empregos: uma agenda para a juventude	Empregabilidade
	Produtividade
	Reformas
	Eficiência
	Competências
	Preparação dos jovens para o mercado de trabalho
	Flexibilidade
Covid-19 no Brasil: Impactos e respostas de políticas públicas	Reformas
	Ajuste fiscal
	Recuperação de aprendizagem
	Avaliação (controle dos resultados)
	Flexibilidade
	Pobreza

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As categorias recorrentes nesses documentos são: pobreza, crescimento econômico, produtividade, capacitação técnica, privatização, preparação dos jovens para mercado de trabalho, flexibilidade, avaliação, competências, igualdade, qualificação dos professores, reformas, responsabilização, ajuste fiscal, competitividade, eficiência, empregabilidade e recuperação de aprendizagem.

Em nosso entender, as recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio estão voltadas para uma formação rasteiramente técnica, baseada na oferta de competências mínimas, por meio de um currículo fragmentado com o intuito de preparar um sujeito flexível e adaptável para atender às demandas do mercado de trabalho. Para isso, propaga-se a ideia de responsabilização do sujeito, sendo esse o próprio definidor de seu futuro, responsável por desenvolver competências com a maior eficácia possível, para se tornar competitivo e produtivo, de modo a conquistar elevação social por meio dos seus méritos, em um mercado extremamente precário, cuja empregabilidade está cada vez mais escassa. Difunde-se a ideia de que o Ensino Médio é ineficaz em seu papel, para isso, recomenda-se maior participação do setor privado na educação, de modo a torná-lo mais eficaz e produtivo.

É perceptível nas categorias recorrentes nos documentos do Banco Mundial a prevalência de uma concepção política direcionada à formação mínima, ou seja, são orientações voltadas para promover reformas no campo da educação por meio de currículos fragmentados, cujo teor é a oferta de conhecimentos básicos e rasteiros, que são mediados por avaliações externas. Estas são uma espécie de bússola para a elaboração de políticas educacionais, em que predomina o ideário do mercado mundial, que busca conservar a ordem estabelecida entre os sujeitos de classes sociais distintas.

O Brasil e o Banco Mundial possuem uma extensa relação de empréstimos firmados ao longo da história. Segundo a pesquisa de Pereira (2022), que analisou os empréstimos acumulados entre o ano de 1945 até julho de 2020, o país é o terceiro maior tomador de empréstimos acumulados do BIRD e da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), totalizando o valor de 61.474 milhões de dólares, representando 5,2% dos empréstimos realizados, ficando atrás somente da Índia e da China.

No período de março de 1990 a dezembro de 2020, o Brasil firmou 315 operações financeiras com o Banco Mundial, totalizando US$ 45,9 bilhões. Destes, US$ 13,4 bilhões, correspondendo a 29,3%, foram empréstimos de ajuste[89]. Das operações financeiras, 145 foram realizadas pela União (46%), 147 por estados (47%) e 23 por municípios (7%) (Pereira, 2022). Em seu estudo, o autor apresenta que do montante financeiro dos empréstimos, apenas 4,8%, ou seja, 2.119,25 milhões de dólares, foram destinados à educação.

Entre março de 1990 e dezembro de 2020, foram celebrados 145 empréstimos entre a União e o Banco Mundial. Durante o governo de Fernando Collor (1990-93), oito contratos totalizaram US$ 1.885 milhões; no mandato de Itamar Franco (1993-94), foram seis empréstimos totalizando US$ 757,1 milhões; sob a gestão de FHC (1995-2002), 49 contratos somaram US$ 7.556,41 milhões; no governo de Lula da Silva (2003-2010), 56 empréstimos alcançaram US$ 7.714,04 milhões; durante a presidência de Dilma Rousseff (2011-2016), foram 18 contratos, totalizando US$ 536,32 milhões; no mandato de Michel Temer (2018-2020), cinco empréstimos somaram US$ 532,33 milhões; e, finalmente, na gestão de Jair Bolsonaro, até dezembro de 2020, foram firmados três contratos no valor de US$ 1.038,94 milhões, conforme Pereira (2022).

Os dados mostram que durante o mandato de Lula da Silva, foram realizados os maiores volumes de empréstimos, superando os valores contratados sob todos os ex-presidentes, incluindo FHC. Por outro lado, Dilma Rousseff teve a menor concentração de empréstimos, considerando a duração de seu governo. Pereira (2022) destaca a gestão de Michel Temer, que, apesar de uma diminuição nos empréstimos, viu uma influência significativa do Banco Mundial por meio do documento 'Ajuste Justo' (Banco Mundial, 2017). Finalmente, nos primeiros dois anos do mandato de Jair Bolsonaro, observou-se uma modesta retomada dos acordos entre o

[89] "Os empréstimos de ajuste estrutural objetivam promover uma maior abertura comercial, produtiva e financeira e os empréstimos setoriais sustentam as condicionalidades de ordem macroeconômica na perspectiva de promover as reformas estruturais, tendo em vista as novas condicionalidades impostas pela economia internacional aos diversos setores sociais e econômicos nacionais.[...] A reforma educacional, portanto é uma dos componentes dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais, bem como do processo de reforma e modernização do Estado brasileiro" (Figueiredo, 2009, p. 1.125).

país e o Banco, destacando-se um empréstimo de US$ 1 bilhão destinado ao fortalecimento do Bolsa Família durante a pandemia.

É importante ressaltar que entre os empréstimos solicitados pela União e autorizados pelo Banco, está o de "Apoio à Reforma do Ensino Médio no Brasil", no montante de US$ 250 milhões, aprovado por meio do projeto P163868[90] em 14 de dezembro de 2017. O valor total das ações que vêm sendo implementadas pelo "Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio" (PNEM) é de US$ 1,577 bilhões, dos quais US$ 250 milhões ficam a cargo do Banco Mundial, por meio do PforR, e US$ 1,327 bilhões são de responsabilidade do MEC. Do total de US$ 250 milhões, US$ 29 milhões são para a execução das assistências técnicas e US$ 221 milhões para os componentes de desembolso por resultado do PforR (Banco Mundial, 2022). O quadro 13 apresenta o cronograma de execução dos recursos, com os valores do Projeto entre parênteses.

Quadro 13 – Cronograma de execução dos recursos financeiros do Bird para o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio

Componentes e Subcomponentes	US$ Total do Programa em milhões (Financiamento do BIRD)					
	Ano I	Ano II	Ano III	Ano IV	Ano V	Total
Componente 1 Implantação do Novo Ensino Médio	194	285	319	373	377	1.548
	(41)	(50)	(50)	(40)	(40)	(221)
Subcomponente 1.1 Apoio à implementação dos novos currículos do Ensino Médio	37	51	51	56	60	255
	(21)	(34)	(34)	(21)	(21)	(142)
Subcomponente 1.2 Fomento à implementação de escolas de EMTI	157	234	268	317	317	1.293
	(9)	(16)	(16)	(19)	(19)	(79)
Componente 2 Assistência Técnica para Implementação da Reforma do Ensino Médio (IPF)	4	9	6	5	5	29
	(4)	(9)	(6)	(5)	(5)	(29)
Total	**198**	**291**	**325**	**380**	**383**	**1.577**
	(45)	**(56)**	**(56)**	**(47)**	**(46)**	**(250)**

Fonte: Manual Operativo Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (Banco Mundial, 2022, p. 28).

O quadro acima apresenta a distribuição dos recursos financeiros referentes ao financiamento do Bird para o NEM. Segundo o Banco Mundial (2022), o programa vem sendo implementado desde 2018, com previsão final para 2023, desenvolvido em conjunto com o

[90] Para mais detalhamentos do empréstimo, acesse: https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P163868?lang=en.

MEC, o FNDE, as secretarias estaduais de educação, docentes, associação de pais e tomadores de decisão em diferentes níveis de governo.

O PNEM tem o intuito de revigorar a capacidade das secretarias estaduais de educação para implementação do NEM e expandir o índice de desenvolvimento da Educação Básica nas instituições do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). O PNEM é compreendido como um dos pilares para assegurar a continuidade e execução da grade e a necessária transição desencadeada pela implementação do NEM (Banco Mundial, 2022). Desse modo, o Manual Operacional do Programa (MOP) do Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio mostra as informações básicas para orientação aos órgãos executores do Programa.

Entre 1990 e 2020, o Banco Mundial celebrou 147 empréstimos com os estados brasileiros, totalizando o montante de US$ 23.667,16 milhões (Pereira, 2022). Do total dessas operações, o estado de Mato Grosso acordou três contratos de empréstimos com o Banco, juntos, eles somam o valor de US$ 500 milhões. Esses dados estão expressos no quadro abaixo.

Quadro 14 – Empréstimos do Banco Mundial autorizados ao estado de Mato Grosso

Finalidade principal	Identificação do projeto	Vigência	Valor do empréstimo (Milhões de dólares)
Projeto Recursos Naturais de Mato Grosso	P006505	1992-2002	205
Projeto de Desestatização do Estado de Mato Grosso	P048870	1997-2001	45
Ajuste Fiscal e Sustentabilidade Ambiental de Mato Grosso DPL	P164588	2019-2021	250

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base em: https://financesapp.worldbank.org/summaries/ibrd-ida/#ibrd-len/countries=BR/ (Banco Mundial, 1992, 1997 e 2019). Acesso em 21 set. 2023.

Os empréstimos do Banco ao estado de Mato Grosso estão relacionados ao ajuste fiscal, recuperação da sustentabilidade fiscal, projetos de privatização e desestatização, gestão e conservação dos recursos naturais, programas de investimento e incentivos para o desenvolvimento sustentável, agricultura sustentável e conservação florestal e do meio ambiente (Banco Mundial, 1992, 1997 e 2019).

O governador Mauro Mendes Ferreira, filiado ao União Brasil desde 2019, encaminhou no dia 13 de março de 2023 à Assembleia Legislativa do Mato Grosso o Projeto de Lei n° 855/2023 através da Mensagem n. 32/2023[91], solicitando autorização para contratar operação de crédito externo junto ao Bird, com garantida da União e outras providências (Mato Grosso, 2023b). Esse projeto de lei propõe um empréstimo de até US$ 180 milhões, destinando US$

[91] Vide Apêndice B – Mensagem n° 32/2023 (Governo do Estado de Mato Grosso).

100 milhões para o projeto 'Aprendizagem em Foco Mato Grosso' e US$ 80 milhões para o "Projeto de Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar de Mato Grosso" (Mato Grosso, 2023b).

Nos concentraremos especificamente no montante destinado à educação. O projeto "Aprendizagem em Foco Mato Grosso" inclui quatro componentes principais: a) fortalecimento de intervenções pedagógicas e de gestão para a recomposição da aprendizagem; b) transformação da infraestrutura digital; c) criação de escolas sustentáveis, resilientes, inclusivas e seguras; e d) coordenação, monitoramento e avaliação do projeto. A perspectiva de investimento para este projeto é de US$ 125 milhões, dos quais até US$ 100 milhões provêm do empréstimo junto ao Bird, e o restante é contrapartida do estado. A Tabela 2 detalha a distribuição dos recursos.

Tabela 2 – Realocação dos recursos para o projeto Aprendizagem em foco Mato Grosso

Componentes	Bird (US$)	Contrapartida (US$)	Total
Fortalecer Intervenções Pedagógicas e de Gestão para recomposição da aprendizagem	21.000.000	200.000	21.200.000
Transformar a Infraestrutura digital	20.000.000	3.200.000	23.200.000
Criar Escolas Sustentáveis, Resilientes, Inclusivas e Seguras	53.000.000	21.600.000	74.600.000
Coordenação, Monitoramento e Avaliação do Projeto	6.000.000	0	6.000.000
Total Geral	100.000.000	25.000.000	125.000.000

Fonte: Mato Grosso (2023b, p. 3).

Com a estruturação financeira estabelecida, o projeto em debate possui os seguintes objetivos: 1. Meta final (30,0) – percentual de professores do 6° ano da rede estadual com melhores práticas de ensino em português e matemática; 2. Meta final percentual (8,3) – taxa de abandono no 1° ano do Ensino Médio da rede estadual (desagregado por gênero); 3. Meta final (65,0) – percentual de professores com melhores competências digitais; e 4. Meta final (13,0) – percentual de alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio com acesso a ambientes de aprendizagem sustentáveis, seguros, inclusivos e resilientes na rede estadual (Mato Grosso, 2023b, p. 3-4).

Ao determinar a organização dos componentes, a estruturação financeira e as metas do "Aprendizagem em Foco Mato Grosso", o governo estabeleceu o que esperar para cada componente ao término do projeto, que pode ser visualizado no Apêndice B.

Na Mensagem n. 32/2023, O governador aponta que os impactos da pandemia da Covid-19 foram aliviados pelas medidas fiscais implementadas em 2019 pelo governo estadual e pelo

auxílio do Governo Federal. Segundo ele, as ações de ambos foram fundamentais para impulsionar a economia, juntamente com o bom desempenho das receitas de Mato Grosso devido à alta das *commodities* e, sobretudo, pelas reformas realizadas nos anos de 2019 e 2020. O mandatário destaca que essas políticas permitiram o saneamento das contas públicas e o alcance do equilíbrio fiscal, o que justifica que Mato Grosso está apto a retomar investimentos e prospectar recursos com garantia da União junto a instituições financeiras multilaterais (Mato Grosso, 2023b).

Após a tramitação na Assembleia Legislativa, no dia 19 de maio de 2023, foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso a Lei n. 12.115, de 18 de maio 2023 (Mato Grosso, 2023c), que autoriza o Poder Executivo a contratar operação de crédito externo junto ao Bird, com a garantia da União.

> [...] até o valor de US$ 180.000.000,00 (cento e oitenta milhões de dólares americanos), sendo destinado o valor de até US$ 100.000.000,00 (cem milhões de dólares americanos) para o Projeto "Aprendizagem em Foco Mato Grosso" no âmbito da linha de financiamento modalidade Investment Project Financing - IPF com Performance Based Conditions - PBCs, e o valor de até US$ 80.000.000,00 (oitenta milhões de dólares americanos) para o Projeto de Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar de Mato Grosso, no âmbito da linha de financiamento modalidade Investment Project Financing - IPF, observada a legislação vigente, em especial as disposições da Lei Complementar Federal n. 101, de 04 de maio de 2000 (Art. 1°, Mato Grosso, 2023c).

A lei em debate aponta que o "Aprendizagem em Foco Mato Grosso" tem o objetivo de aumentar o nível de aprendizagem e conclusão na idade certa dos jovens (art. 2°). A legislação também estabelece que o orçamento do Estado deve incluir, anualmente, as dotações necessárias para a contrapartida financeira do Estado em relação aos projetos, bem como para as despesas referentes à amortização e aos pagamentos de juros decorrentes da operação de crédito autorizada por essa lei (art. 6°).

Com a aprovação do empréstimo junto ao Bird pela Assembleia Legislativa, o estado de Mato Grosso aguarda os trâmites legais para assinar o contrato com o Banco Mundial e receber os recursos. O governo de Mato Grosso, na gestão Mauro Mendes, reorganizou no ano de 2019 as dívidas do Bank of América passando-as para o Banco Mundial[92], ou seja, o atual governador já realizou uma operação financeira com o Banco em seu primeiro mandato (2019-

[92] Trata-se do empréstimo realizado no ano de 2019, "Ajuste Fiscal e Sustentabilidade Ambiental de Mato Grosso DPL" (P164588), em que o estado toma empréstimo a juros menores com o Banco Mundial e quita a dívida com o Bank of America, cujos juros eram maiores. Mais detalhamentos do empréstimo podem ser encontrados no site do Banco Mundial: https://financesapp.worldbank.org/summaries/ibrd-ida/#ibrd-len/countries=BR/.

2022). No seu segundo mandato, o estado está a firmar outro contrato com a instituição multilateral, agora com parte dos recursos direcionados à Educação Básica.

Em entrevista ao repórter Aparecido do Carmo, do site Repórter MT, no dia 16 de maio de 2023, o secretário de Estado da Educação, Alan Resende Porto, defendeu o empréstimo com o Banco Mundial. A fala de Porto destacou que:

> Esse recurso do financiamento é para comprar esses equipamentos também, comprar equipamento para professor, complementar os materiais didáticos que estão sendo entregues para os estudantes, construção de prédio, modernização e construção de quadra poliesportiva. Então esse recurso do financiamento é para complementar os recursos que o Estado de Mato Grosso já está investindo na Educação e assim a gente acelerar. Hoje a nossa meta é que nos próximos quatro anos colocar a educação do Estado de Mato Grosso entre as dez melhores e isso é possível fazer, mas demanda investimento (Repórter MT, 2023 [On-line]).

A prospecção de novos recursos direcionados à educação é sempre muito bem-vinda, todavia, é necessário compreender as intenções e condicionalidades que estão por trás de toda política pública. A concessão de dinheiro é um atrativo que leva os tomadores de empréstimo a serem mais receptivos às ideias do Banco Mundial.

> O dinheiro normalmente induz a mudanças na contraposição e no destino das despesas públicas do país receptor, na medida em que, para cada operação contratada com o Banco, os Estados devem desembolsar uma contrapartida financeira, que pode ser muito maior, e durante vários anos depois têm de pagar a dívida em moeda forte, em termos mais duros (Bird) ou brandos (AID) (Pereira, 2022, p. 34).

Para realizar empréstimos com o Banco Mundial, são estabelecidas condicionalidades que o tomador do empréstimo deve cumprir. O autor ressalta que existem três modalidades básicas de condicionalidades: a) financeira, que envolve a taxa de juros e o calendário de pagamentos. Caso o tomador não respeite o cronograma estabelecido, o empréstimo pode ser cancelado ou reprogramado; b) macroeconômica, que exige que o mutuário organize variáveis econômicas de uma forma específica, permitindo a vigilância do credor sobre o comportamento do devedor; e c) estrutural, que envolve modificações profundas na economia e requer atenção contínua às ações do tomador do empréstimo.

Ao encaminhar à Assembleia Legislativa o Projeto de Lei para tomar empréstimo junto ao Bird, o governador Mauro Mendes destacou:

> A fim de uma educação de qualidade para o cidadão mato-grossense a médio e longo prazo, o Estado deverá continuar adotando reformas estruturais, a exemplo do Sistema Estruturado de Ensino, do Programa Alfabetiza MT [...], da Educação de Tempo

> Integral, da ampliação da escola Cívico-Militares, do Exame Certificador [...] (Mato Grosso, 2023b, p. 5).

É necessário nos ater ao excerto acima, pois o Sistema Estruturado de Ensino no estado de Mato Grosso está sendo desenvolvido por meio da relação entre o público e o privado, em que foi celebrado o contrato entre o estado e a empresa Consórcio FGV-DIAN, mediante o CIS, com vigência de cinco anos, no valor inicial de R$ 355.864.320,00 (trezentos e cinquenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e quatro mil, trezentos e vinte reais), podendo chegar a R$ 568.548.855,00 (quinhentos e sessenta e oito milhões, quinhentos e quarenta e oito mil, oitocentos e cinquenta e cinco reais). A relação público-privada no estado de Mato Grosso via celebração de contratos com a Seduc-MT é objeto de análise da subseção 4.3.

Em linhas gerais, esta subseção revela o processo de influência do Banco Mundial no estabelecimento das políticas educacionais, em especial, as direcionadas ao Ensino Médio no Brasil. A instituição multilateral atua em várias frentes, mas a educação vem ganhado cada vez mais espaço em sua agenda. O Ensino Médio é visto como uma etapa crucial para preparar os estudantes com as competências mínimas exigidas pelo mercado de trabalho, que cada vez mais valoriza princípios de flexibilização, adaptação e competitividade. Nesse contexto, é pertinente citar Laval (2019), que argumenta que Organizações e Organismos Internacionais de cunho liberal promovem a competitividade como um princípio fundamental dos sistemas educacionais. Ainda, o autor destaca que o Banco Mundial estimula o desenvolvimento de um sistema de escolas particulares nos países pobres, de modo a constituir um mercado de ensino, a partir da privatização parcial ou total das instituições de ensino já existentes.

O Brasil é o terceiro maior tomador de empréstimos do Banco Mundial, o que tem levado à implementação crescente de reformas e ajustes baseados na premissa neoliberal de reduzir a participação do Estado e ampliar o papel do setor privado. Essas orientações são cada vez mais refletidas nas legislações e nos programas educacionais brasileiros.

3.2 Reforma do Ensino Médio: em cena o “protagonismo” do setor privado

Se a REM fosse uma peça teatral, os empresários, representantes do setor privado, seriam os “protagonistas”. Eles seriam uma espécie de vilão interpretado por um galã, ou seja, com aparência atraente que oculta sua perversidade. O que quero mostrar aqui é que o discurso utilizado pelo setor privado para atuar na REM enche os olhos daqueles que estão à margem da temática, porém, seus ideais escondem o projeto do capital na disputa da correlação de forças pela direção das políticas educativas.

Esta subseção tem como foco desvelar a relação entre o público e o privado na educação brasileira e apresentar quem são os principais reformadores que atuam em redes na formulação, orientação e implementação da REM, que foi materializada com a aprovação da Lei n. 13.415/2017 (Brasil. 2017a). Os reformadores do NEM mobilizam seus valores e ideias no interior das políticas educacionais e buscam desenvolver mecanismos de controle para salvaguardar seus interesses hegemônicos, reduzindo a educação a uma ferramenta que deve atuar em prol do mercado. Nessa perspectiva, o Estado é visto como ente fornecedor na prospecção de recursos, cabendo à iniciativa privada a gestão da educação, inspirados no modelo empresarial.

Para compreender a relação entre o público e o privado na educação brasileira, de modo especial, na atuação do setor privado na REM, nos pautaremos em estudos desenvolvidos por: Shiroma (2011), Krawczyk (2011; 2018), Peroni (2012; 2018), Freitas (2012; 2018), Ball (2014), Dardot e Laval (2016), Rikowski (2017), Peroni, Caetano e Lima (2017), Adrião (2018), Silva (2018), Laval (2019), Domiciano (2020), Carvalho e Peroni (2020) e Caetano e Peroni (2022).

A década de 1990 representou um divisor de águas entre o velho e o novo comportamento do empresariado brasileiro, que passou a se interessar mais pela esfera pública (Krawczyk, 2018).

> Foi uma época de fortes pressões – por parte de organizações internacionais e do governo federal – e de mecanismos de persuasão, para que o empresariado brasileiro assumisse parte da responsabilidade pelo bem-estar da população, de forma a diminuir a responsabilidade do Estado. Surgiu aí o conceito de Responsabilidade Social Empresarial, generalizaram-se os programas de voluntariado corporativo e simplificou-se o processo legal para organizações privadas receberem fundos públicos (Krawczyk, 2018, p. 63).

Impulsionados pela experiência estadunidense no campo da educação e estimulados pela assessoria técnica e financeira do Banco Mundial e do BIRD, esses fatores resultaram em uma mudança de comportamento dos empresários em nosso país. Isso fez com que eles se interessassem mais pela atuação no setor público, principalmente na educação (Krawczyk, 2018).

A base da NGP é a obtenção de “melhores desempenhos”, passando para o setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado, alterando, assim, o modelo de administração pública de burocrática para gerencial (Silva, 2018). Sobre a NGP, Dardot e Laval (2016) destacam que esse modelo de gestão se inspira na lógica da concorrência, com foco no desempenho, assim como no método empregado nas empresas privadas, introduzindo maneiras

de controle mais refinadas, com uma racionalização burocrática mais sofisticada, embaralhando as atividades do serviço público, alinhando-as a uma produção do setor privado.

Domiciano (2020) aponta algumas características e orientações que se relacionam e se complementam, adequadas ao tipo de Estado, sociedade e desregulação econômica que se deve preservar para derrotar a crise econômica, como: gasto público é um custo improdutivo; servidores públicos são privilegiados; a interferência estatal prejudica o avanço econômico; o Estado deve ser empreendedor, o que suprime sua condição de provedor; o mercado é um "ser" supremo; a privatização de estatais é fundamental; a desregulação dos mercados e do trabalho é essencial para o crescimento.

O neoliberalismo se baseia nas ideias de regulação/desregulação (Puello-Socarrás, 2021). Nesse sentido, por entenderem o Estado como ineficiente na oferta dos serviços públicos, a NGP é compreendida como meio para garantir a "eficiência" e a "eficácia" na administração pública, instituindo o modelo gerencial de serviço público. Com isso, "a lógica da governança pública assimila o setor privado [...] como agente e parceiro na elaboração das políticas públicas, dado o pressuposto de que a ação estatal ou governamental é insuficiente e, por vezes, refratária para apreciar e atender as demandas sociais" (Adrião; Domiciano, 2018, p. 2).

Segundo Lima (2018), a ênfase na eficiência, que busca obter mais resultados com menos recursos e menor burocracia, induz uma competição não apenas entre o setor público e o privado, mas também internamente, entre as entidades públicas. Essa competição é considerada uma das bases mais importantes da NGP, que adota modelos organizacionais e de gestão inspirados nas empresas privadas capitalistas. Dardot e Laval (2016) argumentam que um dos impactos da NGP é a crescente fusão dos limites entre o setor público e o privado.

De acordo com Silva (2018), entre os efeitos da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro alinhada ao neoliberalismo, estão o desmonte dos serviços públicos, a expansão da privatização, da terceirização e a criação de empregos precários e provisórios, visando reduzir os gastos estatais. Isso facilitou a implementação de contratos de gestão com empresas privadas.

Esse movimento da NGP também reflete na educação. De acordo com Rikowski (2017), a política de privatização educacional visa a obtenção de lucros, ou seja, a educação se torna capital, por meio da capitalização de serviços e instituições educacionais. A autora salienta que "a essência da privatização é a conversão da receita do Estado em lucro privado" (2017, p. 401), isto é, a busca pelo controle do fundo público. De acordo com Salvador (2012, p. 7), o fundo público:

> [...] envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, seja por meio das empresas públicas, pelo uso das suas políticas monetária e fiscal, assim como, pelo orçamento público. Uma das principais formas da realização do fundo público é por meio da extração de recursos da sociedade na forma de impostos, contribuições e taxas, da mais-valia socialmente produzida [...].

No capitalismo contemporâneo, o fundo público tem função importante para a manutenção do capitalismo, a saber, acumulação de capital e garantia do contrato social, por meio de políticas sociais que assegurem a expansão do mercado de consumo (Salvador, 2012). Assim, Peroni (2018) evidencia a importância do Estado na atual fase de acumulação do capital, e compreende as políticas sociais como consequência do processo de correlação de forças. Por isso, a autora defende o Estado como público, democrático e garantidor de direitos, sendo que as políticas são a materialização dos direitos, e os direitos concretizam a democracia.

Por esse viés, Silva (2018) salienta que a política educacional não é neutra, mas originária do interesse hegemônico das elites dominantes em diferentes momentos da história do país. Ao analisar a política educacional, é necessário um entendimento profundo das transformações econômicas, sociais e políticas que influenciam o sistema educacional, marcadas pelo Estado, diante do atual estágio de dominação de classe na sociedade brasileira.

Desse modo, a real proposta dos neoliberais baseia-se no Estado como fornecedor de recursos, e não como gestor. “Eles não pensam em reposicionar a gestão estatal, mas em eliminá-la, instaurando um mercado empreendedor na área. Seu propósito é destruir a ‘educação pública de gestão pública’ e não apenas redefini-la – pelo menos como objetivo final” (Freitas, 2018, p. 40).

Os interesses privados vêm influenciando e estabelecendo o conteúdo da política e da gestão educacional, e apresentam diferentes estratégias para mercantilizar a educação, transformando-a em campo para os negócios privados (Carvalho; Peroni, 2020). Desse modo, “a privatização na educação não é essencialmente sobre educação. Trata-se do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea” (Rikowski, 2017, p. 395). O autor salienta que a privatização na educação é a tomada de controle por parte das empresas. Isso não envolve propriedade, mas diz respeito à disputa pelo conteúdo e pelo controle da educação. Nesse sentido, “os projetos de classe perpassam sociedade civil e Estado, por isso público e privado não se restringe apenas à propriedade ou execução direta da oferta, mas também à direção das políticas, no sentido de influenciar a pauta e o conteúdo das mesmas” (Peroni, 2018, p. 215).

Diante disso, Freitas (2018) sinaliza que um dos objetivos do neoliberalismo é conquistar, por meio do acesso à gestão, o controle do processo educativo dos jovens, instaurando a hegemonia das ideias neoliberais no interior das instituições escolares. A isso, o autor faz uma crítica: "chamar a reforma de 'nova gestão pública' remete às formas de gestão e ao mesmo tempo permite a ocultação dos reais promotores da 'reforma': empresários compromissados com a agenda neoliberal do livre mercado e seus aliados" (2018, p. 55).

Com a reestruturação do papel do Estado e seu novo modelo de atuação, trouxe à tona o debate da relação entre o público e o privado. Nesse sentido, Carvalho e Peroni (2020) problematizam que por conta da redefinição das fronteiras e da maior aproximação entre os setores públicos e privados, houve um crescente protagonismo de empresários e empresas na elaboração e execução da política pública direcionada à Educação Básica. A esse respeito, faz-se necessário remeter a Adrião (2018), que caracteriza as dimensões e formas de privatização da educação no Brasil e as classifica em: 1) da oferta educacional; 2) da gestão da educação pública; e 3) do currículo.

A primeira se operacionaliza por financiamento público, crescimento das matrículas em instituições privadas e introdução de políticas ou programas de escolha parental, em que o financiamento público se dá por meio de convênios, contratos entre o ente público e as organizações privadas. A segunda trata-se da privatização da gestão da educação, em que os processos decisórios da política educativa de uma rede ou de um sistema público ficam subordinados a instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. A terceira se refere à privatização do currículo, em que setor privado estabelece o projeto curricular para as instituições escolares, redes ou sistemas públicos. Isso acontece de diversas formas, como por meio de assessorias, oferta de tecnologias educacionais ou mesmo por meio dos Sistemas Privados de Ensino, portanto, refere-se à privatização dos processos pedagógicos que envolvem docentes e discentes (Adrião, 2018).

O modelo de colaboração público-privado incorpora mecanismos de gestão gerencial, ou seja, práticas de gestão empresarial, nas redes públicas de ensino. Como consequência, expande-se a presença e o protagonismo de agentes privados na formulação e execução das políticas para Educação Básica, bem como no controle do mercado educacional (Carvalho; Peroni, 2020). Esse movimento da expansão do empresariado na educação tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores:

> A presença cada vez mais visível do setor privado (empresarial-financeiro), com ou sem fins de lucro, nas instâncias de formulação política, bem como suas diferentes formas de atuação, a exemplo da Grupo COC/Pearson, Editora Moderna/Santillana,

> Abril Educação/Tarpon, Grupo Objetivo, Grupo Positivo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, dentre outros, envolvendo a venda de formação continuada, consultoria, treinamento, serviços técnicos, produtos, soluções para a "melhoria" da qualidade e dos serviços de gestão das escolas e das redes de ensino públicas, bem como a adoção de sistemas privados de ensino por parte das redes públicas de ensino, têm sido destacadas em diversos estudos [...] (Carvalho; Peroni, 2020, p. 11).

Nesse sentido, é importante destacar que as pesquisas de Freitas (2012; 2018); Peroni e Caetano (2016); Peroni, Caetano e Lima (2017); Rikowski (2017); Adrião (2018); Adrião e Domiciano (2018); Peroni (2018); Carvalho e Peroni (2020); e Caetano e Peroni (2022) apresentam subsídios importantes para compreendermos as diferentes estratégias que o setor privado utiliza para mercantilizar e privatizar a educação, em especial, a Educação Básica.

Por meio das pesquisas acima, é possível compreender que, durante os anos 1990, as políticas educacionais materializaram a participação do setor privado na educação, de modo especial, na Educação Básica, redesenhando a atuação do Estado na adoção da administração gerencial da NGP, que estruturou as reformas educacionais nesse período.

No início do século XXI, o Brasil elegeu o ex-presidente Lula da Silva por dois mandatos (2003-2010), que, apesar de sua maior afinidade com a esquerda, verificou uma significativa participação do setor privado na elaboração, orientação e execução das políticas educacionais. Importante ressaltar que em 2006, ou seja, final do primeiro mandato de Lula da Silva, houve a criação do movimento Todos Pela Educação (TPE). A partir da criação do TPE, presenciou-se o movimento de junção de empresas educacionais formando corporações, atuando fortemente na condução da educação brasileira, como revelam Caetano (2017); Peroni; Caetano e Lima (2017); Peroni (2018); e Caetano e Peroni (2022).

Como foco desta tese é a REM, focalizaremos na atuação do setor privado em torno da reforma e do NEM. Segundo Peroni (2012b), a relação do público com o privado na educação tem sido introduzida pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no caso do TPE. Esse movimento foi criado em 2006 e reformulado em 2014, sendo classificado como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip)[93]. Sua principal finalidade é atuar em políticas públicas voltadas à Educação Básica no Brasil, com base no princípio do direito à qualidade da educação (Caetano; Peroni, 2022). O quadro 15 apresenta os membros que compõem os conselhos do movimento TPE, para isso, acessamos o sítio eletrônico do

[93] A Oscip foi regulamentada via Lei n. 9.790/99, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, que institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências (Brasil, 1999). Essa lei faz parte do composto de ações desenvolvidas após a Reforma da Administração Pública.

movimento TPE[94]. E a fim de colher as informações referentes à vinculação dos membros em Institutos, Instituições, ONGS e Empresas/Corporações Privadas, utilizamos como base para a obtenção dos dados: a plataforma do CNPQ de consulta do Currículo Lattes[95], o sítio eletrônico do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP)[96], o site Transparência.cc[97], além de outros sites[98] de diferentes instituições às quais os membros dos Conselhos do TPE são vinculados.

Quadro 15 – Membros dos Conselhos do movimento Todos Pela Educação (TPE)

Conselhos	Membros	Institutos, ONGs e Empresas/Corporações Privadas vinculada
Presidente Executiva	Priscila Cruz	Instituto Faça Parte. Itaú Social.
Conselho Deliberativo	Binho Marques	*
	Claudia Maria Costin	Fundação Victor Civita. Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida (Unesco). Qatar Foundation. Instituto Unibanco.
	Eduardo Mazzilli de Vassimon	TOTVS. Votorantim S.A.
	Nina Beatriz Stocco Ranieri	Instituto Articule.
	Paulo Sergio Kakinoff	Instituto Pacto pelo Esporte.
	Ricardo Ubiraci Sennes	Prospectiva Consultoria Brasileira Assuntos Internacionais. Azimute Consultoria e Projetos em Negócios Internacionais Ltda.
	Priscila Cruz	Instituto Faça Parte. Itaú Social.
Conselho Consultivo	Ana Maria dos Santos Diniz D'Avila	Sykue Geração de Energia. Anaca Franqueadora Ltda. Sykue Consultoria em Energia Ltda. Sykue Bioenergya Eletricidade S.A. Peninsula Participações S.A. Associação Centro de Estudos de Liderança Publica. Parceiros da Educação. Polvo Lab. Criativo de Impacto Ltda. Amd Participações Ltda. Axialent do Brasil Consultoria Ltda. Zabaleta Participações Ltda.
	Ana Amélia Inoue	Sagarana Projetos de Arquitetura E Educação Ltda. Itaú BBA. Parceiros da Educação.
	Antônio Jacinto Matias	Fundação Roberto Marinho. Fundação Padre Anchieta-TV Cultura.
	Fernando Luiz Abrucio	Instituto Unibanco (2016-2019).
	Jair Ribeiro da Silva Neto	Parceiros da Educação. Jrs Empreendimentos e Participações Ltda. Associação Parceria Empresa-Escola. Braxis Tecnologia da Informação Ltda.
	Maria Lucia Meirelles Reis	Instituto Faça Parte. Instituto Brasil Voluntário. Instituto Ana Rosa.
	Mozart Neves Ramos	Instituto Ayrton Senna (2014-2019). Instituto Positivo.
	Rodolfo Villela Marino	Itaú Social. Instituo Unibanco. Associação Comunitária Despertar.

[94] Para mais informações, acesse: https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/. (Todos pela Educação [on-line]).
[95] Link para acesso de consulta do Currículo Lattes: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do
[96] Base de consulta no site IEA-USP: http://www.iea.usp.br/pessoas. (IEA-USP, [on-line]).
[97] Para consultar se uma Pessoa Física está vinculada ou já foi vinculada a uma empresa (CNPJ), consulte: https://transparencia.cc/ (Transparência.cc [on-line]).
[98] Vide Apêndice C – Fontes de pesquisa do quadro 15. Para saber sobre as fontes de pesquisa que apontam os Institutos, ONGs e Empresas/Corporações Privadas vinculadas aos membros dos Conselhos do TPE, acesse o QR Code.

Conselho Fiscal	Américo Mattar	Fundação Telefônica Vivo.
	Anna Maria Temoteo Pereira	Associação Comunitária Despertar.
	Gilberto Bagaiolo	*
	Junio Fuentes	*
Conselho de Fundadores	Jorge Gerdau Johannpeter	Gerdau. Haras Joter Ltda. Praia J Participacoes Ltda. Fall Participacoes Ltda. Joter Participacoes Ltda. Agropecuária Haras Joter Ltda. Agropecuária Praia Vermelha S.A. Solos Empreendimento Imobiliário Spe Ltda. Anter - Participacoes Ltda.
	Daniel Feffer	Suzano Papel e Celulose. Bexma Participacoes Ltda. Fourinvest Participacoes Ltda. Alpha 46 Participacoes Ltda. Sollar Comercio E Participacoes Ltda. Empreendimentos Imobiliários Imofors Ltda. Danjobi Participacoes Ltda. Instituto Ecofuturo - Futuro Para o Desenvolvimento Sustentável.
	Danilo Santos de Miranda[99]	Sesc-SP.
	Jayme Sirotsky	Grupo RBS. Sbr Participações Ltda. Instituto Jama.
	Luis Norberto Pascoal	DPaschoal. Fundação Educar.
	Maria de Lourdes Egydio Villela (Milú Villela)	Itaú Cultural. Instituto Faça Parte. Rudric Ith Participacoes Ltda.
	Viviane Senna Lalli	Instituto Ayrton Senna. Instituto Millenium. L & V Licensing Ltda. Scamp Empreendimentos Ltda. Ayrton Senna Empreendimentos Ltda.
	Wanda Engel Aduan	Instituto Unibanco. Instituto Synergos.

* Sem informações.
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em seu estudo, Caetano e Peroni (2022) ressaltam que, no decorrer da história do TPE, sujeitos individuais foram substituídos ao longo do tempo, entretanto, as empresas que eles representaram permanecem movimento. As autoras revelam as empresas e instituições que são representadas pelo Conselho de Fundadores do TPE:

> [...] é possível visualizarmos representantes de grandes corporações como Gerdau, Itaú, Suzano, Synergos, Instituto Ayrton Senna, além do Grupo RBS, afilhada da Rede Globo no Rio Grande do Sul, e do Ibope, instituto de pesquisas que atua em diversos segmentos. Essas instituições que têm princípios e práticas empresariais não apresentam expertise na área educacional, no entanto, influenciam a política educacional brasileira (Caetano; Peroni, 2022, p. 9).

Além dos fundadores do TPE que estão à frente de grandes empresas no ramo da comunicação, celulose, siderúrgica, mercado financeiro, o movimento tem em sua composição, no Conselho de Governança, sujeitos que simbolizam o mercado editorial e alianças com Organizações e Organismos Internacionais, conforme revela Caetano e Peroni (2022, p. 9):

[99] Danilo Santos de Miranda faleceu em 29 de outubro de 2023.

> [...] além das instituições financeiras, como Unibanco, Itaú, Santander, Bradesco e Banco I&P, a Fundação Santillana, braço da Santillana e Prisa, possui alianças com a UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE e Organização dos Estados Interamericanos - OEI. São produtos do grupo Santillana a Editora Moderna que produz e comercializa livros didáticos, as marcas Avalia Educacional, Smart Lab e o Sistema Uno de materiais didáticos, plataformas digitais, processos de gestão e avaliação para escolas públicas e privadas.

O TPE mantém relação com o empresariado nacional e com as Organizações e Organismos Internacionais. Peroni (2018, p. 220) ressalta: "o protagonismo da organização de empresários brasileiros no processo de aprofundamento da privatização do público na América Latina e o financiamento do Banco Mundial, que tem como estratégia o aprofundamento das parcerias público-privadas". Nesse sentido, Silva (2018) expõe a atuação das Organizações e Organismos Internacionais em torno do estabelecimento de políticas públicas para a educação nas nações de capitalismo dependente, bem como o poder de atuação do empresariado:

> [...] os organismos internacionais têm buscado apresentar sua agenda para o direcionamento das políticas públicas de educação, principalmente, nos países de capitalismo dependente, sob a égide da lógica mercantil e de gestão empresarial. Nesse sentido, pensar o papel do Estado brasileiro nos encaminhamentos de políticas públicas da educação não poderia deixar de considerar essa influência, no âmbito da correlação de forças, dos elementos em disputa por um projeto de educação. Afinal, o que temos hoje é uma educação pública que, embora ofertada nas instituições estatais, é fortemente perpassada pelo empresariamento. O que observamos de forma crescente são instituições de ensino públicas pouco blindadas contra investidas privatistas de entes do Estado Ampliado (Silva, 2018, p. 178).

A autora argumenta que o poder de influência das Organizações e Organismos Internacionais foi sentido no estabelecimento das leis que regulam a educação nacional, como na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96). A partir disso, verifica-se a crescente relação entre o público e o privado, em que os grupos privados passaram a orientar as políticas públicas educacionais no Brasil, como é o caso do TPE.

O sentindo de "urgência" de uma BNCC resulta da hegemonia burguesa expressa no APHe Todos pela Educação (TPE) e, especialmente, no chamado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Aprovado via decreto[100] em 2007, o TPE agiu simultaneamente para organizar frações burguesas, engajando-as na construção de uma BNCC em fina sintonia com seus interesses imediatos e visão de mundo, buscando conquistar e organizar consenso dos domínios em torno de suas concepções.

[100] Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

No processo de elaboração da BNCC, verificou-se a correlação de forças em torno desse projeto (Costa; Silva, 2019). Ao investigar sobre as redes políticas, Avelar e Ball (2019) apontam que as reformas feitas no Estada pertentem convertê-lo em formador de mercado e monitor de desempenho, com isso, o mercado cresce e submete com maior frequência os aspectos sociais e públicos aos rigores do lucro. Nesse movimento de mercantilização, a educação não fica estática, desse modo, os autores apontam que, no Brasil, ocorreu a "Mobilização pelos Padrões Nacionais de Aprendizagem" (MNLS), também conhecida por Movimento pela Base, que trata de um "movimento" que entende o currículo padrão como basilar para a promoção da equidade educacional.

Esse Movimento é composto por sujeitos, organizações privadas, associações, instituições de pesquisa e servidores públicos de educação, encabeçado e financiado pela Fundação Lemann, Instituto Natura e Banco Itaú BBA, que realizaram conferências, workshops, grupos de discussão etc. para ativar a rede, disseminar e fortificar suas ideias. Uma delas visa desenvolver currículos básicos comuns, ancorado na experiência norte-americana "O MNLS procura 'ensinar' os tomadores de decisão sobre a importância de um currículo padrão e 'pega emprestado' o modelo de Núcleo Comum dos EUA" (Avelar; Ball, 2019, p. 11, tradução nossa)[101].

Embora o MNLS seja mantido pelo setor privado, seus membros ocupam ou já ocuparam cargos no Conselho Nacional de Educação, no MEC e na Câmara dos Deputados. "Até o final de 2016, mais de metade dos membros do MNLS trabalhavam em instituições estatais" (Avelar; Ball, 2019, p. 12)[102]. Assim, verificamos que os sujeitos e ideias do MNLS fazem parte do processo de reforma educacional no Brasil.

A reforma educacional brasileira está articulada com uma rede global de ideias que buscam reorientar e modificar o cenário de educação no país, onde a relação público-privada vem ganhando protagonismo no estabelecimento de políticas públicas. Assim, a REM e a BNCC, segundo Costa e Silva (2019), não estão isoladas de um conjunto amplo de mudanças no papel do Estado, da cidadania democrática e dos direitos sociais diante de um neoliberalismo ainda mais avançado, que despreza as políticas educacionais em andamento e os estudos e debates acerca de polêmicas curriculares.

[101] MNLS seeks to "teach" decision makers about the importance of a standard curriculum, and clearly points towards and "borrows" from the model of the USA Common Core (Avelar; Ball, 2019, p. 11).
[102] By the end of 2016, more than half of MNLS members were working in state institutions (Avelar; Ball, 2019, p. 12).

O empresariado prefere se basear em modelos educacionais desenvolvidos em países considerados "centrais", desse modo, "as influências são organizadas e acarretam um propósito deliberado de canalizar e orientar a mudança de acordo com os interesses da dominação externa e de sua contrapartida nos interesses de classe dos setores dominantes internos" (Silva, 2018, p. 189). Diante disso, recorremos a Freitas (2012, p. 380), que ao investigar os "reformadores" empresariais da educação nos Estados Unidos, entende que esse fenômeno

> [...] reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para 'consertar' a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

A experiência norte-americana com o programa federal *No Child Left Behind*[103] (Nenhuma Criança Deixada para Trás; doravante NCLB), segundo Silva (2018), inspirou os empresários que compõem o TPE. O programa estadunidense se organiza no tripé: "responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como 'standards', medidos em testes padronizados" (Freitas, 2012, p. 383).

A educação norte-americana, de acordo com Krawczyk (2018), vem servindo de modelo e de parâmetro de validação das políticas educacionais para o desenvolvimento do pensamento dominante na educação brasileira nos últimos trinta anos, produzindo uma virada no pensamento hegemônico. Baseado no programa dos Estados Unidos, o TPE busca uma atuação que se processa por mecanismos de controle alinhados aos pressupostos das Organizações e Organismos Internacionais, como a Unesco, Banco Mundial, OCDE, entre outros, que operam como agências de controle capitalista (Silva, 2018). Segundo Caetano e Peroni (2022), o TPE colabora com a legitimação da cultura empresarial nas políticas educacionais.

Verifica-se, atualmente, que sujeitos, instituições e agências não governamentais se articulam em redes no processo de tomada de decisão e na implementação de políticas. Estas costumavam ser executadas principalmente pelo Estado, mas estão cada vez mais dispersas em

[103] Com esse programa, os estados norte-americanos foram estimulados a implementar seus próprios testes e a adotar três níveis de desempenho de acordo com seus critérios. Todos os estudantes do 3º ao 8º ano realizavam provas de leitura e matemática. Uma vez no ensino médio, suas notas seriam desagregadas por etnia, status socioeconômico, condições de incapacidade física e domínio do inglês como segundo idioma, com o objetivo de monitorar o progresso de cada um desses grupos de estudantes. Caso a escola não alcançasse 100% de proficiência, seria considerada "em necessidade de melhoria" e enfrentaria sanções anualmente cada vez mais severas. Entre as sanções, destacam-se: conversão em escola charter, substituição do diretor e de toda a equipe, transferência do controle para a gestão privada, entrega do controle da escola ao estado ou "qualquer outra grande reestruturação da governança da unidade escolar" (Bastos, 2016).

redes complexas (Avelar; Ball, 2019). Assim, assistimos à execução de contrarreformas, como a do Ensino Médio, apoiadas por grupos empresariais e redes do mercado educacional global, com o intuito de se beneficiar do dinheiro público destinado à educação. Com isso, o setor privado vem adquirindo mais espaço na definição das políticas educacionais. Tal fenômeno produz, segundo Ball (2014, p. 162):

> [...] 'textos' de políticas e de ideias para políticas por empresas educacionais e de consultoria *para* e no *interior* do Estado, ou seja, a exportação de "trabalho do Estado" a fornecedores privados e a "agências" e a formação e a disseminação de novos discursos políticos decorrentes da participação dessas empresas em reportar escritos, avaliações, assessorias, consultorias e recomendações.

A disseminação do setor privado na educação e de suas instituições consideradas "filantrópicas" passou a crescer a partir da segunda metade dos anos 1990, com a NGP e o consequente avanço das políticas neoliberais e a mundialização do capital. Com a virada do século, verificou-se a intensificação de diferentes maneiras de privatização, como as apresentadas por Adrião (2018), uma reação ofensiva do empresariado na educação com o intuito de fortalecer sua participação na elaboração, execução e orientação das políticas educacionais (Krawczyk, 2018).

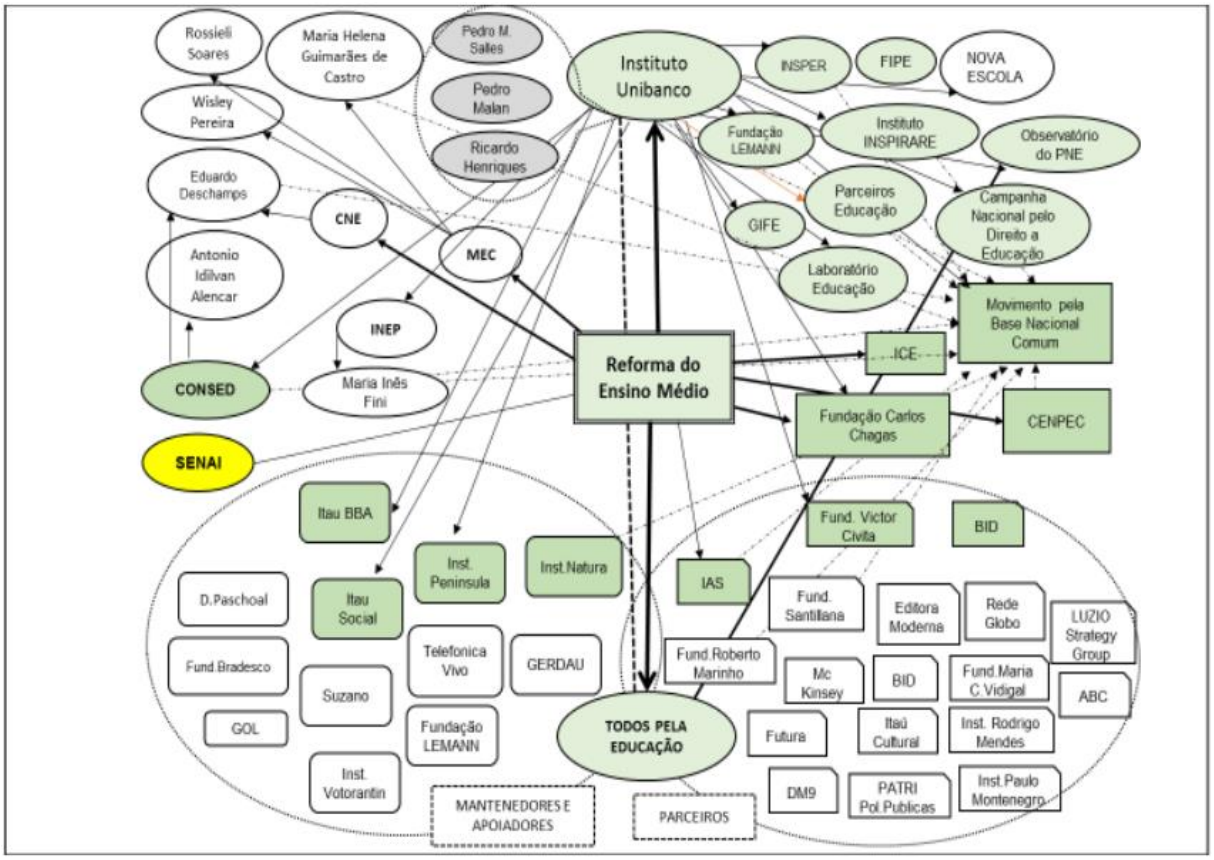
Segundo Shiroma (2011, p. 18), a atuação do setor privado ocorre por meio de redes sociais, definidas como "[...] um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum [...]", que são voltadas à educação e atuam como redes políticas com o intuito de fortalecer suas ideias. Ball (2014) destaca que as redes políticas são uma espécie de "social" novo, que abrange tipos específicos de relações sociais, movimentos e fluxos baseados em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções.

A figura 1 revela o protagonismo e a atuação em rede de algumas entidades e sujeitos em torno da REM, entre elas destacam-se: o IU, Movimento pela Base Nacional Comum[104], Fundação Lemann, Fundação Carlos Chagas, Fundação Roberto Marinho, Instituto Votorantim, Fundação Bradesco, Itaú Social, Itaú Cultural, Instituto Natura, Telefônica Vivo, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Península, Instituto Inspirare, Fundação Santilana, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Paulo Montenegro, Grupo de Institutos,

[104] Em 2013, durante um Seminário Internacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e pela Fundação Lemann, iniciou-se um movimento do empresariado brasileiro com a participação de várias instituições do setor educacional. Alguns dos participantes desse movimento incluíam: FGV, Instituto Inspirare, Instituto Singularidades, Fundacion SM, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, IAS, Cenpec, Cedac (mencionado duas vezes, poderia ser erro de digitação), Consed, Instituto Natura, Undime, Itaú BBA, Sesc, Fundação Rodrigo Mendes, Abrelivros, Abave (mencionado duas vezes, poderia ser erro de digitação), Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, e Fundação Maria C. Souto Vidigal, entre outros (Caetano; Peroni, 2022).

Fundações e Empresas (GIFE), Ensino Superior em Negócios, Direito, Engenharias e Ciência da Computação (INSPER), Consed, Senai, Fundação Victor Civita e Grupo Gerdau.

Figura 1 – Sujeitos e organizações envolvidas na Reforma do Ensino Médio



Fonte: Elaborado por Caetano (2017) e publicado por Peroni, Caetano, Lima, 2017.

Segundo Krawczyk (2018, p. 59-60), "assim, fundações e institutos ligados a empresas, devidamente assessorados por consultorias privadas, transformaram-se no Brasil em verdadeiros think tanks dos governos", e passaram a atuar diretamente nas instituições escolares e a comandar cada vez mais as políticas educacionais. As redes políticas que se proliferam na educação são abordadas na literatura como think tanks, e o uso dessas redes sociais foram sugeridas e incentivadas em diversos fóruns e documentos internacionais (Shiroma, 2011).

Essa atuação em rede política constitui uma nova forma de governança, mudando as políticas educacionais a partir de novas relações, em que as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando "turvas", em que há uma proliferação de redes políticas compostas por entidades, fundações e instituições que buscam apontar alternativas para o "fracasso" do Estado (Ball, 2014). O autor ainda destaca que é por meio das redes de política que ocorre a mobilização dos interesses, compromissos e finalidades, legitimadas no interior da própria rede.

Os empresários, representantes do setor privado, procuram elaborar seus projetos educativos de modo a favorecer sua própria classe, estabelecendo uma série de ideias para fortalecer o discurso ideológico e criar planos que beneficiem a estruturação do seu projeto de sociedade. Nesse sentido, Silva (2018, p. 187) remete a Gramsci[105] ao analisar o movimento do empresariado, cujo objetivo é materializar a educação como fonte de lucro.

> Em termos gramscianos, tal movimento representa um poderoso aparelho privado de hegemonia da burguesia brasileira que tem como objetivo claro pesar decisivamente na correlação de forças existentes em nossa sociedade (supremacia), obtendo do conjunto dos grupos sociais (ou de sua maioria) o consentimento passivo e/ou ativo para impulsionar um processo de apassivamento da grande massa trabalhadora aos seus projetos de sociabilidade. [...] o empresariado assumiu um projeto de hegemonia, tomando para si a direção ético-política da escola pública, local formativo de parcela significativa da classe trabalhadora.

Considerando as relações hegemônicas que formam os intelectuais orgânicos defensores dos interesses do grupo social do qual fazem parte e pautando-se nos estudos consultados[106], Silva (2018) classifica o movimento TPE como o mais influente intelectual orgânico dos últimos 17 anos, pois, por meio desse movimento, uma elite empresarial procura não somente estruturar a educação estatal, mas também a sociedade de modo geral, com o intuito de expandir os benefícios para sua própria classe.

Entre as entidades envolvidas na REM, destacamos o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, fundada em 1986, responsável por unir as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, a fim de integrar as redes estaduais de educação[107] e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas, visando o desenvolvimento da escola pública.

Na concepção de Santos e Silva (2022), O Consed é o agente de maior importância para representar os interesses dos sistemas estaduais de educação, que detêm aproximadamente 80% das matrículas do Ensino Médio. Os autores salientam que ao longo de sua história, o Consed criou dezenas de comissões e grupos de trabalho para analisar diferentes políticas e programas, sendo que, no ano de 2015, criou o GT Ensino Médio, devido à discussão do Projeto de Lei n.

---

[105] Ao se referir a Gramsci, Silva (2018) utiliza as obras: Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1984; e Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

[106] Os estudos consultados por Silva (2018) foram: Adrião; Peroni (2009); Bastos (2017); Freitas (2012); Martins (2013); Motta (2016); Neves (2005); Orso (2017) e Rebuá (2017).

[107] Na subseção 3.3 abordaremos a influência do Consed junto à Secretaria Estadual de Educação na implementação do NEM no estado de Mato Grosso.

6.840/2013[108], que naquela época sugeria a reformulação no Ensino Médio. A partir de 2019, esse grupo de trabalho passou a ser chamado de "Frente de Trabalho Currículo e Novo Ensino Médio".

O GT Ensino Médio do Consed desenvolve encontros regularmente com objetivo de debater as ações de implementação do NEM nos sistemas estaduais de ensino, caracterizando-se como um espaço de articulação entre as redes de ensino dos estados, que ofertam o Ensino Médio como prioridade "o GT Ensino Médio do Consed figura como um espaço de relações horizontais entre a burocracia implementadora dos sistemas estaduais de ensino" (Santos; Silva, 2022, p. 5).

A partir da aprovação da REM, de acordo com a pesquisa de Santos e Silva (2022) o referido GT do Consed, entre os anos de 2017 e 2018, o GT do Consed reuniu 81 técnicos das diferentes Secretarias Estaduais de Educação. Cada estado tinha três representantes organizados em três frentes de atuação, a saber: frente de ensino em tempo integral, frente de educação profissional e técnica e frente de flexibilização curricular. Ainda em 2017 o Consed realizou, em conjunto com IU e Insper, um curso de formação continuada intitulado "Formação em Planejamento para a Implementação de Políticas de Desenvolvimento do Ensino Médio". Em síntese, o planejamento da formulação de currículos do NEM foi mediado por instituições privadas. Isso significa que setor privado assume a direção da política pública para o Ensino Médio (Santos; Silva, 2022; Peroni, 2018).

Segundo Caetano e Peroni (2022), a REM possui aproximações com um modelo de programa de educação do setor privado, o Programa Jovem de Futuro (PJF). O PJF é desenvolvido pelo IU em conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação, materializando a relação entre o público e o privado. O programa leva às redes e instituições de ensino em que atua metodologias e instrumentos que auxiliam no trabalho de gestão, alicerçado em cinco eixos: "governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão" (Instituto Unibanco, 2022, p. 5).

O PJF possui similaridades com a REM, e de acordo com Caetano e Peroni (2022, p. 16) as metas desse programa, como: "[...] o aumento do desempenho dos alunos e a diminuição dos índices de abandono escolar, apresentando-se como um caminho para a melhoria da qualidade da educação pública no Ensino Médio", são semelhantes à justificativa da REM atual.

[108] O referido Projeto de Lei, de autoria Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (Minas Gerais), tinha o objetivo de promover estudos e proposições com o intuito de reformular o Ensino Médio. Resumidamente, propunha a carga horária de sete horas por dia, a matrícula no Ensino Médio noturno exclusiva para estudantes maiores de 18 anos e a estruturação curricular por áreas do conhecimento. Entretanto, apesar de ser analisado em Comissão Especial, não foi votado em Plenário (Brasil, 2013).

Segundo as autoras, além dessa simetria, o PJF apresenta outra proposta próxima a da REM em curso:

> [...] Para a utilização dos recursos financeiros e técnicos disponibilizados, o JF propôs a elaboração e implementação de um Plano de Ação com foco em dois objetivos principais: a melhoria significativa do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e a diminuição dos índices de evasão. A escola, ao aderir ao programa, recebia um valor por aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas nesse plano, o que identificamos na implantação do Novo Ensino Médio nos estados brasileiros (Caetano; Peroni, 2022, p. 16).

Em linhas gerais, o PJF é um modelo organizado e implantado nas instituições escolares públicas com diferentes relações público-privadas que originou o molde da REM, materializada com a aprovação da Lei n. 13.415/2017 (Caetano; Peroni, 2022). Para Peroni (2018), a aprovação da REM foi protagonizada por sujeitos individuais pertencentes a coletivos que representam os setores neoconservadores, e que inclusive compõem o movimento TPE.

Conforme apresentado na parte introdutória, o Brasil elaborou o documento "Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio" (Brasil, 2017b), com a intenção de angariar recursos junto ao Banco Mundial para a implementação do NEM. Nesse documento, são apresentadas as insatisfatórias taxas de reprovação, aprovação, abandono, evasão, além do desempenho nas avaliações externas, para justificar a necessidade de levar adiante a reforma no Ensino Médio e conquistar o empréstimo. A partir desses fatores, iniciou-se um debate sobre a necessidade de implementar uma reforma no Ensino Médio. No entanto, tais análises desconsideram frequentemente o seguinte:

> As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (Krawczyk, 2011, p. 754).

É importante recordar que apenas em 2009 o Ensino Médio tornou-se obrigatório no Brasil, com a promulgação da Emenda Constitucional n. 59. Esta medida impôs ao Estado o dever constitucional de disponibilizar a última etapa da Educação Básica, marcando um avanço tardio no projeto de democratização da educação pública.

Além do agravante fator do reconhecimento tardio do Ensino Médio como obrigatório e gratuito, essa etapa da Educação Básica é objeto desejoso de sujeitos e organizações que buscam inserir a lógica do mercado no campo da educação, de modo que esta possa funcionar seguindo seus princípios. É a partir dessa conjuntura que se institucionaliza o NEM.

O currículo e os discursos em torno do NEM remetem à concepção denominada por Saviani (2008b) como tecnicista, que preserva os fundamentos da eficácia, eficiência, racionalidade e produtividade, relacionando a função preparatória da escola em formar sujeitos eficientes para o desenvolvimento da produtividade social, agarrado ao rendimento e à capacidade de produção capitalistas.

Com forte influência do empresariado brasileiro, a base do NEM é o currículo organizado em uma parte comum mais os Itinerários Formativos, compreendidos na teoria como a parte flexível. Essa organização curricular está inserida no contexto do regime de acumulação flexível, cujo objetivo é formar trabalhadores adaptáveis às demandas de um mercado de trabalho em constante evolução, impulsionado pelo progresso tecnológico e pela globalização. Assim, esses trabalhadores desenvolvem habilidades versáteis e são incentivados a se qualificar continuamente, conforme as necessidades mercadológicas (Kuenzer, 2017). Nesse sentido, Laval (2019) ressalta que o "homem flexível" e o "trabalhador autônomo" são os parâmetros do novo ideal pedagógico.

Dessa maneira, as reformas implantadas na educação são orientadas para a competitividade, ao mesmo tempo que buscam alinhar o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências que serão utilmente aplicáveis pelos setores econômicos em crescimento. A esse respeito, Laval (2019, p. 42) ressalta que "a padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da 'gestão educacional' e a formação de professores são reformas 'focadas na produtividade'. Por isso, segundo o autor, as políticas nacionais e mundiais solicitam diversificar o financiamento, ou seja, proporcionar uma maior participação do ente privado; gerir a escola aos moldes de uma empresa; promover a lógica do mercado na escola e incentivar a competição entre as famílias e estudantes pelo "bem escasso" da educação.

De acordo com Vicente (2019), a orientação é formar o trabalhador flexível para o mercado, pois esse sujeito deve acompanhar as mudanças do mundo produtivo e encará-las. É exatamente isso o que propõe o NEM por meio da REM: formar um trabalhador flexível para assegurar as necessidades do mercado mundial, onde até a atividade cultural é convertida em consumo, seguindo as premissas do capitalismo internacional, que maximiza a exploração da força de trabalho. Com isso, Laval (2019, p. 45) ressalta que "a referência ideal da escola passou a ser o 'trabalhador flexível', de acordo com os cânones da nova representação da gestão". O autor argumenta que os valores do mundo escolar foram trocados por novos critérios: eficiência,

mobilidade e interesse. Nesse contexto, a escola se transforma em um espaço dedicado à formação de sujeitos com atributos adaptáveis às inconstâncias do mercado.

Ademais, torna-se palco de disputa de interesses, cujas relações entre o setor público e o setor privado mudam as ações do Estado na criação de políticas educacionais. Assim, Caetano e Peroni (2022) destacam o papel do Estado como financiador e indutor do crescimento econômico, revigorando grupos privados e sua atuação em setores estratégicos e fortificando o poder de disputa dos grupos privados no mercado e na concorrência da hegemonia política e ideológica, que busca solidificar os mecanismos de mercado no interior das escolas públicas.

O NEM enfoca a perspectiva mais pragmática e utilitarista, baseada em resultados, e não busca debater o sentido do que seria uma educação de qualidade voltada para a formação integral dos sujeitos. Desta feita, os interesses econômicos estão acima dos sociais, e frente à crise econômica nacional, os empresários reformadores do Ensino Médio "enxergam" os jovens apenas como estoque de mão de obra (Gonçalves, 2017).

De modo geral, a REM se espelha no modelo estadunidense (Freitas, 2018; Krawczyk, 2018), tendo a flexibilidade, por meio do conjunto de disciplinas eletivas e itinerários formativos, como carro-chefe. A REM representa o aligeiramento da formação dos estudantes, reduzindo a carga horária de disciplinas obrigatórias, além de propor um conjunto formativo disponibilizado conforme as possibilidades dos estados ou das instituições escolares.

> A escola pública no Brasil está sob ataque cerrado, que utiliza um arsenal de práticas e de ideologia diretamente importados dos Estados Unidos. Não é apenas a implantação da gestão privada, não é apenas a transformação radical nas condições do trabalho docente, nem as profundas mudanças curriculares. Vai muito além de tudo isso, ancorando-se na ideia-força de flexibilização e suas irmãs gêmeas: desregulamentação e diferenciação. É um processo que também está se desenrolando nos Estados Unidos, mas que aqui, por conta do caminho que a escola pública tomou nos anos anteriores, poderá ser mais profundo e mais destrutivo do que lá (Krawczyk, 2018, p. 70).

Para a autora, existe nos Estados Unidos uma pressão para que a apropriação do espaço público assegure os interesses das diversas camadas sociais, o que ocorre por meio das *escolas charter*[109] e de outros modelos semelhantes. Esses métodos são empregados pela gestão privada na captação de recursos públicos. Em contrapartida, no Brasil, a apropriação de recursos públicos por empresas privadas ocorre de maneira mais evidente, seja através da gestão privada de instituições escolares públicas ou pelo financiamento estatal de bolsas de estudo em escolas

[109] É um modelo de escola terceirizada nos Estados Unidos (Freitas, 2018).

privadas. Esse fenômeno resultou no crescente abandono da escola pública pela classe média brasileira.

Tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a educação tem se tornado um terreno para a expansão da fronteira capitalista. Todavia, no Brasil, esse processo é particularmente alarmante devido à legitimação de relações capitalistas baseadas em individualismo, competição, meritocracia, empreendedorismo, voluntariado e construção da imagem do homem de negócios. Embora esses valores tenham sido historicamente associados ao sistema educacional norte-americano, atualmente eles estão fortemente incorporados na matriz escolar brasileira. Esse fenômeno resulta de uma ofensiva hegemônica e ideológica para criar uma educação voltada aos interesses das classes dominantes que comandam e ditam as regras no Brasil (Krawczyk, 2018).

Esta subseção mostrou como o empresariado na educação brasileira, apoiado pela legislação nacional, ganhou mais influência nas últimas três décadas, estimulando a participação do setor privado nas políticas estatais. Ainda, foi possível observar que os reformadores brasileiros são representantes de grandes empresas ou corporações do setor privado que atuam em diferentes áreas, tais como: mercado financeiro, comunicação, siderurgia, mercado editorial e educacional, entre outros, que mantêm estreita relação com Organizações e Organismos Internacionais no estabelecimento e execução de políticas educacionais. Os reformadores não atuam individualmente, ao contrário, criam uma organizada rede social e política, de modo a definir, organizar, controlar e implementar suas políticas educacionais. Assim, os reformadores do NEM ampliam seu poder persuasão para incutir seus valores e propósitos no interior das escolas brasileiras, visando garantir a manutenção de seus interesses hegemônicos no âmbito da sociedade capitalista e concebendo a educação como mecanismo subordinado ao mercado.

4 ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO MATO GROSSO

Esta seção trata sobre a participação do setor privado na educação pública mato-grossense, apresentado os sujeitos e as empresas que possuem influência por meio de suas ações na organização da educação estadual, dando enfoque à gestão do governador Mauro Mendes (2019-atual), evidenciando o desenvolvimento de políticas públicas educacionais de cunho neoliberal. Para isso, a seção foi dividida em três subseções: a primeira, "4.1 Pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio no estado do Mato Grosso", aborda os pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio no estado de Mato Grosso, com intuito de realizar uma caracterização do Estado de Mato Grosso e da Rede Estadual de Educação. Para isso, pesquisamos as leis estaduais de Mato Grosso, tais como: a Lei Complementar n. 49 de 1998 – Sistema Estadual de Ensino; Lei n. 8.806/2008 – Plano Estadual de Educação 2008-2017; Lei n. 10.111.2014 – Plano Estadual de Educação 2014-2024 e o Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos.

A segunda, "4.2 A relação público-privada na educação mato-grossense: a crescente influência do empresariado nas políticas públicas educacionais", investiga a relação público-privada na educação estadual e apresenta a crescente influência do empresariado na definição e implementação de políticas públicas educacionais, em que é possível identificar o desenvolvimento de políticas públicas caracterizadas pelo receituário neoliberal, balizadas pelo ajuste fiscal e incentivo à privatização.

As políticas neoliberais são evidenciadas na atual gestão estadual, em que presenciamos o aumento da participação do setor privado em conjunto com a iniciativa pública, via celebração de contratos com a Seduc-MT para atuarem na Educação Básica, principalmente na implementação do NEM, é o assunto abordado na subseção "4.3 Facetas da privatização na atual gestão: contratos da Seduc-MT com o setor privado", na qual são apresentados os Contratos: n° 081/2021/SEDUC (Seduc-MT, 2021a); n° 092/2021/SEDUC (Seduc-MT, 2021b); n° 093/2021/SEDUC (Seduc-MT, 2021c); n° 026/2022/SEDUC (Seduc-MT, 2022b); n° 067/2022/SEDUC (Seduc-MT, 2022e); n° 138/2022/SEDUC (Seduc-MT, 2022f); n° 194/2022/SEDUC (Seduc-MT, 2022k); e o Contrato n° 114/2023/SEDUC (Seduc-MT, 2023e) que foram celebrados entre a Seduc-MT e o setor privado.

4.1 Pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio no estado do Mato Grosso

Como já visto na subseção 2.2, as diretrizes políticas da educação no sistema nacional de ensino são estruturadas em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (art. 8°, Brasil, 1996). Os estados têm o dever de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; colaborar com os municípios no fornecimento do Ensino Fundamental; elaborar e executar políticas e planos educacionais, de acordo com as diretrizes e planos nacionais de educação; autorizar, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; baixar normas complementares para seu sistema de ensino; além de garantir o transporte escolar aos estudantes da rede estadual (art.10, I, II. III, IV, V, VII, Brasil, 1996). Com a Lei n. 12.061, de 2009, que modificou o inciso VI do art. 10 da LDB de 1996, os estados passaram a ter a responsabilidade explícita de assegurar o Ensino Fundamental e, com prioridade, oferecer o Ensino Médio. Embora essa função já fosse atribuída aos estados desde a promulgação da LDB em 1996, a nova legislação reforçou a obrigatoriedade de atender também à demanda por Ensino Médio para a população jovem e adulta.

Esta subseção objetiva estudar os pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio em Mato Grosso, a partir da divisão do estado, apresentando informações geográficas, socioeconômicas e educacionais, com o intuito de subsidiar a compreensão do contexto estadual para a implementação da REM. Para entendermos o percurso histórico do Ensino Médio em Mato Grosso, contamos com as contribuições de pesquisadores que estudam as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio no estado, tais como: Seba (2020); Ferreira (2020); Mota (2021); e Lima, Casagrande e Silva (2022);

Mato Grosso teve seu território desmembrado por meio de um Decreto presidencial, assinado pelo ex-presidente general Ernesto Geisel, da Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977 (Brasil, 1977), que criou o estado de Mato Grosso do Sul, estabelecendo o município de Campo Grande como sua capital.

A colonização e ocupação de Mato Grosso uno (atuais Mato Grosso - MT e Mato Grosso do Sul - MS) pode ser caracterizada em três momentos: o primeiro, relativo ao período colonial, em que o território serviu ao império para exploração de metais preciosos e fornecimento de mão de obra indígena para outras localidades do Brasil; no segundo, a partir do processo de industrialização brasileira, principalmente nos anos de 1950, é incorporado ao mercado nacional como produtor de bens alimentícios; e, no terceiro momento (atualidade), a região é

caracterizada pela produção de commodities, para suprir a demanda externa, principalmente para o mercado da China (Missio, Rivas, 2019).

Para ocupar o território mato-grossense, segundo Oliveira (2018), compreendido como "vazio demográfico" pelo governo militar, houve incentivos fiscais e crédito para grandes empresas agropecuárias, minerais e madeireiras da época, além da criação de mecanismos jurídicos, o que transformou terras públicas e devolutas em propriedades privadas, impulsionando a concentração fundiária. Por fim, ocorreu a abertura de estradas transnacionais na região, que direcionavam os pontos de reocupação, resultando em um processo de ocupação populacional das terras mato-grossenses.

No período do regime militar (1964-1985), os governadores de Mato Grosso foram, respectivamente, Fernando Corrêa da Costa (1961-1966), Pedro Pedrossian (1966-1971), José Manoel Fontanillas Fragelli (1971-1975), José Garcia Neto (1975-1978), Cássio Leite de Barros (1978-1979), Frederico Campos (1979-1983) e Júlio Campos (1983-1986). Durante os seus mandatos, os processos de ocupação foram intensificados, o que acarretou no crescimento do número de cidades e, consequentemente, da população.

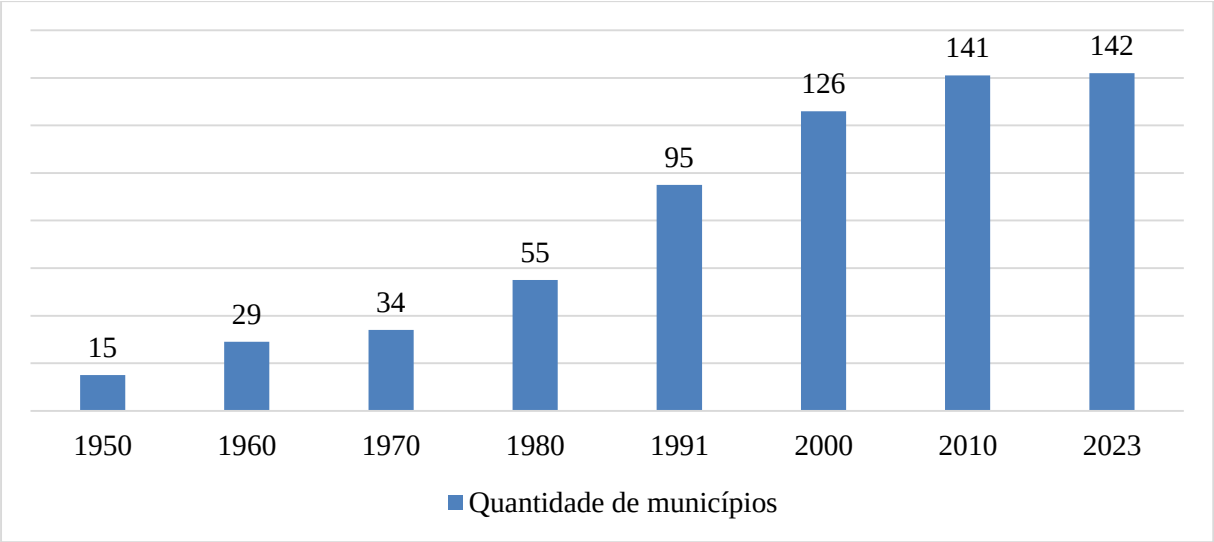
No decorrer dos anos 1960 e início dos anos 1970, ocorreu o aligeiramento do crescimento da população no estado, em decorrência da construção de Brasília e de rodovias federais, como a BR-163 (Cuiabá/Santarém) e BR-070 (Cuiabá/Brasília/Porto Velho); além de projetos de colonização e programas federais[110] de incentivos fiscais (Seba, 2020). Nesse sentido, Neto (2008) destaca que em Mato Grosso dezenas de empresas de colonização se espalharam na extensa faixa norte do estado, trabalhando com migrantes oriundos do Sul e Centro-sul do Brasil. Estima-se que entre 1977 e 1985 cerca de 200 mil indivíduos se instalaram no decorrer do eixo da BR-163.

Segundo o IBGE (1996), no ano de 1950, Mato Grosso contava com uma população de 522.044 habitantes; no ano de 1960, com 889.539 habitantes; e em 1970 ocorreu um exponencial crescimento, totalizando 1.597.090 habitantes em solo mato-grossense. O gráfico

[110] Durante o governo militar, foram estabelecidos programas para fomentar o capitalismo brasileiro, como o Programa de Integração Nacional (PIN), que criou diversos órgãos e planos federais. Entre eles estavam a Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), o Banco da Amazônia S/A (BASA), a Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO), o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria (PROTERRA), o Programa de Desenvolvimento da Amazônia (POLAMAZONIA), o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO) e o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE). Esses programas foram implementados no estado de Mato Grosso, beneficiando principalmente grandes proprietários de terras que obtiveram acesso a financiamentos e outros benefícios (Seba, 2020).

4 apresenta o crescimento quantitativo dos municípios de Mato Grosso registrados no decorrer dos Censos Demográficos.

Gráfico 4 – Crescimento da quantidade de municípios em Mato Grosso



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do Censo demográfico 1950/2010 (IBGE) e G1 (2023).

O gráfico 4 revela que, em meio século (1960-2010), houve a criação de 115 novos municípios em Mato Grosso, representando um aumento de 81,5%. O crescimento inicial do número de municípios mato-grossenses ocorreu durante o regime militar, que tinha o intuito de ocupar os "espaços vazios" e combater diversas formas de manifestações contrárias ao governo. Esses "espaços vazios" eram localidades que ainda não haviam sido integradas ao modo de produção capitalista. Segundo Rosa (2018), o "vazio demográfico" era ocupado por indígenas de várias etnias, além de populações tradicionais dispersas por suas terras.

Segundo Rosa (2018), dentre os municípios criados em Mato Grosso, mais de 50 se originaram por meio de projetos de colonização privada, e outros por meio de colonização oficial do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A autora salienta que o processo de colonização modificou as características do estado e resultou em transformações nacionais, por conta do deslocamento populacional em direção não apenas ao estado de Mato Grosso, mas também de toda a região da Amazônia Legal[111].

A transformação da terra em mercadoria adquiriu maior impulso no decorrer dos governos militares para empresários que tivessem interesse de investir em projetos

[111] De acordo com a Lei n. 12.651/2012, que dispõe sobre a proteção da vegetação nativa, entende-se por Amazônia Legal: os estados do Acre, Pará, Amazonas, Roraima, Rondônia, Amapá e Mato Grosso, e as regiões situadas ao norte do paralelo 13º S, dos estados de Tocantins e Goiás, e ao oeste do meridiano de 44º W, do estado do Maranhão (art. 3º, I, BRASIL, 2012b). Esses estados possuem, em parte ou em todo o seu território, cobertura vegetal da Floresta Amazônica, que detém ampla diversidade biológica, cultural, etnográfica e geológica.

agropecuários e de colonização no território da Amazônia Legal, para isso, houve a necessidade de um aparelhamento do Estado e da injeção de incentivos fiscais na região (Rosa, 2018). Desse modo, segundo a autora, os incentivos fiscais e os créditos subsidiados ficaram a cargo dos órgãos estatais, principalmente da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e do Banco da Amazônia S/A (BASA), que incentivaram a atração de capital de empresas e de indivíduos interessados em fixar sedes de projetos de colonização privada e de empresas agropecuárias em territórios da Amazônia Legal. Esse movimento trouxe ao estado de Mato Grosso o maior número de projetos privados de colonização[112], além dos projetos oficiais[113], ao seu território.

Outro fator importante que estimulou a expansão das cidades e da população mato-grossense foi a atuação das empresas agropecuárias, principalmente a partir da década de 1970. Estima-se que, "em conjunto, entre novembro de 1966 e janeiro de 1985, 590 projetos agropecuários foram aprovados para a implantação em 134 municípios da Amazônia Legal, [...]. Do total de investimentos, mais de 60% correspondem a incentivos fiscais" (Becker, 1990, p. 30 *apud* Rosa, 2018, p. 248).

As empresas agropecuárias auxiliaram na ocupação da região centro-norte e médio-norte de Mato Grosso, em que o cultivo mecanizado de grãos permitiu o crescimento econômico e populacional. De acordo com Marques (2013), essa região atraiu sulistas e gaúchos, que multiplicaram as áreas de cultivo e de estabelecimentos agropecuários a partir dos anos 1980, ampliando o leque da cadeia produtiva e diversificando o setor de serviços que marca o agronegócio. De acordo com a autora, os sulistas e gaúchos são reconhecidos como pioneiros na ocupação da referida região, e atualmente compõem grande parte dos produtores, funcionários, empresários, comerciantes e prestadores de serviços que perfazem o extrato social dominante nos âmbitos político e econômico.

---

[112] O estado de Mato Grosso abrigou mais de 50 projetos privados de colonização, que resultaram na criação de vários municípios atuais, incluindo Porto dos Gaúchos, Canarana, Água Boa, Nova Xavantina, Vila Rica, Nova Mutum, Sorriso, Sinop, Vera, Santa Carmen, Marcelândia, Matupá, Alta Floresta, Paranaíta, Apiacás, Nova Bandeirantes, Colíder, Terra Nova, Juara, Novo Horizonte, Tapurah, São José do Rio Claro, Brasnorte, Juruena e Cotriguaçu. Esse processo também contribuiu para a formação de distritos que têm se emancipado nas últimas décadas (Rosa, 2018).

[113] Os projetos de colonização oficial durante o período dos governos militares ganharam impulso com o Programa de Integração Nacional (PIN), que incluía a abertura de rodovias federais e áreas reservadas para colonização. Em Mato Grosso, os seguintes projetos de colonização oficial foram implementados: Projeto Especial de Assentamento (PEA) Lucas do Rio Verde; Projeto de Ação Conjunta (PAC) Peixoto de Azevedo, PAC Ranchão, PAC Carlinda; e Projetos de Assentamento Rápido (PAR) em Canaã, Carapá, Paraná, Teles Pires, Praia do Poço, Cerro Azul, 7 de Setembro, e PA Braço Sul. Esses projetos resultaram no assentamento de aproximadamente 7.070 famílias (Rosa, 2018).

A crescente urbanização de Mato Grosso – por meio dos projetos de colonização oficiais, privados e das empresas agropecuárias que buscavam explorar potencial agrícola da região e povoá-la – resultou na exploração de grandes áreas de florestas nativas, que foram devastadas para a inserção de pastagens, áreas cultiváveis e cidades. Conforme Spanholi e Passos (2018), por conta da expansão das atividades econômicas decorrentes do processo capitalista e da colonização, o desmatamento no estado possui um dos maiores índices. No ano de 2016, chegou a cerca de 190% quando comparado ao ano de 2015, desse modo, Mato Grosso foi responsável por 20% de todo desmatamento da Amazônia Legal.

De acordo com o IBGE (2022), o estado do Mato Grosso possui uma extensão territorial de 903.208,361 km² e população 3.658.649 pessoas, com uma densidade demográfica 4,05 hab./km², distribuída em 141 municípios. Em 2023, o STF decidiu pela criação do município de Boa Esperança do Norte, aumentando o total de municípios no estado para 142. Para isso, o município de Nova Ubiratã cedeu 360 mil hectares, correspondendo a 80% da área do novo município; os outros 20% foram compostos por uma área que pertencia a Sorriso. A população do mais novo município mato-grossense escolheu prefeito e vereadores nas eleições de 2024 (G1, 2023).

Mato Grosso integra a região Centro-Oeste e a Amazônia Legal, e é o maior estado em dimensão territorial de sua região e o terceiro em dimensão territorial do Brasil. Faz fronteira com seis estados: Amazonas, Pará, Goiás, Tocantins, Mato Grosso do Sul e Rondônia, além da Bolívia.

Sua capital, o município de Cuiabá, conforme o IBGE (2022), concentra a maior parte da população, com 650.877 habitantes, representando 17,79% da população, seguido do município de Várzea Grande, com 300.078 mil habitantes, que equivale a 8,20% da população mato-grossense. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano", considera as variáveis educação, saúde e renda. O IDH do estado de Mato Grosso, conforme o IBGE (2021), é de 0,736, posicionando-se em 11° lugar no Brasil, sendo o último da região Centro-Oeste.

Conhecido como celeiro do Brasil[114] por conta da expressiva produção de soja, milho, rebanho bovino e algodão, Mato Grosso ainda se destaca em outros setores com relevante

[114] A expressão celeiro do Brasil está relacionada ao processo de ocupação do estado de Mato Grosso. Silva (2020), em sua tese, apresenta fotos (imagens) de reportagens, documentários e outras formas de comunicação que se referem ao estado como responsável pelas grandes safras de soja, algodão e milho. Como, por exemplo, em uma grande ação publicitária nos estados da região Sudeste e Sul, realizada pelo ex-governador Júlio Campos, em 1985, com o objetivo de atrair muitos imigrantes e fazer do estado o "celeiro agrícola do Brasil", colonizando, sobretudo, as terras localizadas ao norte do estado. As imagens mostradas na tese de Silva (2020) apresentam a primeira

potencial de crescimento, tais como: a agroindústria, turismo, piscicultura, economia criativa e polo joalheiro (Ferreira, 2020). De acordo com o IBGE (2020), Mato Grosso produziu R$ 178.650 milhões de Produto Interno Bruto (PIB), sendo a maior taxa de crescimento do país.

A Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso (FIEMT) elaborou a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2021, que indica o crescimento do número de estabelecimentos industriais no estado, passando de 87.664 para 99.450 estabelecimentos no ano de 2021. A criação de bovinos para corte obteve o maior número de estabelecimentos – 12.269. O relatório aponta também o aumento do número de funcionários nas indústrias e de seus rendimentos. No ano de 2015, as indústrias empregavam o quantitativo de 800.822 pessoas, com uma massa salarial anual de R$ 23.498.006.663, enquanto no ano de 2021 passou a empregar 919.419 trabalhadores, com uma massa salarial anual de R$ 29.773.727.111 (Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso, 2021).

O processo de redemocratização ocorrido no final dos anos 1980 e as mudanças no campo social, político e econômico do final do século XX e início do século XXI apontam as reformas realizadas no decorrer dos anos 1990 na área da educação. Como indicam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), "os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias e farta produção documental".

A Carta Magna de 1988 estabelece que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (art. 211, Brasil, 1988).

> § 1° A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996).
> § 3° Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996).

Os estados devem respeitar a legislação nacional e cumprir com os regramentos e responsabilidades na definição e estabelecimento de políticas públicas. Mato Grosso regulamentou o Sistema Estadual de Ensino (SEE) seguindo as normas da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e da Constituição Estadual de 1989. "Serão regulados por lei complementar,

---

aparição da palavra "celeiro", e, por trás dela, uma série de ideias, com o intuito de impulsionar o avanço do capitalismo monopolista no interior da Floresta Amazônica.

entre outros casos previstos nesta Constituição [...] Lei de Diretrizes da Educação" (art. 45, XIII, Mato Grosso, 1989).

A aprovação da Lei Complementar n. 49 de 1998 (Mato Grosso, 1998a) regulamentou a instituição do SEE, desse modo, o governo estadual, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e em regime de colaboração com municípios, disponibiliza todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica. Referente à Educação Superior, esta será ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)[115], sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECITECI).

Segundo a legislação estadual, o SEE é de responsabilidade do poder público, não podendo ser terceirizado ou transferido à organização de direito privada ou privatizada. Compreende o SEE:

> I - as instituições de educação, de todos os níveis, criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual;
> II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
> III - as instituições de ensino fundamental e médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> IV - a Secretaria de Estado de Educação;
> V - o Conselho Estadual de Educação;
> VI - o Fórum Estadual de Educação;
> VII - as instituições de Educação Básica criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal, dos municípios que não criarem seu próprio sistema;
> VIII - as instituições de Educação Básica criadas e mantidas pela iniciativa privada (art. 23, Mato Grosso, 1998a).

A Seduc-MT, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT) e o Fórum Estadual de Educação (FEE), de acordo com a legislação, são órgãos responsáveis pela administração geral do SEE. É de competência do SEE garantir uma educação de qualidade para todos, representado pelos órgãos normativos e executivos das instituições públicas, privadas e comunitárias. Além de elaborar, executar, manter e desenvolver as ações político-administrativas, as relações pedagógicas, as legislações e políticas relativas à educação e aos planos educacionais, articulados com as ações dos municípios (art. 26, Mato Grosso, 1998a). De acordo com Saviani (1999, p. 120), "Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizadas para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento". Desse modo, entende-se que sistema é o resultado das ações sistematizadas.

[115] A UNEMAT foi criada por meio da Lei Complementar n° 30, de 15 de dezembro de 1993, que extingue a Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (Mato Grosso, 1993).

Conforme a Constituição Estadual, os sistemas estadual e municipal de ensino passam a integrar o Sistema Único de Ensino, ficando a cargo do Estado organizar e financiar o sistema de ensino e prestar assistência técnica e financeira aos municípios, para gradual integração em um Sistema único de Ensino, na forma da lei (art. 244, Mato Grosso, 1989).

A LC n. 49 versa sobre a Gestão Única de Educação Básica das Redes Estadual e Municipal de Ensino Público no estado de Mato Grosso, determinando que os municípios que não estabelecerem sistema de ensino próprios serão incorporados ao SEE. No Parágrafo Único do Capítulo 10, destaca que: "A adoção de gestão única por, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos municípios, implicará a instituição do Sistema Único de Educação Básica, a ser definido em lei específica" (Mato Grosso, 1998a).

De acordo com Seba (2020), o estado de Mato Grosso estabeleceu um projeto-piloto intitulado Gestão Única, envolvendo 12 municípios. O objetivo era traçar estratégias para subsidiar a construção do Sistema Único de Educação no estado. Por conta das reformas de base neoliberal empreendidas durante as gestões de Dante de Oliveira (1995-1998), pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) no primeiro mandato, e pelo PSDB no segundo mandato (1999-2002), a SEDUC-MT, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP) de Mato Grosso e a sociedade educacional travaram um denso debate para a implantação do Sistema Único de Ensino. A autora salienta que não existiu consenso entre as partes, e o Sistema único nunca se consolidou como política de Estado, o que demonstra a importância e a força da sociedade na mobilização das políticas públicas.

Outro fator que merece ser destacado na legislação que institui o SEE é a regulamentação do CEE como órgão colegiado de caráter normativo, consultivo e deliberativo, com a competência de definir a ação educacional do respectivo estado nos termos das diretrizes e objetivos nacionais e de assessoramento superior da Seduc-MT e SECITECI, com representação paritária entre o governo do estado e as entidades da sociedade civil organizada (art. 32). De acordo com Seba (2020), o CEE de Mato Grosso foi criado em 7 de fevereiro de 1963, pela Lei n. 1.815, o qual era formado por indivíduos com experiência na área da educação, indicadas e nomeadas pelo governo estadual. O órgão funcionava como unidade de competência governamental, com funções técnicas e normativas, e não tinha independência funcional, isto é, permanecia subordinado às decisões do MEC, para regulamentar e normatizar aquilo que já estava presente na lei. São atribuições do CEE:

> I - participar da elaboração da Política Educacional do Estado;
> II - acompanhar e avaliar a execução da Política Educacional do Estado;

> III - participar da elaboração das políticas públicas nas áreas de Educação Básica e ensino superior, conjuntamente com órgãos públicos e particulares que atuam nessas áreas ou que possuem ações específicas nas áreas de educação infantil, educação indígena, educação especial, ensino supletivo, formação profissional e tecnológica;
> IV - avaliar e fiscalizar a execução das políticas públicas nas áreas mencionadas no inciso anterior;
> V - normatizar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional no âmbito do Estado;
> VI - fiscalizar o cumprimento da legislação educacional no Estado;
> VII - emitir parecer sobre assuntos e questões de natureza educacional que lhe forem submetidas pelos Poderes Executivo e Legislativo e outras instituições;
> VIII - emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Secretário de Estado de Educação;
> IX - exercer as demais atribuições que a Legislação Federal confere aos Conselhos Estaduais de Educação e bem assim, no que couber, no âmbito estadual, as que são consignadas no Conselho Nacional de Educação, em relação ao Sistema Federal de Ensino;
> X - elaborar e alterar o seu Regimento a ser aprovado pelo Governador do Estado (art. 33, Mato Grosso, 1998a).

Ainda, a referida legislação dispõe sobre o FEE de Mato Grosso, que é parte constituinte do SEE, compreendido como órgão de assessoramento, de avaliação e de deliberações de propostas para a elaboração de políticas públicas educacionais para o estado, com foco na valorização do ensino público. É composto por representantes dos diferentes segmentos sociais do estado. De acordo com seu regimento interno, tem como incumbências coordenar, via conferências, a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), bem como acompanhar sua execução. Portanto, o Fórum é um espaço qualificado de participação com significativa relevância (Seba, 2020).

Por meio da LC n. 49, o Ensino Médio obrigatório e gratuito em Mato Grosso passou a ocorrer a partir de 1 de janeiro de 1999 (art. 7°, Mato Grosso, 1998a), disponibilizado na forma de ensino regular, supletivo ou especial, podendo ser de formação básica complementar ao Ensino Fundamental. Nesses moldes, segundo a lei, "a educação profissional poderá se dar mediante projetos específicos, articulados com a vocação econômica da região na qual a escola está situada" (art. 77, § 1°, Mato Grosso, 1998a). De modo geral, a legislação determina que ao final do EM o estudante deve obter domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sociais necessários ao exercício da cidadania (art. 76).

Sobre a gestão democrática, esta foi regimentada em Mato Grosso pelo estabelecido no art. 51 da LC n. 49 (Mato Grosso, 1998a), que trata da gestão democrática do Ensino, e de acordo com o princípio inscrito no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal (Brasil, 1988) e no art. 14 da LDBEN (Brasil, 1996). Nesse sentido, destaca-se a Lei n. 7.040 de 1998, que regulamenta os dispositivos do art. 14 da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do art. 206 da Constituição

Federal, que estabelece a gestão democrática do ensino público estadual, adotando o sistema seletivo para a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas unidades de ensino. Essa legislação determina a adoção do sistema seletivo para escolha dos dirigentes nas escolas e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE) nas Unidades de Ensino, que devem ser compostos pelos segmentos pais, alunos e profissionais da educação, compreendidos como comunidade escolar (Mato Grosso, 1998b).

A referida legislação prevê que os diretores das escolas públicas estaduais e da rede que compõem a Gestão Única deverão ser indicados pela comunidade escolar de cada unidade de ensino, mediante votação direta (art. 4°), para um mandato válido por dois anos, permitindo uma recondução dos diretores eleitos pela comunidade (art. 6°). Para candidatar-se à função de diretor, o profissional deve: ser ocupante de cargo efetivo ou estável do quadro dos Profissionais da Educação; ter no mínimo dois anos de efetivo exercício ininterruptos na instituição que pretende administrar; possuir Licenciatura Plena e participar dos ciclos de estudos desenvolvidos pelas Assessorias Pedagógicas (art. 56).

Como órgãos consultivos e deliberativos da unidade escolar, compreendem-se a Assembleia Geral, o Conselho Deliberativo da comunidade escolar e o Conselho Fiscal (art. 11, I, II, III, Mato Grosso, 1998b).

> De acordo com o título V da Lei da Gestão Democrática, os diretores das unidades escolares serão escolhidos democraticamente pela comunidade escolar. No entanto, desde 2016, esse preceito é desrespeitado pelo governo de Mato Grosso, que não realiza eleições de diretores e de demais funções eletivas nas escolas estaduais, além de utilizar-se o expediente da prorrogação dos mandatos dos diretores e assessores pedagógicos, assim como dos membros dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, até dezembro de 2018, como prevê a Portaria n. 428/2016/GS/SEDUC/MT. Por meio da Portaria n. 548/2017/GS/SEDUC/MT, prorrogou-se também, até 31 de dezembro de 2018, o mandato dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares, efetivos e eleitos, designados e indicados (Costa; Domiciano, 2020, p. 15).

O ataque à Lei de Gestão Democrática não passou despercebido pelo SINTEP e outras instituições escolares, que reivindicavam eleições. Todavia, a Seduc-MT não atendeu às solicitações; ao contrário, estabeleceu uma comissão técnica, por meio da Portaria n. 182/2016/ GS/SEDUC/MT–SEDUC, para revisar e atualizar a Lei de Gestão Democrática e determinar critérios para escolha dos assessores pedagógicos. Como consequência dos trabalhos da comissão, houve a elaboração de uma proposta, que foi rejeitada nas Conferências da Gestão Democrática, instituídas por meio da Portaria n. 456/2017/GS/SEDUC/MT, desenvolvidas nos

diversos municípios e polos do estado, entre 06 de março e 15 de junho de 2018 (Costa; Domiciano, 2020).

No ano de 2018, a Seduc-MT instituiu a Portaria n. 551/2018/GS/SEDUC/MT, estabelecendo critérios para seleção dos novos dirigentes escolares. O art. 3° estabelecia duas etapas para a promoção de novos diretores: a primeira era composta por um ciclo de estudo e a segunda por votação direta pela comunidade escolar. Entretanto, no ano de 2019, o STF, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI-282-1/2019[116]), cancelou as eleições diretas para o provimento do cargo de diretor escolar nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

A pesquisa desenvolvida por Brito (2023) traz um balanço da ADI-282-1/2019, julgada em 05 de novembro de 2019 pelo relator Ministro Alexandre de Moraes. Na ocasião, o STF votou por unanimidade pela inconstitucionalidade do artigo 237 e dos incisos III e IV, que versam sobre a valorização dos profissionais da Educação Básica e a gestão democrática em todos os níveis do sistema de ensino.

> O Estado e os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino de modo articulado e em colaboração, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania com base nos seguintes princípios:
> III – Valorização dos Profissionais da Educação Básica, garantindo, na forma da lei, plano de carreira com piso salarial profissional, jornada de trabalho única de 30 horas, sendo 1/3 (um terço) destinada a planejamento e estudos extraclasse na função docente, e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Estado e Municípios.
> IV – Gestão democrática, em todos os níveis, dos sistemas de ensino, com eleição direta para diretores das unidades de ensino, dirigentes regionais e composição paritária dos Conselhos Deliberativos Escolares, com participação dos profissionais de ensino, pais e alunos, na forma da lei (art. 237, III, IV, Mato Grosso, 1989).

Como consequência do julgamento do STF acerca da inconstitucionalidade dos artigos supracitados, estes foram suspensos da Constituição estadual. Como resultado da decisão final da ADI 282-1, o governo do estado suspendeu a eleição para diretores escolares. Com isso, segundo Brito (2023), não demorou para que o Ministério Público do Estado de Mato Grosso e a Associação de Municípios Mato-grossense, com base na ADI, emitissem recomendações para os municípios de Mato Grosso cancelarem os editais em andamento para as eleições de diretores.

[116] O documento completo da Ação Direta de Inconstitucionalidade 282 Mato Grosso está disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=751490297.

O mapeamento realizado por Brito (2023) revela que, dos 141 municípios, 127 realizavam eleições para diretores até o ano de 2019; 11 não as realizavam; e 4 não disponibilizaram informações. Após a ADI-2019-1/2019, a autora constatou que 88 municípios cancelaram as eleições, 8 já não as realizavam e 43 mantiveram o processo, sem informações disponíveis para 2 municípios.

No ano de 2020, o governo estadual publicou a Portaria n. 563/2020, que estabelece critérios e requisitos para o processo de seleção da função de Diretor Escolar na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso e define que "o provimento das vagas será realizado mediante aprovação em processo seletivo de provas, títulos e currículo, para exercício da função de Diretor Escolar das unidades escolares" (art. 3°, Mato Grosso, 2020a). Assim, os diretores não são mais eleitos pela comunidade escolar, mas sim pelo processo seletivo, o que denota a precarização do sistema democrático.

> Neste cenário involutivo, a gestão democrática, até mesmo enquanto norma, parece desfazer-se no estado de Mato Grosso. As trajetórias histórica, teórica e legal, bem como a definição política atual para a gestão democrática da educação, apresentam elevada complexidade no processo de execução, haja vista que a balança da correlação de forças entre grupos sociais de interesses distintos pende para os interesses do setor privado, com e sem fins lucrativos, na educação pública (Brito, 2023, p. 211).

Ao tratar sobre o processo de democratização da educação, Brito (2023) aponta-nos que o cancelamento das eleições de diretores escolares foi marcado pela "conveniência" e agilidade nas ações dos governantes, a fim de exonerar os diretores que já tinham sido eleitos pela comunidade escolar. Isso reflete a perda de autonomia e de decisão coletiva pela comunidade escolar, bem como enfraquece os critérios de mérito para a escolha de diretores escolares. Para a autora, esse processo reitera a perda do espaço público, na medida em que as decisões se distanciam das localidades onde os sujeitos vivem, rompendo, assim, o elo de solidariedade social e conservando a fragmentação social e a ausência de gestão democrática.

O movimento de redução dos espaços democráticos não parou por aí no Mato Grosso. No ano de 1995, para auxiliar as escolas, a Seduc-MT, por meio da Portaria n. 956/95 (Mato Grosso, 1995) criou as Assessorias Pedagógicas com o objetivo de fornecer orientações técnicas e administrativas às unidades escolares públicas e privadas, entre outras. A Lei n° 9.241, de 2009 (Mato Grosso, 2009), estabelece o cargo de assessor pedagógico como função, e essa escolha ocorre por meio de duas fases: prova escrita e didática; e eleição direta (art. 2). Para concorrer ao cargo, faz-se necessário ser docente da educação básica estadual, efetivo ou estável; possuir Licenciatura Plena com Pós-graduação na área da educação, e possuir no

mínimo três anos de efetivo exercício no município onde pretende se candidatar. O mandato dos assessores pedagógicos vale por três anos, possibilitando uma recondução (art. 8), e o quantitativo de assessores por município depende do número de escolas estaduais que este possui.

No ano de 2018, ocorreu o último processo seletivo para o cargo de assessor pedagógico. Segundo Seba (2020), no ano de 2019, Mato Grosso contava com 98 Assessorias Pedagógicas para atender aos 141 municípios e 137 assessores pedagógicos em efetivo exercício. As Assessorias Pedagógicas instaladas nos municípios foram extintas pelo governo estadual por meio da Lei n. 11.668, de 2022 (Mato Grosso, 2022a), que institui as Diretorias Regionais de Educação (DRE) e extingue 60 funções de Assessor Pedagógico (art. 5, I, c, Mato Grosso, 2022a).

A regulamentação da carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso foi instituída mediante a Lei Complementar n. 50, de 1998, que tem em sua essência proporcionar aos profissionais da educação básica de Mato Grosso valorização por formação continuada, manutenção do piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, condições básicas para o aumento da produção científica dos professores e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação (art. 2, Parágrafo único, Mato Grosso, 1998c).

Em 1997, foi criado pelo Decreto Estadual n. 2.007 (Mato Grosso, 1997) o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO), que segundo Gobatto e Beraldo (2014), no período em que foi instituído, a frente de atuação era a formação de professores leigos. Com o decorrer dos anos, o CEFAPRO foi assumido como uma política de Estado para a formação continuada de professores e demais profissionais da educação. De acordo com as autoras, a atuação do CEFAPRO é relevante ao contexto educacional local, todavia, carece de mais investimento na estruturação física e pedagógica, visto que os quinze polos existentes atendem aos 141 municípios mato-grossense.

Apesar disso, no ano de 2022, com a promulgação da Lei n° 11.668, de 2022, foram extintas 15 funções de Diretor de CEFAPRO e 15 funções de Secretário de CEFAPRO (art. 5, I, a, b, Mato Grosso, 2022a). Desse modo, os CEFAPROS, que eram constituídos por professores formadores da própria rede, que buscavam atuar na qualificação profissional para minimizar as dificuldades locais e maximizar a qualidade da educação, foram extintos, e um

novo formato de política de formação continuada foi estabelecido em Mato Grosso, a da plataformização[117], que será abordada no item 4.3.

O SEE estabelece que o PEE deve ser organizado sob a coordenação do FEE e com participação da sociedade, articulado com os planos nacionais e municipais, devendo ser aprovado por lei (art. 9°, Mato Grosso, 1998a). Em Mato Grosso, o PEE foi aprovado somente após dez anos do estabelecimento do SEE, em 2008, por meio da Lei n. 8.806 (Mato Grosso, 2008), durante o mandato do governador Blairo Borges Maggi (2003-2010), do Partido Popular Socialista (PPS), atual Cidadania.

Dentre as metas e objetivos do PEE (2008-2017), verificam-se os seguintes: universalização da Educação Básica, gestão democrática no campo educacional, qualidade do ensino e cooperação entre estado e municípios. Na descrição das ações, foram dispostas 435 metas e objetivos, envolvendo todos os níveis de ensino, etapas e modalidades. Sua estrutura mantém o padrão do PNE (2001-2010). Destaca-se que o PEE adicionou quatro temas importantes para o estado: Educação do Campo, Educação a Distância, Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais. No tocante às diretrizes, metas e objetivos, estes foram previstos conforme os níveis de ensino (Mato Grosso, 2008).

O PEE salienta a importância de investir no Ensino Médio para garantir sua universalização e elevar sua qualidade. Propõe-se a adequação dos currículos à realidade dos jovens, que precisam estar preparados tanto para a continuidade dos estudos quanto para o mundo do trabalho. Especialmente em Mato Grosso, pois, apesar de constar o aumento da oferta de vagas, muitos jovens ainda permanecem sem atendimento, e o número de concluintes do Ensino Médio no estado ainda é considerado baixo.

De acordo com Krawczyk (2014a), durante muitos anos, a escola média esteve restrita às camadas privilegiadas da sociedade. Nas últimas décadas, esse cenário vem se modificando, uma vez que, ao agregar as camadas sociais antes excluídas, também são levados ao interior das instituições escolares os problemas estruturais de desigualdade do Brasil. De modo a tentar reduzir as disparidades e buscar garantir a universalização e o aumento da qualidade, o PEE (2008-2017) estabeleceu objetivos e metas para o Ensino Médio no Mato Grosso.

[117] Na plataformização da educação, parte do processo educativo, às vezes, todo ele, é acessado por meio de plataformas digitais, que se fundamentam em dois mecanismos: a datificação – quantificar aspectos da interação social e transformá-los em códigos; e a comoditização – que é a monetização do trafego social online por meio de modelos de negócios e estruturas de governança. A plataformização da educação assinala a precarização e o esvaziamento do trabalho docente, bem como favorece o fortalecimento de outros espaços de aprendizagem, que assegura novos campos de investimento e reserva de mercado para as centenas de Edtechs em atuação no Brasil, que estão ávidas por adentrarem à educação pública e terem acesso ao fundo público (Silva, 2022).

Foram criados nove objetivos, a saber: 1) Garantir financiamento para o Ensino Médio, condizente com as necessidades de expansão e qualidade; 2) Garantir ao aluno do Ensino Médio um ensino de qualidade, de forma a ter uma formação geral com sólida fundamentação teórica, cultural e científica; 3) Implantar avaliação sistêmica do processo educacional baseada na realidade, particularidades e peculiaridades regionais, de forma a corrigir resultados deficitários do ensino-aprendizagem; 4) Garantir formação inicial e continuada específica aos profissionais que atuam no Ensino Médio; 5) Estimular o envolvimento de profissionais que atuam no Ensino Médio em projetos de pesquisa e inovação pedagógica; 6) Ampliar a rede institucional de apoio ao profissional que atua no Ensino Médio; 7) Garantir infraestrutura adequada para o acesso e a permanência dos alunos no Ensino Médio; 8) Estimular continuamente o aperfeiçoamento da gestão democrática e participativa; 9) Discutir a identidade do Ensino Médio, aperfeiçoando a concepção curricular que proporciona formação geral e específica (Mato Grosso, 2008).

Para alcançar os objetivos do PEE do estado, a Seduc-MT e a SECITEC coordenaram o acompanhamento e a avaliação dos trabalhos em cada município, de modo a indicar correções e prestar contas à União da parte que é de responsabilidade de cada esfera administrativa na consecução do Plano Nacional. Determinou-se que as avaliações ocorreriam de forma periódica e sistemática – a primeira, dentro de três anos, reajustando o plano quando detectadas correções necessárias ao longo do seu período decenal (Mato Grosso, 2008).

Após seis anos da vigência do PEE, houve a promulgação da Lei n. 10.111/2014, que determina a revisão e alteração do PEE (2008-2017). O PEE de MT foi aprovado por meio da Lei n. 10.111 (Mato Grosso, 2014), pela Assembleia Legislativa. Na sequência, o então governador Silval Barbosa (2010-2014), do PMDB, sancionou o referido Plano, resultado da revisão e alteração do PEE, instituído pela Lei n. 8.806 (Mato Grosso, 2008), para vigorar de 2014 a 2024. O novo Plano possui 17 metas e 218 estratégias. Trata sobre o Sistema Único de Educação, as etapas e modalidades de ensino, sua qualidade, a formação e valorização dos profissionais da educação, a educação de tempo integral e o financiamento (Mato Grosso, 2014).

De acordo com Seba (2020, p. 88), o PEE de Mato Grosso possui algumas metas próprias, mas, ao mesmo tempo, dialoga com o PNE 2014-2024. A autora salienta que Mato Grosso possui "[...] um instrumento de planejamento que foi elaborado com a participação de várias instâncias para delinear as políticas públicas para a área educacional, constituindo-se como política de Estado.

Sobre o Ensino Médio, o PEE de Mato Grosso (2014-2024) estabelece a Meta 9: “Garantir a oferta de ensino médio a 100% da demanda, com acréscimos anuais de 25% (vinte e cinco por cento) até 2017” (Mato Grosso, 2014). Como indicador, utiliza-se o número de matrículas no Ensino Médio em relação à população escolarizável. Para atingir tal meta, foram estabelecidas 13 estratégias, a saber:

> 1. Expandir o número de escolas que ofertam curso técnico de nível médio, considerando a localização da demanda e as especificidades regionais.
> 2. Implantar Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, concomitante ou subsequente aos estudantes da EJA.
> 3. Elaborar padrões mínimos de funcionamento que contemplem a relação professor/estudante, infraestrutura e material didático adequados ao processo educativo.
> 4. Assegurar que as escolas que ofertam curso profissionalizante tenham Coordenador Pedagógico específico.
> 5. Assegurar, por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs que a proposta pedagógica de curso dos diferentes eixos da Educação Profissional e Tecnológica contemple discussões de relevância para a formação profissional, socioeconômica, ambiental, para a cidadania, estudos dos agravos da saúde e políticas técnicas de segurança.
> 6. Ampliar o percentual dos recursos para o Fundo Estadual de Educação Profissional e Tecnológica para manutenção e investimento.
> 7. Realizar avaliação institucional, com participação efetiva da comunidade escolar, do órgão gestor, dos profissionais da educação profissional e dos estudantes.
> 8. Elaborar programas para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos em cursos de Educação Profissional e Tecnológica.
> 9. Ofertar, na rede pública, cursos referentes ao eixo tecnológico de serviços de apoio escolar por meio de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.
> 10. Implementar políticas de Educação Profissional e Tecnológica, buscando a inclusão dos alunos com deficiências no mercado de trabalho.
> 11. Promover a interação entre escola e sociedade por meio da prestação de serviços realizados pelos estudantes.
> 12. Elaborar plano de oferta de merenda escolar aos alunos da Educação Profissional e Tecnológica.
> 13. Garantir a ampliação e atualização do acervo das bibliotecas das Escolas Técnicas Profissionalizantes e das escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Mato Grosso, 2014).

A Meta 9 do PEE (2014-2024) dialoga parcialmente com a Meta 3 do PNE (2014-2024), que prevê universalizar o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida das matrículas no Ensino Médio para 85%, até 2017 (Brasil, 2014). A Seduc-MT realizou no ano de 2018 um levantamento que apresenta os indicadores de resultados do PEE, segundo o estudo, Mato Grosso não atingiu a meta pertinente ao Ensino Médio, ficando longe da universalização da última etapa da Educação Básica, sendo que no ano de 2015 garantiu 75,1% da demanda do Ensino Médio; em 2016 assegurou 80%; no ano de 2017 cobriu 77,7%; e em 2018 atingiu 89,5% da população escolarizável (Mato Grosso, 2018a). Desse modo, apesar

do aumento da cobertura o Ensino Médio no estado, ainda são necessárias políticas mais eficazes para garantir a universalização da última etapa da Educação Básica.

De acordo com o balanço realizado pela Seduc-MT, das 17 metas estabelecidas no PEE (2014-2024) até o ano de 2018, apenas a Meta 3 – Garantir, imediatamente, a aplicabilidade integral dos recursos financeiros públicos, conforme previsto em lei, destinados à educação; e a Meta 16 – Aumentar progressivamente a carga horária em 01 hora por ano, atingindo pelo menos sete horas diárias, para 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes matriculados na educação básica até 2017, foram cumpridas (Seduc-MT, 2018).

Em 2021, foi publicada a Lei n. 11.422, que aprova o PEE e dá outras providências (Mato Grosso, 2021a). Com validade de cinco anos a partir de sua publicação, a lei estabelece 20 metas e 220 estratégias para cumprir os dispositivos do PNE. No tocante ao Ensino Médio, a Meta 3 pretende universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar a taxa líquida de matrículas para 85% (oitenta e cinco por cento) até o ano de 2024.

No ano de 2023, a Seduc-MT elaborou o "1º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso - Período (2019- 2022)", cuja Meta 3 é "Universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) até o ano de 2024". De modo a avaliar e acompanhar o progresso em relação a essa meta, foram definidos dois indicadores: indicador 3.A: porcentagem da população de 15 a 17 anos que frequenta ou já concluiu a educação básica – taxa de matrícula; e o indicador 3.B: porcentagem da população de 15 a 17 anos que está cursando o Ensino Médio ou possui a educação básica completa – taxa de conclusão (Seduc-MT, 2023i). Sobre esses parâmetros, o relatório traz a seguinte informação referente à Meta 3:

> Com relação ao indicador 3.A, cuja meta inicial era alcançar até 2024 uma taxa de atendimento de 85% da população de 15 a 17 anos que frequenta ou já concluiu a educação básica, constatou-se que em 2021, 94,00% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados na educação básica. Em 2015, o indicador estimado era de 86,80%, o que representou um aumento de 7,2 p.p. na taxa de matrícula entre 2015 e 2021. Entretanto, em 2022, o percentual registrou 89,80% de jovens de 15 a 17 anos que frequentaram ou já concluíram a educação básica. Entre os anos de 2021 e 2022, houve uma redução de 4,2 p.p. Todavia, vale destacar que a meta para este indicador foi atingida 100% no índice de matriculados na rede pública de ensino.
> Já o Indicador 3.B, cuja meta inicial era atingir até 2024 uma taxa de atendimento de 85% da população de 15 a 17 anos que frequenta ou já concluiu a educação básica, observou-se que, em 2021, 76,60% dos jovens entre 15 a 17 anos concluíram a educação básica. Em 2015, o indicador estimado era de 77,00%, o que indicava uma redução de 0,4 p.p. na taxa de conclusão entre 2015 e 2021. Em 2022, a meta foi estabelecida em 79,80%. Em 2021, a taxa era de 76,60%, representando um avanço

> de 3,2 pontos percentuais em relação à meta estabelecida entre o ano de 2021 e 2022 (Seduc-MT, 2023i, p. 14).

Com as informações produzidas no relatório elaborado pela Seduc-MT, verifica-se que a Meta 3 não foi contemplada em sua totalidade, pois a universalização do Ensino Médio no estado ainda não foi efetivada. Todavia, apesar do notório alcance da meta de elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio, é necessário atentar-se ao recente declínio registrado nas matrículas de jovens de 15 a 17 anos, bem como à diminuição dos índices de conclusão. Para entendermos melhor esses fatores, a tabela 3 apresenta o quantitativo de matrículas no Ensino Médio no estado do Mato Grosso de 2013 a 2023.

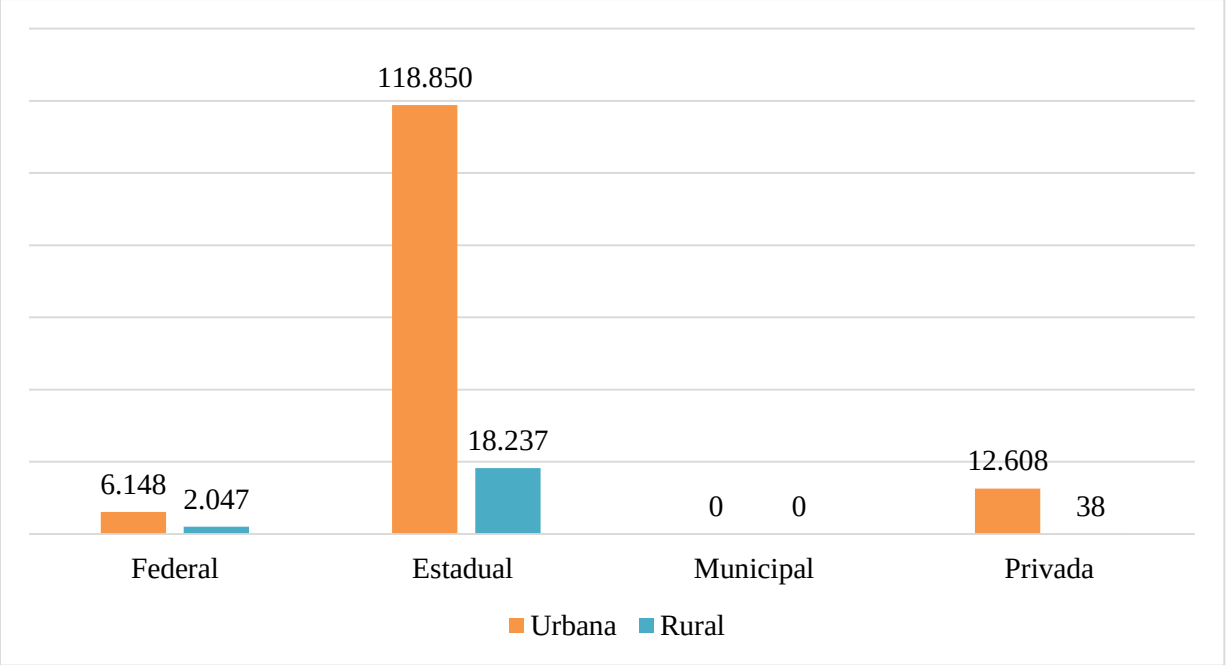
Tabela 3 – Quantitativo de matrículas no Ensino Médio em Mato Grosso (2013-2023)

Ano	Total Geral	Urbana	Rural
2013	160.550	143.925	16.625
2014	159.680	142.098	17.582
2015	157.936	140.005	17.931
2016	149.456	132.395	17.061
2017	142.495	125.188	17.307
2018	140.019	122.386	17.633
2019	142.836	124.602	18.234
2020	140.030	122.213	17.817
2021	157.928	137.606	20.322
2022	154.545	136.657	17.888
2023	137.021	122.207	14.814

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos Censos da Educação Básica do INEP dos anos 2013 a 2023.

Conforme indica o “Censo Escolar da Educação Básica de 2021 – Resumo Técnico Estado do Mato Grosso”, naquele ano foram registradas 157.928 matrículas no Ensino Médio, esse valor representa 10,8% a mais do que o número de matrículas registradas no ano de 2017. Ainda, a rede estadual detém a maior participação nas matrículas do Ensino Médio, com 86,8% das matrículas; na sequência, vem a rede privada, com 8,0%. Vale salientar que a porcentagem de matrículas na rede estadual reduziu 0,5 p.p. entre os anos de 2017 e 2021, enquanto na rede privada houve um aumento de 0,1 p.p no mesmo período (Brasil, 2022a). O Censo indica que a maioria das matrículas (87,1%) do Ensino Médio se concentra em escolas urbanas, e 99,98% dos estudantes provenientes da zona rural são atendidos pela rede pública, conforme apresenta o gráfico 5.

Gráfico 5 – Quantitativo de matrículas no Ensino Médio, de acordo com a dependência administrativa e a localização da escola em Mato Grosso (2021)



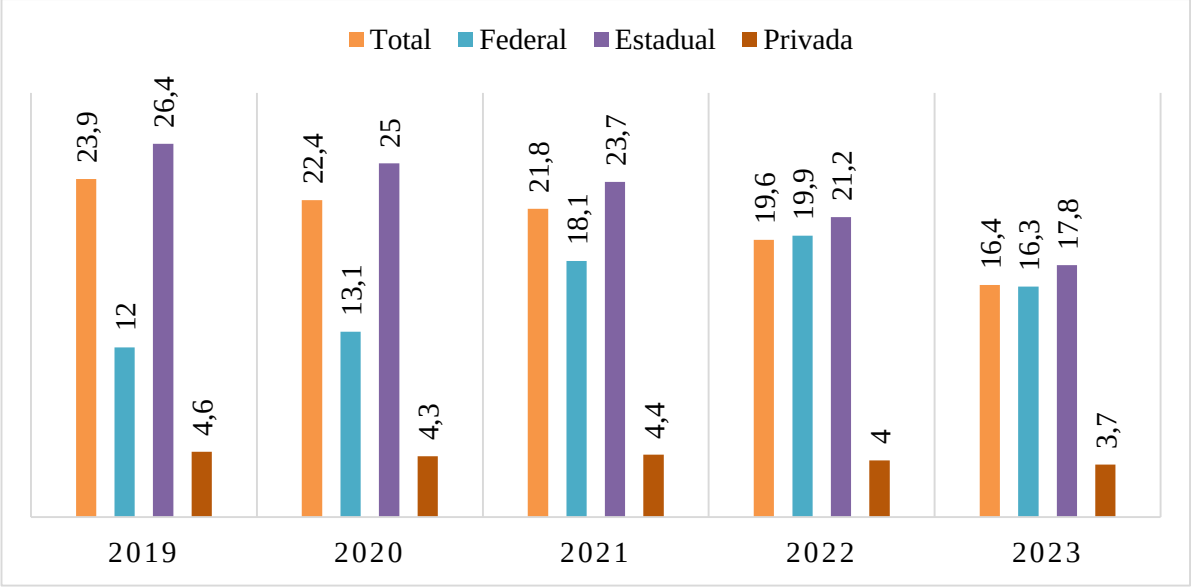
Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos dados do Resumo Técnico do estado do Mato Grosso – Censo Escolar da Educação Básica (2022).

O Censo também revela que em Mato Grosso o Ensino Médio não integrado apresentou um crescimento de 12,9% no número de matrículas entre 2017 e 2021, saltando de 132.186 para 149.274 matrículas, respectivamente. Por outro lado, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional mostrou um declínio no quantitativo de matrículas. Em 2017, possuía 10.309 matrículas, e em 2021 passou a ter 8.654 estudantes matriculados, o que representa uma redução de 16,1% no período verificado (Brasil, 2022a).

Outro fator de suma importância que deve ser analisado no Ensino Médio do Mato Grosso é a taxa de distorção idade-série, que segundo Portella, Bussmann e Oliveira (2017) refere-se à diferença entre a idade adequada para a série e a idade real do discente. O adequado é que essa diferença seja zero, isto é, que o aluno esteja na série adequada para a sua idade. Para os autores, a distorção idade-série é um problema grave, especialmente nos países em desenvolvimento, onde é complexo implementar de forma efetiva a obrigatoriedade do Ensino Básico. As principais causas dessa defasagem são reprovação, abandono escolar e matrícula tardia (Portella; Bussmann; Oliveira, 2017).

O gráfico 6 indica a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio por dependência administrativa em Mato Grosso, entre os anos de 2019 a 2023.

Gráfico 6 – Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio por dependência administrativa em Mato Grosso (2019 a 2023)

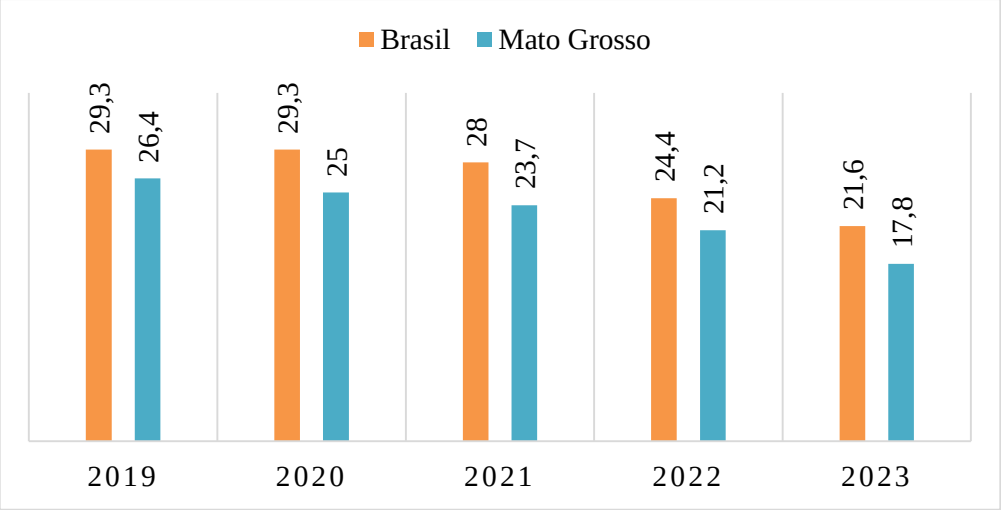


Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no Indicadores Educacionais do INEP dos anos 2019 a 2023.

De acordo com o gráfico 6, as taxas de distorção são mais elevadas na rede pública do que na privada. A distorção idade-série é um problema que atinge milhares de crianças e adolescentes na Educação Básica, especialmente nas escolas públicas. Segundo a pesquisa de Santos e Santos (2020), essa distorção está relacionada às reprovações consecutivas, mas também ao abandono e à entrada tardia dos estudantes no ensino fundamental. Isso é constatado pela análise das informações de distorção idade-série no ano de 2018 no Brasil, comparando escolas públicas e privadas. Nesse ano, a taxa de distorção no Ensino Médio em escolas públicas foi de 31%, enquanto nas instituições de privadas o índice registrado foi de 7%.

Em Mato Grosso, essa realidade também é evidente. Apesar de as instituições públicas estaduais apresentarem melhorias na taxa de distorção idade-série –, que diminuiu de 26,4 em 2019 para 17,8 em 2023 – o percentual ainda é elevado e distante dos índices registrados pelas escolas privadas localizadas no estado. Em 2019, as escolas privadas tinham uma taxa de distorção de 4,6, que reduziu para 3,7 em 2023. Ao comparar as escolas públicas de Mato Grosso com a média nacional, verifica-se que o estado possui uma taxa de distorção menor que a média do país, conforme indicado no gráfico 7.

Gráfico 7 – Comparativo Brasil e Mato Grosso: taxa de distorção idade-série no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais (2019-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base no Indicadores Educacionais do INEP dos anos 2019 a 2023.

A ocorrência da defasagem idade-escolaridade não é homogênea em todo o território nacional. Segundo Machado e Gonzaga (2007), os discentes do Nordeste, Norte e Centro-Oeste possuem oportunidades menores do que os estudantes do Sul para evitar essa distorção. Os autores salientam que a residência urbana é um elemento importante para evitar esse problema, e que o progresso educacional do estudante está relacionado às características da escola e do ambiente familiar (educação e renda).

Ao analisarem as questões que refletem na distorção idade-série nas escolas, Santos e Santos (2020) indicam que existem diferentes maneiras de exclusão no interior do próprio sistema escolar, que repercutem nas condições de acesso às instituições escolares, como deslocamento, formação inicial e continuada dos professores, estrutura das instituições públicas, concepção de avaliação, fora as questões estruturais das famílias e do quanto elas servem à manutenção do *status quo*.

> Julgar as escolas públicas como lócus de reprovação e somando a elas todos os outros problemas por nós já conhecidos como condições de infraestrutura, deficiência de recursos físicos e didáticos entre outros fatores, sem compreender que a própria degradação/inferiorização faz parte de um contexto de destruição do público em detrimento do privado, compõem a essência do neoliberalismo (Santos; Santos, 2020, p. 80).

A máxima neoliberal de redução do Estado nas questões sociais está pujante e demarca diretamente a diferença entre ricos e pobres. Esse princípio neoliberal também alcança a educação, submetendo o ensino público à lógica do empresariamento e da privatização, desresponsabilizando o Estado da atribuição político-econômica de financiamento da educação

(Santos; Santos, 2020). Para as autoras, ocorre uma transferência do foco do processo formativo para a responsabilização individual da aprendizagem, sob a falácia do empreendedorismo e da autoaprendizagem. Esses conceitos são camuflados em um vocabulário redefinido pela política neoliberal, incluindo termos como “Protagonismo Juvenil” e “autonomia”, entre outros.

Ao confrontar os resultados numéricos das escolas públicas com as privadas, é necessário, no entender de Santos e Santos (2020), cuidado na análise, pois os resultados são muito debatidos, mas não se questiona suas causas, o que acaba gerando um discurso de depreciação da escola pública. Por isso, entendemos como inadequadas as políticas públicas educacionais que se pautam apenas em resultados, sem pensar no processo que levam ao(s) foco(s) do problema.

Quando se compara os números do Brasil com os de Mato Grosso, constata-se que o último apresenta índices menos elevados de distorção idade-série no Ensino Médio nas escolas públicas em todos os períodos levantados. Em 2019, a diferença percentual era 2,9; no ano de 2020, de 4,3; no ano de 2021, permaneceu a mesma; em 2022, reduziu para 3,2; e, por fim, em 2023, aumentou ligeiramente para 3,8.

O gráfico mostra claramente que, desde 2019, os níveis de distorção idade-série têm diminuído no estado, todavia, ainda se faz necessário ampliar as políticas estaduais focalizadas na permanência e na qualidade da educação, além de maximizar a fiscalização sobre as matrículas dos estudantes na idade correta, seguindo os preceitos legais, fator essencial para que a taxa de distorção idade-série continue a diminuir. Isso é crucial, pois, apesar das reduções observadas, os números permanecem elevados.

As taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono – impactam diretamente o atraso escolar, como demonstrado pela taxa de distorção idade-série. Essas taxas também influenciam o tempo que os estudantes permanecem na educação básica. A Tabela 4 apresenta as taxas de aprovação do Ensino Médio no estado de Mato Grosso durante os anos de 2019 a 2023.

Tabela 4 – Taxa de aprovação no Ensino Médio do Mato Grosso por dependência administrativa (2019-2023)

Período	Esfera Administrativa	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado
2019	MT (geral)	73,2	64,8	76,7	83,8	98,7	73,1
	Federal	91,2	87,0	91,8	95,6	98,1	--
	Estadual	70,1	61,2	73,7	81,3	100,0	73,1
	Privada	97,1	95,0	97,7	99,1	--	--
2020	MT (geral)	98,0	97,7	98,4	97,9	100,0	98,5
	Federal	87,2	79,8	90,2	93,2	100,0	--

	Estadual	98,7	98,8	98,9	98,1	100,0	98,5
	Privada	99,0	98,5	98,9	99,8	--	--
2021	MT (geral)	99,4	84,0	80,5	82,7	--	--
	Federal	81,90	72,7	83,1	89,9	--	--
	Estadual	80,90	83,3	78,7	80,7	--	--
	Privada	98,83	98,3	98,9	99,3	--	--
2022	MT (geral)	73,4	72,3	72,9	74,8	93,1	76,8
	Federal	91,6	87,2	93,9	95,3	92,5	93,3
	Estadual	70,0	69,1	69,4	71,0	93,6	74,8
	Privada	97,1	97,2	97,6	98,9	--	85,5
2023	MT (geral)	96,0	95,2	96,6	98,1	96,6	79,5
	Federal	93,9	90,6	94,4	97,9	93,8	94,6
	Estadual	96,4	95,2	96,5	97,9	100,0	97,7
	Privada	94,1	97,3	98,4	99,2	--	35,3

* MT: Mato Grosso.
Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no Indicadores Educacionais do INEP dos anos de 2019 a 2023.

Por meio da tabela acima é possível verificar o aumento expressivo da taxa de aprovação no Ensino Médio do Mato Grosso entre os anos de 2019 e 2020, saltando de uma média de 73,2 em 2019 para 98,0 em 2020, mantendo-se elevada em 2021. Esse aumento é justificado pela adoção de ajustes no planejamento curricular das escolas por conta da pandemia da Covid-19, alinhada às recomendações do CNE e das Organizações e Organismos Internacionais, como a Unesco e Unicef. Tendo em vista a possibilidade de as instituições escolares não conseguirem atingir as metas de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica em 2020, o CNE, por meio da Resolução n. 2/2020, estabeleceu a adoção de um continuum curricular para os anos 2020-2021, envolvendo o replanejamento do currículo e do calendário escolar, de modo a garantir a inclusão de eventuais objetivos não cumpridos em 2020 no ano letivo de 2021.

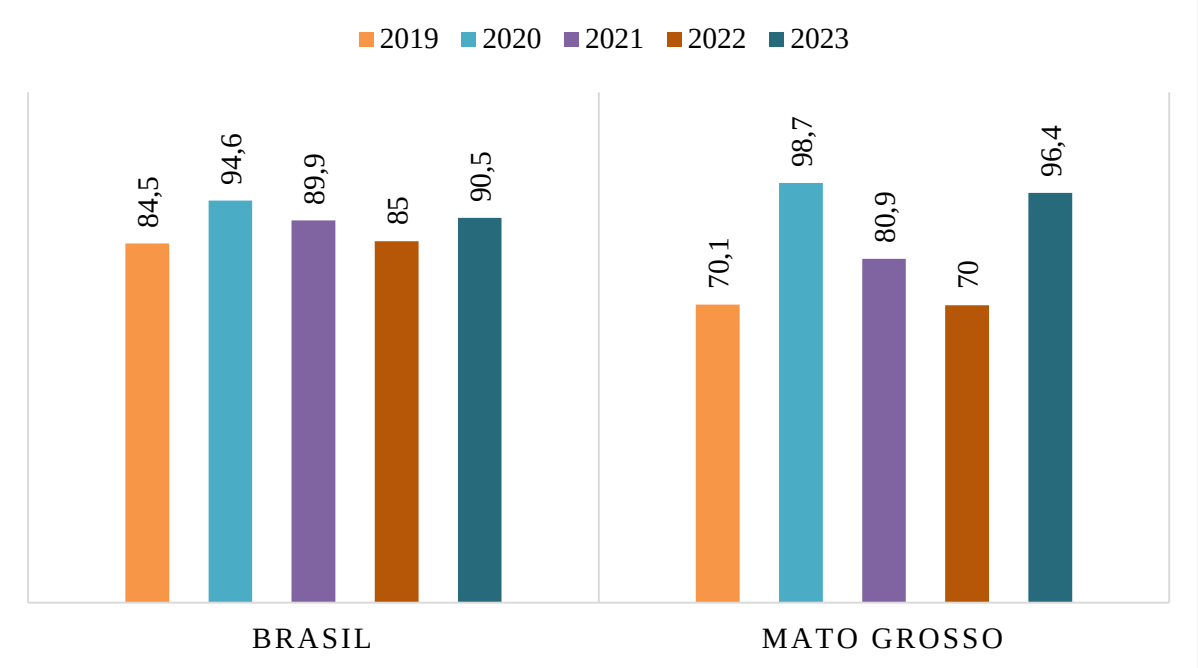
Ainda, a resolução determinou que as avaliações de conclusão do ano letivo de 2020 das instituições escolares deveriam considerar os conteúdos curriculares efetivamente ofertados aos discentes, com revisão dos critérios tomados nos processos de avaliação, com intuito de evitar a ampliação da reprovação e do abandono escolar, que acabaria penalizando os alunos para além da própria pandemia.

Quando se comparam as taxas de aprovação do Ensino Médio no Mato Grosso no período anterior à pandemia (2019) e no período em que ocorre o retorno das atividades presenciais nas escolas desde o início do ano letivo (2022), verifica-se que as taxas de aprovação em todas as esferas administrativas mostraram estabilidade, com poucas variações entre 2019 e 2022. A média geral foi de 73,2% em 2019 e de 73,4% em 2022; as instituições federais no estado tiveram 91,2% em 2019 e 91,6% em 2022; as escolas estaduais registraram 70,1% em 2019 e 70,0% em 2022; e as instituições privadas mantiveram 97,1% em ambos os anos. Em 2023, a média geral de aprovação aumentou significativamente, de 73,4% para 96,0%, com

destaque para as escolas estaduais, que passaram de uma taxa de 70,0%, em 2022, para 96,4% em 2023. Essa melhoria nas taxas de aprovação ajuda a explicar o aumento nos índices do IDEB no Ensino Médio no estado.

Quando se confrontam os percentuais de aprovação das escolas estaduais do Brasil com as instituições estaduais de Mato Grosso, nota-se que a última possuía índices menores antes da pandemia. Já no último balanço divulgado, apresentou uma significativa melhoria em seus resultados, conforme mostra o gráfico 8.

Gráfico 8 – Comparativo Brasil e Mato Grosso: taxa de aprovação no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais (2019-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos Indicadores Educacionais do INEP de 2019 a 2023.

Segundo o gráfico 8, percebe-se que as taxas de aprovação nas escolas estaduais mato-grossenses estavam abaixo da média nacional das escolas estaduais antes da pandemia. Apenas no ano de 2020 o percentual de Mato Grosso foi maior, fato justificado pela política de aprovação durante o período pandêmico da Covid-19. Quando retornaram as aulas presenciais em 2022, Mato Grosso apresentou o pior desempenho no período levantado, melhorando significativamente seus resultados no último Censo divulgado. É necessário atentar-se à oscilação dos resultados; para isso, é imprescindível criar mecanismos investigativos e políticas públicas que abordem as falhas no campo da educação e na área social, as quais refletem no rendimento do Ensino Médio. Assim, será possível alcançar resultados de crescimento constantes.

No tocante às taxas de reprovação no Ensino Médio de Mato Grosso, é possível constatar que, no ano de 2020, ocorreu uma redução drástica nos índices, devido à política assumida de evitar a reprovação por conta da pandemia. Nos anos de 2021 e 2022, os percentuais registrados antes do período pandêmico foram retomados, atingindo a casa dos dois dígitos, conforme registrado na tabela 5.

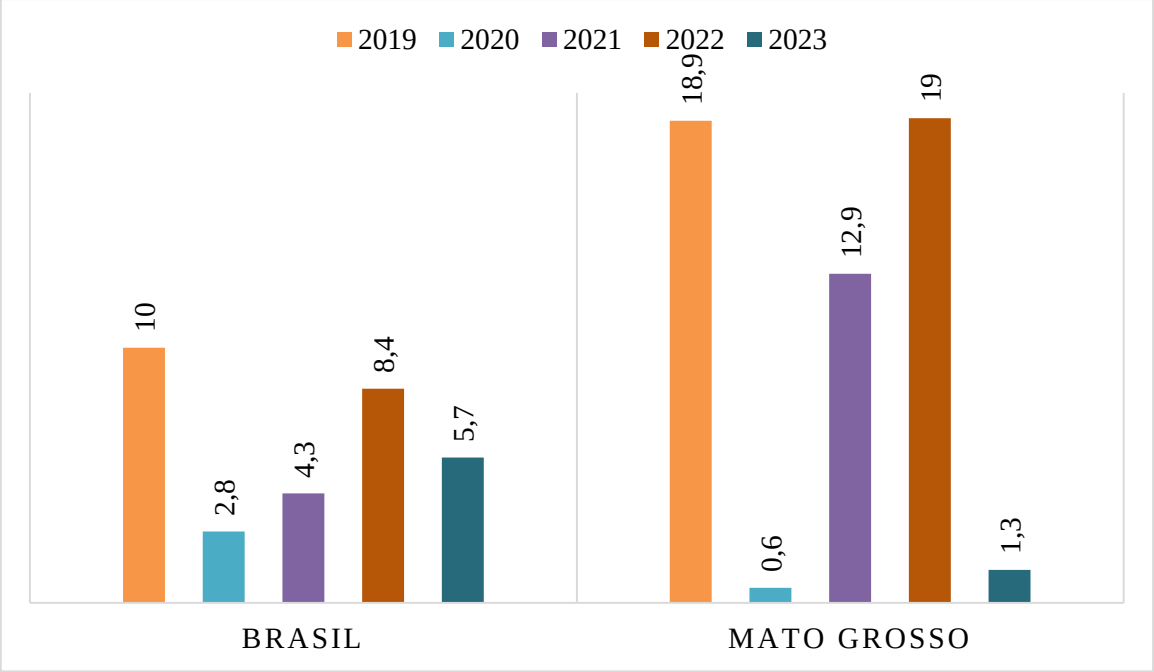
Tabela 5 – Taxa de reprovação no Ensino Médio do Mato Grosso por dependência administrativa (2019-2023)

Período	Esfera Administrativa	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado
2019	MT (geral)	17,2	23,3	15,0	9,2	1,3	16,3
	Federal	8,2	12,3	7,6	3,7	1,9	--
	Estadual	18,9	25,3	16,7	10,5	0,0	16,3
	Privada	2,8	4,9	2,2	0,8	--	--
2020	MT (geral)	1,3	1,6	1,1	1,2	0,0	0,4
	Federal	12,3	19,5	9,6	6,0	0,0	--
	Estadual	0,6	0,4	0,5	1,0	0,0	0,4
	Privada	0,6	1,0	0,6	0,2	--	--
2021	MT (geral)	12,2	11,8	13,6	11,3	--	--
	Federal	17,7	26,8	16,6	9,7	--	--
	Estadual	12,9	11,8	14,6	12,4	--	--
	Privada	1,0	1,5	1	0,5	--	--
2022	MT (geral)	16,9	19,8	17,3	13,4	6,9	13,1
	Federal	7,2	11,2	5,2	3,7	7,5	4,6
	Estadual	19,0	21,8	19,4	15,3	6,4	15,3
	Privada	1,8	2,6	2,2	0,9	--	0,1
2023	MT (geral)	1,5	2,2	1,5	0,6	2,6	1,1
	Federal	5,7	8,8	5,5	1,5	4,7	5,0
	Estadual	1,3	1,7	1,2	0,6	0,0	0,8
	Privada	1,5	2,5	1,5	0,6	--	0,1

* MT: Mato Grosso.
Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos Indicadores Educacionais do INEP dos anos de 2019 a 2023.

Sobre as taxas de reprovação do Ensino Médio no estado, é importante destacar que os maiores índices, em todas as esferas administrativas, se concentram na 1ª série do Ensino Médio, conforme observado nos períodos analisados, exceto em 2020 e 2021, na rede estadual, em que a maior taxa de reprovação em 2020 foi na terceira série, com o índice de 1,0; e em 2021, na segunda série, com valor de 14,6, e na terceira série, com 12,4. Quando se comparam os percentuais de reprovação das escolas estaduais do Brasil com as instituições estaduais do Mato Grosso, observa-se oscilações nos resultados, conforme demonstra o gráfico 9.

Gráfico 9 – Comparativo Brasil e Mato Grosso: taxa de reprovação no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais (2019-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos Indicadores Educacionais do INEP dos anos de 2019 a 2023.

As médias gerais de reprovação apontam que o Mato Grosso obteve valores maiores do que a média brasileira no Ensino Médio nos anos de 2019 (antes da pandemia), 2021 (parte do ano com aulas híbridas e outra parte com aulas presenciais) e 2022 (retorno presencial das aulas desde o início do ano letivo), apresentando elevados índices de reprovação se comparado com o resultado geral das escolas públicas do país. Apenas no ano de 2020, a política de aprovação automática, adotada durante o período pandêmico da Covid-19, justifica os resultados. Em 2023, Mato Grosso destacou-se frente à média nacional. Nesse contexto, é essencial desenvolver políticas públicas de fiscalização e investimentos para manter os bons resultados conquistados no último censo e prevenir oscilações negativas nos próximos levantamentos.

O sinal de alerta no Ensino Médio mato-grossense também é acionado no tocante ao abandono. O estado possui uma elevada taxa de evasão, em especial nas escolas da rede estadual, conforme apresenta a tabela 6.

Tabela 6 –Taxa de evasão no Ensino Médio do Mato Grosso por dependência administrativa (2019-2023)

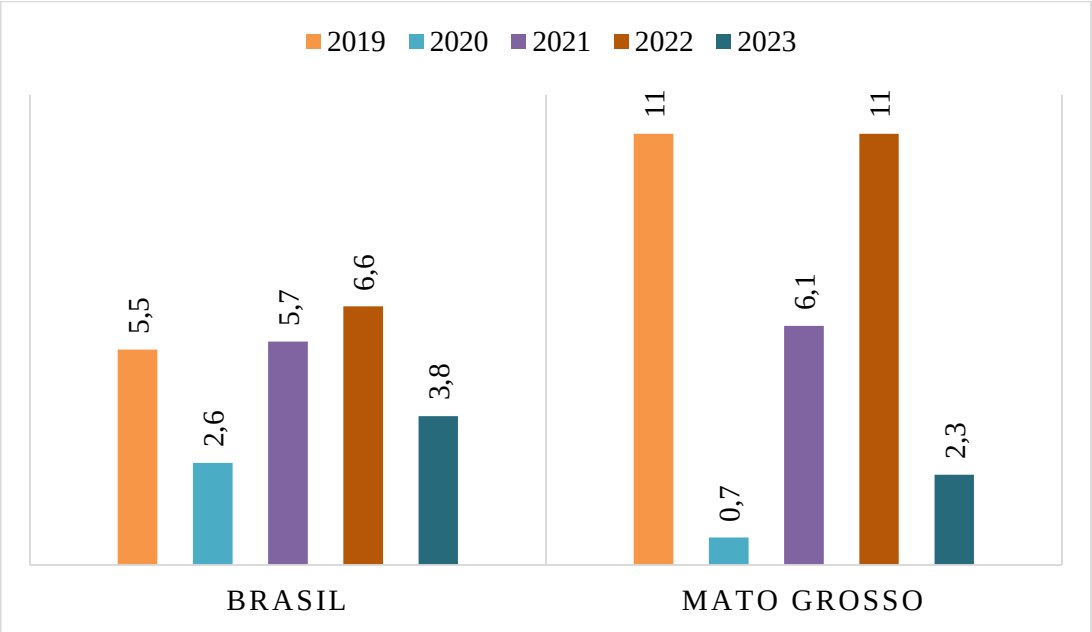
Período	Esfera Administrativa	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado
2019	MT (geral)	9,6	11,9	8,3	7,0	0,0	10,6
	Federal	0,6	0,7	0,6	0,7	0,0	--
	Estadual	11,0	13,5	9,6	8,2	0,0	10,6
	Privada	0,1	0,1	0,1	0,1	--	--
2020	MT (geral)	0,7	0,7	0,5	0,9	0,0	1,1

	Federal	0,5	0,7	0,2	0,8	0,0	--
	Estadual	0,7	0,8	0,6	0,9	0,0	1,1
	Privada	0,4	0,5	0,5	0,0	--	--
2021	MT (geral)	5,3	4,2	5,9	6,0	--	--
	Federal	0,4	0,5	0,3	0,4	--	--
	Estadual	6,1	4,9	6,7	6,9	--	--
	Privada	0,1	0,2	0,1	0,2	--	--
2022	MT (geral)	9,7	7,9	9,8	11,8	0,0	10,1
	Federal	1,2	1,6	0,9	1,0	0,0	2,1
	Estadual	11,0	9,1	11,2	13,7	0,0	9,9
	Privada	1,1	0,2	0,2	0,2	--	14,4
2023	MT (geral)	2,5	2,6	1,9	1,3	0,8	19,4
	Federal	0,4	0,6	0,1	0,6	1,5	0,4
	Estadual	2,3	3,1	2,3	1,5	0,0	1,5
	Privada	4,4	0,2	0,1	0,2	--	64,6

* MT: Mato Grosso.
Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos Indicadores Educacionais do INEP dos anos 2019 a 2023.

Entre 2019 e 2022, as instituições públicas estaduais foram as que obtiveram o maior índice de abandono, com percentuais de dois dígitos, sendo que, em 2019 e 2022, atingiram 11,0 p.p., exceto no ano de 2020, por conta das políticas especiais voltadas à contenção das taxas de rendimento, o que resultou em uma taxa de abandono de 0,7, ou seja, menor que a média nacional. Em 2021, a taxa de abandono voltou a subir, atingindo o patamar de 6,1, e em 2023 caiu consideravelmente, alcançando o número de 2,3. Ao confrontar os dados de abandono do Ensino Médio das escolas estaduais brasileiras com os das mato-grossenses, identifica-se que estas registraram os maiores valores nos anos de 2019, 2021 e 2022, conforme indica o gráfico 10.

Gráfico 10 – Comparativo Brasil e Mato Grosso: taxa de evasão no Ensino Médio nas escolas públicas estaduais (2019-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nos Indicadores Educacionais do INEP dos anos de 2019 a 2023.

A taxa de rendimento escolar é gerada a partir da soma da quantidade de estudantes aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final do ano letivo. Por meio dos dados coletados no Censo Escolar no período de 2019 a 2023, foi realizado um levantamento do desenvolvimento da rede estadual de Mato Grosso com relação à taxa de rendimento no Ensino Médio. A taxa de rendimento das escolas públicas estaduais de Mato Grosso, quando comparada com a média das demais escolas públicas brasileiras nos anos de 2019, 2021 e 2022, apresenta menores índices de aprovação e maiores taxas de repetência e abandono.

Em 2020, devido à política de aprovação durante o período pandêmico da Covid-19, as escolas públicas mato-grossenses apresentaram resultados positivos em relação à média das instituições públicas do país; e em 2023, o Mato Grosso conseguiu uma expressiva melhora nas taxas de aprovação, reprovação e evasão, alcançando números acima da média nacional. Desse modo, faz-se necessário fiscalizar as políticas públicas existentes para aprimorá-las e desenvolver novas ações no campo educacional e social no âmbito estadual, a fim de manter os estudantes na escola, visando o crescimento constante dos resultados e evitando sua oscilação, como vem acontecendo durante o período investigado (2019-2023).

No entanto, faz-se necessário investigar se o aumento expressivo dos índices do Mato Grosso no último Censo realmente reflete um crescimento na aprendizagem dos estudantes ou se se deve apenas a aprovações orientadas por políticas voltadas para melhorar os resultados avaliativos.

O Saeb foi criado para mensurar a qualidade da educação. Trata-se de um conjunto de avaliações externas em ampla escala que possibilita ao INEP desenvolver um diagnóstico da Educação Básica e de fatores que podem influenciar no desempenho dos discentes. A prova do Saeb mensura os níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos avaliados, e o resultado permite oferecer subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas direcionadas à educação. As médias de desempenho dos discentes averiguadas no Saeb em conjunto com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, constatadas no Censo Escolar, compõem o IDEB. A tabela 7 mostra os índices do Saeb no Ensino Médio do Mato Grosso.

Tabela 7 – Notas do SAEB no Ensino Médio em Mato Grosso – escolas estaduais

Ano	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**	**2023**
Português	253,55	258,10	250,98	259,98	256,79	265,98	265,25	266,18
Matemática	254,61	261,22	255,69	257,74	258,02	263,72	258,59	261,25

Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2021) e IDEB/INEP (2023).

A tabela acima apresenta os dados da proficiência em português e matemática no Ensino Médio do estado de Mato Grosso, durante o período de 2009 a 2023. Em português, o estado apresenta um crescimento entre os anos de 2009 e 2011, mas com queda no ano de 2013. Em 2015, tem um crescimento importante de 9 pontos percentuais (p.p.), atingindo 259,98, todavia, o valor voltou a cair em 2017, com redução de 3,19 p.p. Em 2019, obteve novamente um crescimento considerável, de 9,19 p.p., e quase manteve a estabilidade em 2021, com uma leve queda de 0,73 p.p., enquanto, no último Saeb, houve um tímido aumento de 0,93 p.p.

Com relação à matemática, Mato Grosso apresentou um aumento entre 2009 a 2011, porém, caiu no ano de 2013. Em 2015, o estado registrou crescimento novamente, alcançando 257,74 pontos. Após um crescimento tímido em 2017, o índice subiu 5,7 p.p. em 2019. No entanto, houve uma redução em 2021, com uma perda de 5,13 p.p. em comparação com o período anterior. Em 2023, os índices cresceram 2,66 p.p. em relação a 2021, mas ainda ficaram 2,47 p.p. abaixo do pico de 2019, que foi o melhor resultado da série histórica elencada.

Ao cruzar as informações da elevação da taxa de aprovação registrada em Mato Grosso no último Censo com o desempenho na avaliação do Saeb, verifica-se que as melhorias nos resultados de aprovação não refletiram necessariamente em um melhor desempenho no Saeb. O melhor desempenho em matemática das escolas da rede pública no SAEB foi registrado em 2019, quando a nota alcançada foi de 263,72 e a taxa de aprovação era de 70,1%. Em contraste, em 2023, apesar das escolas públicas terem alcançado uma taxa de aprovação de 96,4%, o desempenho no Saeb foi de 261,25. Portanto, não se observa uma correspondência proporcional entre a taxa de aprovação e o desempenho acadêmico.

Nesse sentido, é importante fazermos uma provocação. Se a taxa de aprovação é maior, entende-se, em linhas gerais, que os estudantes estão conseguindo melhor desempenho na aprendizagem. Mas por que isso não foi refletido na avaliação (Saeb), que mensura esse desempenho? Assim, é necessário investigar se o aumento em mais de 20% na taxa de aprovação, de 2019 a 2023, no Ensino Médio nas escolas estaduais reflete uma melhoria real no desempenho dos alunos. Isso parece improvável, pois os dados do Saeb não indicam melhora correspondente; por exemplo, o desempenho em português em 2023 foi de 266,18, apenas ligeiramente superior a 265,98, de 2019, indicando um aumento tímido. Assim, constata-se que a relação entre aprovação e desempenho foi desproporcional. É possível que esse aumento expressivo na taxa de aprovação esteja ligado à política de Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica, que vincula a melhoria dos resultados e a

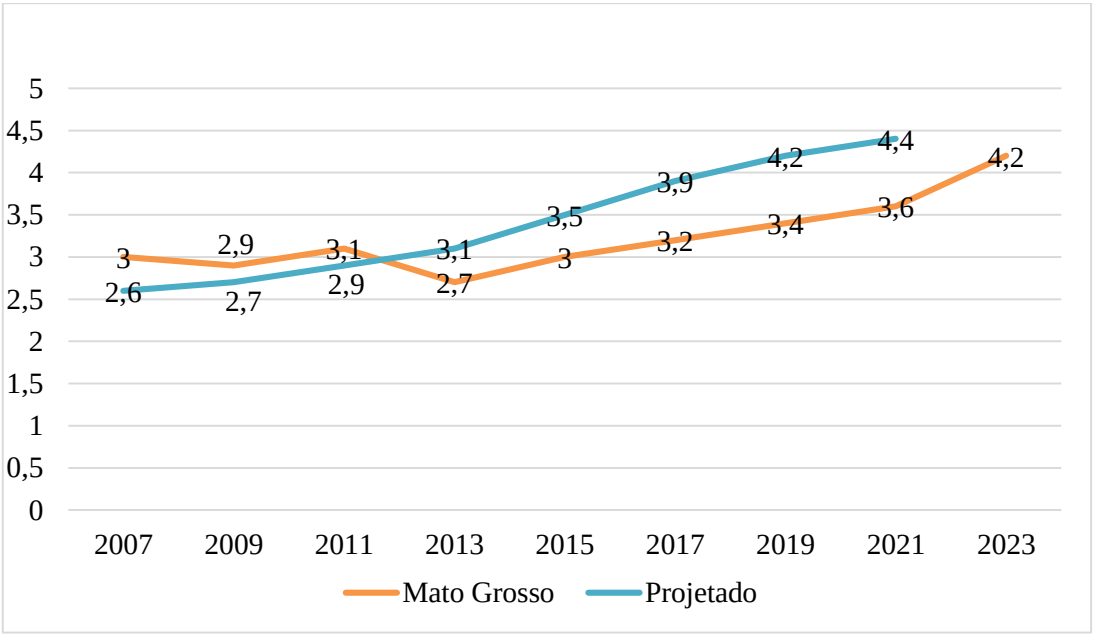
redução da evasão a recompensas financeiras. Portanto, reforçamos a necessidade de criar políticas públicas que fiscalizem se os números apresentados realmente refletem a realidade.

Com intuito de aferir a qualidade da Educação Básica, foi criado, como mecanismo de avaliação, o IDEB, que segundo Fernandes (2007) é um índice que reúne, em apenas um indicador, os resultados de dois conceitos importantes para a qualidade da educação: a) pontuação média dos discentes em exames padronizados ao final de determinada etapa do Ensino Fundamental (4ª/5ª e 8ª/9ª anos) e 3ª série do Ensino Médio; b) taxa média de aprovação dos discentes da correspondente etapa de ensino.

Em Mato Grosso, o IDEB de 2023 no Ensino Médio da rede estadual cresceu, atingindo 4,2, o melhor resultado do período investigado. Mesmo assim, não alcançou a meta projetada para o ano de 2021 (salienta-se que, para 2023, não havia previsão de metas). Na série histórica apresentada (2007-2023), o estado superou a meta somente nos anos de 2007, 2009 e 2011. Nos anos de 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021, apesar de apresentar crescimento contínuo, Mato Grosso não alcançou a meta estabelecida, sendo que em 2013 ficou 0,4 p.p. abaixo da meta; em 2015 não alcançou a meta por 0,5 p.p.; em 2017 ficou a 0,7 p.p. de atingi-la; em 2019 ficou 0,8 p.p. distante; e por último, em 2021, manteve o percentual de distância da meta.

De modo geral, apesar do aumento dos índices em todos os períodos a partir de 2013, o estado, a cada série histórica, se distancia da meta estabelecida, conforme pode ser verificado no gráfico 11. É importante ressaltar que, para o IDEB de 2023, não foram estipuladas metas específicas, nem no PNE nem no PEE.

Gráfico 11 – Evolução do IDEB do Ensino Médio em Mato Grosso – Rede Estadual



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2021) e IDEB/INEP (2023).

De acordo com Ferreira (2020), os dados sinalizam para as defasagens na transição para o Ensino Médio, que apesar dos investimentos executados pelo estado nos últimos anos, enfrenta ainda os desafios relativos ao acesso a essa etapa. O percentual de aprendizagem adequado no Ensino Médio nas escolas estaduais é considerado muito baixo. Em 2017, o percentual na 3ª série do Ensino Médio era de 19% em português e 3% em matemática; no ano de 2019 subiu para 25% em português e 3% em matemática; e em 2021 ocorreu a estabilização do percentual em português e redução para 2% em matemática (QEdu, online).

Em 2022, Mato Grosso contava, ao todo, com 2.268 escolas de todas as esferas administrativas que atendiam à Educação Básica e às modalidades Educação Especial Substitutiva e Educação de Jovens e Adultos. Desse montante, 1.542 eram escolas municipais, 19 federais, 432 privadas e 707 estaduais (QEdu, online). Das escolas estaduais, 524 ofertavam o Ensino Médio regular e contavam com um corpo docente composto por 9.741 professores, dos quais 95,4% possuíam formação de Ensino Superior (QEdu, online).

Ao analisarmos o contexto pós-pandemia, com base nas Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais do INEP (Brasil, 2023g), o estado de Mato Grosso apresentou o quantitativo total de 129.049 matrículas no Ensino Médio nas escolas da rede estadual. Desse total, 113.421 matrículas foram efetivadas nas escolas urbana, sendo que dessas matrículas 4.434 pertenciam ao Ensino Médio em tempo integral, enquanto as escolas estaduais rurais obtiveram o quantitativo de 15.628 matrículas, das quais 665 eram referentes ao Ensino Médio integral (Brasil, 2023g).

Ao compararmos o quantitativo total de matrículas do Ensino Médio nas escolas da rede estadual de ensino no ano de 2021 (pandemia) e no ano de 2022 (pós-pandemia), verifica-se uma redução 18,29% das matrículas no último ano. É importante frisar que no ano de 2021 as escolas adotaram diferentes estratégias para mediação do ensino por conta da pandemia da Covid-19. Segundo dados do INEP (Brasil, 2023h), as escolas de Mato Grosso utilizaram diversos mecanismos para a realização das aulas no ano de 2021. O estudo apresenta o percentual das estratégias usadas pelas escolas que ofertaram a Educação Básica no estado nesse período: apenas remoto (7,9%); híbrido e remoto (7,4%); apenas híbrido (24,7%); presencial, remoto e híbrido (35,4%), presencial e remoto (9,7%); presencial e híbrido (3,4%); e apenas presencial (11,5%).

Por meio dos dados apresentados nas tabelas 4, 5 e 6 e nos gráficos 6, 7, 8, 9 e 10, a educação de Ensino Médio no estado apresentava números preocupantes antes e durante a

pandemia da Covid-19, referentes às taxas de aprovação, reprovação evasão. Todavia, ao analisarmos os dados no contexto pós-pandêmico, ou seja, a partir de 2022, deparamo-nos com melhorias nas taxas de aprovação. Em 2019, alcançou o percentual de 73,2%; em 2022, passou para 73,4%; e em 2023, atingiu 96,0%. Houve uma redução na taxa de reprovação, no ano de 2019, era de 17,2%; no ano de 2022; caiu timidamente para 16,9%; e, em 2023 alcançou o melhor número, de 1,5%. Em relação à taxa de evasão, ocorreu significativa melhora, passando de 9,6% no ano de 2019 para 9,7% em 2022, e em 2023 esse percentual foi de 2,5%. Esses números são importantes para trazer o panorama do Ensino Médio no estado, que apesar das recentes melhoras nos índices, ainda necessita de muita atenção e da construção de políticas públicas educacionais, para que possa seguir melhorando a qualidade do ensino e garantir a permanência dos estudantes.

Nesse sentido, é importante ressaltar a publicação do Edital n. 007/2022 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), que convida pesquisadores e interessados a apresentarem projetos de pesquisa científica, inclusive com remuneração, para subsidiar políticas públicas na área da educação sobre os desafios da educação pós-pandemia. Maria, Peres e Peres (2021) trazem um panorama sobre os impactos da pandemia na educação em Mato Grosso, e ressaltam que o ensino remoto no estado mostrou as desigualdades entre a escola pública e privada em âmbito urbano. Para os autores, os estudantes perderam muito na pandemia, tendo prejuízos na merenda, no transporte escolar, no acesso ao computador, na internet e – uma das mais importantes perdas – na falta de informação. Destacam ainda que a pandemia comprometeu a continuidade e a qualidade do ensino-aprendizagem, e tecem críticas à ausência de políticas públicas robustas a nível estadual, especialmente quanto à alocação de recursos financeiros durante a pandemia. Essa ausência de suporte dificultou a solução de questões pedagógicas e tecnológicas, essenciais para superar ou ao menos amenizar os problemas de aprendizagem.

Em 10 de outubro de 2022, o estado de Mato Grosso promulgou o Decreto n. 1.497, que dispõe sobre a Programa EducAção – 10 Anos (Mato Grosso, 2022d). Esse programa é uma política estatal com projetos e ações desenvolvidas para a melhoria da qualidade e dos índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso (art. 1°). O monitoramento do desenvolvimento da educação estadual ocorrerá por meio dos indicadores do IDEB (Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio); Taxa de Alfabetização; e Taxa de Abandono (art. 2°). O estado, por meio do Programa EducAção, estabelece metas a serem alcançadas nos próximos dez anos, ou seja, até 2032.

Figura 2 – Plano de Metas para o IDEB (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), Taxa de alfabetização e Taxa de abandono, para os anos de 2026 a 2032

Indicador	Indicador Refinado	Atualmente	2026	2032
IDEB	Ensino Médio	19º	≥ 10º	≥ 5º
	Ensino Fundamental II	15º	≥ 10º	≥ 5º
	Ensino Fundamental I	15º	≥ 10º	≥ 5º
Alfabetização	% População Alfabetizada	94,9%	96,0%	97,0%
Taxa de Abandono	Ensino Médio	11,0%	4,5%	2,0%
	Ensino Fundamental II	1,6%	1,3%	0,8%
	Ensino Fundamental I	0,3%	0,2%	0,1%

Fonte: Anexo I do Decreto n. 1.497, de 10 de outubro de 2022 (Mato Grosso, 2022d).

Conforme verificamos anteriormente, o Ensino Médio de Mato Grosso conquistou, em 2023, o resultado de 4,2 no IDEB, avançando para a oitava posição no país, ou seja, a meta proposta no Programa EducAção de ficar entre os dez primeiros até 2026 foi alcançada. De modo a atingir todas as metas estipuladas na figura 2, o programa estabelece norteadores estratégicos, a saber: Impacto Educacional; Equidade e Diversidade; Tecnologia e Educação; Valorização profissional; Gestão para Resultados; e Infraestrutura (art. 3°, I, II, III, IV, V e VI, Mato Grosso, 2022d). Esses norteadores são pilares para o desenvolvimento de futuras políticas públicas para cumprimento das metas determinadas no PEE.

No tocante ao movimento do NEM em Mato Grosso, verificou-se que o estado buscou estruturar suas diretrizes legais respeitando a legislação nacional. Após a aprovação da Lei n. 13.415/2017, que estabeleceu a nova configuração do Ensino Médio no Brasil, o governo estadual publicou a Portaria 283/2017/GS/SEDUC/MT, que instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no estado (Mato Grosso, 2017a), e aprovou a Lei n. 10.622, de 24 de outubro de 2017, que criou o Projeto Escola Plena, ligado ao Programa Pró-Escolas, que trata sobre a oferta do ensino em tempo integral das escolas estaduais de Ensino Médio no estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2017b). Além disso, entrou em vigor a Portaria n. 371/2017/GS/SEDUC/MT, que estabeleceu os procedimentos que regem a implementação das escolas de Ensino Médio em tempo integral para a Educação Básica no estado (Mato Grosso, 2017c).

O projeto denominado "Escola Plena"[118], gerido pela Seduc-MT, busca planejar, executar e avaliar ações inovadoras a fim de reduzir os índices de evasão e reprovação no Ensino Médio. Ainda, preocupa-se com a garantia do desenvolvimento de competências necessárias para retomar, ampliar e consolidar conhecimentos, proporcionando a progressão das aprendizagens em todas as etapas da Educação Básica, de acordo com o Projeto Pedagógico da Escola Plena, voltado a uma educação de qualidade (Mato Grosso, 2017b).

O referido projeto será implementado gradativamente na rede estadual de Mato Grosso, com o intuito de ofertar aos estudantes um ensino de qualidade social. Este incluirá a ampliação da jornada escolar para uma carga horária diária de 8 horas, priorizando instituições escolares localizadas em regiões de alta vulnerabilidade socioeconômica. Vale ressaltar que o projeto tem duração de dez anos, a partir da adesão, e o financiamento será provido pela dotação orçamentária do FNDE, exclusivamente para as unidades educacionais selecionadas pelo MEC. As demais unidades serão integradas no orçamento da Seduc de Mato Grosso (Mato, Grosso, 2017c).

Segundo Lima, Casagrande e Silva (2022), Mato Grosso desenvolveu relações com institutos educacionais[119] durante o ano de 2017, adotando uma metodologia de ensino baseada no Modelo da Escola da Escolha, estabelecido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) como um modelo de educação que fornece formação acadêmica de qualidade e aumenta as referências dos discentes sobre valores e ideais, vislumbrando o combate aos desafios do mundo contemporâneo. Segundo os autores, de 14 instituições dessa natureza no ano de 2017, o projeto cresceu para 40 escolas distribuídas em 27 municípios no ano seguinte. Apesar da relação entre a Seduc-MT e ICE ter findado em 2017, o estado permaneceu operando no mesmo modelo pedagógico. Assim, as escolas plenas:

> [...] representam uma experiência de ampliação de jornada e incorporação de aportes ideológicos similares ao que será encontrado na reforma do Ensino Médio, sendo um deles a questão do protagonismo juvenil. Não se pode deixar de destacar a participação do ICE, isto é, do setor privado na operacionalização do projeto. A própria BNCC abordará a questão do desenvolvimento do protagonismo juvenil, por meio da necessidade de construção de um projeto de vida por parte do estudante, indicado na quinta competência geral a ser desenvolvida ao longo da Educação Básica, que envolve, entre outros, resolução de problemas e exercício do protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Lima; Casagrande; Silva, 2022, p. 21).

[118] Criado pelo projeto de Lei n. 458/2017 e sancionado pelo ex-governador José Pedro Gonçalves Taques, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), por meio da Lei n. 10.622, de 24 de outubro de 2017, que instituiu o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC (Mato Grosso, 2017b).

[119] Instituto de Corresponsabilidade pela educação; Instituto Natura; Instituto Sonho Grande; Instituto Qualidade no Ensino e STEM Brasil (Lima; Casagrande; Silva, 2022). A relação público-privada nas políticas educacionais do Ensino Médio em nível nacional e estadual será abordada no capítulo 3.

Nesse sentido, faz-se necessário questionar quais serão os rumos de Mato Grosso no tocante à reformulação do Ensino Médio, pois a trajetória do estado possui elementos que indicam uma forte atuação do que Freitas (2012) denomina de "reformadores empresariais", que trazem consigo seus interesses particulares, conforme apresenta o próximo capítulo.

Um mecanismo legal importante criado para subsidiar a implementação do NEM no estado foi a Portaria n. 721/2018/GS/SEDUC/MT, que altera a Portaria n. 574/2018/GS/SEDUC/MT, que "Institui a Comissão Estadual de Mato Grosso para implantação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio" e cria grupos de trabalho para a elaboração do currículo considerando os Itinerários Formativo (Mato Grosso, 2018b).

Foram estabelecidos os membros[120] para compor o Grupo de Trabalho (GT) para construção do currículo considerando os Itinerários Formativos, e a atuação do GT ocorrerá até a consolidação da implementação do NEM. Dentre as competências do GT, destacam-se: desenvolver reuniões com os membros das escolas-piloto para esclarecimento e encaminhamentos, incluindo as famílias dos discentes; definir as escolas-piloto e os itinerários que serão ofertados em cada uma das instituições, levando em consideração as perspectivas do mundo do trabalho na região e os arranjos produtivos locais; definir metodologia para compreender os interesses dos jovens sobre a oferta dos diferentes Itinerários Formativos; elaborar estratégias de acompanhamento e de avaliação do processo de implementação das escolas-piloto para observar o impacto do NEM na aprendizagem dos alunos; e construir dois relatórios por ano sobre o desenvolvimento das ações de implantação das escolas-piloto e encaminhá-los à SEB/MEC (Mato Grosso, 2018b).

Considerando os trabalhos desenvolvidos pelo GT e pelo Comitê de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio, foi lançada a Portaria n. 682/2020/GS/SEDUC/MT, que determina os critérios e procedimentos a serem adotados no processo de implementação do

[120] Conforme o Artigo 5° da Portaria n. 721/2018/GS/SEDUC/MT, que consta no Diário Oficial do dia 12 de novembro de 2018, na página 193, o Grupo de Trabalho é composto pelos seguintes membros: I - Daianny Cristina Tingo de Lima - Coordenadoria de Ensino Médio (CEM) - Coordenadora do Grupo de Trabalho; II - Fabiula Torres Costa Lopes - Coordenadoria de Ensino Médio (CEM) - Representante Itinerários Formativos (Flexibilidade); III - Jorge Rodrigues - Coordenadoria de Ensino Médio (CEM) - Representante Itinerários Formativos (Eixo Profissional); IV - João Augusto Valentim - Coordenadoria de Ensino Médio (CEM) - Representante da área de Ciências da Natureza; V - Erika Silva Alencar Meirelles - Coordenadoria de Educação Integral (CEIN) - Representante da área de Linguagens; VI - Giseli Duardo Maciano - Coordenadoria de Educação Integral (CEIN) - Representante da área de Matemática; VII - Maria Lecy David de Oliveira - Superintendência de Diversidades (SUDE) - Representante da área de Ciências Humanas; VIII - Marcos Paulo Souza Silva - Coordenadoria de Ensino Médio (CEM) - Planejamento e Orçamento; IX - Valtrícia Lucelita Frozi - Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF) - Representante do Currículo do Ensino Fundamental (art. 5°, Mato Grosso, 2018b).

NEM nas escolas-piloto de Ensino Médio de tempo parcial da rede estadual de Mato Grosso (Mato Grosso, 2020b).

De acordo com a legislação, o planejamento e a execução das ações da implementação do NEM na rede estadual ficam a cargo da Coordenadoria de Ensino Médio, vinculada à Superintendência de Políticas da Educação Básica/Secretaria Adjunta de Gestão Educacional. Para os estudantes das escolas-piloto ingressantes no período diurno de 2021, a matriz curricular da 1ª série ofertará componentes curriculares da FGB e Itinerários Formativos, sendo garantida a carga horária de mil horas anuais distribuídas em cinco horas-aulas diárias, sendo que o Itinerário Formativo é composto por: Trilha de Aprofundamento, Eletiva e Projeto de Vida (Mato Grosso, 2020b).

Para assegurar a possibilidade de escolha dos estudantes, as escolas devem proporcionar Trilhas de Aprofundamento específicas em cada uma das quatro áreas do conhecimento ou Trilhas de Aprofundamento Integradas, respeitando as seguintes condições: "I - no mínimo, duas Trilhas de Aprofundamento por escola; II - oferta das quatro áreas de conhecimento em todas as escolas, seja por Trilhas de Aprofundamento específicas em cada uma das quatro áreas do conhecimento ou Trilhas de Aprofundamento Integradas" (art. 9°, I, II, Mato Grosso, 2020b). Vale salientar que, no ano de 2021, o estado contava com 13 escolas-piloto.

No ano de 2022, a Seduc-MT elaborou o Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos (PAIF), que traz informações e orientações para que as escolas de Mato Grosso que ofertam o Ensino Médio e aderiram ao Programa Itinerários Formativos realizem suas Propostas de Implementação de Itinerários Formativos (PIIF), bem como a descrição das ações de apoio e de acompanhamento da implementação dos Itinerários Formativos (Mato Grosso, 2022b).

Figura 3 – Capa do Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos (PAIF) do estado de Mato Grosso

Fonte: PAIF-MT (Mato Grosso, 2022b).

Segundo o PAIF, as matrizes a serem implantadas a partir da oferta dos diferentes Itinerários Formativos consideram as características das instituições escolares e dos estudantes mato-grossenses, e atendem às seguintes modalidades: a) Ensino Médio (de tempo parcial) – diurno e noturno; b) Ensino Médio (em tempo integral); c) Ensino Médio (escolas do campo e quilombolas); d) Ensino Médio (educação escolar indígena); e) Ensino Médio (de tempo integral vocacionado ao esporte); f) Ensino Médio (escolas do campo de tempo integral) (Mato Grosso, 2022b).

Vale ressaltar que todas as adequações nas matrizes para atender ao NEM se encontram no "Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC-MT-EM)"[121] e foram aprovadas pelo CEE do estado para as escolas-piloto no ano de 2021 e para

[121] O Documento de Referência Curricular de Mato Grosso será analisado no capítulo 4.

todas as instituições que ofertam Ensino Médio a partir do ano de 2022 (Mato Grosso, 2022b). As matrizes curriculares a serem ofertadas no Ensino Médio estão associadas à modalidade da instituição, conforme o quadro abaixo.

Quadro 16 – Modalidade de escolas de Ensino Médio em Mato Grosso e a Matriz de transição

Modalidade	Matriz
Escolas de tempo parcial diurno/noturno	FGB (composta pelos componentes das quatro áreas do conhecimento) e a parte flexível do currículo (composta por Projeto de Vida e Eletivas).
Escolas de tempo integral	Organizada entre FGB (composta pelos componentes das quatro áreas do conhecimento) e Itinerários Formativos (compostos por Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento), além de Atividades Integradoras (compostas por Avaliação Semanal, Estudo Orientado e Prática Experimental).
Escolas do campo e quilombolas	FGB (compreendendo os componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento) e parte flexível do currículo, compreendendo os Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento).
Escolas de Tempo integral vocacionadas ao esporte	FGB (composta pelos componentes das quatro áreas do conhecimento), Itinerários Formativos (compostos por Projeto de Vida, Eletivas, Trilhas de Aprofundamento e Prática Esportiva) e Atividades Integradoras (compostas por Avaliação Semanal, Estudo Orientado e Prática Experimental).
Escolas do campo de tempo integral	FGB (compreendendo os componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento), parte flexível do currículo e os Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento de área do conhecimento e Trilha de Aprofundamento em EPT).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no PAIF-MT (Mato Grosso, 2022b).

O PAIF mato-grossense traz orientações para ações com ênfase no desenvolvimento do projeto de vida dos discentes. Ressalta que o Projeto de Vida é um componente transversal e de responsabilidade de todos os profissionais da escola, devendo promover a formação integral dos estudantes para que possam tomar decisões, planejar o futuro e agir com autonomia e responsabilidade (Mato Grosso, 2022b). Nesse sentido, Mota (2021) promove em sua pesquisa um discurso sobre o Projeto de Vida no contexto das instituições escolares de Ensino Médio de tempo integral em Mato Grosso. O autor salienta que o Ensino Médio, no decorrer da história, está sob o debate de dois lados: a transformação produtiva e a equidade social, em que o currículo é objeto de disputa entre os progressistas e os conservadores, e que existe um alinhamento à pedagogia gerencialista, que busca atender às necessidades do mercado e responsabiliza os indivíduos pelos seus sucessos ou fracassos.

Outro ponto importante a ser ressaltado no PAIF diz respeito às possibilidades de firmar relações com outras organizações na oferta de Itinerários Formativos, o que está regulamentado por meio da Resolução Normativa n. 008/2021, do CEE de Mato Grosso:

> As unidades escolares que optarem pela oferta dos Itinerários Formativos que compreendem a Formação Técnica e Profissional poderão realizá-las na própria unidade escolar, a partir de critérios estabelecidos pela mantenedora, de forma

> integrada ou em parceria com outras unidades escolares e ou/organizações (art. 12, Mato Grosso, 2021b).

A Resolução ainda dispõe que a Formação Técnica e Profissional pode ser ofertada de modo integrado, na mesma escola; ou concomitantemente, realizada em escola e/ou organização. Essas relações somente poderão ser celebradas com instituições credenciadas pelo SEE ou pelo Sistema Federal de Ensino, sendo que o prazo mínimo de vigência será de três anos, e devem ser chanceladas pelo CEE do estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2021b).

O PAIF fornece orientações sobre a oferta de Itinerários Formativos em formato EaD. Para as turmas de Ensino Médio diurno, não há possibilidade de implementação dessa modalidade no ano de 2022. Por outro lado, para o Ensino Médio noturno, 20% da carga horária será oferecida de maneira não presencial. As opções para essa oferta incluem aulas via Google Sala de Aula, atividades impressas, estudo dirigido ou plantões de dúvidas. Por fim, é importante reforçar que, no ano de 2022, os estudantes não tiveram opção de escolha, uma vez que eram obrigados a cursar todas as eletivas das áreas de conhecimento que apareciam na matriz de transição. A escolha ocorreu apenas em 2023, considerando as Trilhas de Aprofundamento por área de conhecimento, em que a escola devia ofertar no mínimo duas Trilhas de Aprofundamento e as quatro áreas de conhecimento.

Segundo auditoria realizada pela Tribunal de Contas de Mato Grosso (TCE-MT), que gerou o documento denominado "Relatório Conclusivo de Auditoria de Operacional sobre Acesso ao Ensino Médio" (TCE, 2023), verifica-se que no PAIF-MT a definição dos Itinerários Formativos foi padronizada em matrizes curriculares de transição, sem levar em conta se as escolas estariam aptas para a efetiva implantação desses itinerários. Ainda, o relatório aponta que apesar de ter "[...] sido formatada a oferta de itinerários formativos nas quatro áreas de conhecimento e na FTP, conforme demonstrado anteriormente nas matrizes, essa prática não foi observada nas escolas quando da visitação técnica realizada pela equipe de auditoria" (TCE-MT, 2023, p. 83).

A auditoria do Tribunal de Contas estadual ainda revela que o PAIF elaborado pela Seduc-MT está na contramão das novas diretrizes curriculares para o NEM. O PAIF prevê que "os estudantes deverão cursar todas as eletivas das áreas de conhecimento que constam na matriz de transição. A escolha ocorrerá a partir do ano de 2023, considerando as Trilhas de Aprofundamento por área de conhecimento ou integradas, dependendo da oferta na unidade escolar" (Mato Grosso, 2022b, p. 16). Entretanto, isso é contrário às novas diretrizes curriculares para o NEM, pois os sistemas e as redes de ensino devem estabelecer o regramento

e a orientação do processo de escolha do itinerário formativo pelo estudante, conforme determina o art. 12, § 10 e § 11 da Resolução n. 3/2018 (TCE-MT, 2023).

O PAIF-MT (Mato Grosso, 2022b) indica que no ano de 2022, 275 (55,8%) escolas da rede pública de Mato Grosso estavam inseridas no Programa Itinerários Formativos. A partir dessa informação, o TCE-MT (2023), em seu Relatório Conclusivo, ressalta que, 44,2% das escolas públicas do Ensino Médio ainda não haviam feito adesão ao Programa Itinerários Formativos, instituído pela Portaria MEC n. 733/2021 (Brasil, 2021d). Desse modo, o TCE-MT (2023) concluiu que a Seduc-MT tem desenvolvido de modo falho a implementação dos itinerários formativos junto às escolas da rede.

O estado de Mato Grosso, de modo a alinhar o funcionamento do NEM nas escolas públicas da rede estadual, promulgou a Instrução Normativa n° 005/2023/GS/SEDUC/MT. Sobre a Matriz Curricular, o NEM possui dois blocos indissociáveis, compostos pela FGB e pelos Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento), sendo que no período noturno parte da carga horária poderá ser oferecida na modalidade híbrida ou EaD (Mato Grosso, 2023a).

No tocante à oferta do NEM, os componentes curriculares da Formação Geral serão estruturados da seguinte forma:

> I - Linguagens e suas Tecnologias:
> a) Língua Portuguesa
> b) Língua Inglesa
> c) Arte
> d) Educação Física
> II - Matemática e suas Tecnologias:
> a) Matemática
> III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias:
> a) Química
> b) Física
> c) Biologia
> IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:
> a) História
> b) Geografia
> c) Filosofia
> d) Sociologia (Art. 4°, Mato Grosso, 2023a)

Sobre o componente curricular Projeto de Vida, a carga horária total será de 120 horas. No Ensino Médio diurno, a carga horária total deve ser cumprida na 1ª série, enquanto no Ensino Médio noturno, essa carga horária será distribuída de forma igualitária na 1ª, 2ª e 3ª séries, ou seja, 40 horas por ano (art. 6°).

No tocante à avaliação quando o aluno ficar com média menor que 6,0 (seis) em até quatro componentes curriculares da FGB, deverá cumprir progressão parcial no ano seguinte,

obrigatoriamente (Art. 9°). Na condição do estudante da 1ª série ficar em progressão parcial em até quatro componentes curriculares da Formação Geral, poderá prosseguir para a 2ª série, com possibilidade de mudar o Itinerário Formativo, se a escola ofertar outro e se o número de vagas por turma não for ultrapassado (art.10). Quando o discente obtiver média menor que 6,0 (seis) em cinco ou mais componentes curriculares da Formação Geral, o estudante da 1ª série ficará retido, podendo mudar o Itinerário Formativo, desde que a instituição escolar oferte outro e respeite o quantitativo de vagas por sala (art. 11). Quando o estudante da 2ª e 3ª série obtiver nota menor que 6,0 (seis) em cinco ou mais componentes da Formação Geral, ficará retido e cursará o Itinerário Formativo segundo a oferta da escola (art. 12).

Sobre as progressões parciais e retenção dos Itinerários Formativos da Formação Técnica Profissional, têm-se os seguintes critérios: estudante com média menor que 6,0 (seis) em até quatro componentes da Formação Geral ou do Itinerário Formativo Técnico e Profissional deverá cumprir a progressão parcial no ano seguinte (art. 13); quando obtiver média menor que 6,0 (seis) em cinco ou mais componentes da Formação Geral ou do Itinerário Formativo Técnico e Profissional ficará retido, devendo cursar novamente o ano letivo (art. 14); o aluno que, ao final da 3ª série, estiver em progressão parcial em componentes curriculares da Formação Técnica e Profissional, terá o prazo para conclusão do curso de acordo com o pactuado com a instituição ofertante, sendo atendido na instituição parceira (art. 15); se o estudante não concluir o curso no tempo pactuado com a instituição ofertante, não receberá o diploma da Formação Técnica e Profissional, apenas o certificado de conclusão do Ensino Médio, desde que cumpra progressão parcial em uma área de conhecimento ofertada pela unidade escolar, considerando o processo de equivalência, conforme o estabelecido pela Resolução Normativa n. 008/2021/CEE-MT (art. 16).

Outro fator notável ocorrido durante a atual gestão é a aprovação da Lei Complementar n. 761, de 03 de maio de 2023 (Mato Grosso, 2023e), que modifica e adiciona dispositivos à Lei Complementar n. 49, de 1º de outubro de 1998, além de alterar a Lei Complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998, e dá outras providências. Essa Lei estabelece que o CEE-MT "[...] é órgão colegiado normativo, consultivo, deliberativo, **de fiscalização de políticas públicas educacionais, com autonomia administrativa, pedagógica e orçamentária**, de assessoramento superior do Sistema Estadual de Ensino [...]" (art. 32, Mato Grosso, 2023e, grifos nossos). A parte em destaque foi adicionada pela nova legislação para reconfigurar o CEE. Segundo as alterações introduzidas pela Lei Complementar n. 761/2023, o CEE "[...] é um órgão de Estado integrante do Sistema Estadual de Ensino, vinculado à Secretaria de Estado

de Educação - SEDUC e à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – SECITECI" (Redação dada pela Lei Complementar n. 761/2023).

As novas competências do CEE-MT inclusas pela nova lei são (art. 33, IX, X, Mato Grosso): "elaborar e alterar o seu Regimento a ser aprovado em plenária convocada especificamente para este fim, por no mínimo 2/3 (dois terços) dos seus membros"; e "definir os critérios para credenciamento das instituições habilitadas, públicas ou privadas, a conceder certificados de competência e de qualificação profissional" (Redação acrescida pela Lei Complementar n. 761/2023).

Outra mudança no CEE-MT foi o quantitativo de Conselheiros e seus respectivos suplentes. A partir da Lei Complementar n° 761/2023, o número foi reduzido de 24 para 18, com os membros indicados por entidades públicas e privadas, nomeadas pelo governador (art. 34, Mato Grosso, 2023e). Esses conselheiros e seus respectivos suplentes só poderão ser escolhidos se possuírem capacidade técnica, que deve ser comprovada mediante a apresentação de certificação relevante e a exigência de possuírem diploma de curso superior ao CEE (art. 37, Mato Grosso, 2023e).

Nesse processo, o CEE consolidará o resultado do processo de escolha de acordo com a sequência da lista tríplice encaminhada pela entidade consultada, e direcionará a relação dos Conselheiros Titulares e dos suplentes de cada uma das Câmaras (Câmara de Educação Básica – CEB e Câmara de Educação Profissional e de Educação Superior – CPES) ao Governador do Estado, que os nomeará (art. 38). "§ 1º Os Conselheiros terão mandato de 04 (quatro) anos, sendo permitida uma recondução" (Redação dada pela Lei Complementar n. 761/2023).

O CEE-MT será constituído pelo Plenário, pela CEB, pela CEPS e por comissões específicas a serem estabelecidas em seu regulamento (art. 40). As reuniões a serem realizadas pelo CEE e suas Câmaras dar-se-ão a cada quinze dias e, extraordinariamente, quando convocadas; e o CEE será presidido por uma diretoria eleita para o mandato de dois anos, autorizada até uma recondução, composta por Presidente, Vice-Presidente e Presidentes de Câmaras (art. 40, § 1º, § 2, Mato Grosso, 2023e).

Destaca-se no art. 42 que "O Presidente do Conselho Estadual de Educação, no uso de suas atribuições, terá status equivalente ao do cargo de Secretário de Estado" (Redação dada pela Lei Complementar n. 761/2023). Na sequência da aprovação da Lei Complementar supracitada, foi instituído em 31 de maio de 2023, por meio do Decreto n. 325/2023 (Mato Grosso, 2023f), o Regimento Interno do CEE-MT, no qual destacaremos basicamente a parte da composição, que apresenta diferenças quando comparado à Lei Complementar n. 761/2023.

O Decreto 325/2023 apresenta o quantitativo de Conselheiros que irão compor o CEE-MT: "[...] até o dia 11 de abril de 2025, de 24 (vinte e quatro) Conselheiros e seus respectivos Suplentes, e, a partir do dia 12 de abril de 2025, de 20 (vinte) Conselheiros e seus respectivos Suplentes, **indicados por Entidades Públicas e Privadas**, e nomeados pelo Governador [...]" (art. 3°, grifos nosso). O colegiado "constitui-se em Plenário, Câmara de Educação Básica, Câmara de Educação Profissional e de Educação Superior e por Comissões Especiais que se reunirão para estudos de sua competência" (art. 3°, § 1º), sendo que essas Câmaras – CEB e CEPS serão compostas até o dia 11 de abril de 2025, por 12 Conselheiros Titulares e seus respectivos Suplentes cada uma; mas, a partir do dia 12 de abril de 2025, a CEB será constituída de 11 Conselheiros e seus respectivos Suplentes, enquanto a CEPS será constituída de 9 Conselheiros e seus respectivos Suplentes (art. 3°, § 1º). Basicamente, verifica-se com as legislações que estabelecem uma nova composição e reconfiguração do CEE, a organização legal para adequar o Conselho à lógica da governança público-privada no estado de Mato Grosso, na área educacional.

Outro fator que precisa ser acompanhado com cuidado é a ampliação das escolas Cívico-Militares no estado. A Secretaria de Comunicação Social (Secom-MT) publicou, no dia 04 de setembro de 2023, a notícia intitulada "Governador envia projeto para criar mais escolas militares em Mato Grosso". O objetivo é aumentar o quantitativo de escolas militares no estado, passando das atuais 26 para pelo menos 50 unidades, sob a justificativa de que nessas instituições, a aprendizagem dos estudantes melhoram muito, e que essas escolas apresentam os melhores índices de Mato Grosso (Secom-MT, 2023). Foi sancionada, Em 08 de janeiro de 2024, a Lei n. 12.388, que Institui o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso, baseado nas seguintes diretrizes: a elevação da qualidade de ensino medida pelo IDEB; a gestão e organização do trabalho escolar pautadas na gestão pedagógica eficiente, conduzida por professor efetivo da Seduc; e gestão das atividades cívico-militares conduzida por militares da reserva (art. 6°, I, II, Mato Grosso, 2024).

Basicamente, nas instituições Cívico-Militares os professores atuam nas salas de aula e os militares da reserva trabalham como monitores, disciplinando o comportamento dos estudantes. Mendonça (2019) tece críticas ao modelo de imposição de normas disciplinares e condutas, baseado na hierarquia e obediência, que não cabem em uma instituição pública pautada nos princípios democráticos. O autor ressalta que a democracia na escola pública está em perigo, pois os sujeitos que não se adaptam ao modelo são excluídos, assim, essas

instituições são baseadas na lógica militarizada e punitivista, em que ocorre a naturalização da exclusão.

Para findarmos o debate sobre os pressupostos históricos do Ensino Médio no estado de Mato Grosso, debateremos sobre a etapa estadual da CONAE. Em 30 de agosto de 2023, foi publicada a Portaria n. 1197/2023/GS/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2023g), que dispõe sobre a composição da Comissão Organizadora da V Conferência Nacional Extraordinária de Educação - CONAEE/2024, no âmbito do estado de Mato Grosso. A Comissão Organizadora da V CONAEE/2024 é composta pelos seguintes membros do FEE:

> I. MOZARA ZASSO SPENCER GUERREIRO - Secretaria de Estado de Educação - SEDUC;
> II. RAFAEL DA SILVA MELO - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - Uncme /MT;
> III. GUELDA CRISTINA DE OLIVEIRA ANDADRE - Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP;
> IV. MARIA LUIZA BARTMEYER ZANIRATO - Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP;
> V. JENAÍNA NASSER - Sindicato dos Servidores Públicos da Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso - Sinprotec/MT;
> VI. MARIA LUIZA TROIAN - Sindicato dos Servidores Públicos da Educação de Mato Grosso - SINTEP;
> VII. GIOVANNA FÁTIMA DE OLIVEIRA BEZERRA - União Estadual dos Estudantes - UEE/MT;
> VIII. CLAUDIA CAMPOS LEITE DIELLO - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação - Seciteci/MT;
> IX. DIMAS SANTANA SOUZA NEVES - Associação dos Docentes da Universidade de Mato Grosso - ADUNEMAT;
> X. DANIEL VITOR PEREIRA DE ABREU - Conselho Estadual de Educação CEE/MT;
> XI. LUCAS GABRIEL GOMES SILVA - Associação Mato-grossense dos Estudantes Secundaristas – AME (art. 1°, Mato Grosso, 2023g).

Foi designada como Coordenadora Geral da CONAE/2024 - Etapa Estadual, a Sra. Mozara Zasso Spencer Guerreiro, conforme estabelecido no Art. 2°, Mato Grosso, 2023g. Com a formação da comissão organizadora desta etapa, definem-se as seguintes atribuições: Criar proposta do Regimento Interno para a V CONAEE/2024 - Etapa Estadual; Elaborar e encaminhar orientações para a realização da V CONAEE/2024 - Etapa Regional/Distrital; Propor estratégias e metodologias para as discussões do Documento Referência; Convidar Autoridades da área da Educação para corroborar na organização e realização da CONAEE/2024 - Etapa Estadual/MT; Planejar e acompanhar a logística para a realização da V CONAE/2024 - Etapa Estadual; Sistematizar as emendas aprovadas na Etapa Regional/Distrital; Elaborar e encaminhar o Relatório Final da V CONAEE/2024 - Etapa

Estadual, para Comissão de Sistematização Nacional, por meio eletrônico, de acordo com orientações fornecidas pelo órgão (art. 3°, Mato Grosso, 2023g).

A etapa estadual da CONAE ocorreu entre os dias 30 de novembro e 1 de dezembro de 2023, na capital Cuiabá. De acordo com o SINTEP-MT (2023b [on-line]), os dias direcionados para elaboração do documento de Mato Grosso para a CONAE 2024 foram entendidos como limitados para analisar os desafios da educação. Contudo, o sindicato reconhece que, apesar das limitações de tempo, o compromisso dos envolvidos permitiu que, mesmo diante dos desafios, fossem desenvolvidas ideias representativas de Mato Grosso para a Conferência Nacional.

Como resultado da reunião, foram eleitos 39 delegados por Mato Grosso, representantes da Educação Básica pública e privada; do Ensino Superior público e privado; do Ensino Técnico e Tecnológico; estudantes, pais e responsáveis, além de representantes do conselho de educação (Sintep-MT, 2023b [on-line]). O sindicato aponta que foram listadas cinco moções de repúdio relacionadas "ao desmonte da educação pública pelo governo de Mato Grosso, com fim da Gestão Democrática, perseguição aos professores, escola cívico-militares, privatização de processos educacionais" (Sintep-MT, 2023b [on-line]). Com a finalização da etapa estadual da CONAE, foi elaborado o documento final, no qual os delegados eleitos participaram dos debates na CONAE nacional, realizados em Brasília, em janeiro de 2024, conforme indicado na subseção 2.2.

Esses debates são fundamentais para que se discutam os rumos da educação no país, e a participação de representantes do Mato Grosso se faz essencialmente importante para se debater os desafios e às ações que devem ser direcionadas para os próximos anos no tocante à educação estadual. Por falar em desafios, ao analisar o histórico do Ensino Médio no estado de Mato Grosso percebe-se um aumento no quantitativo de matrículas nas últimas décadas, especialmente nos últimos vinte anos, e que as escolas estaduais são as que recebem a maioria dos jovens que cursam o Ensino Médio. Porém, apesar da melhora dos números, muitos indivíduos em idade escolarizável estão fora da escola, ou seja, no estado de Mato Grosso a universalização da Educação Básica ainda não se concretizou, e esse é o grande desafio para os próximos anos.

Conforme demonstrado nas tabelas 4, 5 e 6 e nos gráficos 6, 7, 8, 9 e 10, a educação de Ensino Médio no estado vem apresentando melhorias no contexto pós-pandemia, isto é, a partir do ano de 2022. Entretanto, ainda se fazem necessários maiores investimentos nas políticas educacionais, como a formação continuada dos professores, compra de materiais didáticos e paradidáticos, investimento na infraestrutura dos prédios e em tecnologia. Além disso, é

necessário fomentar políticas sociais que visem combater a desigualdade entre classes para promover a continuidade dos estudos dos cidadãos mato-grossenses em situação de pobreza. Apesar das melhorias nos últimos anos no tocante ao investimento em políticas educacionais e sociais, estas ainda não se mostram suficientes, é preciso a continuidade para obtenção de resultados mais significativos na educação, para que finalmente o estado consiga avançar qualitativamente no ensino.

A política de ampliar progressivamente a carga horária do Ensino Médio vem sendo implantada nas escolas públicas do estado, porém, fatores sociais, econômicos e de transporte escolar são obstáculos que precisam ser supridos para que o Ensino Médio integral possa ser viável para a grande parcela da sociedade mato-grossense. São muitos os desafios para reestruturar o Ensino Médio nas escolas de Mato Grosso, conforme apresentado nesta seção, assim, é basilar que o governo os enfrente para além do que está explícito nos documentos oficiais.

Ao finalizar esta subseção, compreendo que, para que o estado de Mato Grosso possa atingir a universalização, qualidade e ampliação da carga horária do Ensino Médio nas escolas, é preciso que o poder público se empenhe em contratar e qualificar continuamente seus profissionais, estruturar as salas de aula, laboratórios e demais dependências, ampliar os programas de alimentação nas escolas e as políticas de assistência ao estudante, a fim de conter a evasão dos indivíduos que precisam se dividir entre o estudo e o trabalho.

4.2 A relação público-privada na educação mato-grossense: a crescente influência do empresariado nas políticas públicas educacionais

Nesta subseção, será apresentada a relação entre o público e privado na educação mato-grossense a partir dos anos 1990 até a gestão do governador Pedro Taques (2015-2018). Para compreendermos a crescente influência do empresariado na elaboração, formulação e implementação de políticas públicas educacionais no estado de Mato Grosso, iremos nos basear nos estudos de Amaral (2014); Costa e Amaral (2015); Caetano e Costa (2018); Garcia e Adrião (2018); Casagrande e Alonso (2019); Seba (2020); Ferreira (2020); Costa e Domiciano (2020); Domiciano (2021); e Cruz (2022).

No Brasil, a partir dos anos 1990, a reforma estatal vem sendo apoiada sob a premissa da ineficiência da administração do Estado, deslocando-o de sua função de regulador e provedor de políticas sociais e econômicas, tendo como caminhos a globalização e a reorganização produtiva, o neoliberalismo e o terceiro setor, que entendem o Estado como responsável pelo

burocratismo e a ineficácia na resolução dos problemas sociais. Desse modo, a solução das mazelas sociais seria reduzir a atuação da máquina pública por meio da privatização, diminuindo despesas com políticas sociais, entre elas, a educação.

> No contexto atual de redefinição do papel do Estado, ganham força as estratégias de privatização do público e das parcerias com o terceiro setor mercantil como fundações, institutos ligados a empresas do mercado. A inserção da gestão privada na educação como proposta de melhoria da qualidade e as políticas nacionais que viabilizam a reprodução do capital pela educação como mercadoria, integram a lógica gerencial das reformas. Essas iniciativas alteram a lógica de gestão do público apresentando o mercado como parâmetro de qualidade e apresenta como centralidade a ampliação da esfera denominada de pública não estatal, ou seja, a ampliação dos mecanismos de mercado no interior do público para que o Estado possa dividir e/ou repassar as responsabilidades e ações para o setor privado (Caetano; Costa, 2018, p. 256).

A relação entre educação e Estado no cenário da sociedade capitalista é complexa, assim, faz-se necessário recorrer a Mészáros (2002, p. 106), que analisa o papel do Estado e afirma que "a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema". Nesse sentido, Bertoldo (2015, p. 157) salienta a importância da função estatal na proteção da propriedade privada: "[...] para que isto funcione, o Estado precisa se constituir como uma 'ação corretiva' sob o comando do capital, de modo que este, ao mesmo tempo em que domina a produção material, desenvolve práticas políticas totalizadoras". Diante disso, compete ao Estado moderno proteger a produtividade do sistema e assegurar os direitos sociais.

De acordo com Marx e Engels (2001), o Estado é um elemento importante na manutenção do sistema capitalista e está vinculado à classe dominante. Mészáros (2002) ressalta que ele assegura as pré-condições estruturais para a reprodução do modo de produção, por meio da criação de mecanismos para proteção da propriedade privada e de ações periódicas para consertar os desequilíbrios do sistema. Cruz (2022) aponta que existe uma complementaridade "insuprimível" entre "Estado e capital", e que essa relação gera impactos na vida e na sobrevivência das pessoas. Nesse contexto, a educação não fica alheia aos processos de controle e dominação, marcantes na sociedade capitalista.

As reformas educacionais desenvolvidas no Brasil como parte de uma agenda global estruturada para a educação (Dale, 2004) remodelam as formas de entender a gestão da educação e da escola, materializam-se como empréstimo, convergência e transferência de políticas, e se acomodam às especificidades históricas e culturais de cada país (Caetano; Costa, 2018).

Com a Reforma do papel do Estado desenvolvida a partir da década de 1990, houve estímulo à participação do setor privado, por meio da privatização de serviços estatais. Essa introdução de atores privados acarretou uma nova concepção que entende o Estado como uma empresa.

> Essa redução da intervenção política a uma interação horizontal com atores privados introduz uma mudança de perspectiva. Não é mais, como nos tempos dos primeiros utilitaristas, apenas a questão geral da utilidade de sua ação que se coloca ao Estado, mas é a questão da medida quantificada de sua eficácia comparada com a de outros atores. É essa nova concepção 'desencantada' da ação pública que leva a ver o Estado como uma empresa que se situa no mesmo plano das entidades privadas, um 'Estado-empresa' que tem um papel reduzido em matéria de produção do 'interesse geral' (Dardot; Laval, 2016, p. 270).

Para os autores, a lógica de mercado e competitividade foi inserida no setor público, baseada na incorporação das "regras de mercado" concorrencial, modificando a natureza das instituições governamentais. Essas mudanças de funcionamento do setor público atingiram o Brasil e consequentemente o estado de Mato Grosso.

Mato Grosso presenciou o avanço dos ideais neoliberais a partir da década de 1990, acompanhando a ofensiva neoliberal em âmbito internacional e nacional. Durante o governo de Jaime Campos (1991-1994), então filiado ao Partido da Frente Liberal (PFL), houve uma busca por organizar a administração estadual à linha de reformas iniciadas em âmbito federal, como, por exemplo, a tentativa de privatização do Banco do Estado de Mato Grosso (BEMAT) e das Centrais Elétricas de Mato Grosso (CEMAT). Essas ações, no entanto, não foram realizadas durante seu governo, porém, o então governador encaminhou um conjunto de reformas ao funcionamento do estado, por meio da reforma administrativa que já estava em curso no cenário nacional (Amaral, 2014).

O sucessor de Campos foi Dante de Oliveira (1995-2002), eleito no primeiro mandato (1995-1999) pelo PDT e no segundo mandato pelo PSDB (1999-2002). Dante foi eleito governador com o discurso de defensor dos trabalhadores e servidores públicos, mas, segundo Amaral (2014), o que se viu ao longo dos seus mandatos foi a crescente investida neoliberal, pois, ao assumir o cargo, Dante teve que renegociar dívidas e salários atrasados deixados pelo seu antecessor. Naquele período, o governo federal dirigido por FHC, ao renegociar as dívidas com os estados, cobrava, em contrapartida, reorganização na gestão para sanar os problemas financeiros, foi nesse período que o ocorreu a privatização da CEMAT, extinção da BEMAT, redução da máquina pública, demissões, fusões e privatizações em Mato Grosso.

As premissas da reforma gerencial do então presidente FHC, que ganhou materialidade com o PDRAE na segunda metade da década de 1990, cujo objetivo era implantar o gerencialismo empresarial na administração pública por meio do controle de resultados, responsabilização, metas de desempenho e elaboração de mecanismos que buscavam a eficácia e a eficiência na gestão pública, também influenciaram a política mato-grossense. De acordo com Caetano e Costa (2018), Mato Grosso não ficou imune à tendência gerencialista na Educação Básica, estabelecendo iniciativas governamentais com entidades do setor privado, por meio de relações e contratos de gestão, consultorias e compras de materiais apostilados, em aparente tensão com os princípios formais da gestão democrática, instituída por meio da Lei estadual n. 7.040/98 (Mato Grosso, 1998b), promulgada durante o mandato de Dante de Oliveira.

A partir disso, o que se verifica nos governos seguintes é a ampliação das políticas de características neoliberais. Mato Grosso, até o início dos anos 1990, tinha como carro-chefe da economia a extração de madeira e a pecuária, no entanto, no decorrer da década de 90, houve alteração da rota econômica com o crescente aumento dos campos de soja, o que gerou um amplo crescimento econômico (Amaral, 2014).

Essa nova matriz econômica, tendo a soja como linha mestra, trouxe uma nova configuração político-econômica para o estado, gerando o direcionamento de recursos públicos, incentivos fiscais e investimentos privados para a região norte do estado. Esse movimento, de acordo com a autora, consolidou-se com a eleição e reeleição de Blairo Maggi[122] (2003-2010), filiado ao Partido Popular Socialista (PPS). De acordo com Amaral (2014), a gestão Blairo foi marcada pela adoção das bases da Administração Gerencial, com foco das atividades econômicas na manutenção da soja como carro-chefe da economia mato-grossense. Na educação, Blairo Maggi estabeleceu relações junto ao setor privado em busca de melhores resultados (Caetano; Costa, 2018).

Em estudo publicado por Garcia e Adrião (2018) sobre as incidências de atores privados nos sistemas estaduais entre 2005-2015, identificou-se em Mato Grosso um programa de privatização na dimensão oferta (Moehlecke, 2018), desenvolvido por uma associação voltada para professores, gestores e funcionários; quatro programas na dimensão gestão (Garcia, 2018),

[122] Formado em agronomia pela Universidade Federal do Paraná, fundador do Grupo Maggi, é um dos empresários mais ricos do agronegócio brasileiro, um dos principais produtores e exportadores de soja no Brasil. Possui negócios no ramo de logística, pecuária e produção de energia elétrica. No ano de 2015, entrou na lista da Forbes com um patrimônio estimado em US$ 1,2 bilhão. Além de governador de Mato Grosso, Maggi esteve por duas legislaturas como Senador da República pelo estado (2011-2018) e exerceu o cargo de ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento no ano de 2016, durante o governo de Michael Temer (2016-2018) (Suno, s.d).

sendo que metade dessas instituições são fundações, prevalentemente direcionados aos gestores; e onze programas na dimensão currículo (Borghi, 2018), com doze instituições parceiras, sendo metade delas institutos, com estudantes como principal público-alvo.

Na segunda parte da pesquisa "Análise do Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública", custeada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), entre os anos de 2015 a 2018, identificam-se outros três programas direcionados para a gestão e um para o currículo, resultando em 20 programas no estado de Mato Grosso (Domiciano, 2021). Com isso, verifica-se a crescente participação dos atores privados nas dimensões oferta, gestão e currículo no referido estado.

> [...] em Mato Grosso os programas com instituições privadas concentram-se na dimensão currículo, com 18 instituições envolvidas, sendo 39% delas empresas e 39% Institutos, outras 22% correspondem às Fundações. Na dimensão gestão, MT totaliza sete programas, nos quais participam 31 instituições, dentre elas 48% empresas, 26% Fundações, 13% Institutos, 10% Associações e 3% Agências. Na dimensão oferta, o estado mantém um programa que se volta para professores, gestores e funcionários para o qual não se localizaram informações sobre a etapa de escolaridade que incidia (Domiciano, 2021, p. 232).

A autora destaca que os programas iniciados a partir das primeiras décadas do século XXI, em Mato Grosso, foram dirigidos por instituições privadas sem fins lucrativos e por empresas de tecnologia e informação, plano de saúde, telefonia, entre outros setores. O quadro elaborado por Domiciano (2021) permite compreender o tempo de duração dos programas operados pelo setor privado no estado de Mato Grosso, as instituições envolvidas e o público-alvo.

Quadro 17 – Programas operados por atores privados em Mato Grosso (2005-2018)

Programas	Início	Vigência	Instituições privada	Dimensão	Público-alvo	Etapa
Tom do Pantanal	2005	-	Furnas Centrais Elétricas; Instituto Antônio Carlos Jobim; Fundação Roberto Marinho	Currículo	Professores	-
Professor Conectado	2006	-	Entel; Positivo; Brasil Telecom	Currículo	Professores	-
Eterno Aprendiz	2006	-	Cesgranrio	Currículo	Professores; estudantes	EF
Acelera Brasil	-	-	Instituto Ayrton Senna	Currículo	Estudantes	EF
Se liga	2007	-	Instituto Ayrton Senna	Currículo	Estudantes	EF
Programa Escola Aberta	2007	-	Unesco	Gestão	Professores; estudantes; funcionários;	EI; EF; EM

					gestores; e famílias	
TIM música nas escolas	2007	-	Tim	Currículo	Estudantes	EF; EM
Cinema vai à escola	2007	-	Instituto Cultural América	Currículo	Estudantes	EF; EM
Circuito Campeão	2008	-	Instituto Ayrton Senna	Currículo	Estudantes	EF
Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10	2008	10 anos	Fundação Victor Civita	Currículo	Professores; estudantes	EF
Contrato Seduc-Ábaco	2008	-	Ábaco Tecnologia da Informação	Currículo	Sem informação	-
Prêmio Gestor Nota 10	2009	7 anos	Fundação Victor Civita	Currículo	Gestores	EI; EF; EM
Tecnologia Banda Larga	2009	7 anos	Complexx Tecnologia	Gestão	Gestores	EI; EF; EM
Práticas Esportivas Gratuitas	2009	-	Serviço Social da Indústria	Oferta	Professores gestores e funcionários	-
Projeto Unimed	2012	-	Unimed	Gestão	Professores; gestores e funcionários	-
Um por todos, todos por um! Pela ética e cidadania (UPT)	2015	4 anos	Instituto Maurício de Sousa	Currículo	Estudantes	EF
Falconi Educação	2016	3 anos	Parceiros da Educação; Klabin; DeVry; Sistema Elite de Ensino; Fundação Zerrenner; Instituto Unibanco; ITPAC; Rede Cruzada	Gestão	Professores; gestores	EF; EM
Mira Educação	2017	2 anos	Mira Educação	Gestão	Professores; estudantes	EF
Programa Desenvolvimento de Liderança (Ensina Brasil)	2017	2 anos	Fundação Lemann; The Haddad Foundation; Instituto Sonho Grande; Instituto Itaú Social; Grupo Energisa; Instituto Península; Humanize; Kroton; Mobile Government; Bain & Company; Fundação Estudar; Federação das Empresas Júniores do estado de SP; Brasil Júnior; Elos Educacional; AIESEC; Brasil Cursinhos; Mathema Formação e Pesquisa; Omidyar Network;	Gestão	Professores; estudantes	EF; EM

			AMGEN Fundation; Associação Ensina			
Pró Escolas Digital	2017	2 anos	Instituto Natura; Fundação Telefônica; Vivo; Fundação Lemann; Instituto Inspirare	Currículo	Estudantes; professores	EF; EM

Obs: - Sem informação.
Fonte: Domiciano (2021, p. 233-234), a partir de Adrião (coord.). Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015). 2018/CNPQ- Fapesp.

Verifica-se que, desde 2017, vem ocorrendo uma maior participação do setor privado, com programas que podem interferir na dimensão da política educativa e nas etapas de escolaridade atendidas. Observa-se também a presença de empresa prestando serviços relacionados à gestão do sistema educacional para a Seduc-MT (Domiciano, 2021).

> Na mesma direção está o programa Professor Conectado, que envolve a oferta de computadores e notebooks por empresas como Entel, Positivo e Brasil Telecom a preços mais baixos e com prazo alargado de financiamento aos docentes e, o Tim música nas escolas e Cinema vai à escola, da empresa de telefonia Tim e do Instituto Cultural América. Por fim, ligado ao setor lucrativo, verifica-se também a oferta de plano de saúde pela Confederação Nacional das Cooperativas Médicas (Unimed) aos docentes da rede pública (Domiciano, 2021 p. 235).

Em linhas gerais, os programas em Mato Grosso não articulam muito tempo, sendo os de maior duração referentes aos prêmios – Educador Nota 10 e Gestor Nota 10 – desenvolvidos e promovidos pela Fundação Victor Civita desde final da década de 1990 (Domiciano, 2021).

Durante a gestão Maggi, conforme Caetano e Costa (2018), o então governador buscou alternativas de melhoria dos resultados educacionais junto ao setor privado, com a Fundação Cesgranrio[123] no ano de 2006, e com Instituto Ayrton Senna[124](IAS), entre os anos de 2007 e 2008, por conta do insatisfatório desempenho dos estudantes nos testes estandardizados.

A relação da Seduc-MT com a Cesgranrio, no ano de 2006, ocorreu por meio do projeto Eterno Aprendiz[125], que tinha o propósito de avaliar mais de 300 mil estudantes do Ensino

[123] Fundado em 1971 por uma associação de 12 universidades, o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio tinha como objetivo inicial realizar exames vestibulares unificados na região do Grande Rio. A instituição foi estabelecida por meio de um convênio com o Ministério da Educação e Cultura. Em 1985, foi reconhecida como Entidade de Utilidade Pública pelo Decreto-Lei n. 91.526, o que permitiu que fosse contratada por órgãos públicos sem necessidade de licitação. Desde então, expandiu suas atividades para incluir concursos públicos, processos seletivos públicos, avaliações, vestibulares, mestrados em avaliação, capacitação de professores, certificações, pesquisas, projetos sociais, culturais e de saúde, além de fóruns e publicações (Amaral, 2014, p. 127-128).

[124] O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização não governamental e sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994. Ao longo de sua história, o instituto desenvolve estudos baseados em evidências e diagnósticos fundamentais para a orientação de políticas públicas educacionais, fornecendo ferramentas essenciais a gestores públicos e educadores (Instituto Ayrton Senna, s.d).

[125] Projeto publicado por meio da Portaria n. 045/GS/SEDUC 2006, no Diário Oficial do Estado, no dia 16 de março de 2006, página 9 (Mato Grosso, 2006).

Fundamental nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, além de capacitar aproximadamente 5.800 professores da rede das respectivas disciplinas com o intuito de melhorar os indicadores (Amaral, 2014). Segundo a autora, a formação teve carga horária de 100 horas destinadas aos professores das disciplinas supracitadas, que também eram estendidas aos pedagogos e coordenadores pedagógicos. Na pesquisa de Amaral (2014), os professores multiplicadores entrevistados foram surpreendidos com o fim do projeto, dando a entender que os prazos não haviam sido esclarecidos.

Ainda no governo Maggi outro conglomerado desenvolveu relação junto ao estado de Mato Grosso, trata-se do IAS, por meio dos Programas Se Liga e Acelera Brasil, no ano de 2007, implantado em 2008 o Circuito Campeão, programa de caráter preventivo, com estratégias de gerenciamento dos resultados da aprendizagem (Caetano; Costa, 2018). De acordo com os dados apresentados por Amaral (2014), os relatos das entrevistas revelam que o trabalho em conjunto ocorreu com a chegada de um representante do IAS, que começou a trabalhar na Seduc-MT, integrando-se à equipe da secretaria. No total, 22 pessoas eram responsáveis pelas orientações técnico-pedagógicas, controle e análise dos resultados.

Das entrevistas, extraíram-se informações de que a relação da Seduc-MT com o IAS não se deu de maneira totalmente harmoniosa, pois houve resistência de professores, coordenadores e sujeitos ligados à Seduc, que entendiam que o programa era muito engessado e não se adaptava à realidade e às necessidades da educação mato-grossense. Além disso, constantes dificuldades operacionais foram enfrentadas, o que fez com que a relação findasse antes do prazo (Amaral, 2014).

Com base no Programa Circuito Campeão, foi implantado o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (SIGA). Inspirado no Sistema Ayrton Senna de Informação (SIASI[126]), o SIGA é um sistema eletrônico operado via web que tem o intuito de monitorar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes em Português e Matemática, de acordo com as matrizes de avaliações externas, como a Provinha Brasil (Amaral, 2014).

O SIGA é um mecanismo de gerencialismo utilizado pelos administradores estaduais com o intuito de monitorar e avaliar os sujeitos envolvidos na educação, levantando a bandeira

[126] No diário oficial de 22 de maio de 2007 (p. 23) foi publicado o Extrato de Termo de Contrato n. . 012/2007, em que a Seduc-MT contrata a empresa Auge Tecnologia e Serviços Ltda. para a Concessão do Direito de Uso de Licença do software aplicativo denominado SIASI, doravante denominado simplesmente SISTEMA. No contrato, o valor estabelecido foi de doze parcelas de R$ 6.432,80 (seis mil, quatrocentos e trinta e dois reais e oitenta centavos), cujo valor se perfaz em R$ 77.193,60 (setenta e sete mil, cento e noventa e três reais) e R$ 5.175,00 (cinco mil, cento e setenta e cinco reais) para eventuais serviços prestados na modalidade Suporte On Site, perfazendo o valor global de R$ 82.368,60 (oitenta e dois mil, trezentos e sessenta e oito reais e sessenta centavos). A vigência foi de doze meses, com início em 15/05/07 e término em 14/05/08 (Mato Grosso, 2007).

de elevar a qualidade da educação estadual. Dardot e Laval (2016, p. 283) ressaltam que o gerencialismo "[...] se apresenta como remédio universal para todos os males da sociedade, reduzidos a questões de organização que podem ser resolvidas por técnicas que procuram sistematicamente a eficiência". Sobre esse novo gerencialismo representado pela implementação do SIGA e o consequente aumento da pressão exercida sobre os professores, Costa e Amaral (2015, p. 100-101) apontam que:

> Essa pressão é exercida sobre gestores e professores envolvidos com a implementação do SIGA, pois são constantemente avaliados, tendo seu trabalho monitorado pelos órgãos de controle central. No programa em estudo, há uma avaliação em escala, realizada por todos os envolvidos com a implementação do SIGA, do professor ao diretor escolar e coordenador pedagógico, dos assessores pedagógicos aos coordenadores do programa na SEDUC. O objetivo é responsabilizar todos pelo cumprimento de capacidades estabelecidas para os alunos nas áreas de Linguagem e Matemática, em conformidade com aquelas áreas privilegiadas nas Matrizes de Referências de avaliações em larga escala, tais como a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), aplicadas a estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As autoras salientam que o SIGA é um item do sistema Sigeduca, ligado ao Gerenciamento Eletrônico de Documentos, voltado a armazenar informações de matrículas de estudantes e de diários eletrônicos, cuja realização se dá via internet, sob responsabilidade técnica da Coordenadoria de Tecnologia. Para Amaral (2014), a Seduc-MT tentou prosseguir às ações que aparentavam ser exitosas junto ao IAS, entretanto, sem condições adequadas para seu pleno funcionamento. Ainda, a autora faz críticas ao reducionismo de implementar um sistema depositando nele a garantia de elevação da qualidade das escolas.

O que percebemos até aqui é que o estabelecimento das relações da Seduc-MT com a Fundação Cesgranrio e com o Instituto Ayrton Senna molda a educação estadual pela perspectiva gerencialista. De acordo com Laval (2019, p. 43), "a retórica gerencial dos responsáveis pelo mundo político e pela alta administração escolar se torna cada vez mais invasiva". Entretanto, o autor afirma que "a escola não é uma empresa", e que esse pensamento é o remédio eficaz contra o entendimento gerencialista que vê a instituição escolar exclusivamente como uma entidade voltada para a formação profissional. Ele também se opõe à redução do papel da escola a simplesmente acompanhar e obedecer aos ditames do mercado.

No entender de Costa e Amaral (2015), o gerencialismo tem, aos poucos, auxiliado para a criação de um mercado ou quase-mercado na educação mato-grossense, seja por meio de relações público-privadas e contratos de gestão, seja por meio de consultorias e assessorias privadas, envolvidas na compra de materiais didáticos etc. Essas ações vêm ajudando na "composição de um paradigma híbrido de gestão e organização escolar que no cotidiano das

escolas se entrelaçam – gestão empresarial, com o velho e tradicional modelo burocrático, e a mais recente categoria político-administrativa, denominada gestão democrática" (Costa; Amaral, 2015, p. 109).

Com a vitória nas eleições estaduais, José Pedro Gonçalves Taques (2015-2018), filiado ao PSDB, eleito com o slogan de campanha "Estado de Transformação", não demorou para alinhar seu discurso ao do governo federal, sobretudo com a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, cuja discussão se baseava na defesa do ajuste fiscal, em que o acordo entre governo federal e governos estaduais foi realizado sob a bandeira da renegociação das dívidas públicas (Costa; Domiciano, 2020).

Segundo as autoras, apesar de Mato Grosso não se inserir nos critérios do governo federal para adesão ao plano de auxílio aos estados em condição fiscal crítica, o então governador direcionou à Assembleia Legislativa a Mensagem 67, de 23 de agosto de 2017, que propunha projeto de Emenda Constitucional para instruir "Regime de Recuperação Fiscal" do estado. A PEC n. 10/2017, proposta por Pedro Taques, estabelecia um congelamento de gastos por dez anos, todavia, com as reivindicações sociais, os deputados derrubaram pela metade o tempo proposto. Com essa PEC, o governo estadual ficou proibido de conceder aumento salarial, realizar concursos e desenvolver ações que acarretassem aumento de custos não previstos no orçamento anual. Ainda, é importante salientar que ocorreram diversas tentativas da aprovação da reforma previdenciária dos servidores públicos estaduais, fortemente contestadas pelo movimento sindical (Costa; Domiciano, 2020).

A educação não ficou à margem das medidas autoritárias e tecnocráticas do executivo estadual (Costa; Domiciano, 2020). Durante o governo de Pedro Taques em 2015, houve um aumento das iniciativas voltadas para a privatização da educação. Entre essas ações, destaca-se a contratação do sistema de avaliação do CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Este sistema é responsável por operacionalizar programas estaduais e municipais que visam medir o rendimento dos estudantes das escolas públicas, realizando uma Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (Adepe-MT); Estabelecimento de relação com a Falconi[127] (Consultores de resultados – empresa cujo objetivo é identificar problemas e causas e transferir conhecimento gerencial com foco em resultados); Estabelecimento do Programa de Gestão para Resultados em Educação,

[127] A Falconi é uma empresa de consultoria de gestão empresarial e de pessoas composta por mais de 1.200 colaboradores. Possui escritórios no Brasil e Estados Unidos e atua em mais de 40 países, em 50 diferentes segmentos da economia. Implementam projetos em nível estratégico (estratégia, modelo de negócios e estrutura organizacional), tático (implementação e alinhamento de processos e metas) e operacional (alinhamento e acompanhamento de operações) (Falconi, s.d).

para formar diretores de escolas na perspectiva de "gestão de resultados"; além de instituir a Portaria n. 182/2016/GS/Seduc/MT, que criou uma Comissão Interna de estudo para análise e proposição de alteração da Lei n. 7.040/98, que trata da gestão democrática das escolas em Mato Grosso, trocando o princípio democrático de organização e gestão da instituição escolar pública por orientações mercadológicas (Costa; Gentil; Amaral, 2016).

A Seduc-MT publicou, no Diário Oficial, em 15 de abril de 2016, na página 67, o contrato com o Instituo de Desenvolvimento Gerencial, no valor de R$ 5.940.000,00 (cinco milhões e novecentos e quarenta mil reais), para implementar o método de Gestão para resultado desenvolvido pela Fundação Falconi, atendendo às 50 unidades escolares da Rede Estadual Publica de Mato Grosso (Mato Grosso, 2016b), justificando a inexigibilidade[128] de licitação.

A entrada da Falconi ocorre com a publicação da Portaria n. 161/2016/GS/SEDUC/MT, que institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE), como projetos experimentais da Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) (art. 1°, Mato Grosso, 2016a).

Sobre o pequeno avanço nos resultados do IDEB de Mato Grosso, Domiciano (2021) salienta que não é possível relacioná-lo com a atuação da Falconi, pois, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o estado alcançou as metas projetadas desde 2007. Já no Ensino Médio, ainda que se verifique a ampliação de 0,2 pontos de 2017 para 2019, o estado não atingiu a meta estipulada, que era de 4,2, conforme apresentamos na subseção 2.3 desta tese.

Durante a gestão Pedro Taques foi firmada relação entre a Seduc-MT e o Programa Ensina Brasil, da Rede Teach For All[129], estabelecida via Consórcio Brasil Central com a Teach For All, durante o ano de 2016, vigorando a partir de 2017 (Caetano; Costa, 2018). Segundo as autoras, o Programa Ensina Brasil atua no recrutamento e escolha de jovens talentos de diferentes carreiras para:

---

[128] Inexigibilidade de Licitação – art. 25, incisos II c/c art. 13, inciso VI da Lei n. 8.666/93, que dispõem ser inexigível a licitação para a contratação de serviços técnicos, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, para treinamento e aperfeiçoamento de pessoal (Mato Grosso, 2016b, p. 67).

[129] Freitas (2016b) salienta que a Teach For All é a internacionalização de uma ONG americana denominada Teach For América. O objetivo é formar professores em apenas seis semanas, financiada com recursos da iniciativa privada, bem como de Fundações da família Walton e de Bill Gates. Esse movimento foi uma maneira improvisada de expandir o número de professores para atender à demanda. Estima-se que a rede Teach For All coloca no mercado profissional da educação de 8 a 10 mil professores todos os anos.

> [...] formação inicial voltada ao desenvolvimento de práticas para a sala de aula e habilidades de liderança (humildade, resiliência, liderança, motivação, resolução de problemas, entre outros)"; alocação por dois anos como professor remunerado de escola pública em período integral, lecionando alguma matéria relacionada à sua graduação e formação contínua ao longo dos dois anos do programa com acompanhamento constante de tutores e mentoria de professores veteranos e profissionais de diversas áreas (2018, p. 263-264).

Em Mato Grosso, o Ensina Brasil foi instituído via Acordo de Cooperação, n. 0367/2016 (10 de maio de 2016), firmado entre a Seduc e a ENSINA.BR, com vigência até 10 de maio de 2019, com intuito de incentivar a docência e a inovação tecnológica no ensino estadual básico (Caetano; Costa, 2018). De acordo com as autoras, o projeto foi distribuído em 10 escolas da Rede Estadual de Ensino na região metropolitana de Cuiabá, em que cada escola recebeu entre dois e três recém-formados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e anos iniciais do Ensino Médio. O projeto foi financiado pelo Ensina Brasil, enquanto os salários dos participantes foram custeados pelos contratantes.

Nesse sentido, Caetano e Costa (2018, p. 266) alertam-nos para a precarização da formação e do trabalho docente: "[...] essa forma de encaminhar as contratações e a formação dos professores pode ter repercussões para o trabalho docente por ser uma terceirização da formação docente. Não é necessário ter licenciatura para participar do programa". Esse movimento de precarização do trabalho docente, que permite um sujeito atuar em sala de aula sem qualificação adequada, como uma espécie de "serviço extra", tem relação próxima (coincidência ou não) com a Lei de REM (Lei n. 13.415/2017), que permite a contratação de profissional com "notório saber" no itinerário de formação técnica e profissional (art. 61, IV, Brasil, 2017a).

O Ensino Médio foi alvo das políticas desenvolvidas no governo Taques. A reestruturação da última etapa da Educação Básica foi materializada em algumas escolas da rede estadual do estado de Mato Grosso, por meio do projeto Escola Plena, que traz modificações como: "extensão da carga horária, remuneração diferenciada aos professores, dedicação exclusiva como sistema laboral, desenvolvimento do protagonismo juvenil e inserção de disciplinas eletivas" (Casagrande; Alonso, 2019, p. 584). A Lei n. 10.622/2017 (Mato Grosso, 2017b) institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escola.

De acordo com a pesquisa de Cruz (2022), desde 2016 o estado de Mato Grosso vem implantando escolas de Ensino Médio de período integral, nomeadas de Escola Plena. Casagrande e Alonso (2019) reconhecem que a reestruturação do Ensino Médio, tanto em Mato Grosso, com o Projeto Escola Plena, como em São Paulo, com as Escolas de Período Integral, é inspirada no modelo das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do estado de

Pernambuco, denominadas “Escola da Escolha”. Trata-se de um projeto conduzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o qual, desde 2017, atua na assessoria e nas orientações metodológicas da materialização do “Projeto Escola Plena” (Cruz, 2022).

Mato Grosso estava um passo à frente da aprovação da REM ao instituir escolas de tempo integral a partir de 2016, com quatro escolas de Ensino Médio e duas de Ensino Fundamental, sendo que, a partir de 2017, com a destinação de mais recursos financeiros garantidos em lei, expandiu-se para 39 escolas plenas em 2019 (Cruz, 2022). Conforme Casagrande e Alonso (2019), a Lei que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral estabelece um aumento de jornada e a segmentação de disciplinas segundo as áreas do conhecimento, bem como possibilita a inserção da opção do ensino técnico integrado à Educação Básica.

Ao analisar as relações entre o público e o privado no projeto Escola Plena em Mato Grosso, Cruz (2022) desvela que a Seduc-MT segue as bases teóricas e metodológicas do ICE, inclusive no Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral e na formação inicial das equipes escolares do Ensino Médio em Tempo Integral, capacitação realizada pelo ICE de Pernambuco.

A incidência do setor privado no Ensino de Tempo Integral no estado do Mato Grosso não se resume apenas ao ICE, conforme pode ser verificado no Extrato do Acordo de Cooperação n. 0346/2017 (Mato Grosso, 2017d), publicado no Diário Oficial em 12 de julho de 2017, página 57. Neste, a Seduc-MT celebra a cooperação com o Instituto Natura (IN), Instituto Sonho Grande (ISG), além do ICE, para “Realizar ações de apoio técnico e jurídico para desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o Estado na implementação do Programa de Ensino em Tempo Integral, objetivando a melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado” (Mato Grosso, 2017d). Esse acordo teve vigência até 19/06/2020.

O Acordo de Cooperação entre a Seduc-MT, IN, ISG e ICE, na concepção de Cruz (2022), representa claramente a atuação dos institutos ligados ao setor privado, nas orientações e gestão dos projetos de ensino de tempo integral, nas escolas públicas do Mato Grosso. Segundo o autor, o interesse de implementar programas de ensino de tempo integral no estado, em conjunto com os institutos, tem como argumento atingir metas do PNE (2014-2024), como, por exemplo: Meta 3 – elevar a taxa líquida de matrículas do ensino, na perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nessa etapa da educação básica; Meta 6 – oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50% das

escolas, de forma a atender pelo menos 25% das matrículas dos meninos e meninas da educação básica; Meta 7 – melhorias no fluxo e aprendizagem dos estudantes; Meta 19 – utilização de critérios técnicos de mérito de desempenho na gestão escolar (Brasil, 2014).

Até aqui, é possível verificar a crescente influência do setor privado na educação pública mato-grossense, a fim de estabelecer o interesse mercantil na educação, sendo grande a incidência de políticas educacionais que atendam e/ou favoreçam os interesses do setor privado, que compreende a educação como oportunidade de negócios e que tende a ditar para essa área a ordem de competitividade em escala global do setor privado.

> Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional (Ball, 2004, p. 1.108).

Sendo assim, o modelo gerencialista permite que o Estado oferte condições para o aumento da participação e investimentos do setor privado na educação pública, que passa a assumir o papel do Estado na elaboração, execução e implementação de ações e projetos na educação, transformando-a em mercado.

Esse movimento de maior participação do setor privado na educação pública mato-grossense é maximizado no governo de Mauro Mendes, eleito no primeiro mandato (2019-2022) pelo Democratas (DEM) e reeleito (2023-atual) pelo União Brasil, esse movimento será analisado na próxima subseção.

4.3 Facetas da privatização na atual gestão: contratos da Seduc-MT com o setor privado

Esta subseção investiga os contratos celebrados com a iniciativa privada durante a gestão atual do governador Mauro Mendes (2019-atual). Entre os principais contratos, destacam-se: o acordo com a FGV para implementação do Sistema Estruturado de Ensino (SEEN); o contrato com a Pearson para a oferta de língua inglesa; e o contrato com o Senai e Senac-MT para a oferta do itinerário formativo em Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio. Para analisar a influência do setor privado nas políticas públicas educacionais de Mato Grosso, especialmente no Ensino Médio, recorremos ao portal da transparência de Mato Grosso, onde examinamos os contratos firmados entre a Seduc-MT e entidades privadas.

Na pasta da educação, no tocante à infraestrutura, Mauro Mendes ampliou os valores de repasses para manutenção e obras nas escolas estaduais (Consed, 2021). O atual governo direcionou atenção à reforma das estruturas físicas das instituições escolares. Segundo o site Secom-MT, em matéria publicada em 15 de maio de 2024, nos últimos cinco anos e quatro meses, 57 escolas estaduais foram entregues reformadas, 114 estão com obras em andamento e 29 novas unidades escolares foram construídas.

Todavia, sua gestão também é marcada por algumas polêmicas no tocante à educação, como a promulgação do Decreto n. 723, de 24 de novembro de 2020, que dispõe sobre o processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso (Mato Grosso, 2020e). Nesse Decreto, fica estabelecida a redução do atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública estadual.

> I - em 2021, serão ofertadas vagas a partir do 2º ano dos anos iniciais;
> II - em 2023, serão ofertadas vagas a partir do 3º ano dos anos iniciais;
> III - em 2025, serão ofertadas vagas a partir do 4º ano dos anos iniciais;
> IV - em 2027, serão ofertadas vagas a partir do 5º ano dos anos iniciais (art. 3°, I, II, III, IV, Mato Grosso, 2020e).

Com esse Decreto de redimensionamento da rede e/ou municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o governo estadual transfere inúmeras responsabilidades para os municípios. A legislação em tela determina que a criação de novas turmas na escola apenas será permitida no caso de aumento do número de salas de aula ou se não houver possibilidade de matrícula por conta do quantitativo de estudantes (art. 7°), sendo que o quantitativo de estudantes por sala de aula fica distribuído nas seguintes faixas: “ensino fundamental, anos iniciais, com 25 alunos; ensino fundamental, anos finais, com 30 alunos; ensino médio, com 35 alunos” (art. 5°, § 1, I, II, III, Mato Grosso, 2020e).

A partir do reordenamento da rede, verificou-se a cessão de instituições escolares aos municípios, transferência de estudantes para outras unidades e entrega dos prédios alugados pela Seduc. A matéria publicada pela Gazeta Digital em novembro de 2020, intitulada “Secretário Alan Porto confirma fechamento de 19 escolas em MT” (Gazeta Digital, 2020, [On-line]), destaca que o fechamento das escolas ocorreu devido ao reordenamento, conforme aponta o chefe da pasta: “O gestor foi chamado à Casa de Leis para esclarecer dúvidas sobre o fechamento das escolas – que segundo Porto faz parte de um projeto de reordenamento para garantir a qualidade e a melhor infraestrutura para a comunidade acadêmica”. O secretário Alan Porto justifica que o fechamento das unidades ocorreu para melhorar a qualidade da educação:

“O que nós estamos fazendo é um redimensionamento e reordenamento das nossas unidades escolares, que têm como foco uma infraestrutura mais adequada, um Ideb de qualidade e a localização dos nossos alunos” (Gazeta Digital, 2020, [On-line]).

O secretário foi chamado para uma audiência que ficou marcada por uma série de questionamentos por parte dos deputados, em que alguns alertaram sobre os impactos do fechamento das unidades escolares e também sobre a consequente aglomeração dos estudantes após transferências para outras escolas. Além disso, os parlamentares indicaram a baixa transparência no processo, visto que as instituições escolares foram avisadas via documentação, sem nenhum debate feito anteriormente (Gazeta Digital, 2020, [On-line]).

A decisão de reordenar e fechar escolas foi rejeitada por professores, que realizaram protestos na Assembleia Legislativa de Mato Grosso contra a medida imposta pela Seduc-MT. Em uma entrevista concedida ao G1-MT, Valdeir Pereira, presidente do Sintep-MT, mencionou que as escolas foram orientadas a não realizar novas matrículas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Valdeir destaca que esta medida é contraditória, considerando que a própria Seduc já havia sinalizado anteriormente que não haveria remanejamento em municípios que não apresentassem condições adequadas (G1-MT, 2021).

Além dos servidores, a insatisfação sobre o redimensionamento das escolas estaduais foi expressa por parte dos pais de estudantes e sujeitos ligados à educação, que em 16 de setembro de 2021 “impediram o secretário estadual de Educação, Alan Porto, a deixar o prédio da Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande” como forma de protesto (G1-MT, 2021 [On-line]).

Após polêmicas e redução da oferta do Ensino Fundamental anos iniciais nas escolas públicas estaduais, o Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso (TJMT) cumpriu a determinação do STF, em agosto de 2024, e julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) proposta pelo Ministério Público Estadual contra o Decreto n. 723/2020. Segundo o Sintep-MT (2024 [Online]), o decreto “representou um ataque frontal à estrutura educacional do estado, transferindo de forma arbitrária a responsabilidade pelos anos iniciais do ensino fundamental do Estado para os municípios”. Em um artigo publicado no site do sindicato e escrito pelo presidente Valdir Pereira, é destacado que o reconhecimento da inconstitucionalidade valida as posições defendidas pelo Sintep-MT.

> Desde a promulgação do decreto, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT) vem alertando para sua imoralidade e inconstitucionalidade. O decreto, além de desconsiderar o papel do Estado como garantidor do direito à educação, violava a competência legislativa exclusiva da União, conforme estabelecido pela Constituição Federal. A decisão do TJMT, ao declarar inconstitucional o artigo 3º do Decreto 723/2020, reconhece que a medida

> fere o artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, bem como os artigos 3º, inciso I e III, e 10, 11, 13 e 237 da Constituição Estadual de Mato Grosso (Sintep-MT, 2024 [On-line].

O Sintep-MT (2024) destaca que o respeito às normas constitucionais não é opcional, mas obrigatório, e espera que o governo estadual faça uma reavaliação das políticas educacionais planejadas. Apesar da vitória perante a decisão da justiça, o sindicato expressa preocupação com os danos causados pela implementação do Decreto de reordenamento, que forçou os municípios a assumirem os anos iniciais sem a preparação adequada (Sintep-MT, 2024).

Na atual gestão estadual, verifica-se a criação de novas oportunidades para o avanço do capital na educação, principalmente com a pandemia da Covid-19, em que o foco na tecnologia foi ampliado. A partir desse contexto, observou-se a presença de corporações de tecnologias, conhecidas como BigTechs[130], de modo cada vez mais constante na educação em Mato Grosso, principalmente com a celebração de contratos na compra de recursos tecnológicos e no estabelecimento do SEEN. Este último faz uso da plataforma digital da empresa Plurall. De acordo com Leher (2022), a Plurall é líder em termos de tráfego no país e apoio às instituições educacionais, impactando sua mudança digital.

A digitalização da educação é o meio pelo qual o capital busca perpetuar seu processo de exploração e manter sua hegemonia. Este esforço se apoia no argumento de que é necessário formar um novo tipo de trabalhador para atender às demandas emergentes do mercado. Assim, o capital se aproveita do campo educacional para sustentar seu regime de acumulação. Para entender as interações entre o capitalismo na Era Digital e a educação em Mato Grosso, foi elaborado o quadro a seguir, que apresenta os contratos celebrados entre a Seduc-MT e diversas empresas para a aquisição de Chromebooks, gabinetes para Chromebooks e televisores, abrangendo o período de 2019 a 2024.

Quadro 18 – Contratos da Seduc-MT na compra de Chromebooks, gabinete dos Chromebooks e televisores (2019-2024)

Número contrato Órgão	Vigência	Empresa contratada	Objeto	Qnt.	Valor do contrato (R$)
025/2022	16/03/2022 à 15/03/2023	Wanda Móveis e Equipamentos Ltda.	Televisores (Smart TV) de 65 polegadas	1.500	7.215.000,00

[130] O termo “Big Techs” é o nome dado ao conjunto de empresas monopolistas que dominam o mercado de tecnologia na atualidade, em geral, localizadas, criadas ou com unidades (entre datacenters e operações) no Vale do Silício, nos Estados Unidos. Essas também são conhecidas como Big Five (Lopes, 2023).

051/2022	28/04/2022 à 27/04/2023	Multilaser Industrial S.A	Chromebook	30.000	70.829.400,00
052/2022	02/05/2022 à 01/05/2023	Jeytech Comercial e Tecnologia Ltda.	Gabinete de transporte, armazenamento e recarga	750	3.640.320,00
160/2022	27/09/2022 à 26/09/2023	Multilaser Industrial S.A	Chromebook	17.631	38.670.000,00
161/2022	27/09/2022 à 26/09/2023	Jeytech Comercial e Tecnologia Ltda.	Gabinete de transporte, armazenamento e recarga	440	2.135.654,40
209/2022	13/12/2022 à 12/06/2024	Wanda Móveis e Equipamentos Ltda.	Televisores (Smart TV) de 65 polegadas	8.750	41.545.000,00
220/2022	27/12/2022 à 26/12/2023	Multilaser Industrial S.A	Chromebook	32.554	61.297.228,76
221/2022	27/12/2022 à 26/12/2024	Jeytech Comercial e Tecnologia Ltda.	Gabinete de transporte, armazenamento e recarga	1.281	6.217.666,56
005/2023	04/01/2023 à 03/01/2024	Multilaser Industrial S.A	Chromebook	12.369	32.159.400,00
006/2023	04/01/2023 à 03/01/2024	Jeytech Comercial e Tecnologia Ltda.	Gabinete de transporte, armazenamento e recarga	310	1.504.665,60
055/2023	07/03/2023 à 06/03/2024	Multilaser Industrial S.A	Chromebook	8.736	22.713.600,00
056/2023	07/03/2023 à 06/03/2024	Multilaser Industrial S.A	Chromebook	27.412	71.271.200,00
121/2023	06/12/2023 à 05/12/2024	Multilaser Industrial S.A	Chromebook	42.000	74.697.000,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base no Portal da Transparência, aba compras e contratos.

O quadro acima apresenta o contrato, vigência, empresa fornecedora, objeto do contrato, quantidade e valores aplicados na aquisição de Chromebooks, gabinete dos Chromebooks e televisores, entre os anos de 2019 a 2024, pelo governo de Mato Grosso. Ao somar os contratos apresentados, há a aplicação de aproximadamente R$ 400 milhões de reais na aquisição de recursos tecnológicos para a educação. Apesar dos investimentos, é necessário indagarmos para qual fim estes são feitos: é para atender à lógica do capital com avanço das grandes corporações mundiais de TDICs na educação? Ou é voltado para promover ações pedagógicas direcionadas à emancipação social e humana?

Investimentos na educação são essenciais para a melhoria da qualidade, embora, por si só, não garantam o sucesso educacional. No entanto, podem fornecer os recursos necessários para se alcançar uma educação equitativa e de alta qualidade. Como professor da rede estadual, observo que os estudantes que têm acesso a recursos educacionais tecnológicos com orientação

pedagógica tendem a adquirir mais oportunidades de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de uma educação emancipadora.

Apesar disso, embora os investimentos mencionados sejam projetados para fortalecer a educação estadual em Mato Grosso, durante sua gestão, o governo de Mauro Mendes tem celebrado contratos significativos com a iniciativa privada, que vem ganhando um papel de destaque na rede estadual. Essas aquisições parecem transcender o âmbito puramente educacional, pois ao estabelecer parcerias com o setor privado para o fornecimento da educação pública estadual, esses investimentos aparentemente servem à lógica do capital. Segundo Rikowski (2017, p. 400), o domínio das empresas sobre a educação é evidente nos contratos firmados.

> [...] Isso pode ser entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e prestadores privados de educação. Tais contratos estipularão diversos objetivos a serem cumpridos (com sanções em caso de não cumprimento), os lucros podem ser limitados (ou ilimitados), e estes contratos podem estar vinculados a várias iniciativas ou prioridades de políticas governamentais e podem sancionar várias formas de desregulamentação (por exemplo, salário dos professores, procedimentos de recrutamento, contra o reconhecimento de sindicatos, patrimônio e imóveis e assim por diante). Tais contratos geralmente são muito sigilosos, portanto, os detalhes precisos são geralmente desconhecidos. O ponto essencial é que o prestador privado aproveita a diferença entre os pagamentos feitos por governos locais, regionais ou nacionais para gerir instituições ou serviços educacionais e o que custa para administrá-los.

O financiamento ocorre por meio da transferência de recursos públicos para empresas privadas via celebração de contratos, os quais buscam a obtenção de lucros. De acordo com Rikowski (2017), o lucro é a força que impulsiona as empresas a gerirem serviços educacionais, para isso, a redução de custos torna-se prioridade. É por meio do estabelecimento de contratos que ocorre a participação do setor privado na educação estadual. O quadro 19 apresenta alguns dos principais contratos[131] celebrados pela Seduc-MT junto a empresas que prestam serviços na Educação Básica pública de Mato Grosso na gestão Mendes.

Quadro 19 – Alguns contratos da Seduc-MT junto a empresas que prestam serviços na Educação Básica celebrados na gestão Mauro Mendes (2018-)

Número contrato Órgão	Vigência	Empresa contratada	Objeto	Valor do contrato (R$)
081/2021	09/12/2021 a 13/11/2026	Fundação Getúlio Vargas	Fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais didáticos pedagógicos (impresso e	355.864.320,00 podendo chegar

[131] Vide Apêndice E – Contratos da Seduc-MT apresentados no quadro 19. Para consultar os contratos, acesse o QR Code.

			digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos estudantes da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso em diversas áreas do conhecimento, com serviços especializados de capacitação dos profissionais da educação (in loco/plataforma digital).	a 568.548.855,00
092/2021 01875/2023	18/01/2022 a 17/01/2023	Pearson Education do Brasil Ltda.,	Prestação de serviços relativos ao sistema de ensino em Língua Inglesa para os estudantes e professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais (1º ao 5º e 6º ao 9º) e Ensino Médio (1ª a 3ª série).	14.192.535,27
2° Termo Aditivo	18/01/2023 a 17/01/2024		Prorrogação do contrato. Valor Acrescido ao Contrato com aditivo em face.	3.548.185,23
3° Termo Aditivo	18/01/2024 à 17/01/2025		Valor Acrescido ao Contrato com aditivo em face.	1.046.468,42
093/2021	11/01/2023 a 10/01/2024	EF Educação Especializada e Viagens ao Exterior Ltda.	Contratação de empresa(s) especializada(s) para a prestação de serviços relativos ao sistema de ensino em Língua Inglesa para os estudantes e professores do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais (1º ao 5º e 6º ao 9º) e Ensino Médio (1ª a 3ª série) da Rede Pública de Ensino.	18.436.200,06
2° Termo Aditivo	11/01/2024 a 10/01/2025			
067/2022	20/05/2022 a 19/05/2023	Sim Inova Tecnologia Comercio e Serviços Eireli	Contratação de empresa especializada para oferta de Solução de Robótica Educacional destinada a 60 (sessenta) Unidades Educacionais de Ensino (Fundamental II e Ensino Médio) da Rede Estadual.	15.027.414,31
2° Termo Aditivo (01957/2023)	20/05/2022 a 19/05/2023		Acréscimo de 24,96% do quantitativo inicial pautado, tendo em vista o aumento da demanda do objeto contratado.	3.751.502,28
3° Termo Aditivo (01957/2023)	20/05/2023 a 19/01/2024		Fica prorrogada a vigência do contrato n. 067/2022 em 8 (oito) meses.	0,00
138/2022	05/08/2022 a 04/08/2023	Sim Inova Tecnologia Comercio e Serviços Eireli	Oferta de Solução de Robótica Educacional destinada a 60 (sessenta) Unidades Educacionais de Ensino (Fundamental II e Ensino Médio) da Rede Estadual.	4.952.921,44
3° Termo aditivo (138/2022) 02589/2023	05/08/2023 a 01/06/2024		Acréscimo de 24,89% (vinte e quatro vírgula oitenta e nove por cento) do quantitativo inicial pactuado, tendo em vista o aumento da demanda do objeto contratado.	1.210.176,94

026/2022	31/03/2022 a 30/03/2027	SENAI -Serviço Nacional De Aprendizagem Indústria	Contratação direta de empresa para prestação de serviços especializados na oferta de Cursos de Educação Profissionalizante. compreendendo atendimento ao Ensino Médio (1º ao 3º) da Rede Pública de Ensino.	187.775.000,00
194/2022	29/11/2022 a 28/11/2023	Núcleo Aprende Avaliação Interdisciplinar e Tutoria Escolar Ltda.	Contratação de empresa especializada na prestação de serviços de: formação online para 1.000 (mil) professores da rede estadual de ensino; mapeamento e intervenção pedagógica viabilizada para o corpo docente desenvolver com 10.000 (dez mil) estudantes.	2.797.582,13
114/2023	15/12/2023 a 14/12/2027	Senac-MT	Prestação de serviços especializados na oferta de Cursos de Educação Profissionalizante, compreendendo atendimento ao Ensino Médio (1º ao 3º) da Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso.	6.624.000,00
133/2023	29/12/2023 a 28/12/2024	Sebrae/MT	Prestação de serviço - oferta de curso profissionalizante (Educação Empreendedora).	1.259.942,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base no Portal da Transparência, aba compras e contratos.

O quadro acima indica alguns dos contratos firmados no decorrer da gestão Mauro Mendes que possuem influência direta no funcionamento da Educação Básica da rede estadual. Como o foco desta tese é o Ensino Médio, apresentaram-se no quadro os contratos que se referem diretamente ao NEM no estado.

O primeiro contrato apresentado foi o firmado no ano de 2021, entre a Seduc-MT e o consórcio FGV-DIAN, composto pela Fundação Getúlio Vargas e a empresa Dian e Silva Empreendimentos Educacionais Ltda., referente ao fornecimento do SEEN, abarcando a oferta de materiais didáticos pedagógicos impressos e digitais e serviços de capacitação dos profissionais da educação, que podem ser acessados via plataformas digitais ou presencialmente (Seduc-MT, 2021b).

De acordo com o 2º Termo Aditivo de Rerratificação ao Contrato nº 081/2021 – Alteração de cláusula contratual para correção de cálculo, o prazo de vigência estende-se até novembro de 2026, com um valor inicial de R$ 355.864.320,00 (trezentos e cinquenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e quatro mil, trezentos e vinte reais), podendo alcançar até R$ 568.548.855,00 (quinhentos e sessenta e oito milhões, quinhentos e quarenta e oito mil, oitocentos e cinquenta e cinco reais). Essa variação no valor depende da modalidade de contrato adotada, neste caso, o CIS (Contrato de Impacto Social), que vincula o pagamento a demonstração do cumprimento de metas.

O CIS é uma modalidade de contrato que associa o pagamento de valores financeiros mediante a comprovação do alcance de resultados e/ou metas que possuam impacto social. De

acordo com Silva (2024), o CIS pode atrair muitos atores privados para o interior da administração pública, pois o montante financeiro envolvido nesses acordos é expressivo, e para comprovar os resultados, existe a necessidade de um retorno social profícuo, que contribua para a disseminação de uma cultura de avaliação e monitoramento de intervenções sociais. A autora aponta que o contrato CIS firmado entre a Seduc-MT e o consórcio FGV-DIAN representa o primeiro acordo desse tipo no país no âmbito da educação na rede pública estadual.

Dentre os serviços pedagógicos previstos no contrato, estão incluídos o planejamento com gestores estaduais para apresentação da estrutura das ferramentas e ações a serem implementadas; a realização de workshops voltados à formação dos profissionais da educação, com pelo menos duas reuniões, presenciais ou a distância, de quatro horas cada; visitas às escolas para orientação sobre o desenvolvimento das ferramentas, incluindo reuniões com gestores e professores para análise e acompanhamento dos trabalhos, com eventuais reorientações das atividades. Estas visitas são programadas uma vez a cada bimestre, com duração mínima de quatro horas em cada um dos polos das regionais de ensino. Além disso, está prevista a realização de pelo menos uma palestra presencial em cada uma das quinze regionais, com temas definidos em conjunto com a Seduc-MT e duração mínima de duas horas; e cursos de formação continuada para professores, nas modalidades presencial e à distância, com uma carga horária mínima de 120 horas (Seduc-MT, 2021a).

Nesse CIS, ficou definido que os valores a serem pagos estão relacionados ao atendimento das metas estabelecidas, de acordo com os resultados obtidos. Para isso, estabeleceu-se dois tipos de avaliações, com o intuito de apresentar os resultados: a avaliação regular ostensiva (aplicadas em intervalos curtos – bimestre); e a avaliação para efeito de pagamento. No primeiro ano de vigência do contrato, está definida a realização de uma avaliação diagnóstica; no segundo ano, a avaliação verificará o nível de aprendizagem para fins de pagamento. Nos anos subsequentes do contrato, uma avaliação será aplicada ao final de cada ano letivo. Todas as avaliações destinadas ao efeito de pagamento serão supervisionadas por uma Comissão Técnica (Seduc-MT, 2021a).

Na pesquisa sobre o processo de privatização da rede estadual de Mato Grosso e o CIS com o consórcio FGV-DIAN, Silva (2024) revela que os indicadores para averiguação das metas e o subsequente pagamento são baseados na média geral de desempenho de todos os estudantes da rede estadual. Com base nas matrículas do ano letivo de 2020, estima-se que aproximadamente 370.692 estudantes foram avaliados, dos quais 144.552 cursavam o Ensino

Médio. Os valores a serem pagos podem sofrer variações, contudo, essas variações não podem ultrapassar o valor levantado na pesquisa de preços.

Ainda, no contrato que estabelece o SEEN no estado de Mato Grosso, define-se a entrega de materiais didáticos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, considerando as especificidades das diferentes modalidades, para estudantes e professores, respeitando a BNCC e o DRC-MT (Seduc-MT, 2021a). De acordo com o SINTEP-MT (2022), o SEEN é mais um capítulo no desmonte estrutural da educação pública e gratuita, pois foi imposto pelo governo estadual sem dialogar com os professores que atuam nas escolas. Para o sindicato, o sistema é "encapsulado" e retira a autonomia pedagógica dos profissionais da educação, rompe com os Projetos Político-Pedagógicos das instituições escolares e fragiliza o direito ao conhecimento integral dos discentes.

A atuação do setor privado na educação pública de Mato Grosso, por meio do CIS entre a Seduc-MT e a FGV-DIAN, de acordo com Silva (2024), é marcada, na parte do currículo, por modelos pré-definidos que interferem no trabalho docente e reduzem a atuação do professor à etapa de aplicação.

> E nesse caminho o trabalho pedagógico vai se diferenciando e o docente é significado como o parceiro a ser 'ajudado', porque sua formação é deficitária, necessitando de formações online ofertados por empresas privadas, interessante frisar que não se discutem os problemas reais das escolas, propiciam cursos que acreditam ser importantes para o professor e que essas horas obrigatórias cursadas são suficientes para elevar a qualidade do ensino (Silva, 2024, p. 226).

A redução da autonomia das instituições escolares e dos professores é evidente na adoção de materiais estruturados que substituem o livro didático tradicional. Embora esses materiais apresentem os conteúdos de forma sintetizada e abranjam muitas unidades durante o bimestre, eles pressionam os docentes a cobrir uma grande quantidade de conteúdo em um curto período. Frequentemente, os estudantes não conseguem compreender adequadamente o material devido à pressa imposta pelo SEEN, o que acaba priorizando a quantidade em detrimento da qualidade pedagógica (Silva, 2024).

Com a implementação do SEEN no estado do Mato Grosso, verifica-se o crescente movimento da plataformização da educação, a partir do uso da plataforma educacional Plurall, que pertence ao grupo Somos Educação[132]. Essa plataforma digital oferece aos profissionais da

[132] De acordo com Galzerano (2021), em 2015, a Abril Educação foi renomeada como Somos Educação após a Tarpon Investimentos assumir o controle da companhia. O crescimento da Somos Educação foi acelerado pela sua entrada no mercado de ações. Segundo a autora, a empresa atraiu diversos fundos de investimento, tanto brasileiros quanto estrangeiros, incluindo a Thunnus Participações S.A. (Tarpon Investimentos), que manteve o controle de

educação de Mato Grosso ferramentas e recursos didáticos pedagógicos com livros digitais, jogos e banco de questões para avaliação bimestral, possibilitando o acompanhamento dos resultados das avaliações. Segundo o SINTEP-MT (2023a [on-line]), a plataforma Plurall é compreendida como um mecanismo de pressão e controle dos professores, e apresenta poucos resultados pedagógicos para os discentes. "Segundo os professores, a plataforma imposta, assim como o Sistema Estruturado de Ensino, é ineficiente. A ferramenta foi empurrada sem diálogo e tampouco preparo adequado". Além disso, o sindicato mato-grossense salienta que: "O sistema traz ainda o agravante de controle de índices de adesão, acirrando o modelo de competição e coerção, já implementado com a nova forma de remuneração profissional, que cria castas dentro da educação e premiações pelos 'melhores resultados'" (Sintep-MT, 2023a [on-line]).

A Indústria 4.0, como já mencionado na introdução, é impulsionada pelo desenvolvimento das TDICs, e é mais um passo na reestruturação produtiva com o intuito de expandir a lucratividade das empresas, marcada por formas de trabalho mediadas por plataformas digitais. Nesse sentido, Previtali e Fagiani (2020) sinalizam que a Indústria 4.0 tem como característica a substituição de operações mentais pelas máquinas, sendo que "é o capital que determina o que, como, quando, onde e para quem produzir" (p. 220).

A plataformização do trabalho e das relações sociais, decorrente da desmaterialização parcial do espaço de trabalho fixo, reflete o entendimento e a utilização capitalista das tecnologias digitais (Antunes; Basso; Perocco, 2023). Na acumulação da era digital, segundo Previtali e Fagiani (2020), a precariedade do trabalho não se restringe aos trabalhadores não qualificados ou manuais, ela também se estende ao trabalho qualificado e profissionalizado. De acordo com Antunes (2018), essa precariedade adquire um caráter estrutural e transversal a todas as profissões. Sendo assim, os professores não ficam à margem desse movimento.

> A expropriação do saber e a consequente perda de autonomia sobre o que fazer e como fazer podem ser observadas por meio da introdução de mecanismos informacionais que aprimoram a burocracia de controle e levam à objetivação do saber docente em procedimentos preestabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas e nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental (Previtali; Fagiani, 2020, p. 230).

2015 até meados de 2018, e a Saber Serviços Educacionais S.A. (Kroton/Cogna), que assumiu a partir de 2018. "A Somos atua, prioritariamente, na educação básica, com editoras, sistemas privados de ensino e colégios próprios, mas também oferta materiais didáticos para idiomas, ensino técnico, preparação para vestibular e para concurso público" (Galzerano, 2021, p. 7).

Diante do cenário das políticas educacionais implementadas a partir do governo Michel Temer, como a REM e a BNCC, cujo contexto de reformas empobrecidas dificulta a capacidade criativa e limita o processo de ensino-aprendizagem, o professor passa a conviver com indagações quanto a sua formação e profissão (Previtali; Fagiani, 2020).

Retomando especificamente o CIS na educação pública de Mato Grosso, verifica-se, no início de sua implementação, a apresentação de resultados positivos, conforme indica Silva (2024, p. 215), baseado nos dados emitidos pelo Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais DGPE- FGV. "O Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem do Ensino Fundamental (do 2º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª à 3ª série) do Mato Grosso registrou um crescimento de 18,9% em 2022, passando de 4,29 para 5,1 como média". Salienta-se que o crescimento se refere ao primeiro ano de vigência do contrato, pois o objetivo geral é ampliar o nível de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas estaduais em 60%.

A materialização do SEEN na rede estadual de Mato Grosso demonstra a intensificação da participação do setor privado na educação pública. "Nesse entretempo, notamos que o espaço escolar está sendo carregado de disputa de empresários, que apresentam estratégias de marketing como salvadoras dos problemas e desafios educacionais" (Silva, 2024, p. 214). A operacionalização do SEEN na rede pública de Mato Grosso amplia a privatização da educação e traz consequências danosas ao trabalho docente, como aponta a autora ao argumentar sobre a periodicidade das avaliações a serem aplicadas, bem como sobre a extenuante pressão para os professores e gestores realizarem as formações nas plataformas digitais, a fim de cumprirem as metas na busca dos resultados estipulados. Em linhas gerais, percebe-se, com o SEEN materializado pela FGV-DIAN, o aumento da demanda por resultados quantitativos e a redução da autonomia dos professores e gestores em suas funções no interior das escolas. Tudo isso para atingir resultados expressos no CIS, que serão convertidos em lucro para a empresa que encabeça o SEEN em Mato Grosso.

O governo de Mato Grosso publicou, no Diário Oficial em 5 de maio de 2023, o Decreto n. 256 (Mato Grosso, 2023d), que regulamenta a Lei Complementar n. 756 de 14 de fevereiro de 2023. Este decreto estabelece normas para a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado para Profissionais da Educação Básica. Essa gratificação é calculada com base em critérios e metas, tanto individuais quanto coletivas, conforme estabelecido no Artigo 1° (Mato Grosso, 2023d). A Figura 4 detalha os critérios, metas, cálculos e pontuação necessários para que os professores se qualifiquem para receber essa bonificação.

Figura 4 – Critérios, metas, cálculos e pontuação para recebimento da Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (professores)

Critérios	Meta	Pontuação	Valor GR
Contribuição para Redução do Absenteísmo (CRA)	De 11 até 20 dias inassiduidade	30	R$ 301,32
	De 4 até 10 dias inassiduidade	150	R$ 1.506,58
	1 até 3 dias inassiduidade	250	R$ 2.510,97
	Não teve afastamento	300	R$ 3.013,16
Meta Escolar (IPEA)	Nota acima da atual e abaixo da Meta	180	R$ 1.807,90
	Atingiu a Meta	360	R$ 3.615,80
	Superou a Meta em até 20%	405	R$ 4.067,77
	Superou a Meta em mais de 20%	450	R$ 4.519,75
Formação em Serviço	Até 110 hs	54	R$ 542,37
	111 até 183hs	90	R$ 903,95
	184 até 199hs	126	R$ 1.265,53
	200 hs ou mais	150	R$ 1.506,58
Redução da Evasão Escolar	Evasão até 10%	30	R$ 301,32
	Evasão menor que 5%	100	R$ 1.004,39
Total		1000	R$ 10.043,88

Fonte: Decreto n. 256, Anexo I (Mato Grosso, 2023d).

A figura acima apresenta os critérios para recebimento da bonificação por parte dos professores. Dentre eles, estão assiduidade, alcance de metas nas avaliações internas e externas, carga horária na formação em serviço e redução da evasão escolar (Mato Grosso, 2023d). Desses critérios, é importante ressaltar a assiduidade, pois, mesmo apresentando atestado médico, os dias de afastamento são contabilizados no momento do pagamento da bonificação. Isso força a presença do profissional nas escolas, já que os dias não trabalhados não são remunerados. O critério de metas com base nas avaliações externas é característico de uma gestão gerencial, que enfatiza os resultados com base em avaliações de larga escala, utilizam-se variados recursos e meios para atingir os objetivos, conforme verificado em reportagem no site do Consed, em 20 de outubro de 2023.

> Entre as diferentes formas de engajar os alunos, principalmente nas avaliações que agora são obrigatórias e fazem parte das notas, **são oferecidos pequenos prêmios - como brindes e sorvetadas**. 'Teve uma avaliação que a escola inteira se engajou e eu me lasquei na sorvetada', diz Rejane, rindo. '**Já prometi que os dez primeiros no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) vão comer lanche no Burger King.'** Essa foi uma maneira de estimular a participação dos alunos e a começar a criar a cultura de avaliações [...] (Consed, 2023 [on-line], grifo nosso).

A busca por melhores resultados em avaliações externas leva gestores escolares a estimular os alunos com recompensas e prêmios, reforçando os princípios de uma educação pautada na gestão gerencial. Previtali e Fagiani (2020) criticam esse modelo de gestão do trabalho que enfatiza o desempenho individual vinculado a metas e resultados. Eles argumentam que tal abordagem promove a individualização do trabalho e enfraquece os esforços coletivos. "[...] O cerne da questão é a desmobilização e o esgarçamento de uma consciência coletiva dos profissionais da educação pública, criando condições, objetivas e subjetivas, favoráveis a terceirizações e privatizações" (p. 231).

Sobre o estabelecimento de metas, Antunes (2023, p. 31) alerta-nos sobre seus efeitos para aqueles que vivem da venda da força do trabalho: "turbinado pelo nefasto 'sistema de metas' que se tornou o novo cronômetro na era da acumulação flexível, sistemática que se converteu em uma poderosa criação do capital, em sua empreitada voltada para a desconstrução do trabalho. Intensificou-se, então, uma vez mais, a era da devastação do trabalho".

O pagamento de bonificação por resultado é uma política de governo baseada em uma gestão gerencialista que elabora uma espécie de competição e concorrência com base na meritocracia, reflexo do que ocorre no mercado. Entretanto, essa concorrência na educação, como aponta o estudo realizado por Freitas (2012), ao exemplificar a experiência norte-americana na cidade de Nova York, pode não ser benéfica, resultando em desperdício de recursos públicos sem atingir os resultados desejados.

O fenômeno da plataformização vem ganhando mais espaço na educação pública mato-grossense. Para receberem valores relativos à formação em serviço, os professores devem realizar os cursos na plataforma denominada Avadep-Seduc/MT[133] e/ou também na plataforma Escolas Conectadas[134]. Nesse sentido, Barbosa e Alves (2023, p. 12) discorrem sobre a plataformização na educação:

> [...] o fenômeno da plataformização, com adoção de plataformas digitais operadas por corporações do setor privado que atuam no campo educacional, corresponde a uma nova forma de privatização da própria gestão educacional, enquanto movimento que amplia as estratégias de inserção de princípios gerencialistas em convergência com os interesses do setor produtivo.

[133] Para mais informações sobre o Avadep – Seduc/MT e os cursos ofertados acesse: https://ava.seduc.mt.gov.br/.
[134] A plataforma Escolas Conectadas é uma ferramenta que oferta cursos on-line de formação continuada de maneira gratuita para professores da Educação Básica. Faz parte do programa global de educação chamado ProFuturo, da Fundação Telefônica Vivo e da Fundação Bancária la Caixa. Para mais informações acesse: https://www.escolasconectadas.org.br/ (Escolas Conectadas [on-line]).

Na gestão Mauro Mendes, há um crescente movimento de gestão de característica gerencial na educação pública do Mato Grosso, principalmente com o estabelecimento do SEEN, que é realizado pelo Consórcio FGV-DIAN, e com a política estadual de Gratificação Anual por Eficiência e Resultado. Não obstante, a participação da iniciativa privada na educação do estado não se encerra por aí, o quadro 19 aponta o contrato n. 92/2021 (Seduc-MT, 2021b) com a Pearson Education[135] e n. 93/2021 (Seduc-MT, 2021c) com a EF Educação Especializada, que formalizam a prestação de serviços por empresas relativos ao sistema de ensino em Língua Inglesa para os estudantes e professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (1º ao 5º e 6º ao 9º) e Ensino Médio (1ª a 3ª série).

A Seduc-MT firmou um contrato com a empresa Sim Inova Tecnologia Comércio e Serviços Eireli para fornecer material paradidático de robótica educacional, capacitação técnica e pedagógica, serviços de consultoria, além de um kit tecnológico para estudantes do Ensino Médio. Este contrato também inclui uma plataforma digital com aplicativo e equipamento de acesso, abrangendo sessenta escolas estaduais (Seduc-MT, 2022e). Dessa forma, observa-se um aumento significativo da participação da iniciativa privada na educação de Mato Grosso, tanto na estruturação do SEEN quanto na venda de materiais didáticos e paradidáticos, na formação continuada e na oferta de serviços em tecnologia.

Também é constatada a presença e a participação do setor privado na implementação do NEM nas escolas estaduais. A Seduc-MT celebrou contrato n. 026/2022 (Seduc-MT, 2022b) com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) para a oferta da EPT do NEM. Segundo o Consed (2022), o Senai-MT vai ofertar cursos técnicos e profissionalizantes aos estudantes com demandas voltadas às necessidades das localidades em que estão sendo sediados, a saber: Alta Floresta, Aripuanã, Barra do Bugres, Cáceres, Cuiabá, Lucas do Rio Verde, Nova Mutum, Rondonópolis, Sinop, Sorriso e Várzea Grande.

Até o ano de 2026, um contrato estabelecido pela Seduc-MT com apoio financeiro significativo delineia a oferta da educação profissional para estudantes do Ensino Médio em Mato Grosso. O contrato prevê 10 mil vagas em cursos de Educação Profissional de, no mínimo, 160 horas para alunos em concomitância ao contraturno escolar, financiadas pela Seduc-MT e pelo SENAI MT, cada uma contribuindo com R$ 15.200.000,00. Além disso, são oferecidas 500 vagas em cursos Técnicos Profissionalizantes Concomitante de 1.300 horas, com um custo de R$ 6.175.000,00, e 11.500 vagas em cursos Técnicos Presenciais de 1.080 horas,

[135] A Pearson Education é a maior empresa de educação do mundo (edu-business). Segundo Ball (2014, p. 204), "[...] é um ator de globalização de um sentido muito real, por meio de seus sistemas de publicação, de avaliação e de qualificação, ensino de língua inglesa e administração e produtos de gestão".

intercomplementares ao Eixo 5 do NEM para estudantes do matutino e vespertino, com um investimento de R$ 142.830.000,00. Por fim, estão disponíveis 1.000 vagas em cursos Técnicos Semipresenciais de 1.080 horas para o período noturno, com um custo de R$ 8.370.000,00. Essas vagas combinam 480 horas presenciais com 600 horas EAD. Este conjunto de ofertas reflete um esforço robusto para fortalecer a formação técnica no estado, envolvendo substanciais recursos financeiros e uma variedade de modalidades educacionais (Seduc-MT, 2022b).

Os cursos técnicos ofertados pelo Senai-MT aos estudantes do Ensino Médio da rede estadual de Mato Grosso, segundo o Senai (2022), a princípio incluem: Desenvolvimento de Sistemas, Manutenção e Suporte em Informática, Programação de Jogos Digitais, Design Gráfico, Rede de Computadores, Automação, Mecatrônica, Mineração, Edificações, Mecânica, Eletromecânica, Logística, Eletrônica e Eletrotécnica. Ainda, outros cursos serão disponibilizados, a serem realizados em quatro semestres, como técnico em Segurança do Trabalho, Eletrotécnica e Automação, além de cursos de qualificação profissional de curta duração, que serão ministrados em 40 dias, com carga horária de 160 horas, direcionados aos discentes de qualquer ano letivo. Entre estes, destacam-se os cursos nas áreas de Gestão, Logística e Tecnologia da Informação (Senai, 2022).

De acordo com o Senai (2024), com 18 formações técnicas profissionais[136], mais de 4.400 estudantes de 104 escolas públicas estaduais começaram a jornada de aprendizado técnico do NEM no Senai-MT no ano de 2024. Esses estudantes estão sendo atendidos em 315 turmas.

Assim questionamos: serão atendidos os estudantes das escolas estaduais nos demais municípios de Mato Grosso onde o Senai não realizará a oferta da EPT do NEM? Como será garantido o direito de escolha dos estudantes, propagado na mídia como justificativa para a implementação do NEM? Essas questões serão respondidas ao longo do capítulo 5, quando apresentaremos o mapeamento do NEM nas escolas da rede estadual de Mato Grosso.

Com a celebração dos contratos entre Seduc-MT e Senai-MT na oferta da EPT no NEM e da Seduc-MT com o consórcio FGV-DIAN na materialização do SEEN, verificamos que a privatização da Educação Básica no estado é um projeto em pleno funcionamento, no qual os grupos educacionais privados oferecem serviços e produtos direcionados à educação pública em troca de transferência de recursos financeiros públicos. Desse modo, pode-se constatar o

[136] Os dezoito cursos técnicos ofertados pelo Senai aos estudantes da rede pública de Mato Grosso são: mecatrônica, desenvolvimento de sistemas, manutenção e suporte em informática, automação industrial, logística, eletrônica, eletromecânica, eletrotécnica, manutenção automotiva, mineração, programação de jogos digitais, design gráfico, segurança do trabalho, redes de computadores, mecânica, química, administração e edificações (Senai, 2024).

processo de privatização da Educação Básica estadual, em que setor privado entende a educação pública como uma oportunidade para expandir seu mercado.

Além do contrato com o Senai, a Seduc celebrou contrato com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), para prestação de serviços especializados na oferta de cursos de Educação Profissionalizante para o NEM da Rede pública de Mato Grosso. O contrato, no valor de R$ 6.624.000,00 (seis milhões, seiscentos e vinte e quatro mil reais), com vigência de quatro anos, pode ser prorrogado e contempla apenas cinco escolas estaduais[137], todas localizadas na região metropolitana da capital (Seduc-MT, 2023e).

O contrato estipula uma carga horária mínima de 1.200 horas, divididas igualmente entre as três séries do Ensino Médio, com 400 horas destinadas a cada série (1ª, 2ª e 3ª). Estão programadas cinco salas em Cuiabá e Várzea Grande, cada uma com capacidade para atender até 30 estudantes por turma, totalizando quatro turmas por sala. Assim, até 600 estudantes serão beneficiados. Importante destacar a cláusula 2.6.2, que aborda especificamente as turmas do período noturno. "Nesse formato o ensino será de forma **flexível**, englobando aulas presenciais, momentos remotos e atividades complementares extraclasses" (Seduc-MT, 2023e, p. 3, grifo nosso).

A flexibilidade mencionada no trecho acima refere-se à alternância entre modalidades presencial e online, incentivando a digitalização da educação. Este fenômeno representa mais uma manifestação do capitalismo na Era Digital no contexto da educação pública em Mato Grosso. No entanto, a flexibilização abrange mais do que apenas a modalidade de oferta. Segundo Kuenzer e Grabowsk (2016), para que a formação flexível seja eficaz, é necessário transformar a formação especializada – típica dos cursos profissionalizantes direcionados para ocupações específicas – em uma formação mais abrangente, que inclua pelo menos a Educação Básica e seja acessível a todos os trabalhadores. Essa abordagem flexível à formação é uma exigência do capital sobre a educação, como apontam Kuenzer e Grabowsk (2016, p. 25):

> O novo discurso do capital sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis; se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho,

[137] Escolas contempladas com a oferta de cursos de Educação Profissionalizante via contrato Seduc-MT com o Senac-MT: 1) Escola Estadual André Avelino Ribeiro (Cuiabá-MT); 2) Escola Estadual Dione Augusta Silva Souza (Cuiabá-MT); 3) Escola Estadual Militar Dom Pedro II – Presidente Médici (Cuiabá-MT); 4) Escola Estadual Adalgisa de Barros (Várzea Grande-MT); e 5) Escola Estadual Professor Fernando Leite de Campos (Várzea Grande-MT) (Seduc-MT, 2023e).

> que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo.

As novas maneiras de disciplinamento procuram a submissão da classe trabalhadora aos processos flexíveis, marcados pela intensificação e precarização da força de trabalho. “Assim, revela-se a dimensão ideológica do discurso do regime de acumulação flexível sobre a educação, uma vez que se aprofundam as diferenças de classe, e consequentemente, aprofunda-se a dualidade estrutural, expressa na crescente polarização das competências” (Kuenzer; Grabowsk, 2016, p. 26).

Diante disso, é necessário ater-se ao currículo do NEM, posto em funcionamento em nome da flexibilidade, principalmente na parte voltada à Educação Profissional, que possui característica mais abrangentes, demarcado pelas práticas laborais. É preciso atentar-se às ideias do capital ao tratar da educação, devido à sua necessidade de formar trabalhadores flexíveis. Nesse sentido, Kuenzer e Grabowsk (2016) afirmam que sua proposta é a substituição da estabilidade pela dinamicidade, com base em competências que possibilitem aprender ao longo da vida, uma das marcas da pedagogia da acumulação flexível.

No contrato estabelecido entre a Seduc-MT e o Senac-MT, consta a oferta de apenas dois cursos técnicos: Gestão de Negócios e Empreendedorismo; e Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Games. A escolha desses cursos é justificada pela relevância das temáticas que eles abordam, consideradas emergentes no cenário contemporâneo do mundo do trabalho (Seduc-MT, 2023e). A implementação desses cursos nas escolas selecionadas ocorreram no primeiro semestre de 2024.

O processo de privatização da educação pública de Mato Grosso está a todo vapor, principalmente na dimensão da oferta educacional, conforme classificação de Adrião (2018), pois, no atual contexto, os recursos públicos são repassados para a iniciativa privada via contratos para a oferta da educação. Segundo o debate já exposto, A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado conta com uma participação ativa do setor privado, tanto na oferta do Sistema Estruturado de Ensino (SEEN) quanto na Educação Profissional e Tecnológica, através de contratos firmados entre a Seduc-MT e instituições como o Senai e o Senac. No entanto, o movimento de privatização na educação de Mato Grosso não se limita a essas iniciativas. Em 2023, a Seduc-MT celebrou o Contrato n. 133 com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado do Mato Grosso (Sebrae-MT) para a prestação de serviços de formação continuada e capacitação em Educação Empreendedora durante o ano de

2024. Este contrato visa disseminar o desenvolvimento de comportamentos e habilidades empreendedoras na rede estadual de ensino (Seduc-MT, 2023g).

Os cursos de formação e capacitação são organizados em eixos, a saber: Eixo I, Formação de Liderança (oito oficinas do Workshop Rotas da Liderança); Eixo II, Despertar o Empreendedorismo na Educação (capacitação de professores – Metodologia Jovens Empreendedores Primeiros Passos[138]); Eixo III, Empreendedorismo Juvenil (acompanhamento e entrega de materiais para atendimento a alunos na Metodologia Jovens Empreendedores Primeiros Passos). As atividades de formação e capacitação previstas serão realizadas no Centro de Eventos do Pantanal, nas DRE's e em escolas de Cuiabá e Várzea Grande. Sobre o quantitativo dos cursos, 44 oficinas, com abordagem de duas temáticas do Programa Rotas de Liderança, foram destinadas aos Secretários Escolares, com total de 600 participantes. As demais oficinas serão distribuídas nas DRE's do estado, sendo 8 oficinas em cada DRE, perfazendo 84 oficinas a serem realizadas no decorrer do ano de 2024 (Seduc-MT, 2023g).

O custo para contratação do Sebrae-MT para realização dessas formações é de 1.259.942,00 (um milhão, duzentos e cinquenta e nove mil e novecentos e quarenta e dois reais), todavia, com o desconto estimado em 14%, o valor final a ser pago passa a ser de 1.083.550,00 (um milhão, oitenta e três mil, quinhentos e cinquenta reais) (Seduc-MT, 2023g). Importante observar, nesse contrato, o estímulo dado ao empreendedorismo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sociedade capitalista neoliberal contemporânea, a escola é incumbida da função de preparar os estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho, influenciadas pelo avanço das tecnologias. Nesse contexto, destaca-se o ensino de habilidades desde a infância, visando a adaptação dos indivíduos à lógica da empregabilidade. Busca-se formar pessoas flexíveis, inovadoras e criativas, capacitadas para enfrentar crises econômicas, desemprego, precarização e desregulamentação do trabalho (Dardot, Laval, 2016).

Ensinar o sujeito a se adaptar às inconstâncias do mercado de trabalho, provocadas pela financeirização do capital, passou a ser uma das demandas da escola, cujo foco é aumentar o estímulo à competitividade, propagando discursos da gestão empresarial, que fomenta o

[138] A Metodologia Jovens Empreendedores Primeiros Passos está estruturada da seguinte forma: No Ensino Fundamental, nos anos iniciais, a divisão é a seguinte: no 1º ano, 'Descobertas empreendedoras no jardim sensorial' com 18 horas; no 2º ano, 'Descobrindo alimentos e temperos naturais' com 15 horas; no 3º ano, 'Brinquedos ecológicos' também com 15 horas; no 4º ano, 'Produções culturais criativas' com 15 horas; e no 5º ano, 'Sabores e cores regionais' com 18 horas. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o 6º ano apresenta 'Soluções sustentáveis' com 27 horas; o 7º ano, 'Robótica empreendedora' com 25 horas; o 8º ano, 'Tecnologias digitais e soluções empreendedoras' com 18 horas; e o 9º ano, 'Geração empreendedora' com 19 horas (Mato Grosso, 2023g).

empreendedorismo. Desse modo, a educação é submetida à conjectura da financeirização e da instabilidade da economia. Conforme apontam Dardot e Laval (2016), os caminhos estratégicos promovidos pelo neoliberalismo são a criação de situações de mercado e a produção do sujeito empresarial; e o meio para concretizar a produção do sujeito empresarial é ensinar a empreender, o que significa moldar os indivíduos para torná-los empreendedores, visando potencializar as oportunidades de lucro e os encorajando a estar em um processo de permanente concorrência.

Essa máxima torna-se um dos papéis da educação no contexto do neoliberalismo, e está presente no contrato celebrado entre a Seduc-MT e Sebrae-MT para a prestação de serviços de formação continuada e capacitação em Educação Empreendedora, com vistas a propagar o desenvolvimento de comportamentos e habilidades empreendedoras nas escolas públicas do Mato Grosso.

Para ilustrar ainda mais o protagonismo do setor privado na educação estadual sob a gestão de Mauro Mendes, a Seduc-MT contratou a empresa Núcleo Aprende Avaliação Interdisciplinar e Tutoria Escolar Ltda. O contrato n. 194/2022 (Seduc-MT, 2022i) foi firmado para a prestação de serviços de formação de professores na aplicação da metodologia Classificação Digital para Reenquadramento de Aprendizagem[139](CDRA), aplicação do protocolo CDRA e serviço de banco de dados de atividades e avaliações para os grupos mapeados. Assim, a iniciativa privada ganha fomento em diversos setores da educação estadual, desde a comercialização de materiais, organização do sistema de ensino e formação continuada dos professores, fechando todo o cerco, utilizando a educação como mecanismo para atender às necessidades a seu bel-prazer.

Por meio das informações apresentadas nesta subseção, constatamos a presença cada vez mais maciça do setor privado na educação da rede pública de Mato Grosso. Foram apresentados alguns contratos desenvolvidos pelo governo estadual junto à iniciativa privada para prestação de serviços educacionais na rede estadual, transferindo, assim, recursos públicos para empresas privadas. Diante disso, recorremos a Freitas (2018, p. 129) para nos posicionarmos contrários à participação de empresas na organização e definição das políticas educacionais que orientam a educação estadual.

> [...] a reforma empresarial não só produz efeitos negativos, como também ofusca as autoridades e toma o lugar de outras soluções colaborativas que poderiam estar sendo

[139] A Metodologia CDRA é uma plataforma voltada aos profissionais da educação que lecionam em escolas de Ensino Fundamental e Médio, voltada a reconhecer, acompanhar e intervir junto a seus discentes em diferentes níveis e formas de aprendizagem (Metodologia CDRA [on-line]).

> construídas, impedindo-as de se desenvolver: bloqueia, ela mesma, a própria evolução da qualidade da escola pública, ao apostar em métodos excludentes e de responsabilização verticalizada. Retira paulatinamente seu financiamento pela transferência de recursos públicos para contratos terceirizados, assessorias.

Assim, sugerimos um aumento na participação dos próprios profissionais da educação que integram a Seduc-MT na definição, organização, estruturação e implementação das políticas educacionais para a Educação Básica. No Brasil, existem modelos de políticas educacionais implementados no passado que podem servir como referência e podem ser aprimorados e adaptados à realidade estadual. Exemplo disso é o Projeto Folhas, uma iniciativa de Formação Continuada para professores da Educação Básica pública do Paraná, realizada pela Secretaria Estadual de Educação, durante a gestão de Roberto Requião, entre 2003 e 2010 (PMDB).

De acordo com Parcianello (2015, p. 70), o projeto Folhas "[...] possibilitava aos professores a pesquisa a fim de ampliarem seus conhecimentos e a produção colaborativa de textos de caráter teórico e metodológico sobre os conteúdos curriculares direcionados aos alunos do Ensino Médio". Além do projeto viabilizar a formação continuada, constituía para os profissionais da rede do estado Paraná "[...] material didático para trabalhar os conteúdos curriculares constantes nas DCEs e de fácil acesso e impressão".

É preciso destacar que o Projeto Folhas, embora tenha sido uma experiência exitosa (do nosso ponto de vista) no Estado do Paraná, não teve continuidade no governo seguinte, e o material produzido de forma coletiva pelos educadores da rede não obteve a adesão esperada pelos professores, pois demandava, por parte destes, um esforço na elaboração do planejamento para o uso adequado dos livros didáticos elaborados no período. A realidade do estado do Paraná hoje é semelhante à do estado do Mato Grosso no que diz respeito à educação.

Portanto, propomos que o governo estadual mobilize o corpo de profissionais da Seduc-MT para desenvolver projetos semelhantes ao Projeto Folhas, do Paraná. O objetivo é permitir que os próprios professores da rede participem ativamente no planejamento, elaboração, formulação e implementação de políticas educacionais, permitindo que contribuam na criação de materiais didáticos pedagógicos que sejam pertinentes às necessidades locais e regionais do Mato Grosso. Desse modo, não apenas o capital humano é valorizado – os profissionais da educação – aproveitando seu conhecimento prático adquirido em sala de aula, mas também a formação continuada de outros professores e a elaboração de materiais didáticos adequados às especificidades educacionais regionais são promovidas. Além de enaltecer os profissionais da educação, essa abordagem poderia resultar na produção de um material didático que respeitasse

a diversidade cultural e social do estado. Tal prática não só geraria economia aos cofres públicos estaduais, ao reduzir a dependência de recursos financeiros destinados às iniciativas privadas, como também reforçaria o investimento integral dentro da própria secretaria.

5 O NOVO ENSINO MÉDIO E A PERMANÊNCIA DE "VELHAS REFORMAS": O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NA REDE ESTADUAL DO ESTADO DO MATO GROSSO

Esta seção trata do processo de implementação do NEM nas escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, com o objetivo de conhecer os documentos oficiais que regulamentaram a implementação do novo currículo e realizar o mapeamento da oferta dos Itinerários Formativos em cada uma das 553 escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio.

Para tanto, a seção foi dividida em três subseções: a primeira, "5.1 Análise das propostas contidas no documento de referência Curricular para Mato Grosso – etapa Ensino Médio", aborda as propostas contidas no Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso na referida etapa, a fim de desvelar os autores e suas orientações no processo de formulação e implementação do DRC, aprofundando a análise da estrutura curricular do NEM nas escolas de Tempo Parcial e de Tempo Integral, revelando as propostas da parte flexível do currículo, como as Eletivas, Trilha de Aprofundamento e Trilha Integrada, organizadas por Área do Conhecimento.

A segunda subseção, intitulada "5.2 Plano de implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso: um estudo da preparação das escolas da rede estadual", discute o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado e apresenta a distribuição das escolas que oferecem o Ensino Médio em 2024, organizadas pelas 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE). O objetivo é desenvolver um diagnóstico que auxilie na compreensão de como a rede estadual está se estruturando para a implementação do NEM. Por fim, na última subseção, "5.3 Mapeamento da oferta dos Itinerários Formativos do novo Ensino Médio nas escolas públicas do estado do Mato Grosso", descrevemos o mapeamento de todas as escolas que ofertam o Ensino Médio em nas 13 DRE's do estado, para verificar quais Itinerários Formativos as escolas estaduais ofertam nos municípios em que estão localizadas.

Para alcançar esse objetivo, utilizamos como fontes primárias o Documento de Referência do Currículo do Mato Grosso para o Ensino Médio (DRC-MT-EM) e o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do estado. Além disso, foram analisados os dados obtidos por meio de questionamentos direcionados à Ouvidoria da Controladoria Geral do Estado do Mato Grosso e notícias veiculadas em meios de comunicação oficiais, incluindo as páginas de órgãos governamentais, como a Seduc-MT.

5.1 Análise das propostas contidas no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – etapa Ensino Médio

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC-MT-EM) foi elaborado pela Seduc-MT em conjunto com diversas instituições, conforme consta na ficha técnica do documento, tais como: o Consed-MT e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), na coordenação estadual; a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a UNEMAT, a SECITEC e atores privados, como o Instituto Reúna e o Movimento pela Base, na leitura crítica de todo o documento da 2° versão preliminar. Ainda, participaram da leitura crítica relativa à parte da proposta de EPT o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), o Instituto Federal do Amapá (IFAP), o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Etec Ângelo Cavalheiro, as Escolas estaduais Terra Nova do Norte e Jaraguá (Mato Grosso, 2021c).

Na ficha técnica do DRC-MT-EM constam também os nomes dos membros[140] e suas funções na composição do Grupo de Trabalho (GT) para coordenar as ações de implementação do Novo Ensino Médio, assim como os sujeitos e as instituições que eles representam na formação do Comitê de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio[141]:

---

[140] **Coordenadoria de Desenvolvimento do Ensino Médio**: Andréa Melo Silva Pereira; Erika Silva Alencar Meirelles; Fabiula Torres Costa Lopes; Giseli Duardo Maciano; Isaltino Alves Barbosa; Jorge Rodrigues; Marcos Paulo Souza e Silva; Valtrícia Lucelita Frozi; Waldney Jorge de Lisboa e Waleska Gonçalves de Lima. **Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Formação dos Profissionais da Educação**: Daltron Mauricio Ricaldes e Gino Francisco Buzato. **Conselho Nacional de Secretários de Educação**: Hugo Bovareto de Oliveira Horsth. **Superintendência de Diversidades**: Maria Lecy David de Oliveira. **Gabinete da Secretaria de Estado de Educação**: Suleima Cristina Leite de Moraes. **Superintendência de Políticas da Educação Básica**: Richard Carlos da Silva (Mato Grosso, 2021c, grifo nosso).

[141] **Seduc-MT:** Marioneide Angélica Kliemaschewsk; Rosa Maria Araújo Luzardo; Andréa Melo Silva Pereira; Carla Cristina Franco de Sousa; Consuelo de Fátima Lima Nunes; Cristiane Alves Pereira; Deusdel Ferreira de Souza Filho; Elismar Bezerra Arruda; Fabiula Torres Costa Lopes; Gerson Ribeiro da Rosa; Gino Francisco Buzato; Gracindo Rogério Gomes; Irene de Souza Costa; Isaías de Oliveira Xavier; Isaltino Alves Barbosa; Jessica Caroline Andreatto; Kátia Ferreira de Arruda; Luana Barbosa; Luiz Jordão Marquetti Vivan; Luzinéia Guimarães Alencar; Maria Lecy David de Oliveira; Silvio Alves Nogueira; Telvone Barbosa de Rezende; Richard Carlos da Silva; Ricidleiv Alexandre da Silva Tondatto e Renata Freitas Siqueira. **Conselho Estadual de Educação:** Adriana Tomasoni e Ana Maria Di Renzo. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**: Carlos André de Oliveira Câmara e Maria Anunciata Fernandes. **Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação**: Ana Flávia Derze Soares. **Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso**: Flávia Alexsandra E. Guizardi e Jordete Correa de Moraes. **Sindicato dos Trabalhadores da Educação Superior do Estado de Mato Grosso**: Dionê Pereira de Souza e Guilherme Angerames Rodrigues Vargas. **Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso**: Guelda Cristina de Oliveira Andrade, Maria Luiza Bartmeyer Zanirato e Valdeir Pereira. **União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso**: Emerson José de Souza, Vanilda Carvalho Mendes e Rosemai Maria Victório. **Universidade do Estado de Mato Grosso**: Geni Conceição Figueiredo e Rinalda Bezerra Carlos. **Universidade Federal de Mato Grosso**: Ana Lara Casagrande (Mato Grosso, 2021c, grifo nosso).

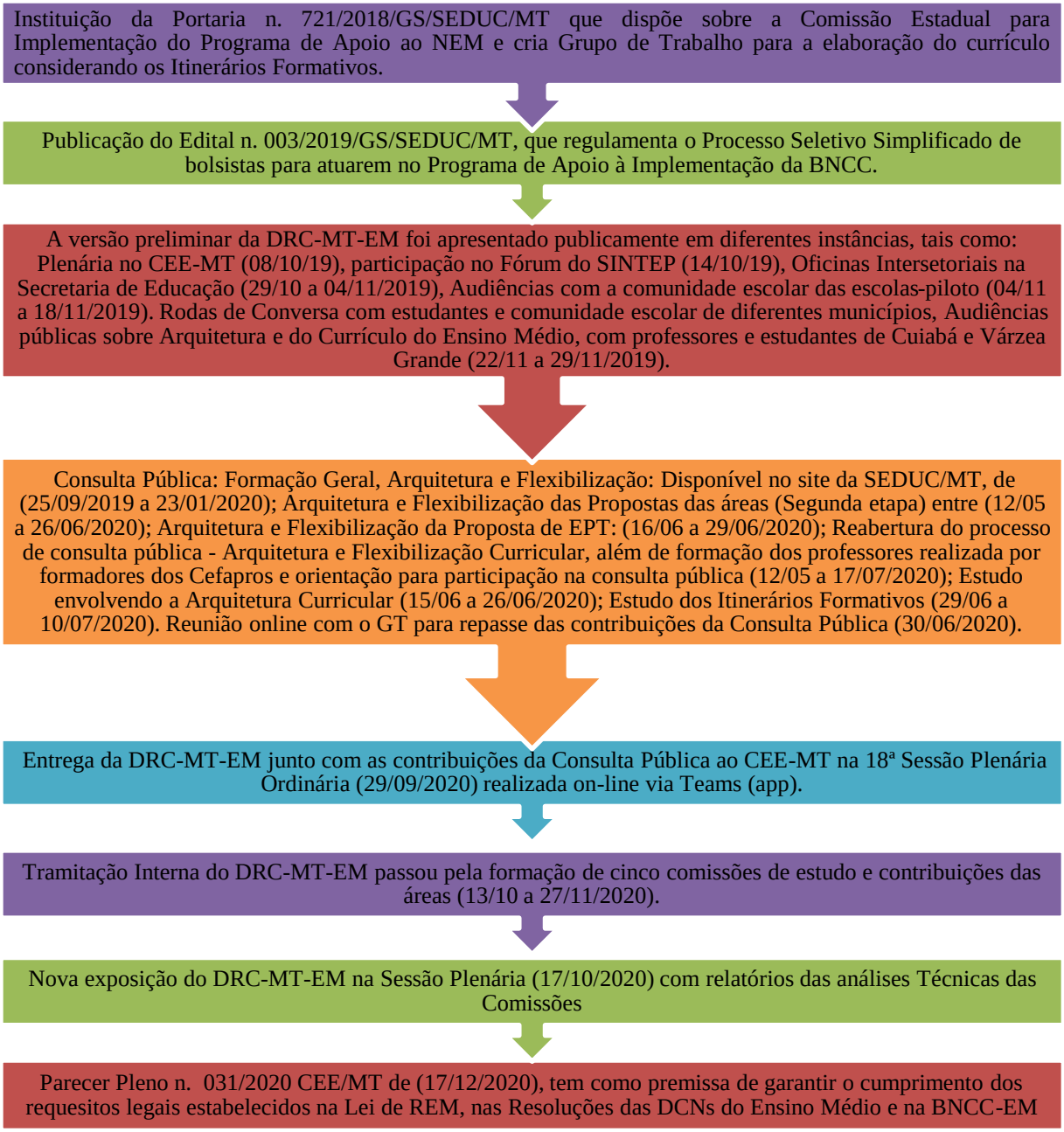
A versão homologada do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c) está estruturada da seguinte maneira: Introdução, com contextualização histórica dos marcos legais do Ensino Médio, destacando a universalização e a permanência do estudante, visando o sucesso de sua vida escolar a partir do seu projeto de vida; contextualização do Ensino Médio, contemplando as pluralidades juvenis mato-grossenses (ênfase no jovem indígena, jovem do campo e jovem quilombola), além dos jovens e adultos, focando na articulação do aspecto pedagógico, com os interesses dos discentes voltados para o desenvolvimento do protagonismo; considerações sobre os temas transversais e o ensino das diversidades, abrangendo as singularidades do campo, quilombola, indígena, Educação e Jovens e Adultos e da educação inclusiva.

Posteriormente, as áreas (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) mostram suas especificidades e indicam possibilidades para o fortalecimento das competências e habilidades da Formação Geral e da BNCC, levando em conta a progressão das aprendizagens, paralelamente ao fator da flexibilização curricular. Em seguida, apresentam a Arquitetura e a Flexibilização do Currículo (FGB e Itinerário Formativos), que contemplam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa; na parte final, descrevem a organização das escolas de tempo parcial e integral; e, por fim, nos anexos, são apontadas as possibilidades de Eletivas e Trilhas de Aprofundamento, que serão apresentadas no decorrer desta subseção, tanto das áreas de conhecimento quanto da Formação Profissional e Técnica, as quais devem servir de guias para orientar a elaboração das propostas (exclusivas) de cada escola da rede, conforme sua realidade (Mato Grosso, 2021c).

A Seduc-MT criou um Memorial[142] (Mato Grosso, 2020c) no qual apresenta o histórico de elaboração e implantação do NEM na rede estadual, por meio de projetos-piloto e da elaboração do DRC. A DRC-MT-EM refere-se à implantação da BNCC na esfera estadual, direcionada à articular a base do NEM, que vem sendo implementada desde 2021 nas escolas-piloto e desde 2022 nas demais instituições escolares da rede que ofertam o Ensino Médio (Costa; Jorge, 2021). As autoras acompanharam o processo de elaboração e implementação do Documento de Referência do Currículo do Mato Grosso para o Ensino Médio (DRC-MT-EM), cujos principais eventos estão sintetizados na linha do tempo abaixo.

[142] O Memorial de elaboração do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2020c) pode ser consultado pelo link: https://drive.google.com/file/d/15SsoNRLeG5KSqmWWBAzDoFySNYbfj-6n/view.

Figura 5 – Linha do tempo do processo de elaboração e implementação da DRC-MT-EM



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no Memorial de elaboração do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2020c); e Costa e Jorge (2021).

Costa e Jorge (2021), ao analisarem os trâmites que acarretaram a implementação do DRC-MT-EM, principalmente na etapa de análise e contribuições críticas do CEE-MT[143], perceberam um certo aligeiramento no processo de aprovação do documento, pois "o parecer

[143] Para a gestão 2021/2025, estão na presidência do CEE-MT: o senhor Gelson Menegatti Filho (Presidente), doutor em Direito e assessor jurídico do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso (SINEPE-MT [on-line]), e o senhor Alex Vieira Passos (Vice-Presidente), advogado, especialista em Direito do Estado e Educação, que foi secretário de educação do município de Cuiabá (2018-2020) (Prefeitura de Cuiabá [on-line]).

foi aprovado e entregue em um prazo inferior a três meses, apesar dos constantes pedidos de prorrogação de prazos, [...] face ao tempo recorde para execução dos trabalhos, resta saber a que interesses a emissão de parecer do DRC-EM atendia?" (p. 161).

Nesse sentido, faz-se necessário pontuarmos a participação do setor privado no processo de elaboração do DRC-MT-EM. Na ficha técnica do documento consta a participação do Instituto Reúna e do Movimento pela Base (Mato Grosso, 2021c), duas instituições privadas que contribuíram na leitura crítica. No site do Movimento pela Base [144], na aba "Quem somos", apresenta a missão do grupo, que busca "garantir que todas as crianças e jovens brasileiros realizem seus direitos de aprendizagem, determinados na BNCC, para que alcancem pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania", tendo como primeiro princípio a crença de que a implementação da BNCC e do NEM auxiliará na promoção de uma educação integral e de qualidade (Movimento pela Base, [on-line]).

A participação do empresariado, principalmente nas secretarias estaduais de Educação, vem ganhando protagonismo na definição das políticas educativas (Krawczyk, 2014b). Conforme a autora, o setor privado apresenta propostas que buscam aplicar modelos de gestão empresarial na educação pautadas em registros de experiências e resultados efetivados em outros locais (nacional ou internacional). Organizações não governamentais e empresas de consultoria procuram implementar projetos-piloto, "formando-se, assim, uma espécie de 'banco de ideias e de experiências' viáveis para reprodução em larga escala, passíveis de se tornarem políticas públicas" (p. 25). Essa prática de realização de projeto-piloto ocorreu na implementação do NEM em Mato Grosso, conforme apresentado na subseção 2.3 desta tese.

A outra instituição privada que participou na elaboração do DRC-MT-EM foi o Instituto Reúna, que é uma organização parceira do Movimento pela Base. Sua missão é "desenvolver recursos e referências técnico-pedagógicas de excelência que promovam a coerência pedagógica sistêmica e contribuam com a implementação da BNCC para uma educação básica de qualidade, inclusiva e equitativa". Seus principais parceiros são a Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto iungo, B3 Social, BID Lab, Brazil Foundation, Fundação Telefônica Vivo, iFood Social, Instituto Gesto, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco (IU), Itaú Educação e Trabalho, British Council e Consed (Instituto Reúna, [on-line]).

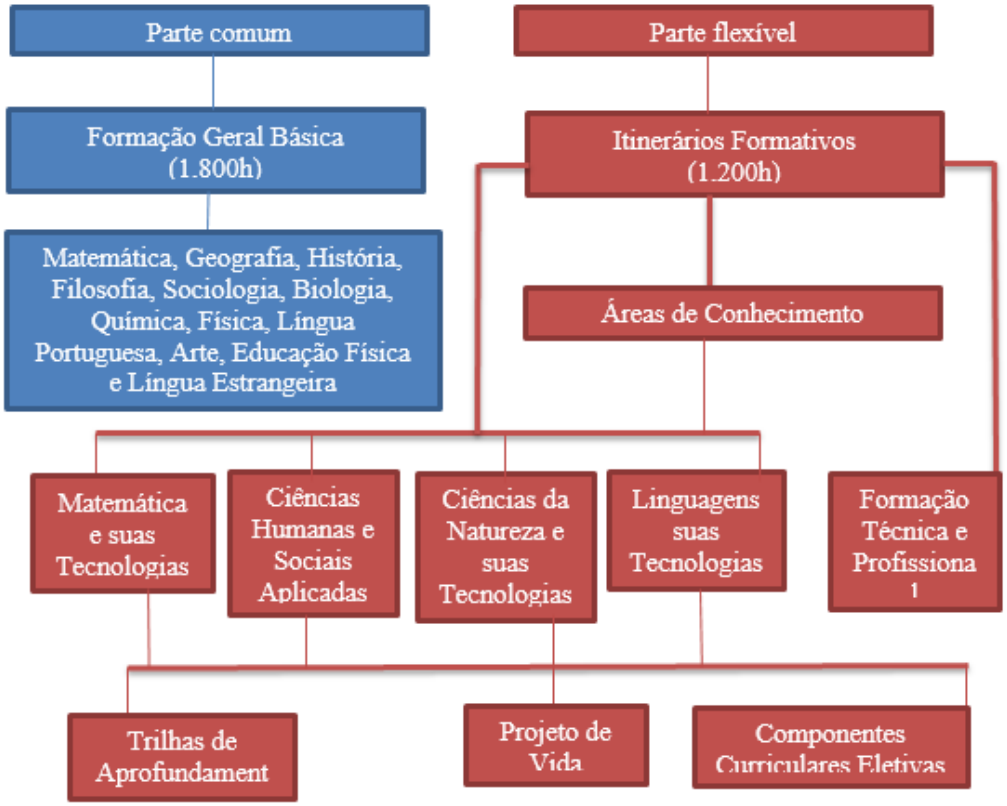
Desse modo, verifica-se a presença dos reformadores empresariais na elaboração do DRC-MT-EM, conformando um processo de construção semelhante ao da BNCC, em que o

[144] Para mais informações sobre o Movimento pela Base, acesse o link: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/.

poder público se "[...] submete, quase integralmente, às orientações do setor privado, organizado em seus Aparelhos Privados de Hegemonia, de modo a não perder o controle sobre o processo de implantação e implementação da BNCC nas redes públicas de ensino", como lembram Costa e Jorge (2021, p. 156).

Com a aprovação do CEE-MT, a leitura crítica realizada pelos sujeitos e instituições previamente referenciadas e a revisão da segunda versão preliminar, a Seduc-MT publicou a versão homologada do DRC-MT-EM. A partir deste momento, abordaremos as principais propostas contidas nesse documento. O currículo do NEM está organizado em duas partes, a saber: FGB (1.800h) e Itinerários Formativos (1.200h), segundo o esquema abaixo:

Figura 6 – Estrutura curricular do NEM (DRC-MT-EM)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base no DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c).

Na FGB são disponibilizadas as disciplinas relacionadas por áreas do conhecimento: Matemática (Matemática e suas Tecnologias); Geografia, História, Filosofia, Sociologia (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); Biologia, Química, Física (Ciências da Natureza e suas Tecnologias); Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira (Linguagens e suas Tecnologias); e a parte flexível, composta por Itinerários Formativos, estruturada em áreas do conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias). Além da Formação Técnica e Profissional, esses Itinerários Formativos são compostos por Trilhas de Aprofundamento ou Integradas, Projeto de Vida e Componentes Curriculares Eletivas.

Nesse sentido, é importante ressaltar os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que, ao todo, são quinze: Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente, Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Financeira, Educação Fiscal, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturas brasileiras, Educação para o Consumo, Educação para o Trânsito, Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do idoso, Saúde, Trabalho e Vida Familiar e Social. No entanto, todos esses temas foram reorganizados em seis macroáreas temáticas: Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde (Mato Grosso, 2021c).

Os TCTs são basilares para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, sendo que as seis macroáreas podem se ramificar para as diferentes áreas de modo integrado à realidade do jovem, por meio do estabelecimento de relações entre os componentes curriculares, com o objetivo de assegurar a aprendizagem significativa (Mato Grosso, 2021c). Conforme consta no DRC-MT-EM, os TCTs estão relacionados aos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos e dialogam com as dez competências[145] da BNCC.

O DRC-MT-EM aborda a organização de cada área do conhecimento, no qual é realizado um diagnóstico sobre o processo de ensino e aprendizagem. Esse diagnóstico inclui a avaliação da progressão do aprendizado, a estrutura curricular, as metodologias de ensino adotadas e a eficácia em promover aprendizagens significativas. Além disso, o documento aborda reflexões sobre a própria aprendizagem e delineia perspectivas de planejamento que integram ensino, planejamento curricular e avaliação. O quadro abaixo foi elaborado para apresentar as informações referente às competências específicas e as metodologias sugeridas em cada área do conhecimento.

Quadro 20 – Competências específicas e metodologias sugeridas das áreas de conhecimento

Área	Competências específicas	Metodologias sugeridas

[145] As dez competências gerais da BNCC são: Conhecimento; Pensamento Científico Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; e Responsabilidade e Cidadania (Brasil, 2018b).

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	Uso do método dialético, desenvolvendo atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos estudantes, articulando novos conhecimentos com os que eles já possuem. Além disso, sugere-se o uso de metodologias ativas nas aulas para a mediação do conhecimento.
	2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações.	
	3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	
	4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	
	5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	
	6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.	Trabalhar com metodologias ativas que utilizem formas de mediação para que os estudantes sejam protagonistas, tais como: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Aprendizagem baseada em Projetos (STEAM).
	2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.	
	3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de Informação e comunicação (TDICs).	
Linguagens e Tecnologias	1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	Metodologia Ativa. Pesquisas por situações reais. O uso dessas metodologias visa promover o protagonismo estudantil por meio da investigação e propostas de intervenção criativas, para
	2. Compreender os processos indenitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza	

	3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	propiciar a realização de empreendimentos pessoais e profissionais.
	4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	
	5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	
	6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	
	7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	
Matemática e suas Tecnologias	1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.	Resolução de Problemas (propõe situações ativadoras para incentivar e estimular a investigação e a exploração de novos conceitos). Modelagem Matemática e Investigação Matemática (transformar situações reais em problemas matemáticos).
	2. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da matemática.	
	3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.	
	4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de situações-problema.	
	5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas informações do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c).

O quadro acima apresenta as competências específicas e as metodologias sugeridas por área de conhecimento. O DRC estadual traz em seu *corpus* a concepção de competências específicas:

> As Competências Específicas da área são as que devem ser desenvolvidas em todos os Componentes Curriculares ao longo do Ensino Médio, tanto na base comum como

> nos itinerários formativos. São essas Competências que promovem a integração dos componentes da Área e a integralização da formação. Essa busca por estabelecer uma integralidade da Área possibilita, por meio das práticas sociais, o desenvolvimento de competências e habilidades que ampliam as possibilidades de participação efetiva dos estudantes no mundo (Mato Grosso, 2021c, p. 287).

Cada área almeja objetivos para o desenvolvimento da aprendizagem das habilidades relativas a cada competência. De modo a sintetizar os objetivos, destacamos os propósitos gerais de cada área do conhecimento. Na BNCC, a parte de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, formada pelos componentes curriculares Geografia, História, Filosofia e Sociologia, tem o propósito de ampliar os conhecimentos, habilidades e aprendizagens essenciais orientadas pela articulação de temas, por meio da educação interdisciplinar e integradora, permitindo que o jovem do Ensino Médio pense a sociedade como fruto da ação humana e, assim: entenda que o espaço ocupado pela sociedade é resultado de alterações e interferências do homem; compreenda os diversos movimentos de socialização impulsionados pelo desenvolvimento da tecnologia; aproprie-se da consciência crítica sobre o conhecimento, realidade sócio-histórica, política e cultural; conheça as relações de produção e consumo como potencializadoras das desigualdades sociais e a função das ideologias nesse cenário (Mato Grosso, 2021c).

O currículo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias busca desenvolver no estudante uma postura crítica, para que o jovem exerça seu protagonismo perante o uso racional da natureza e das suas tecnologias, levando em consideração a diversidade ambiental e cultural do planeta. Mas, para que isso ocorra, é necessário viabilizar o ensino interdisciplinar de Física, Química e Biologia. Desse modo, as competências específicas dessa área articulam e mobilizam conceitos que propiciem um maior potencial de abstração do estudante, para instigar uma postura crítica por meio da argumentação e da investigação cientifica, não somente no campo da observação, mas também no âmbito da intervenção social, e observando sua aplicação no contexto do mundo do trabalho (Mato Grosso, 2021c)

O DRC-MT-EM apresenta a área de Linguagens organizada em: Competências Específicas da Área e suas Habilidades. Entretanto, somente o componente Língua Portuguesa traz suas Competências e Habilidades descritas. Segundo o DRC estadual, compete a essa área "[...] propiciar aos estudantes no Ensino Médio a compreensão de que suas práticas, aspecto intrínseco das inter-relações sociais, constituem e são constituídas nas relações dialógicas produzidas nessas práticas corporais" (Mato Grosso, 2021c, p. 269). O Ensino Médio deve propiciar a formação do leitor, para que possa utilizar alternativas que respondam às suas

necessidades, que permita a produção por meio do estímulo da autoria e da crítica estruturados em parâmetros éticos, estéticos e sensíveis (Mato Grosso, 2021c).

Já o currículo de Matemática e suas Tecnologias foi organizado por meio da distribuição anual das habilidades, o que oferece aos estudantes o desenvolvimento gradual das competências específicas da área. Assim, os jovens poderão revisitar, no decorrer dos três anos do Ensino Médio, um mesmo saber da matemática, o que tende a facilitar a aprendizagem, o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos da área (Mato Grosso, 2021c). O DRC estadual espera que os estudantes "[...] tenham seus conhecimentos potencializados e o letramento matemático ampliado, de forma que os novos conhecimentos específicos os oportunizem a formular e resolver problemas de forma autônoma e solidária[...]" (p. 341-342), estimulando o protagonismo para a formação de sujeitos cidadãos conscientes e participativos das necessidades sociais.

O DRC-MT-EM direciona um capítulo para a arquitetura e flexibilização do currículo, no qual os Itinerários Formativos e as opções de escolha dos discentes são classificados como a parte da flexibilização nessa estruturação. Os Itinerários Formativos devem atender quatro objetivos: aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional; consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (Brasil, 2018c). No DRC-MT-EM, os Itinerários Formativos são entendidos como:

> [...] conjunto de unidades curriculares que ampliam a possibilidade do **protagonismo juvenil** no Ensino Médio, pois o estudante **poderá ter opções de escolha** para aprofundar seus conhecimentos e **se preparar para o mundo do trabalho**, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Mato Grosso, 2021c, p. 405, grifo nosso).

Ao destacar o termo "protagonismo juvenil", recorre-se ao estudo de Souza (2006), que destaca que esse termo cria no jovem uma motivação, uma suposta posição de destaque da juventude perante o objetivo de uma certa mudança social. Além disso, salienta a importância do "sentir-se útil", algo que constitui a base das "novas formas" de engajamento político.

> O protagonismo juvenil, portanto, é um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração da juventude, considerada objeto de intervenção. O jovem protagonista é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais e não-governamentais. Seu poder para agir limita-se aos aspectos técnicos e à execução dos projetos e políticas públicas. Os critérios técnicos [...] esvaziam o poder de intervenção dos agentes reduzindo-os a instrumentos de uma racionalidade apresentada como objetiva, e a execução de projetos e medidas equivale ao fazer, atividade que apresenta coisas ao mundo, mas não interfere no seu curso. Em broa evoque as ideias da distinção e do destaque, e funcione, certas vezes, como uma espécie de "avanço" pedagógico, político ou social, o protagonismo juvenil é um simulacro, posto que o jovem do discurso não é sujeito (Souza, 2006, p. 15-16).

O debate do protagonismo juvenil, que determina a presença, na sociedade, de uma juventude hipervalorizada, surge como resposta ao objetivo de introdução social dos jovens, o que não é mais possível por meio de programas de qualificação profissional perante um mercado de trabalho cada vez mais restritivo (Souza, 2006). Desse modo, para a autora, a participação do jovem protagonista é a saída para uma questão que preocupa a todos: "as condutas disruptivas [...] de uma juventude particularmente vulnerável aos efeitos de políticas econômicas excludentes" (p. 74).

Diante disso, cria-se uma espécie de "motivação" para a valorização da juventude em um mercado desigual e competitivo. Aliás, a própria escola, principalmente durante o Ensino Médio, é um ambiente que representa essas desigualdades (Corrochano, 2014). Devido às diferentes condições econômicas, sociais e culturais, os jovens de diferentes classes sociais vivenciam o Ensino Médio de forma distinta, pois os estudantes menos abastados precisam dividir seu tempo entre estudo e trabalho, enquanto os mais abastados não necessitam trabalhar. Sendo assim, ao elaborar o currículo para o Ensino Médio, as situações desiguais dos jovens e os fenômenos que levam a essa condição deveria ter uma atenção considerável.

> Mereceria especial atenção a tensa articulação entre estudo e trabalho, assim como as experiências de trabalho precoce, de segregação social, sexual, racial das relações sociais de trabalho que são familiares a esses jovens populares em suas vivências pessoais, familiares e de seus coletivos. Estudo e trabalho convivem em tensas relações desde a infância-adolescência e se tornaram uma relação ainda mais tensa na juventude popular. Se as dificuldades de entrada e permanência na escola acompanham os alunos desde a infância-adolescência esses agravam na juventude, as dificuldades de trabalho e de manter o emprego também se acentuam. Há desemprego, subemprego juvenil, há até desistência de procura de emprego (Arroyo, 2014, p. 164).

Ao construir um currículo sem levar em conta os aspectos supracitados, como é o caso do NEM, amplia-se a tônica segregadora da educação ofertada aos jovens de classes sociais distintas, em que os menos favorecidos tendem a enfrentar um mercado precário e instável,

recorrendo, por vezes, a trabalhos sem seguridade social, enquanto os mais afortunados podem efetivamente “escolher” sua profissão e se qualificar adequadamente (com disponibilidade de tempo para estudo). Se fatores como diferença cultural, econômica, social, política, nutricional e tempo disponível para estudo não são considerados, não se pode mencionar a meritocracia, pois, para que os méritos sejam levados em consideração, os estudantes necessitam ter as mesmas condições desde o nascimento até a finalização do curso que desejam realizar para atuar profissionalmente. Essas diferenças refletem na empregabilidade e, consequentemente, nas condições sociais da vida dos sujeitos.

Retomando o debate sobre o DRC-MT-EM, o documento preconiza que a articulação de unidades curriculares possibilita o aprofundamento nas áreas de conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, sendo um caminho que possui começo, meio e fim (Mato Grosso, 2021c), englobando os quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Brasil, 2018c). O quadro 21 apresenta a ênfase, os objetivos e o foco pedagógico de cada Eixo Estruturante dos Itinerários Formativos.

Quadro 21 – Características dos Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos

Eixo Estruturante	Ênfase	Objetivos
Investigação Científica	Ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.	- Aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos; - Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e ao fazer científico; - Utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e ao enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.
Processos Criativos	Expandir a capacidade dos estudantes de idealizar e realizar projetos criativos associados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse.	- Aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-los para a criação de processos e produtos criativos; - Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo; - Utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho.
Mediação e Intervenção Sociocultural	Ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos relacionados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação	- Aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta a nível local, regional, nacional e global, e compreender como podem ser utilizados em diferentes contextos e situações;

	Técnica e Profissional, bem como a temas de seu interesse, para realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente.	- Ampliar habilidades relacionadas à convivência e atuação sociocultural; - Utilizar esses conhecimentos e habilidades para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades.
Empreendedorismo	Expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.	- Aprofundar conhecimentos relacionados ao contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente; - Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida; - Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos, com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base na Portaria n. 1.432/2018 (Brasil, 2018c).

Ao trabalhar o eixo Investigação, é essencial considerar a sociedade da informação na qual os jovens acessam, selecionam, processam, analisam e utilizam dados. Isso os capacita a compreender e intervir na realidade de maneira criativa, reflexiva e produtiva (Mato Grosso, 2021c). No eixo Processos Criativos, deve-se ter em mente a sociedade organizada pela criatividade e pela inovação, para que o discente entenda como fazer uso dos conhecimentos e habilidades de maneira criativa, estando apto a propor, inovar e inventar (Mato Grosso, 2021c). Já no eixo Mediação e Intervenção Sociocultural é preciso dar importância a questões socioculturais e ambientais, para que o estudante possa ser um sujeito que proponha mudanças e busque atingir uma sociedade mais justa, democrática, sustentável, solidária, inclusiva e ética (Mato Grosso, 2021c). Por fim, no eixo Empreendedorismo, **o jovem estudante deve se adaptar a diferentes cenários**, sendo capaz de **desenvolver novas oportunidades para si e para os outros sujeitos** (Mato Grosso, 2021c, grifo nosso).

Por meio da citação destacada, retoma-se o debate da meritocracia, em que o jovem deve se adaptar a diferentes condições, criando, pelo seu esforço, oportunidades. Assim, pelo viés meritocrático, o governo se exime da sua responsabilidade em relação às condições extraescolares, a exemplo das desigualdades socioeconômicas dos estudantes.

> Conforme a doutrina liberal, a Educação também deve estar a serviço do indivíduo, pois será na escola que os talentos, aptidões e habilidades de cada um irão se manifestar. Assim, aquele que tiver um melhor desempenho, independentemente de sua condição econômica e social, poderá ascender socialmente. O pensamento liberal faz do mérito pessoal seu critério fundamental para o progresso social (Bonetto, et al. 2006, p. 111).

Pela meritocracia, o indivíduo torna-se o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, permitindo um crescimento e reconhecimento social por meio do seu desempenho individual, o que também é válido nas escolas. Entretanto, o mérito em uma sociedade de classes é injusto, pois uma sociedade regida pelo capitalismo tem em sua essência a desigualdade, de modo que a questão do mérito é atravessada por esse aspecto, pois as habilidades e experiências individuais dependem desse contexto desigual (Bonetto *et al.* 2006).

Ancorado na meritocracia, o empreendedorismo vem ganhando cada vez mais relevância nos currículos da educação brasileira, tanto é que o "aprender a empreender" é um dos pilares da educação para o século XXI, e o empreendedorismo surge como um dos eixos do NEM (Costa; Caetano, 2021). Sobre esse cenário, as autoras salientam que:

> A proposta do empreendedorismo procura se estabelecer, com as reformas, como um eixo da educação, subordinando-o à geração de alternativas para o desemprego. Os componentes centrais são o tripé capital, trabalho e Estado, em que há, nessa inter-relação, a completa sujeição do trabalho ao comando do capital e constitui a questão central da dinâmica do processo de produção e reprodução social (p. 6).

Basicamente, o aprender a empreender na educação representa um caminho encontrado pelos detentores do poder para procrastinar o problema do desemprego. Na concepção de Castro, Gawryszewski e Dias (2022, p. 16), o empreendedorismo como eixo estruturante significa "[...] extrair dos conhecimentos o seu caráter histórico-social, a fim de que possam servir aos interesses mais egóicos e imediatos dos sujeitos, reforçando ideologicamente o individualismo em vigor".

No Brasil, a educação, influenciada pelas demandas do mercado, passa a produzir uma nova cultura, em que as reformas educacionais que vêm sendo empregadas têm atendido aos ditames econômicos, a partir das recomendações dos empresários e das instituições do terceiro setor, por meio de políticas que articulam os novos modos de organização do trabalho para preparar os jovens estudantes em bases renovadas, sob o argumento de que essa preparação é uma condição necessária para a educação do século XXI (Costa; Caetano, 2021).

No tocante à política estadual de empreendedorismo na educação, verifica-se a aprovação da Lei n. 11.233/2020 (Mato Grosso, 2020d), que institui a diretriz para o estímulo ao empreendedorismo para alunos do Ensino Médio da rede de educação pública do Estado de Mato Grosso, entendendo empreendedorismo como "[...] aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, **capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidades** e a construção de um projeto de vida" (art. 1°, parágrafo único, Mato Grosso, 2020d, grifo nosso).

Para perceber oportunidades, é crucial considerar o capital cultural do estudante, conforme destaca Teixeira (2018). Os jovens de famílias com maior poder aquisitivo, diferentemente daqueles de famílias menos abastadas, têm acesso mais amplo à leitura e viagens, fatores econômicos que contribuem significativamente para a construção de seu capital cultural. A autora ressalta que a herança cultural dos mais pobres afeta a formação de seu capital cultural e, consequentemente, seu desenvolvimento intelectual, resultando frequentemente em trajetórias educacionais menos exitosas. Muitos jovens, assim, tendem a conformar-se com o destino que acreditam estar predestinados devido à classe social a que pertencem.

Adicionalmente, a Lei n. 11.233/2020 (Mato Grosso, 2020d) fomenta a educação empreendedora para estudantes mato-grossenses, destacando-se, no DRC-MT-EM, tanto na Formação Técnica e Profissional quanto nos Itinerários Formativos, que incluem Componentes Curriculares Eletivos, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento (Costa; Caetano, 2021). As autoras indicam uma parceria efetiva entre a Seduc-MT e o Sebrae para implementar projetos em escolas públicas do estado, como o "Sustentabilidade e Empreendedorismo", em Várzea Grande, e a palestra online "A Mágica do Empreendedorismo", que alcançou 83 escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio.

Conforme o DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c), o eixo de Empreendedorismo está integrado ao Projeto de Vida, ofertado como componente curricular durante os três anos do Ensino Médio na parte do currículo comum a todos os estudantes. Em resumo, Costa e Caetano (2021, p. 20) argumentam que as políticas de empreendedorismo são essenciais para o desenvolvimento de competências relevantes no cenário atual.

> [...] vêm sendo implantadas de fora para dentro da escola e pensadas por sujeitos que não são da área educacional. Os professores passam a meros executores da proposta, visto que foi construída pela base empresarial e articulada junto ao poder público por entidades, como o SEBRAE que visam promover uma mudança de cultura justamente no que é público. Buscam criar um novo ethos na educação brasileira sob a lógica da reestruturação produtiva e do gerencialismo, subordinando a educação aos ditames econômicos e do mercado, propondo um novo projeto educacional.

Por conta do desemprego estrutural, que é típico da sociedade capitalista, os jovens estudantes vêm sendo convencidos de que um dos caminhos para superar as desigualdades é se tornar um empreendedor, ou seja, ser seu "próprio patrão". Nesse cenário, eles são responsáveis e protagonistas do seu próprio meio de sobrevivência. Em suma, os estudantes são estimulados a aprender sobre como empreender em um mercado extremamente competitivo e desigual, em que a educação passa a incorporar a ideia de empreendedorismo como meio de empregabilidade.

Segundo o exposto acima, no DRC-MT-EM, os Itinerários Formativos são compostos por Trilhas de Aprofundamento, Componentes Curriculares Eletivas e Projeto de Vida. As Trilhas de Aprofundamento procuram ampliar os aprendizados desenvolvidos durante a FGB, associando os TCTs, levando em conta as necessidades e os interesses dos discentes, a fim de ampliar seus potenciais com parte do tempo direcionado a unidades curriculares estabelecidas conforme o seu Projeto de Vida. Portanto, trata-se de um "conjunto articulado de unidades curriculares que promove aprofundamento nas áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, em percurso com começo, meio e fim, abarcando os eixos estruturantes" (Mato Grosso, 2021c, p. 465).

O DRC mato-grossense (Mato Grosso, 2021c) indica ainda que a Trilha de Aprofundamento, no tocante à Formação Técnica e Profissional, relaciona-se com o aperfeiçoamento de habilidades necessárias ao mundo do trabalho, além de habilidades específicas pertinentes a Cursos Técnicos, de Qualificação Profissional ou Programa de Aprendizagem Profissional.

As instituições escolares deverão oferecer, no mínimo, duas Trilhas de Aprofundamento, com o objetivo de garantir ao discente o direito à escolha. Para as cidades que tenham apenas uma unidade escolar que disponibilize o Ensino Médio, a instrução é a oferta de Trilhas Integradas, as quais podem ser compostas por áreas de conhecimento e pela Formação Técnica e Profissional (Mato Grosso, 2021c).

As Componentes Curriculares Eletivas são unidades curriculares combinada às áreas de conhecimento e ao TCTs. Tendo em conta o interesse do aluno, esse é considerado o espaço ideal para oportunizar a experimentação e incentivar os jovens em suas escolhas, permitindo experiências em uma área do conhecimento diferente da qual pretende seguir na Trilha de Aprofundamento (Mato Grosso, 2021c). Assim, as Componentes Curriculares Eletivas podem ser entendidas como "unidades curriculares que possibilitam experimentação de diferentes temas, vivências e aprendizagens, com o propósito de diversificar e enriquecer a trajetória curricular escolhida pelo estudante" (p. 465).

O documento destaca a articulação da prática pedagógica do professor para estimular o senso de responsabilidade dos jovens: "O professor pode auxiliar o adolescente em suas indecisões e instabilidades relacionadas com os desafios do mundo do trabalho na dimensão da sociedade contemporânea" (Mato Grosso, 2021c, p. 25-26). Nesse sentido, é necessário observar a responsabilização atribuída ao professor, vistos como responsáveis por auxiliar nas decisões do estudante e, consequentemente, em seus resultados (accountability).

> É preciso esclarecer que no meio das inúmeras responsabilizações atribuídas ao professor uma é central para os interesses capitalistas: o desemprego futuro do aluno se deverá ao não investimento do professor em seu trabalho presente. Convencendo-se o professor de que sua atuação pode gerar má qualidade do ensino, logo desemprego, logo pobreza, logo não desenvolvimento econômico do país, boa parte da tarefa de construção de consenso em torno da inevitabilidade do capitalismo estará conquistada (Evangelista, 2017, p. 10).

A responsabilização pelos resultados é alcançada através do controle social exercido pela ação docente que, alinhada às propostas dominantes, geralmente tem o papel de preparar os futuros trabalhadores de maneira igualmente concordante (Evangelista, 2017). A autora também ressalta que a responsabilização é parte fundamental de um consenso ativo que nem sempre é conscientemente percebido pelos professores, mas cujas consequências afetarão diretamente seus alunos – frequentemente referidos como "pobres", um grupo que o Banco Mundial visa apoiar.

De modo a integrar a ação pedagógica às dimensões pessoais de cada estudante, o NEM propõe o Projeto de Vida, que deve ser de responsabilidade partilhada entre os estudantes e todos os profissionais da escola. Um aspecto importante a ser considerado é a falta de responsabilidade compartilhada com a família e o Estado no DRC-MT-EM, que não são mencionados como agentes responsáveis no desenvolvimento do Projeto de Vida do jovem. Sobre o Projeto de Vida, Weller (2014) ressalta que a escola, juntamente com a família, desempenha um papel importante na sua elaboração, pois o projeto é mais amplo e complexo do que somente pensar na futura profissão que se pretende seguir. É necessário considerar as condições e os percursos dos sujeitos, que são bastante distintos, na criação do Projeto de Vida.

Para elaborar os projetos significativos, faz-se necessário levar em conta as identidades e os conflitos que ecoam nessa fase da vida (juventude), além de elementos constitutivos que surgem como barreiras impostas pelo meio social originário, a exemplo da violência e da discriminação, problemas que por vezes limitam a criação de projetos de vida (Weller, 2014).

Existem outros aspectos relacionados diretamente à escola que são fundamentais na constituição do Projeto de Vida, tais como: componentes curriculares; relação entre estudante e professor; e a convivência na escola, conforme indica Weller (2014). Todos eles são vitais para a construção de um Projeto de Vida sólido, entretanto, a autora destaca que não existe uma receita pronta, sendo essencial compreender a individualidade de cada estudante.

> Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo, mas um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de

> ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção, mas também de viabilização de projetos de vida (Weller, 2014, p. 141).

Faz-se necessário entender que o Projeto de Vida não se limita à elaboração de projetos profissionais, nesse sentido, professores, pais e outros agentes necessitam estar atentos aos aspectos que refletem a vida do estudante, pois as diferentes condições de vida certamente terão consequências na elaboração de Projetos de Vida de curto ou longo prazo, conforme destaca Weller (2014).

As aprendizagens do Projeto de Vida devem ser articuladas e ampliadas gradativamente, de modo que as aulas estabeleçam uma conexão entre o estudante e o mundo. Isso pode ser alcançado por meio dos eixos formativos, cujas temáticas abordadas incluem:

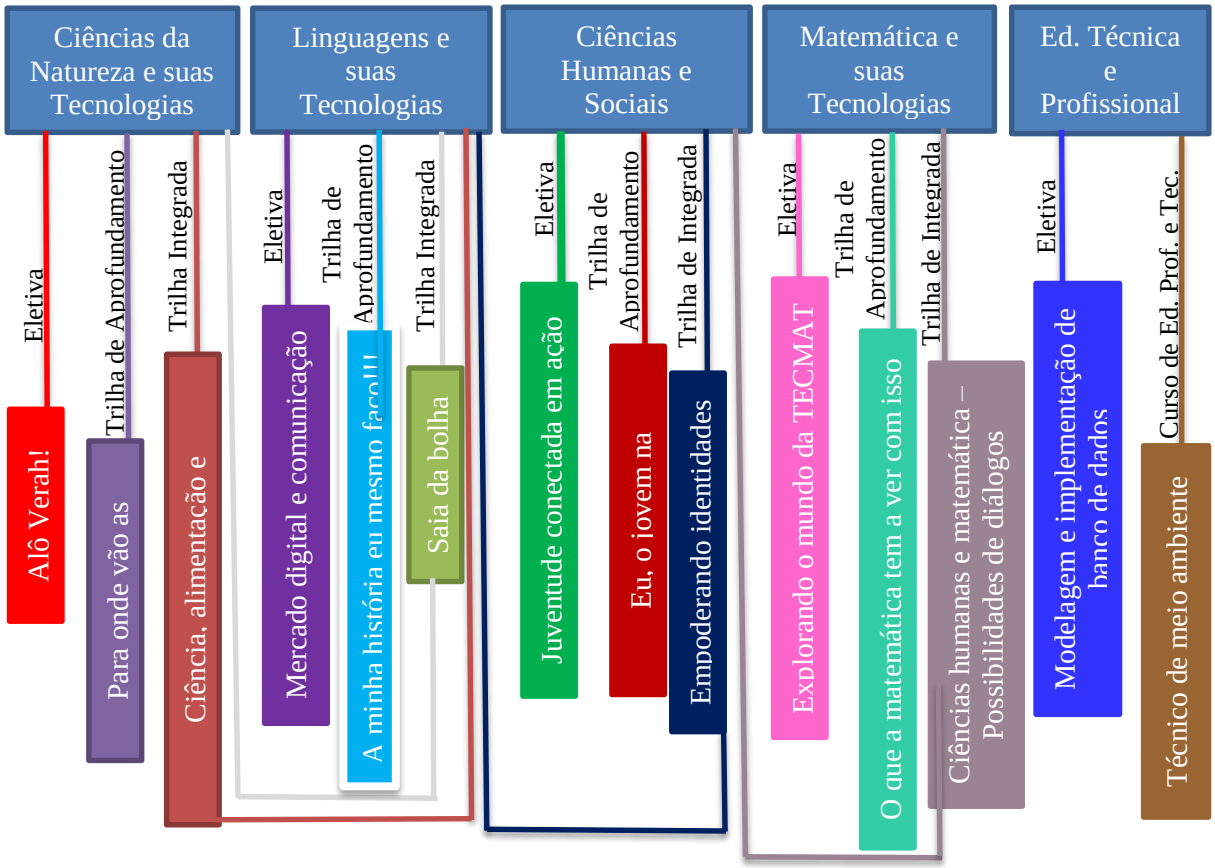
> Sentidos e significados do Projeto de Vida; Competências socioemocionais; Processos de identificação; Eu e o mundo; O estudante e suas ações coletivas sociais; Planejamento do Projeto de Vida; Desenvolvimento do Projeto de Vida; Possibilidades da vida acadêmica - o mundo universitário; Mundo do trabalho e empreendedorismo; Reflexões e ações sociais no mundo contemporâneo (Mato Grosso, 2021c, p. 28).

Em síntese, o Projeto de Vida é o momento de amadurecimento de ideias, e o docente deve propor metas e objetivos ao projeto de cada estudante, assim, o DRC estadual (Mato Grosso, 2021c) elenca como objetivo central do Projeto de Vida o desenvolvimento de potencialidades na tomada de decisão e planejamento na vida, permitindo que o estudante tenha capacidade de planejar o futuro e atuar com responsabilidade e autonomia no presente.

A parte flexível do currículo no DRC-MT-EM estabelece durações específicas para diferentes componentes: o Projeto de Vida, oferecido durante as três séries como um bloco comum a todos os alunos; as Trilhas de Aprofundamento, que são direcionadas para uma ou mais áreas do conhecimento ou para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e as Unidades Eletivas, que são disponibilizadas de acordo com o contexto escolar, a capacidade de oferta e o interesse dos estudantes (Mato Grosso, 2021c).

O DRC-MT-EM também propõe Eletivas e Trilhas de Aprofundamento que podem ser adaptadas à realidade de cada escola. Para cada Área de Conhecimento, são apresentadas uma proposta de Eletivas e uma proposta de Trilha de Aprofundamento, além de propostas de Trilha Integrada entre as áreas e um curso de EPT. A figura a seguir ilustra as propostas de Eletivas, Trilha de Aprofundamento e Trilha Integrada, organizadas por Área de Conhecimento.

Figura 7 – DRC-MT-EM e as Propostas de Eletivas, Trilha de Aprofundamento e Trilha Integrada organizadas por Área do Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c).

A Figura acima ilustra as propostas indicadas no DRC para o Ensino Médio mato-grossense organizadas por Áreas do Conhecimento. Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, é possível observar que a proposta para Eletiva foi denominada por "Alô Verah!"; na Trilha de Aprofundamento foi proposto o título "Para onde vão as coisas"; e na Trilha Integrada com Linguagens a sugestão é "Ciência, alimentação e comunicação". Em Linguagens e suas Tecnologias, além da Trilha Integrada supracitada, tem-se ainda o "Saia da bolha", a ser desenvolvida juntamente com a área da Ciências da Natureza; como Eletiva, o documento indica "Mercado digital e comunicação", e como Trilha de Aprofundamento, "A minha história eu mesmo faço!!!". Na área de Ciências Humanas e Sociais, há as seguintes propostas: Eletiva (Juventude conectada em ação); Trilha de Aprofundamento (Eu, o jovem na atualidade); e Integrada (Empoderando identidades), em conjunto com Linguagens (Mato Grosso, 2021c).

Na parte de Matemática e suas Tecnologias, é recomendada como Eletiva o "Explorando o mundo da TECMAT"; na Trilha de Aprofundamento, "O que a matemática tem a ver com isso"; e na Trilha Integrada a ser realizada junto com Ciências Humanas e Sociais, a "Humanas e matemática – Possibilidades de diálogos". Por fim, na EPT, é sugerida como Eletiva

“Modelagem e implementação de banco de dados”, além do Curso de Educação Profissional e Tecnológica em Técnico de meio ambiente (Mato Grosso, 2021c).

É importante destacar que as propostas mencionadas podem ser adaptadas conforme a realidade de cada instituição de ensino. Para facilitar a compreensão de cada uma das propostas indicadas no DRC-MT-EM, elaboramos o quadro abaixo. O quadro abaixo apresenta de maneira resumida os detalhes de cada Eletiva, que serão desenvolvidas ao longo das três séries do Ensino Médio.

As eletivas são compreendidas como parte flexível do currículo do NEM, pois os estudantes podem escolher ao menos uma delas para complementar sua formação, segundo seus interesses e objetivos. No DRC-MT-EM, são apresentadas uma eletiva por Área do Conhecimento. Na área de Ciências da Natureza, a proposta é a eletiva “Alô VERAH!”, que busca instigar o estudante a investigar os aspectos ambientais por meio de situações problemas, que podem ser reais ou prováveis de acontecer; já na área de Linguagens, sugere-se a eletiva “Mercado digital e comunicação”, que busca estimular o aluno a criar diferentes conteúdos em **ambientes digitais** (Mato Grosso, 2021c, grifo nosso).

Quadro 22 – Detalhamento das Eletivas propostas no DRC-MT-EM

Eletivas	O que propõe	Propostas para culminância
ALÔ VERAH!	A proposta é o estudo de uma situação-problema real ou possível, sob a conservação e preservação dos recursos naturais. Para isso, propõe-se a realização de um diagnóstico ambiental desenvolvido por meio da análise e avaliação sobre a Vegetação, Erosão, Resíduos, Água e Habitação (VERAH), para instigar um processo de observações científicas com os jovens. Um modo para desenvolver tal investigação interdisciplinar é analisar uma microbacia hidrográfica rural ou urbana para a promoção entre a teoria e prática, com o intuito de que os estudantes promovam e realizem ações criativas e empreendedoras para amenizar os impactos ambientais verificados na região de estudo, auxiliando na conscientização da sociedade sobre a relevância do desenvolvimento sustentável.	Os jovens poderão desenvolver uma revista apresentando os dados obtidos e seguindo as recomendações de intervenção na região pesquisada. Além da produção de artigos científicos com os resultados do estudo, podem elaborar um seminário integrador, feiras de ciências e um plano de intervenção para ser dialogado com o poder público, organizações de proteção ao meio ambiente e a comunidade local, a fim de estabelecer ações efetivas para a mediação e intervenção sociocultural.
JUVENTUDE CONECTADA EM AÇÃO	Busca-se investigar, mediante metodologias ativas com a elaboração de projetos de pesquisa que tragam possibilidades de solução e/ou respostas, situações-problemas, como: características de certas populações, fenômenos ou o estabelecimento de relação entre variáveis, distribuição por idade, sexo, precedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental, acessibilidade, perfis sociais, culturais, étnicas, opiniões, atitudes e crenças; e a reconhecerem os motivos que auxiliam os acontecimentos dos fenômenos sociais e suas diferentes análises.	Com as informações da pesquisa sistematizada, sugere-se aos estudantes a divulgação dos resultados em mostras científicas e culturais.

MERCADO DIGITAL E COMUNICAÇÃO	O intuito é promover a leitura dos diferentes textos no universo publicitário, de modo a analisar e criar diferentes conteúdos em ambiente digital. Os diversos mecanismos de anúncio desenvolvidos nas mídias sociais podem ajudar na compreensão da influência que é praticado sobre a sociedade, e esse entendimento deve auxiliar no desenvolvimento do consumo consciente e sustentável.	Realização de Seminário sobre Marketing digital e as percepções dos estudantes; apresentação de anúncios e propagandas produzidos pelos alunos; apresentação de vídeo produzido a partir dos novos conhecimentos adquiridos; e apresentação de vídeo com remediação produzido pelos discentes.
EXPLORANDO O MUNDO DA TECMAT – Matemática associada à Tecnologia	Por meio de diversas metodologias ativas, recomenda-se oferecer aos estudantes oportunidades de aprendizagem usando recursos tecnológicos voltados à matemática, que se enriquece com uma ampla variedade de jogos e interações virtuais. Para tornar o ensino da matemática mais envolvente, sugere-se que os alunos interajam com o objeto de estudo em um ambiente virtual de simulações e construções. Além disso, propõe-se desafiar os estudantes a resolver problemas, visualizando suas soluções no ambiente virtual. Essa eletiva deve, portanto, fornecer aos jovens situações-problema e ferramentas para que, individualmente ou em grupo, desenvolvam soluções adequadas. Esse processo permitirá aos alunos compreender a relação existente entre a matemática e as tecnologias digitais de informação e comunicação.	Os estudantes terão a oportunidade de apresentar os resultados de suas pesquisas de várias formas. Podem compilar suas descobertas em um portfólio ou demonstrar a solução de um problema específico. Além disso, é possível socializar o estudo através de uma peça teatral que narra o processo de pesquisa até o resultado final, ou por meio do desenvolvimento de seminários, feiras, mostras científicas, documentários, minicursos, apresentações com banners e a produção de textos em diferentes formatos.
MODELAGEM E IMPLEMENTAÇÃO DE [illegible]	Busca auxiliar o estudante na preparação para o mundo do trabalho, na era da "digitalidade", da informação e da comunicação, propiciando ao estudante a utilização dos conjuntos de dados amplos e complexos para a aprendizagem e tomada de decisões.	Recomenda-se a realização de Seminário de Empreendedorismo Social; Mostra de Projetos e Pesquisas Científicas; e Rodada de negócios: propositores e interessados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c).

Em Ciências Humanas, é proposta a eletiva "Juventude Conectada em Ação", cujo objetivo é explicar cientificamente o acontecimento dos fenômenos sociais e culturais por meio da realização de pesquisas e projetos; na Área da Matemática, a eletiva "Explorando o mundo da TECMAT" estimula o trabalho com recursos tecnológicos ligados à Matemática, para promover maior contato dos estudantes com os **ambientes virtuais** na construção de aprendizagens; na parte referente à EPT, a eletiva "Modelagem e implicações de banco de dados" procura qualificar o jovem para o mundo do trabalho na **era da "digitalidade"**, instigando a aprendizagem no gerenciamento e manipulação em banco de dados (Mato Grosso, 2021c, grifo nosso).

Nas eletivas da área de Linguagens, Matemática e EPT, destacamos as palavras "ambientes virtuais" e "era da digitalidade", cujas propostas sugerem o preparo dos jovens para o mundo do trabalho em ambientes digitais na era do capitalismo informacional digital. Esse segmento do capitalismo vem aperfeiçoando sua engenharia de dominação, com a

pejotização[146] de diferentes profissões, como "*freelas* fixos", isto é, freelancers que trabalham de modo permanente em uma localidade, mas sem direitos trabalhistas. Além disso, há a modalidade denominada teletrabalho ou *home office,* que permite o uso de espaços fora da empresa, como a residência do trabalhador. Essa modalidade pode oferecer vantagens, como a economia de tempo em deslocamentos, mas também representa um risco para a supressão dos direitos trabalhistas. Ela pode levar ao aumento da jornada de trabalho e incentivar o isolamento do trabalhador (Antunes, 2018).

Desse modo, as propostas dessas eletivas estão alinhadas ao preparo dos jovens para a era do capitalismo informacional digital. Neste mundo de trabalho digital e flexível, as regulamentações trabalhistas são cada vez menos frequentes, resultando no distanciamento dos direitos trabalhistas e da seguridade social da classe trabalhadora. Nesse contexto, intensificam-se os mecanismos de exploração e precarização da classe que vende sua força de trabalho, onde os direitos sociais arduamente conquistados são devastados pela imposição do sistema global na fase hegemônica financeira (Antunes, 2018). Esses elementos estão em consonância com a denominada "Indústria 4.0", uma proposta que surgiu na Alemanha em 2011.

> [...] concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado a partir das TICs que se desenvolveram celeremente. Ela significará a intensificação dos processos produtivos automatizados, em toda a cadeia geradora de valor, de modo que a logística empresarial seja toda controlada digitalmente (Antunes, 2018, p. 37).

Nessa fase da hegemonia informacional-digital-financeira, representada pela Indústria 4.0, a automação industrial (ciberindústria) é controlada, supervisionada e comandada por ferramentais tecnológicos, como celulares, smartphones, tablets, entre outros (Antunes, 2018). Nessa propositura, a internet é o elemento dominante e condutor de todo o processo, e, conforme o autor, isso acarreta a diminuição do trabalho manual, que é substituído por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital-financeiro. A consequência desse processo tecnológico-organizacional-digital é a redução da força de trabalho humano, gerando a diminuição de empregos.

A organização curricular flexível do NEM, apresentada no DRC estadual, aponta um visível alinhamento da formação do jovem para se adaptar às novas bases do trabalho, no qual

[146] "Trata-se de referência à pessoa jurídica (PJ), que é falsamente apresentada como 'trabalho autônomo' visando mascarar relações de assalariamento efetivamente existentes e, desse modo, burlar direitos trabalhistas" (Antunes, 2018, p. 23).

os empregos formais são cada vez mais raros, e a "solução" encontrada para o enfrentamento do desemprego é o estímulo ao empreendedorismo.

> O empreendedorismo vem sendo apresentado como 'a' solução para enfrentar o desafio do desemprego, tratando-o como uma questão de ordem individual e não como produto do sistema capitalista, que com a reestruturação produtiva e no atual regime de acumulação do capital tem colocado milhares de trabalhadores à deriva, em situação de "desalento" (que não tem emprego e desistiram de procurar) e/ou abaixo da linha da pobreza (Barbosa, 2019, p. 98).

Sendo assim, a educação volta-se para adaptar o jovem ao mercado desigual e competitivo, cuja exploração da força de trabalho se amplia com a informalidade, terceirização e flexibilização. A estrutura curricular do NEM, em que a parte comum é menor em detrimento da parte flexível, significa para Barbosa (2019) a manifestação do projeto de formação reducionista, pragmática e interessada a ser destinada aos jovens das classes trabalhadoras, e atende ao interesse da classe empresária com o projeto de privatização/mercantilização da educação pública.

Ainda sobre a parte flexível do currículo do NEM, são apresentadas, no DRC-MT-EM, as trilhas de aprofundamento dos Itinerários Formativos, que são disciplinas que aprofundam aprendizagens de uma ou mais áreas do conhecimento. O DRC-MT-EM sugere como Trilha de Aprofundamento, na Área de Conhecimento de Ciências da Natureza, a disciplina "Para onde vão as coisas"; em Linguagens, propõe "A minha história eu mesmo faço!"; Na área de Ciências Humanas, é oferecida a trilha "Eu, o jovem na atualidade"; e em Matemática, recomenda-se a trilha denominada "O que a matemática tem a ver com isso" (Mato Grosso, 2021c). O quadro abaixo detalha cada Trilha de Aprofundamento, descrevendo suas especificidades, os módulos disponíveis e as possibilidades de conhecimento que cada módulo pode oferecer aos estudantes.

Quadro 23 – Trilhas de Aprofundamento indicadas no DRC-MT-EM

Trilha	Sobre o que trata	Módulos	Possibilita o conhecimento sobre
Para onde vão as coisas	Trabalha com temas sobre descarte de resíduos sólidos e rejeitos; e processos de reciclagem. Integra no currículo a	Módulo I - O que são resíduos sólidos e rejeitos?	As propriedades físicas, químicas e biológicas de alguns resíduos e rejeitos. O uso sustentável dos diferentes materiais e substâncias.
		Módulo II – Resíduos gerados pela sociedade e seus impactos ao ambiente.	Necessidade de desenvolver ações com características ecológicas e sustentáveis no seio da atual da sociedade, como buscar alternativas para minimizar o consumo (residencial e empresarial) e reaproveitar de diferentes formas os rejeitos, visando o armazenamento e o descarte adequado.

	Educação Ambiental, destacando os problemas ambientais no espaço vivido pelo estudante.	Módulo III - Resíduos e Rejeitos: Reciclar ou fazer um descarte seguro?	Desenvolver ações para reduzir os impactos gerados pela produção de resíduos e rejeitos e o descarte inapropriado, assim, procura-se que os estudantes analisem e proponham soluções subsidiadas pelos estudos científicos e ambientais.
		Módulo IV - Motivando a comunidade na produção de sabão.	Como planejar, criar, adaptar e gerir formas para a destinação correta dos resíduos e rejeitos produzidos pelos homens, criando soluções socioambientais que beneficiem a sociedade.
A minha história eu mesmo faço!	Busca desenvolver no estudante conhecimentos essenciais para o aperfeiçoamento da capacidade comunicativa, a fim de maximizar competências relativas à leitura, interpretação, escrita e divulgação de diferentes gêneros para propiciar a ampliação de atuação nos diversos setores sociais.	Módulo I - Investigação e Linguagens.	Como aumentar o repertório cultural e social de modo a obter informações que possibilitem os estudantes a pensarem e produzirem discursos com critérios éticos e estéticos.
		Módulo II - Linguagens Criativas.	Elaborar diversos gêneros textuais subsidiados pelos conhecimentos advindos da experimentação nos processos de criação e apreciação dos gêneros textuais investigados em Clubes de Leitura.
		Módulo III – Intervenções Linguísticas.	Publicação de diferentes gêneros com o intuito de que os estudantes verifiquem o uso significativo de escolhas lexicais, de organização de orações e períodos, e como essas habilidades podem alterar uma determinada situação.
		Módulo IV– SER para FAZER.	Promover e realizar ações com ênfase na produção de textos do tipo argumentativo-dissertativo, de modo a melhorar o potencial de análise e autocorreção das próprias produções, de modo a alcançar os objetivos determinados no projeto de vida.
Eu, o Jovem na atualidade	Permite que o estudante analise, de modo crítico e criativo, questões sociais, culturais e ambientais distintas, reconhecendo valores individuais e coletivos que garantam a escolha de decisões conscientes e consequentes em diferentes escalas.	Módulo I – Eu faço parte da política.	A organização do Estado brasileiro, cultura, economia e política, baseado no conhecimento científico e filosófico para o entendimento da Ciência Política no dia a dia.
		Módulo II – A mudança em minhas mãos.	Por meio da história, entender as funções do Estado e os desafios da sociedade atual, bem como a importância dos Movimentos Sociais e Políticos na organização da sociedade democrática, valorizando a importância do voto consciente e o combate à disseminação de notícias falsas (“Fake News”).
		Módulo III – Eu sou responsável por um mundo melhor.	Reconhecer as desigualdades no seio da sociedade capitalista, tais como: sociais, econômicas, culturais e de gênero, de modo a formar um sujeito que combata quaisquer formas de discriminação. Além disso, tenha consciência dos seus direitos e participe da política dentro da estrutura do Estado.
		Módulo IV – Novas oportunidades.	Entender a influência da produção capitalista na sociedade. Conhecer os diferentes locais e profissões e relacionar a produção capitalista com os diferentes tipos de trabalho, desemprego e cidadania. Compreender o desenvolvimento das tecnologias e as melhorias nas condições de trabalho.
O que a matemática tem a ver com	Objetiva maximizar o conhecimento matemático dos estudantes por meio de diversos	Módulo I – Escola, moradia e comunidade como campos de investigação.	Realização de uma investigação científica a princípio sobre temas relacionados à escola e/ou moradia, posteriormente, à comunidade, e, por fim, ao mundo. De modo a aplicar o conhecimento matemático, por meio da realização de práticas e produções científicas.

	temas para promoção do raciocínio, representação, comunicação e argumentação matemática. Para isso, o estudante será estimulado e desafiado a analisar situações-problemas reais e próprias do cotidiano, com o intuito de desenvolver uma aprendizagem matemática significativa e aplicada à sua vida.	Módulo II - Ações criativas e econômicas que promovem melhorias na escola, moradia e comunidade: criatividade e inovação, habilidades para vida!	Criar produtos para atender às demandas da sociedade, preferencialmente para solucionar um problema da sociedade em que se vive, verificando o quanto são úteis e aplicáveis aos mais variados aspectos da vida, com o objetivo de apreenderem a dinâmica entre o problema e a solução, o sucesso e a utilidade do produto.
		Módulo III - O cuidado do mundo frente aos problemas socioculturais e ambientais: promoção de melhorias no meio em que vivo e na comunidade.	Entender a sua realidade de vida no espaço escolar e em sua moradia; e, depois, os estudantes são estimulados a desenvolver uma intervenção na comunidade onde residem, terminando com ações mais abrangentes e que repercutam em nível local, nacional ou internacional, com o objetivo de proporcionar alguma forma de melhoria sociocultural.
		Módulo IV- Solucionando da melhor forma o problema encontrado na comunidade!	Apresentar propostas inovadoras, oferta de produtos, serviços, com ou sem o uso de tecnologias digitais, buscando utilizar o conhecimento matemático como suporte na elaboração do seu projeto de vida, com a elaboração de propostas empreendedoras executáveis.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c).

Cada unidade é dividida em quatro módulos, com uma carga horária de 200 horas, totalizando 800 horas. Os módulos focam na exploração de um eixo estruturante específico: os primeiros módulos se concentram no eixo Investigação Científica; os segundos, em Processos Criativos; os terceiros módulos abordam o eixo Mediação e Intervenção Sociocultural; e o quarto módulo se dedica ao eixo Empreendedorismo (Mato Grosso, 2021c).

Ao tratar sobre as Trilhas de Aprofundamento e também sobre as Trilhas Integradas, o DRC-MT-EM aponta uma organização mecânica, ou seja, repete a mesma estrutura de apresentação para cada trilha, que é pensada do seguinte modo: introdução; habilidades gerais e específicas do Itinerário Formativo; unidades curriculares organizadas por módulos, para os quais é projetado um quadro com informações sobre as habilidades específicas do eixo, os objetos de conhecimento e as práticas sugeridas; seguidamente, são apresentadas recomendações de recursos, avaliação e avaliação diagnóstica para cada módulo. Por fim, como anexo, o documento sugere um quadro de matriz de observação para diagnosticar as aprendizagens dos estudantes em cada trilha.

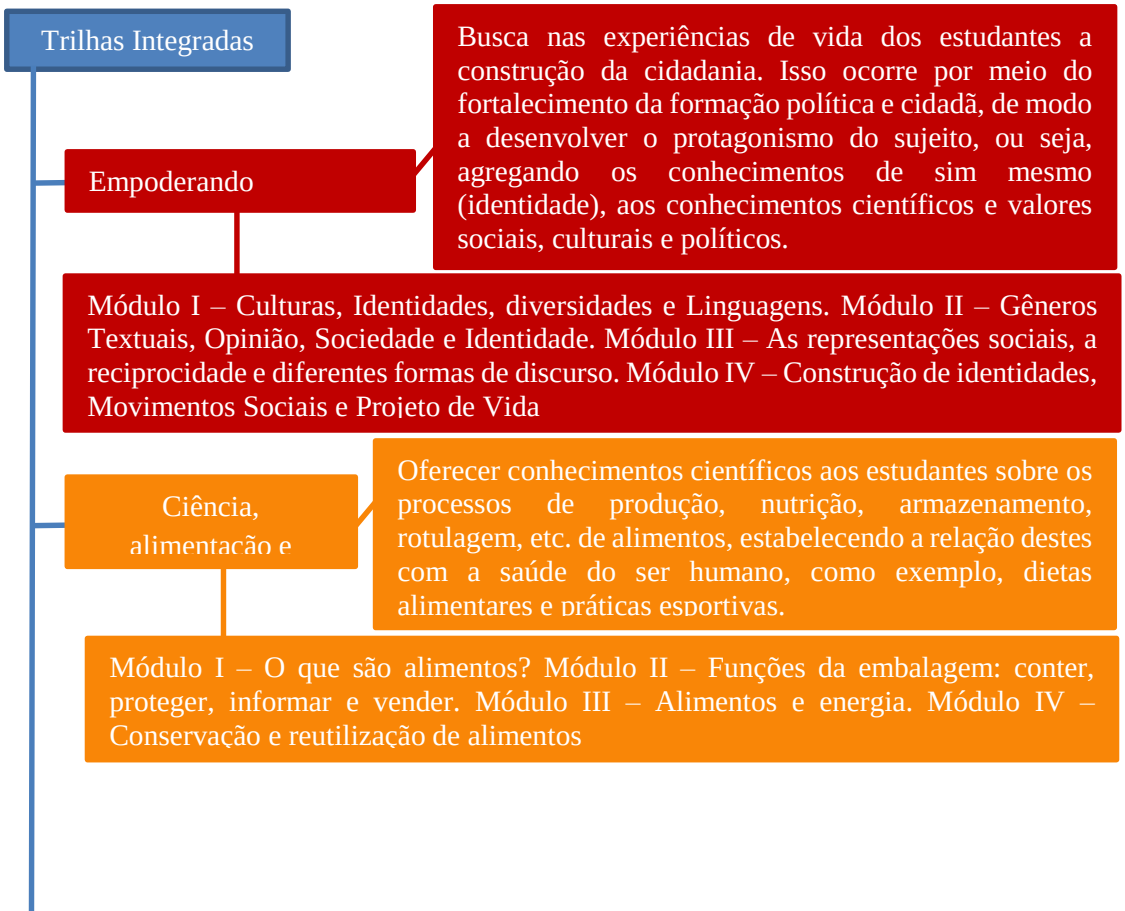
Ao estabelecer a estrutura do Itinerário Formativo em Trilhas, Projeto de Vida e Eletivas, amplia-se a carga horária da parte flexível e diminui-se a formação comum, nesse sentido, faz-se necessário pensar a quem interessa essa formação. Na concepção de Barbosa (2019), a formação do NEM interessa ao capital, ao reduzir o conteúdo científico, a criatividade e o pensamento crítico, porém, vai além disso. O interesse da classe empresarial não é somente

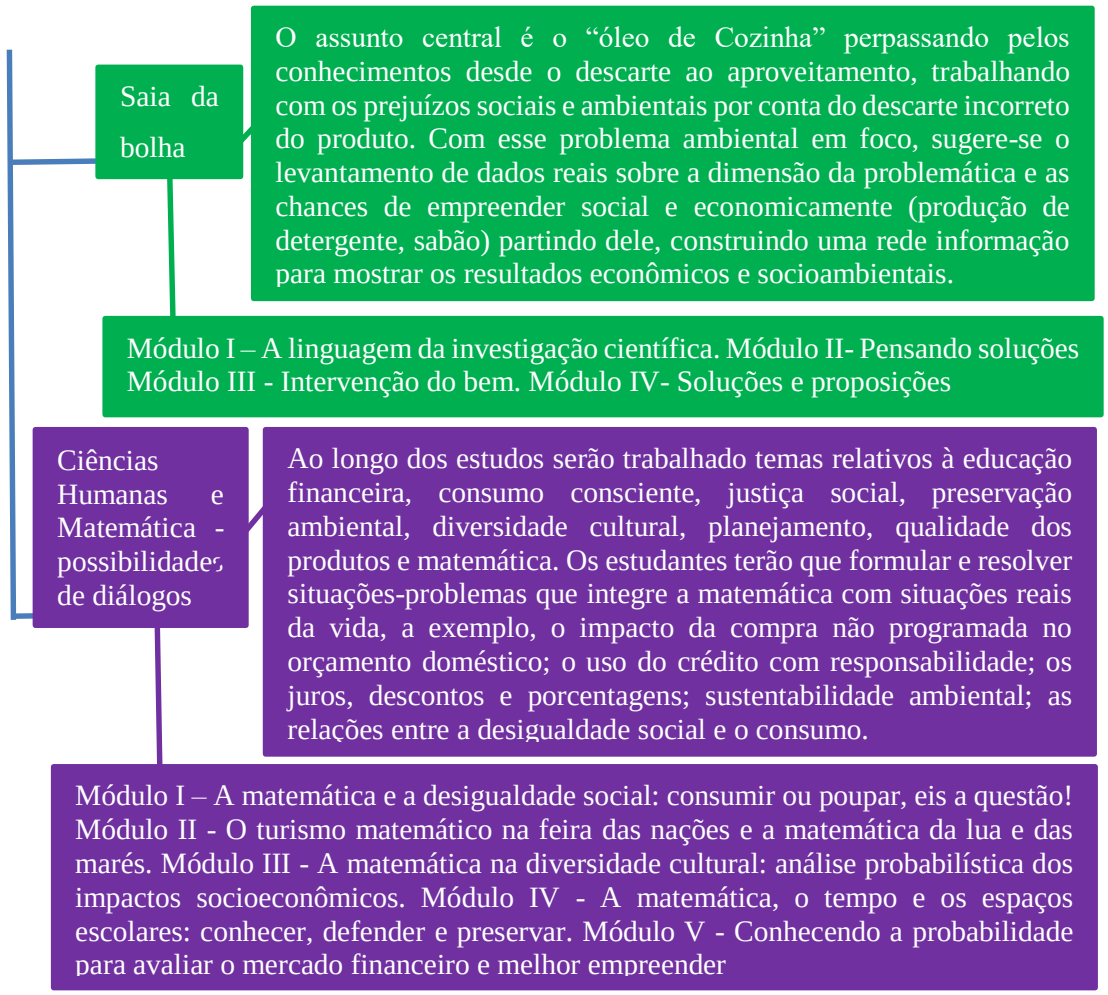
formar trabalhadores demandados pelo atual estágio de acumulação do capital, mas também obter lucros mediante o controle e a oferta de serviços de consultoria e formação de professores.

Assim, o processo de elaboração curricular não está livre das relações de poder e de disputas políticas e ideológicas, visto que [...] “a discussão sobre currículo é, per si, a discussão sobre o tipo de ser humano, cidadão e de profissional que se pretende formar, bem como o tipo de sociedade que se pretende construir” (Barbosa, 2019, p. 102). Sinteticamente, as políticas educacionais, sobretudo o conteúdo da reforma curricular, são fruto da correlação de forças e interesses que existem no interior da sociedade capitalista, sendo conveniente à classe dominante a atual organização curricular do NEM, em que o pensamento crítico é reduzido para maximizar a formação do sujeito flexível às demandas do capital.

A organização curricular do Itinerário Formativo também inclui a oferta de Trilhas Integradas. Conforme mencionado anteriormente, o DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c) apresenta quatro propostas distintas para essas trilhas: “Ciência, alimentação e comunicação”, que integra as áreas de Ciências da Natureza com Linguagens; “Saia da bolha”, uma integração entre Linguagens e Ciências da Natureza; “Empoderando identidades”, que combina Ciências Humanas e Sociais com Linguagens; e, por fim, “Ciências Humanas e Matemática – possibilidades de diálogos”. Para facilitar o entendimento dessas propostas de Trilha Integrada, a figura abaixo foi elaborada.

Figura 8 – Trilhas Integradas descritas no DRC-MT-EM





Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c).

A organização curricular e a carga horária das Trilhas Integradas propostas permanecem as mesmas das Trilhas de Aprofundamento de apenas uma Área do Conhecimento, ou seja, 200 horas para cada módulo, finalizando a carga horária com 800 horas. Cada módulo está relacionado a um eixo estruturante, exceto a trilha Integrada de Humanas e Matemática, que se subdivide em cinco módulos com carga horária de 160 horas cada, totalizando 800 horas, cujos módulos estão associados a um eixo estruturante, com exceção do primeiro, que uniu dois eixos estruturantes (Mato Grosso, 2021c).

Sobre o NEM, Schütz e Cossetin (2019, p. 217) entendem a estrutura curricular como uma orfandade instituída, "Uma orfandade produzida, nomeadamente transvertida de 'protagonismo juvenil'. [...] configurado pela livre escolha de itinerários formativos segundo os projetos de vida dos alunos (para aqueles que acham que têm ou, simplesmente, dizem tê-lo)". Os autores tecem críticas à configuração do NEM, pois entendem que não haverá ampliação da formação dos jovens, uma vez que o que se tem é a redução de componentes

curriculares, por conta da possibilidade de “escolher” itinerários, acarretando na precarização da formação. Nesse sentido, destacam:

> [...] é muito provável que aquilo que o documento chama de “protagonismo juvenil” não passe de uma adesão irrefletida do estudante ao princípio do prazer e à lei do menor esforço, que resistem a qualquer argumento sobre necessidades, valores e exigências; ou de uma escolha sugerida (para não dizer imposta) pela lógica do mercado (p. 217).

Ao estabelecer “protagonismo juvenil”, o Estado “soluciona” o dilema: “quem é responsável por educar os jovens, a escola ou a família?”. Segundo Schütz e Cossetin (2019), o Novo Ensino Médio (NEM) transfere essa responsabilidade para os próprios estudantes. Conforme os autores, isso intensifica dilemas e dramas, pois impõe aos jovens a escolha compulsória, forçando-os a decidir por uma trajetória da qual não poderão desviar posteriormente.

No decorrer do documento analisado, por vezes é indicado que as escolas possuem autonomia para realizar, conforme sua realidade, proposições de Trilhas e Eletivas, no entanto, devem levar em conta a arquitetura curricular e os conceitos expostos no DRC-MT-EM, além dos aspectos relacionados aos eixos estruturantes. O referido documento traz o esboço de uma ementa para a Trilha de Aprofundamento em Área do Conhecimento e também para as eletivas, seguindo o padrão estabelecido no 1° Encontro de Formação da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Consed e adequado pela equipe do ProBNCC-EM (Mato Grosso, 2021c).

A Trilha de Aprofundamento deve seguir a seguinte disposição: 1. Nome da Trilha de Aprofundamento. 2. Área(s) do Conhecimento: único ou integrado. 3. Habilidades: gerais e específicas. 4. Unidade curricular: o que será abarcado na trilha e quais serão as unidades curriculares. 5. Construção de um quadro contendo o cabeçalho – eixo estruturante; habilidades específicas do eixo; objetos de conhecimento que serão mobilizados e práticas sugeridas. 6. Recursos. 7 Avaliação.

Para as Eletivas, a estruturação que o DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c) veicula é: 1. Nome da Eletiva. 2. Área do conhecimento: Única área ou integrada. 3.Turmas. 4. Professores. 5. Introdução. 6. Justificativa. Elaboração de um quadro com os seguintes dados: Habilidades e Competências que se pretende desenvolver; Objetos de conhecimento que serão mobilizados e Práticas sugeridas. 7. Recursos didáticos. 8. Avaliação. E, por fim, 9. Proposta para culminância.

Para o estabelecimento das propostas curriculares expressas no DRC-MT-EM, os organizadores tiveram que considerar a diversidade de etnias, identidades, gêneros,

representações sociais, além das diferenças sociais e culturais da juventude mato-grossense, presentes nos espaços urbanos, no campo, nas comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, imigrantes, de regiões específicas, como do Pantanal e da Floresta Amazônica, entre outras, de modo a facultar aos estudantes possibilidades ou rotas para desenvolverem sua trajetória no Ensino Médio, assegurando a aprendizagem e a proficiência (Mato Grosso, 2021c). Todavia, o que se percebe são propostas amplas, que não consideram as especificidades de cada região do estado.

Apesar das Trilhas e Eletivas serem propostas flexíveis, permitindo que as instituições escolares desenvolvam suas próprias versões adaptadas às necessidades locais e dos estudantes, percebemos que o número de sugestões no DRC-MT-EM é limitado, especialmente considerando a vasta diversidade geográfica, cultural, social e econômica do estado. Seria apropriado que o DRC estadual oferecesse ao menos uma proposta de Eletiva ou Trilha por mesorregião (Norte Mato-Grossense, Nordeste Mato-Grossense, Sudoeste Mato-Grossense, Centro-Sul Mato-Grossense e Sudeste Mato-Grossense), respeitando e incorporando as características peculiares de cada uma dessas áreas.

Ao comparar as propostas do estado de Mato Grosso com o estado do Rio Grande do Norte, que possui extensão territorial dezessete vezes menor[147], percebemos que o estado potiguar apresenta em seu sítio eletrônico[148] quatro propostas de Trilhas de Aprofundamento na área Ciências da Natureza, quatro em Linguagens e mais quatro na área de Ciências Humanas (Ensino Médio Potiguar, s/d [on-line]), enquanto o Mato Grosso sugere apenas uma por área. Já nas Trilhas Integradas, o estado nordestino apresenta vinte e uma propostas, sendo cinco para área integrada entre Humanas e Matemática; cinco para Natureza e Humanas; cinco para Natureza e Matemática; e seis para a Trilha Integrada de Linguagens e Humanas (Ensino Médio Potiguar, s/d [on-line]), enquanto o DRC mato-grossense apresenta apenas quatro sugestões de Trilhas Integradas. Essa diferença no número de propostas entre o Mato Grosso e o Rio Grande do Norte pode ser explicada pelo aligeiramento do processo de aprovação da DRC no estado do Centro-Oeste, influenciado pelo setor privado.

Em relação à parte da formação da EPT, o DRC-MT-EM propõe a Trilha de Aprofundamento para o Curso Técnico de Meio Ambiente. Esta oferta se justifica pela demanda

[147] A extensão territorial do Mato Grosso é de 903.329,700 km² e a extensão do estado do Rio Grande do Norte é de 52.809,599 km² (IBGE, 2022).

[148] Para mais informações sobre as propostas de Trilhas de Aprofundamento e Trilhas Integradas do estado do Rio Grande do Norte, acesse o sítio eletrônico por meio do link: http://ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br/documentos/trilhasdeaprofundamento.

do estado do Mato Grosso por profissionais qualificados nesta área, considerando as especificidades e necessidades ambientais locais.

> [....] existe a demanda por profissionais que apresentem capacidade de debater e analisar o cenário de desenvolvimento da sociedade mato-grossense de modo crítico, visando formar indivíduos capazes de agir de forma transformadora nos mais diversos setores da sociedade mato-grossense, por exemplo, aqueles voltados ao desenvolvimento e à exploração de fontes de energia renováveis, à reciclagem e ao tratamento de resíduos sólidos e líquidos urbanos ou do campo, ao desenvolvimento de novas práticas e tecnologias voltadas ao aprimoramento do transporte público, à elaboração de software para o diagnóstico ambiental e também para o monitoramento da eficiência no uso de energia no contexto industrial, ao desenvolvimento de práticas agrícolas sustentáveis e à prestação de serviços ambientais gerais, na área de construção civil e de ecoturismo (Mato Grosso, 2021c, p. 721).

O curso em debate tem carga horária de 1.200 horas, e o Projeto de Vida deve ser compreendido como componente curricular em sua matriz (Mato Grosso, 2021c). O DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c) estabelece como trabalho de conclusão a realização de um projeto chamado Projeto de Mediação para o Mundo do Trabalho, com o intuito de promover a aplicação teórica e prática das competências e habilidades estudadas durante o curso.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) desenvolvido pelo MEC apresenta 215 cursos técnicos[149], em que são detalhadas as características sobre cada um deles, como: perfil profissional de conclusão; as habilitações do profissional; pontos fundamentais para atuação; eixo tecnológico, carga horária mínima; pré-requisitos para ingresso; legislação profissional; itinerários formativos; campo de atuação; ocupações CBO associadas; infraestrutura mínima; nomenclaturas anteriores; e instituições ofertantes (MEC, [On-line]).

Sobre o curso Técnico em Meio Ambiente sugerido no DRC-MT-EM, o CNCT detalha uma ampla gama de atividades relacionadas à habilitação do profissional. Estas incluem: coletar, armazenar e interpretar informações, dados e documentações ambientais; auxiliar na elaboração, análise de projetos e estudos ambientais; propor medidas para minimização de impactos e recuperação de ambientes degradados; executar sistemas de gestão ambiental; organizar processos de redução, reuso e reciclagem de resíduos e/ou recursos utilizados em processos industriais ou outros, entre outras responsabilidades. Estas atividades refletem a importância e a versatilidade do profissional de meio ambiente no atendimento às demandas específicas do estado do Mato Grosso e de outras regiões (MEC, [On-line]).

O curso está relacionado ao eixo tecnológico Ambiente e Saúde, com duração aproximada de um ano e meio (1.200 horas), sendo que na modalidade presencial poderá ter

[149] Para saber sobre todos os cursos técnicos catalogados, acesse: http://cnct.mec.gov.br/cursos (MEC, [On-line]).

até 20% de seu tempo destinado a atividades não presenciais. Para o fornecimento desse curso, o MEC solicita que a instituição ofertante possua biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado; laboratório de informática com sistemas de informações geográficas, sistemas de desenho técnico e acesso à internet; e equipamentos para trabalho de campo, ou seja, uma infraestrutura mínima para seu funcionamento (MEC, [On-line]).

No CNCT (MEC, [On-line]) são apontadas as instituições que ofertam os cursos, no caso específico do Curso Técnico em Meio Ambiente, o Sistec, que é o sistema de registro de dados e de validação de diplomas de cursos de nível médio da EPT, encontrou 1.460 instituições oferecendo esse curso no país, estando 38 delas localizadas no estado de Mato Grosso, a saber: 8 em Cuiabá; 4 em Rondonópolis, Sinop e Primavera do Leste; 3 em Sorriso; 2 em Colíder; e 1 nos municípios de Várzea Grande, Colniza, Arenápolis, Brasnorte, Cáceres, Poxoréo, Alta Floresta, Barra do Garças, Diamantino, Tangará da Serra, Juína, Santo Antônio do Leverger e Nova Lacerda.

Das 38 instituições situadas em Mato Grosso cadastradas no CNCT do MEC (MEC, [On-line]) que ofertam o curso Técnico em Meio Ambiente, 10 fazem parte do Sistema S[150], 11 são privadas e 17 são públicas. Aqui, listaremos apenas as 17 instituições públicas e sua localização: Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) (Campus Sorriso); IFMT - Campus São Vicente (Santo Antônio de Leverger); IFMT (Campus Juína); IFMT (Campus Cuiabá Bela Vista); Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (ETEEPT) (Tangará da Serra); ETEEPT (Diamantino); ETEEPT (Barra do Garças); ETEEPT (Alta Floresta); ETEEPT I E II (Sinop), ETEEPT I E II (Rondonópolis); ETEEPT (Poxoréo); Escola Estadual Onze de Março (Cáceres); Escola Estadual Indígena Myhyinymykyta Skiripi (Brasnorte); EE Senador Filinto Muller (Arenápolis); e EE Bernardino Gomes da Luz (Colniza) (MEC, [On-line]).

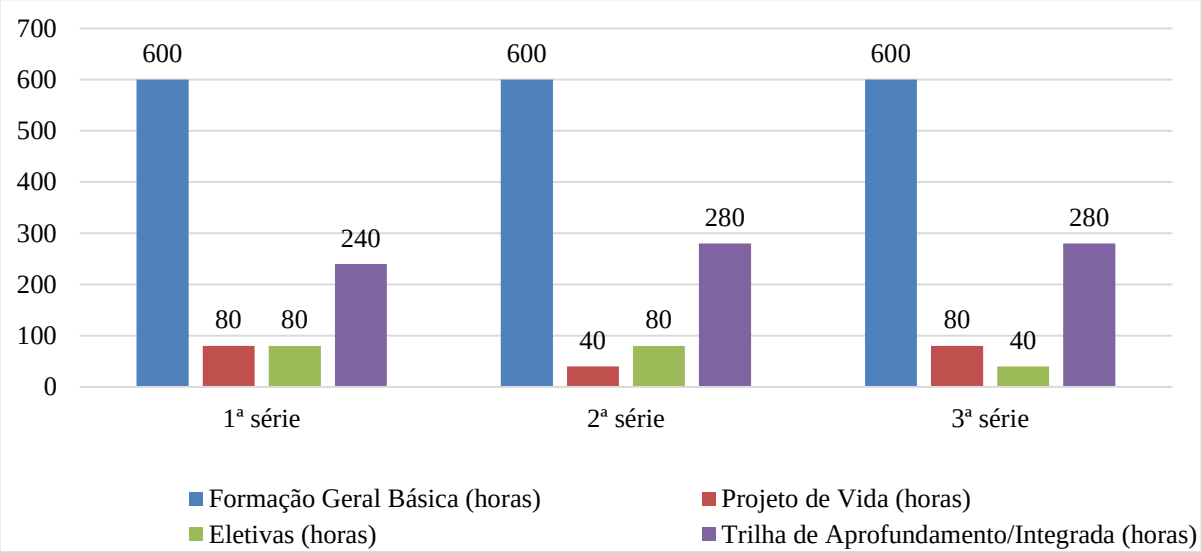
Ao listar as instituições públicas situadas em Mato Grosso que ofertam o Curso Técnico em Meio Ambiente e estão cadastradas no CNCT, verificamos que apenas 15 municípios dos 142 existentes no estado contam com ao menos uma instituição pública que oferta tal proposta contida no DRC-MT-EM. Desse modo, para que cada município tenha pelo menos uma escola

[150] Conjunto de nove entidades geridas por federações patronais, direcionadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Compõem o Sistema S: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Sest/Senat), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e Serviço Social da Indústria (Sesi) (CNN Brasil, 2020).

pública da rede estadual que possua o curso Técnico proposto, será necessária a criação de um grande aparato de organização e infraestrutura para que o estudante tenha a possibilidade de escolher o curso de Técnico em Meio Ambiente. Não será de estranhar a realização de contratos entre o setor público e o privado para a oferta desse curso, visto que, conforme indicado no CNCT, Mato Grosso conta com 21 instituições privadas que estão cadastradas como ofertantes do curso Técnico em Meio Ambiente; delas, 10 pertencem ao Sistema S e 11 são privadas.

Até o momento, discutimos o processo de elaboração e o detalhamento da estrutura curricular conforme descrito no DRC-MT-EM. Neste documento, os currículos são organizados em duas partes interligadas: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos. A composição e a distribuição destas partes nas instituições escolares variam conforme a carga horária operacional de cada unidade, isto é, dependendo se a escola opera em regime de tempo parcial ou tempo integral. O gráfico 12 ilustra especificamente a distribuição da carga horária para instituições de Ensino Médio de Tempo Parcial, conforme estipulado no Novo Ensino Médio (NEM).

Gráfico 12 – Distribuição da carga horária nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Parcial



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c).

O gráfico expõe a distribuição da carga horária durante as três séries do Ensino Médio referentes à FGB e aos Itinerários Formativos. Inicia-se a 1ª série com 600 horas dedicadas à FGB, que são distribuídas equilibradamente entre as quatro áreas do conhecimento. Cada uma das áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas Sociais e Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias recebe 160 horas, o que corresponde a quatro horas-aulas semanais. A área de Matemática e suas Tecnologias recebe 120 horas, equivalentes a três horas-

aulas semanais. Quanto aos Itinerários Formativos, são destinadas 400 horas, divididas entre Projeto de Vida, Eletivas e Trilha de Aprofundamento, conforme estabelecido no documento curricular do Mato Grosso (2021c).

Sobre a FGB, a distribuição da carga horária não pode excluir qualquer componente curricular que faz parte da área, assim, tem-se 160 horas anuais para Linguagens e suas Tecnologias, que contemplarão Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, sendo que a Língua Portuguesa deverá ser obrigatória durante as três séries do Ensino Médio; mais 160 horas anuais para Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que abrangem as disciplinas de Biologia, Física e Química; e, ainda, 160 horas para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, compostas por Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Já a área de Matemática e suas Tecnologias é composta somente pelo componente Matemática e tem 120 horas anuais voltadas para a sua execução (Mato Grosso, 2021c).

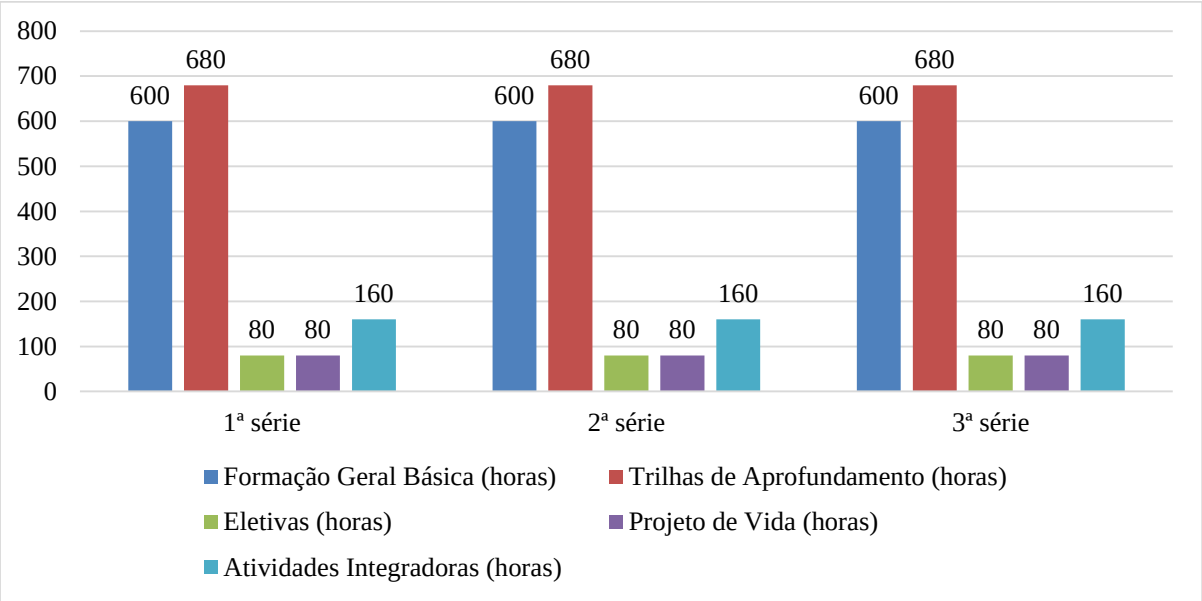
Referente à parte flexível do currículo, no DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c) o estudante escolherá, na 1ª série, uma área do conhecimento para cursar, percorrendo 240 horas na Trilha de Aprofundamento optada. Simultaneamente a isso, cursará eletivas, conforme seu interesse, podendo ser na mesma área da Trilha ou em áreas de conhecimento diferentes, desde que tenha possibilidade de oferta na escola.

Ao avançar para a 2ª e a 3ª série, o estudante terá 600 horas direcionadas para a FGB, distribuídas de maneira semelhante à 1ª série. Adicionalmente, cada série inclui 400 horas destinadas ao Itinerário Formativo, que engloba Projeto de Vida, Eletivas e Trilha de Aprofundamento. Notavelmente, nas 2ª e 3ª séries, a carga horária dedicada à Trilha de Aprofundamento em uma área de conhecimento específica é de 280 horas anuais, o que corresponde a sete horas-aulas semanais (Mato Grosso, 2021c).

Assim, ao concluir o Novo Ensino Médio (NEM) em escolas de Ensino Médio de Tempo Parcial, o estudante terá acumulado um total de 1.800 horas em Formação Geral Básica e 1.200 horas em Itinerário Formativo. Essas horas do Itinerário Formativo são distribuídas em 200 horas para o Projeto de Vida, 200 horas para Eletivas e 800 horas em Trilhas de Aprofundamento, abrangendo cada Área de Conhecimento.

Em relação às unidades escolares que ofertam o Ensino Médio de Tempo Integral, houve a necessidade de adequações para atender às normas do NEM, que determina carga horária mínima de 1.800 horas de FGB e 1.200 horas de Itinerários Formativos. Desse modo, observa-se no DRC mato-grossense a seguinte distribuição de carga horária para escolas de Ensino de Tempo Integral.

Gráfico 13 – Distribuição da carga horária nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral



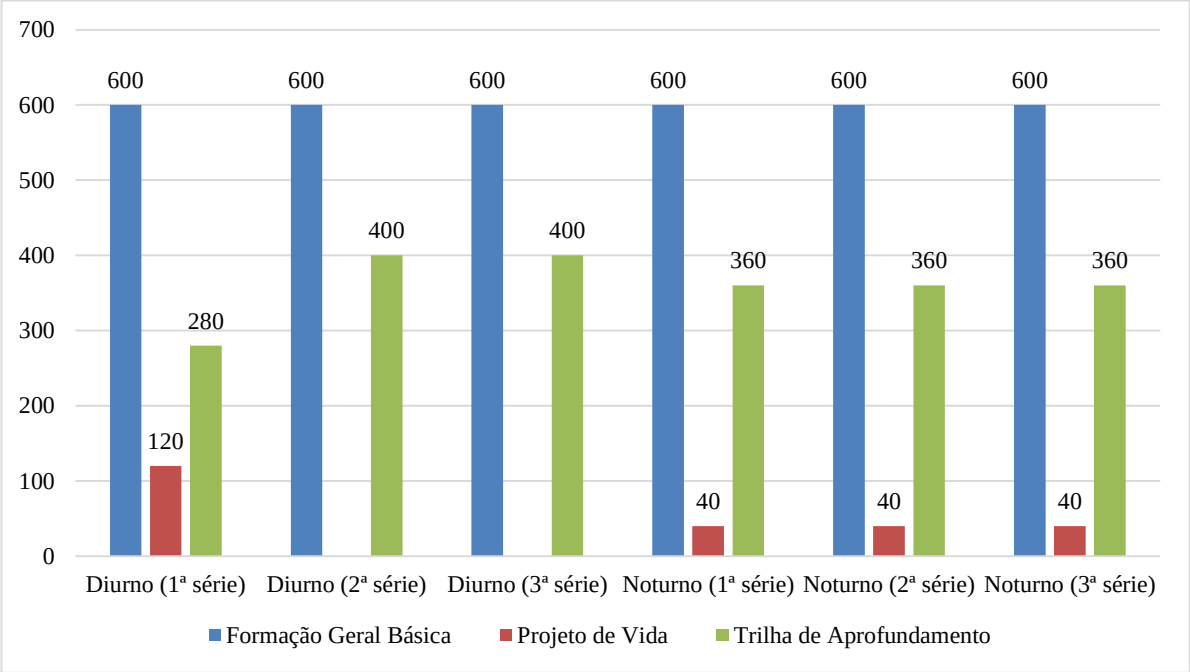
Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações do DRC-MT-EM (Mato Grosso, 2021c).

Na organização curricular apresentada, são distribuídas 1.800 horas para a FGB, com 600 horas dedicadas a cada uma das três séries do Ensino Médio e 3.000 mil horas voltadas ao Itinerário Formativo, ou seja, à parte flexível do currículo. Especificamente, são designadas 680 horas anuais para a Trilha de Aprofundamento, somando 2.040 horas ao final das três séries; 80 horas anuais para Eletivas, totalizando 240 horas; e outras 80 horas anuais para o Projeto de Vida, acumulando também 240 horas ao término do Ensino Médio. Adicionalmente, são incluídas 160 horas anuais, ou 480 horas ao final do Ensino Médio, para Atividades Integradoras. Estas são ofertadas conforme a demanda da rede e, atualmente, incluem componentes como Avaliação Semanal, Estudo Orientado e Práticas Experimentais, conforme o Projeto Pedagógico da Educação em Tempo Integra (Mato Grosso, 2021c).

Desse modo, os estudantes que frequentam o Ensino Médio em escolas de Tempo Parcial cumprem uma carga horária de 3.000 horas ao longo das três séries do Ensino Médio, divididas em 1.800 horas de FGB e 1.200 horas de Itinerários Formativos, o que corresponde ao mínimo estabelecido por lei. Já os estudantes em unidades escolares de Ensino Médio em Tempo Integral cursam 1.800 horas de FGB e 3.000 horas de Itinerário Formativo, totalizando 4.800 horas durante todo o Ensino Médio.

Abaixo, apresentamos a composição e a distribuição da carga horária para as instituições escolares de Tempo Parcial nos turnos diurno e noturno que ofertam o Itinerário Formativo no eixo profissional.

Gráfico 14 – Distribuição da carga horária nas escolas com Itinerário Formativo da EPT - Diurno e Noturno



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base no PLI-MT (Mato Grosso, 2022c).

Verifica-se que as escolas que ofertam o Itinerário Formativo no eixo profissional de período diurno têm a carga horária distribuída do seguinte modo: 600 horas de Formação Geral Básica em todas as séries; 120 horas de Projeto de Vida, que é ofertado apenas na 1ª série; já a Trilha de Aprofundamento possui carga horária de 280 horas na 1ª série e de 400 horas na 2ª e 3ª série. Para as escolas que oferecem a EPT no período noturno, a carga horária da Formação Geral Básica é de 600 horas em todas as séries; 40 horas destinadas ao Projeto de Vida em todas as séries; e 360 horas de Trilha de Aprofundamento para todas as séries do EM.

A distribuição da carga horária do NEM demarca UM reducionismo na formação dos jovens, principalmente aqueles da classe trabalhadora, ao diminuir a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para alocar mais horas aos Itinerários Formativos. Essa redução da carga horária representa "negar o que é o comum na educação básica, cerceando os jovens das classes populares ao acesso ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade, já que, para muitos deles, a escola se constitui no principal espaço de acesso a esse conhecimento" (Barbosa, 2019, p. 97).

De acordo com Costa e Jorge (2021), a BNCC, compreendida como a base da educação nacional, inclusive do Ensino Médio, não assegura a incorporação das especificidades e das condições escolares, e também não garante que as aprendizagens sejam conquistadas perante

as diferenças socioculturais e econômicas. Nesse sentido, a estrutura curricular do NEM e as propostas contidas no DRC-MT-EM são, em nosso entender, vastas e rasteiras, em virtude da diversidade cultural e social do território mato-grossense, diversidade citada no documento, mas não projetada nas propostas curriculares da parte flexível do NEM.

A padronização curricular é voltada, em grande parte, para responder às avaliações em larga escala baseadas em competências (Costa; Jorge, 2021). Sobre essas avaliações, tanto internas, quanto externas, o DRC estadual (Mato Grosso, 2021c) as compreende como um fator decisivo no rearranjo curricular. Passagens do documento apontam a relevância das avaliações em larga escala na educação estadual: "[...] um dos desafios atuais é considerar os resultados das avaliações internas (elaboradas no dia a dia da prática pedagógica dos professores) e externas (ENEM, PISA, por exemplo) para o planejamento do ensino nas unidades escolares" (p. 114); em outro trecho, destaca "[...] a necessidade de considerar os resultados das avaliações externas para o desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem igualdade social, para que assim as juventudes possam desenvolver plenamente o seu Projeto de Vida" (p. 115).

Ao estabelecer como parâmetro o resultado das avaliações externas para a regulação de políticas públicas, presencia-se a tônica da administração gerencial presente no DRC-MT-EM. No entender de Esquinsani e Dametto (2016), a ênfase em resultados mensuráveis pode criar obstáculos para outras análises e aplicações para os dados produzidos, limitando a potencialidade dessas avaliações e reduzindo a possibilidade de se alcançar uma natureza transformadora ante a edificação de uma agenda educacional.

Costa e Jorge (2021, p. 162) ressaltam que "[...] a BNCC poderá abrir sérias lacunas na educação brasileira, ao gerar mais desigualdade social e mudanças na forma de ensinar, podendo vir a comprometer a qualidade da educação socialmente referenciada". As autoras ainda alertam sobre a necessidade de acompanhar a implementação do DRC mato-grossense com cautela e atenção, para que o documento "[...] não seja ponto exclusivo da busca por melhor Ideb, como pronunciado durante o processo de discussão do documento, que o Estado deve ser avaliado entre os 10 melhores índices" (p. 162). Nesse sentido, não se pode reduzir o DRC a um mero instrumento para mensurar resultados. O teor e o interesse político não devem prevalecer sobre as necessidades educacionais; caso contrário, a tendência é que a iniciativa esteja fadada ao fracasso.

Ao analisar o DRC-MT-EM, verifica-se a presença do setor privado no processo de elaboração e implementação do NEM, condição similar à construção da BNCC para essa etapa de ensino, cuja participação do empresariado serviu para manter sobre seu controle o processo

de implantação e implementação do novo currículo. Sobre esse currículo, a divisão em FGB e Itinerários Formativos (parte flexível) levanta muitos questionamentos, entre eles: por que a parte comum tem menor quantidade de horas do que a parte flexível?

Com a aprovação da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017a) do NEM, a formação geral foi reduzida para 1.800 horas durante as três séries do Ensino Médio, o que equivale a apenas três horas de formação humanística e científica por dia. O modelo antigo do Ensino Médio destinava 2.400 horas, ou seja, quatro horas diárias dessa formação extremamente necessária, sobretudo para os estudantes oriundos de famílias menos abastadas, que dependem necessariamente da qualidade da rede pública para sua formação integral. Com a redução dessa formação, as possibilidades de os discentes adentrarem em um curso superior também diminuem. Isso ocorre porque o Novo Ensino Médio (NEM) não foi pensado e formulado exclusivamente por profissionais da educação, mas sim pelo empresariado, que buscou salvaguardar seus interesses. Esses atores veem a educação como um mero produto ou mercadoria, ou seja, um meio cujo fim deve ser o lucro.

No entanto a busca do lucro não é o único propósito do capital, em crise de acumulação encontrou no fundo público uma meio de obtenção de lucros, mas também a possibilidade de controle da educação, de modo geral, para atender aos interesses não só do mercado de trabalho, mas também o controle ideológico da sociedade, para a conformação social, política, econômica e cultural, muito aprofundado de todas as dimensões da vida. Nesse sentido, na nova versão do capitalismo de dominância digital e financeira, as EdTechs, as Big Techs, etc, são essenciais.

Ao investigar especificamente o DRC estadual, nota-se princípios do pensamento empresarial na construção do documento, como a gestão gerencial, que busca resultados mensuráveis, a exemplo da avaliação externa como mecanismo para balizar as políticas educacionais, não levando em conta fatores socioeconômicos, políticos e culturais que refletem diretamente no desempenho do estudante, ampliando a lógica segregadora. Reduzir políticas educacionais a resultados de avaliação é um erro que precisa ser enfrentado e combatido com veemência.

O DRC-MT-EM reforça o princípio de responsabilização e meritocracia, no qual o jovem deve criar oportunidades e se adaptar à realidade, sendo responsável pelas suas ações e pelo seu futuro, por meio do “protagonismo juvenil”. Com isso, o poder público se desvencilha da responsabilidade do processo de construção da maturidade desses jovens, pois os fatores educacionais que perpassam os muros da escola, como desigualdades socioeconômicas, são basilares na consolidação do projeto de vida do cidadão. No documento estadual analisado, o

empreendedorismo é destacado como uma das diretrizes principais NEM. Essa abordagem é enfatizada tanto na Formação Técnica e Profissional quanto nos Itinerários Formativos, contando também com o apoio do setor privado para sua promoção.

Ao analisar as propostas de Eletivas e das Trilhas contidas no DRC mato-grossense, entende-se que foram poucas as propostas apresentadas e que elas são amplas e superficiais, necessitando de qualificação e de aprofundamento específico nas áreas do conhecimento, principalmente por conta da ampla diversidade cultural e social de Mato Grosso, referendada diversas vezes no documento, mas não enraizada nas propostas curriculares.

Concordando com Costa e Jorge (2021), o DRC-MT-EM deixa diversas dúvidas no ar quanto à sua implementação no tocante à relação com o setor privado sobre a preparação dos professores, dos profissionais de notório saber, das condições das escolas, da preparação dos estudantes para participar de cursos e optar por Itinerários Formativos, entre outras, principalmente diante do cenário de trabalho precário com a gradativa extinção dos direitos.

De modo a esclarecer pontos centrais da implementação do NEM no território mato-grossense, a próxima seção investigará o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no estado de Mato Grosso elaborado pela Seduc-MT.

5.2 Plano de implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso: um estudo da preparação das escolas da rede estadual

Esta subseção tem como objetivo analisar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Mato Grosso (PLI-MT), com o intuito de reconhecer as estratégias que o governo estadual delimitou para a implementação do NEM na rede estadual de educação. Para isso, realizou-se a leitura do PLI-MT, elaborado pela Seduc-MT, além de legislações nacionais e estaduais e de documentos como o Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso (Seduc-MT, 2023j) e o Plano Estratégico do Novo Ensino Médio (Seduc-MT, 2023k), emitidos pela Seduc-MT, que orientam a organização e as ações do PLI-MT para atender às mudanças necessárias para a oferta do NEM.

O PLI-MT está estruturado da seguinte maneira: 1. Apresentação; 2. Fundamentos; 3. Marcos legais; 4. Diagnóstico da rede (objetivos e metas, currículo, comunicação para informar a comunidade escolar sobre o NEM, mobilização da comunidade escolar para envolvimento na implementação do NEM, estratégias para promoção da equidade de gênero, estratégias para a educação das relações étnico-raciais e para a equidade urbano-rural e social, matriz de indicadores, cronograma geral da implementação do NEM, levantamento de escolas,

quantitativo de professores na etapa do Ensino Médio na rede estadual, quantitativo de estudantes na etapa do Ensino Médio na rede estadual, infraestrutura das escolas, transporte escolar das escolas rurais e alimentação escolar); 5. Organização curricular (formação geral e Itinerários Formativos), Trilha de Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento, Trilhas de Aprofundamento EPT, Projeto de Vida, Eletivas e material didático; 6. Arquitetura da rede; 7. Articulação com o CEE; 8. Formação continuada (objetivos e execução das ações de formação); 9. Administração e infraestrutura (matrículas e normatização, escrituração da vida escolar, fomento, ações prioritárias); e, por fim, 10. Referências (Mato Grosso, 2022c).

Não abordaremos todos os itens do PLI-MT, pois na subseção anterior, ao investigar o DRC-MT-EM, já analisamos alguns tópicos. Logo na apresentação do documento, verificamos o alinhamento da ideia do NEM de estimular o protagonismo juvenil para se adequar às bases produtivas da sociedade capitalista na era informacional-digital.

> Em resposta a um mundo em constante mudança, com inovações tecnológicas científicas cada vez mais elaboradas, [...], mais do que nunca há a necessidade de formar pessoas em sua integralidade, desenvolvendo competências de grande espectro e incentivar o protagonismo nas tomadas de decisões tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo (Mato Grosso, 2022c, p. 5).

O princípio do Ensino Médio de preparar os jovens para o mercado de trabalho a partir das demandas produtivas do capital é o guia da REM, do DRC-MT-EM e do PLI-MT, o que demonstra a perspectiva neoliberal da educação, que está à disposição da economia, formando os jovens para atender às necessidades produtivas e às novas bases do trabalho, marcadas pela flexibilização e desregulamentação.

Conforme apresentado na subseção anterior, o DRC-MT-EM aborda as mudanças curriculares e as propostas estaduais de flexibilização curricular para o NEM, assim, o PLI-MT (Mato Grosso, 2022c) visa organizar toda a rede estadual de educação do Mato Grosso para implementar essas mudanças. Observa-se que o PLI-MT segue as orientações do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria n. 649/2018 (Brasil, 2018a). O foco no PLI-MT será direcionado para a parte do diagnóstico da rede, uma vez que outras dimensões do documento já foram investigadas na subseção 5.1.

O processo de inicial de implementação do NEM nas escolas da rede pública do Mato Grosso começou em 2021, por meio da inserção do currículo do NEM em 13 escolas-piloto[151]

[151] As escolas-piloto de tempo parcial são: E.E. Pio Machado (Acorizal); E.E. André Avelino, E.E. Dione Augusta Silva Souza (Cuiabá); E.E. Irene Gomes de Campos (Várzea Grande); E.E. Nilo Póvoas (Nobres); E.E. Ministro João Alberto (Nova Xavantina). As escolas de tempo integral são: E.E. Cleinia Rosalina Souza, E.E. João

da rede pública. No ano de 2022, iniciou-se a implementação nas demais escolas da rede, onde o novo currículo passou a estar presente no ano de 2024, nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. A linha do tempo apresenta as etapas de implementação do NEM na rede estadual.

Figura 9 – Etapas da implementação do NEM nas escolas da rede estadual do Mato Grosso

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base no PLI-MT (Mato Grosso, 2022c).

Ao aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, a Seduc-MT realizou uma seleção para definição das escolas-piloto. Foram selecionadas escolas que ofertam o Ensino Médio em tempo parcial dos municípios de Cuiabá, Várzea Grande e de municípios ao seu redor. Nas escolas de tempo integral, definiram-se unidades escolares como piloto localizadas em Cuiabá e Várzea Grande devido à proximidade com a Seduc-MT, favorecendo, assim, o acompanhamento da implementação (Seduc-MT, 2023j). Com a definição das escolas-piloto, nos anos de 2020 e 2021 ocorreram ações formativas nessas unidades para dar início à implementação do novo currículo (Mato Grosso, 2022c). Vale salientar que a implementação do currículo nas escolas-piloto foi acompanhada pela Coordenadoria de Ensino Médio, além da inclusão das unidades em debates sobre as possibilidades para o DRC-MT-EM e sobre os aspectos referentes à implementação.

De acordo com o PLI-MT (Mato Grosso, 2022c), no ano de 2021 foi definida a implementação das matrizes curriculares conforme a BNCC e o DRC-MT-EM, acompanhada de formações destinadas a professores e gestores da rede. Essas formações prosseguiram até o

Panarotto, E.E. Professor Rafael Rueda, E.E. Antônio Epaminondas, E.E. João Mesquita (Cuiabá); e E.E. Honório Rodrigues Amorim (Várzea Grande) (Seduc-MT, 2023j).

ano de 2022. Em 2022, começou a implementação do currículo do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas de Tempo Integral e, de modo gradativo, nas unidades de Tempo Parcial, começando com as 1ª séries e seguindo uma Matriz de Transição.

Para a implementação do currículo, foi elaborado o diagnóstico da rede para identificar a oferta e a demanda. De acordo com o PLI-MT (Mato Grosso, 2022c), o diagnóstico da rede foi realizado via questionário "Nossa Escola", pertencente ao Instituto Porvir[152], que foi respondido por mais de 30 mil estudantes do Ensino Médio na rede estadual e por estudantes do 9° do Ensino Fundamental nas redes municipais.

> Esse questionário mostrou que 45% dos estudantes que participaram da escuta gostariam de escolher o Itinerário Formativo no momento da matrícula, já no 1º ano da etapa. Além disso, outra informação importante foi com relação ao interesse em se aprofundar um uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. As respostas demonstraram certo equilíbrio pela escolha entre as opções: 15% dos estudantes escolheriam o Itinerário Formativo que integra duas áreas de conhecimento e 15% o Itinerário Formativo do eixo profissional. Entre as áreas de conhecimento, as respostas mostram que 22% escolheriam Linguagens e suas Tecnologias (LGG), 10% Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), 14% Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) e 11% Matemática e suas Tecnologias (MAT) (Mato Grosso, 2022c, p. 10).

Vale relembrar que as instituições escolares devem ofertar, no mínimo, dois Itinerários Formativos, e assegurar a oferta das quatro áreas de conhecimento, com Trilhas de Aprofundamento específicas ou integradas (Mato Grosso, 2022c). O diagnóstico do PLI-MT (Mato Grosso, 2022c) foi desenvolvido por diversas áreas da Seduc-MT, e indica que já foi realizada a verificação do impacto financeiro para a admissão de novos professores, de modo a ampliar a carga horária anual do Ensino Médio. Todavia, os valores desse impacto financeiro não são apresentados.

Para que o NEM entre em funcionamento, são necessários dois elementos centrais: o professor e o estudante. Portanto, é essencial reconhecer o tipo de formação dos docentes, bem como o quantitativo desses profissionais, para estabelecer novos contratos e definir políticas públicas direcionadas à formação continuada. O quadro abaixo apresenta o quantitativo de professores atribuídos por componente curricular nos anos de 2021 e 2024. O ano de 2021 marca o início da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas-piloto, enquanto

[152] O Instituto Porvir, após sete anos como um projeto de Instituto Inspirare, tornou-se uma organização autônoma e sem fins lucrativos. O Porvir é uma das principais plataformas de conteúdo e mobilização sobre inovações educacionais no país. O instituto tem como parceiros a plataforma de aprendizagem Árvore, a Fundação Telefônica Vivo, a Faber Castell Educação e o Instituto Unibanco (Porvir [On-line]).

as demais escolas mantêm a estrutura antiga. Já o ano de 2024 encerra o primeiro ciclo de implementação do NEM (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio) nas escolas da rede estadual.

Tabela 8 - Quantitativo de professores atribuídos por componente curricular no ano de 2021 e 2024

Disciplina	**Localização**		**Localização**	
Localização	**Urbana**	**Rural**	**Urbana**	**Rural**
Ano	**2021**	**2024**	**2021**	**2024**
Arte	1.073	1.359	723	672
Biologia	1.095	1.055	646	635
Educação Física	934	1.138	608	606
Filosofia	888	*	756	*
Física	1.028	1.096	678	651
Geografia	1.375	1.278	725	648
História	1.383	1.256	771	659
Inglês	909	1.392	661	637
Língua Espanhola	281	12	31	*
Língua Portuguesa	1.849	1.868	788	735
Matemática	1.547	1.706	728	651
Química	998	1.021	666	642
Sociologia	940	1.306	749	698
Total Geral	14.300	14.487	8.530	7.234

* Sem informações.
Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base no Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso (Seduc-MT, 2023j) na e resposta do Protocolo 394278 da Ouvidoria Geral do Estado (Seduc-MT/CPRO, 2024d)[153].

A partir da tabela acima, pode-se verificar que no geral houve um pequeno acréscimo do quantitativo de professores atribuídos na área urbana ao se comprar os anos de 2021 e 2024, no qual as disciplinas de Arte, Educação Física, Física, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia contaram com um maior número de docentes. Isso é reflexo tanto da composição do currículo do NEM, em que Língua Portuguesa e Matemática são componentes obrigatórios nas três séries, como também da oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos, pois quanto maior a existência da oferta de Blocos com essas disciplinas, maior a necessidade de novos professores.

[153] A solicitação foi encaminhada da Ouvidoria Geral do Estado para a Seduc-MT, o que gerou o processo Seduc-PRO-2024/75493. Para acessar o protocolo da solicitação e a resposta da Seduc-MT, Vide Apêndice G. Para saber mais sobre os protocolos abertos na Ouvidoria Geral do Estado, acesse o QR Code.

No entanto, percebe-se que em outras disciplinas, como Biologia, Geografia, História e Espanhol, ocorreu uma redução no número de professores. Essa situação é consequência da diminuição da carga horária da FGB dessas disciplinas. No caso do Espanhol, a baixa ocorreu por conta do aumento da oferta do Inglês, bem como por conta da menor procura dos Blocos dos Itinerários Formativos com foco nessas disciplinas. Essa condição resulta do currículo fragmentado do Novo Ensino Médio (NEM), que impacta diretamente a vida dos professores. Os efetivos, com a redução de aulas, necessitam se desdobrar e atribuir aulas em diferentes escolas para completar sua carga horária, enquanto os professores contratados são penalizados com a redução do número de contratos devido ao novo modelo de Ensino Médio.

Ainda, é preciso se atentar à função atribuída dos professores na área rural, pois, ao comparar o ano de 2021 e o ano de 2024, com o NEM em vigência, percebe-se que em todos os componentes curriculares houve a redução de professores. Essa redução está relacionada com a pouca variedade da oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos nas zonas rurais, conforme apresentaremos na subseção 5.3, que trata do mapeamento da oferta do NEM na rede estadual do Mato Grosso.

No ano de 2022, as escolas que ofertavam o Ensino Médio começaram a implementação do currículo com a matriz de transição, constituída pela Formação Geral Básica, componentes Eletivas e Projeto de Vida, de acordo com a tabela abaixo, contemplando a implementação gradativa nos anos de 2022, 2023 e 2024.

Tabela 9 - Matriz de Transição

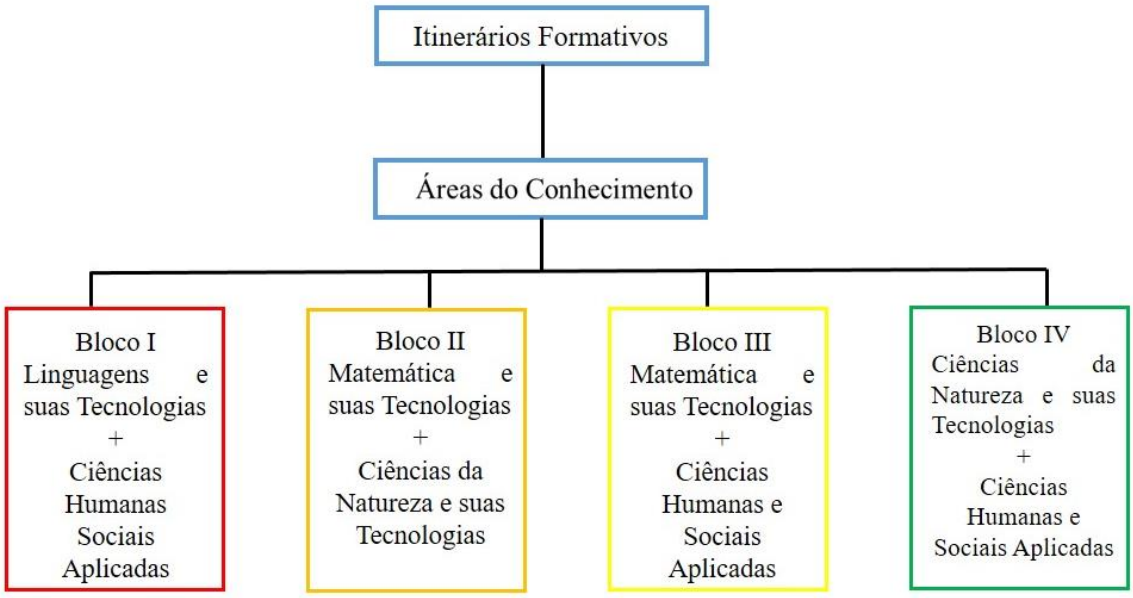
Item	Área de Conhecimento	Componentes	1ª série Carga horária	2ª série Carga horária	3ª série Carga horária
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	2	2
		Língua Estrangeira (Inglês)	1	1	-
		Arte	-	1	1
		Educação Física	1	-	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	3
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1	2	1
		Física	1	1	2
		Química	2	1	1
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
		História	1	1	1
		Geografia	1	1	1
Itinerário Formativo		Projeto de Vida	2	1	2
		Eletiva CNT	2	-	-

	Eletiva CHSA	2	-	-
	Eletiva LGG*	2	-	-
	Eletiva MAT	1	-	-
	Eletiva Arte	1	-	-
	Eletiva LP	1	-	-
	Eletiva 1	-	1	1
	Eletiva 2*	-	1	-
	Trilha de Aprofundamento	-	7	7

*Nas escolas que possuem em seu quadro professor efetivo de Espanhol, a eletiva deverá ser atribuída por ele.
Fonte: PLI-MT (Mato Grosso, 2022c, p. 178-180).

A referida matriz de transição possui seis Eletivas, que passaram a ser ofertadas em 2022 a todos os discentes. Para acompanhar e apresentar os resultados do trabalho desenvolvido sobre a implementação do NEM nas escolas estaduais, a Seduc-MT elaborou o documento denominado "Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso[154]" (Seduc-MT, 2023j). De acordo com o documento, em 2022 foi realizada uma escuta com os discentes do 9° ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, que fizeram a opção por um Itinerário Formativo dentre os quatro blocos organizados por duas áreas distintas, conforme indica a figura abaixo.

Figura 10 – Itinerários Formativos – Área do conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no "Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso" (Seduc-MT, 2023j).

[154] O documento "Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso" (Seduc-MT, 2023j) foi conseguido via e-mail ensino.medio@edu.mt.gov.br, solicitado em 25 de abr. de 2024. Vide Apêndice F – E-mail enviado à Seduc-MT (coordenadoria do Ensino Médio) solicitando informações sobre a implementação do NEM. Para consultar o e-mail enviado, acesse o QR Code.

Os blocos das áreas do conhecimento foram uma sugestão do MEC, antecipando o novo formato do ENEM, que estava previsto para ocorrer a partir de 2024. As áreas do conhecimento foram divididas em blocos, de I a V. O Bloco I é constituído por Linguagens e Suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; o Bloco II é formado por Matemática e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e suas Tecnologias; o Bloco III é composto por Matemática e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e, por fim, o Bloco IV é constituído por Ciências da Natureza e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Seduc-MT, 2023j). Para a Educação do Campo[155] e a Educação Escolar Quilombola[156] também foram oferecidos os quatro blocos dos Itinerários Formativos, contemplando a parte diversificada do currículo dessas instituições. No momento da realização da escuta com os estudantes, foram apresentadas as profissões correlatas a cada Bloco, com o intuito de auxiliar o aluno na definição do Itinerário Formativo a ser cursado. Segundo o "Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso", os cursos e profissões correlatas ao Bloco I são: Administração, Artes Visuais, Arqueologia, Biblioteconomia, Cinema e Áudio Visual, Dança, Design, Direito, Filosofia, Música, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais, Secretário Executivo, Serviço Social e Teatro. Para o Bloco II, os cursos e profissões são: Agronomia, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Engenharias, Física, Matemática, Medicina Veterinária, Meteorologia, Nutrição, Odontologia, Química e Zootecnia.

Para o Bloco III, destacam-se: Arquitetura e Urbanismo, Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Engenharias, Sistema de Informação e Estatística; para o Bloco IV, as profissões e cursos relacionados são: Ciências Militares, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Museologia, Odontologia, Psicologia, Teologia, Terapia Ocupacional, Turismo, Educação Física, Farmácia e Fonoaudiologia (Seduc, 2023j).

Salienta-se que a escolha por uma área de conhecimento para o aprofundamento começou a partir de 2023 na rede estadual de educação do Mato Grosso. Foi nesse ano que o Novo Ensino Médio (NEM) começou a ser implementado nas turmas da 1ª e 2ª séries de toda a rede estadual, e as matrizes foram criadas, validadas e tramitadas conforme o Cronograma

[155] De acordo com a Seduc-MT (2023j), as Escolas do Campo podem utilizar, além das Eletivas dispostas para o Ensino Médio "regular", Eletivas específicas para a Educação do Campo, como a Agroecologia; Economia Solidária; e Agricultura Familiar.

[156] Para a Educação Escolar Quilombola, o órgão definiu três Eletivas, a saber: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola; Práticas em Técnica Agrícola; Quilombola e Práticas em Tecnologia Social (Seduc-MT, 2023j).

Nacional de Implementação do NEM (Brasil, 2021c). Nesse momento, o foco será dado às Matrizes Curriculares das escolas de Tempo Parcial e Integral.

Tabela 10 - Matriz Curricular da Formação Geral Básica das escolas de Tempo Integral e Parcial do estado do Mato Grosso

Item	Área de Conhecimento	Componentes	1ª série Carga horária (Semanal)	2ª série Carga horária (Semanal)	3ª série Carga horária (Semanal)	Carga horária total (Ao longo de todo o Ensino Médio)
Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	2	3	320
		Língua Estrangeira (Inglês)	1	1	1	120
		Arte	1	1	0	80
		Educação Física	2	2	2	240
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	3	2	280
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1	1	1	120
		Física	1	1	1	120
		Química	1	1	1	120
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Filosofia	0	1	1	80
		Sociologia	1	0	1	80
		História	1	1	1	120
		Geografia	1	1	1	120
Total		12	15	15	15	1.800

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no "Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso" (Seduc-MT, 2023j).

Na Matriz Curricular da Formação Geral Básica das escolas de Tempo Integral e Parcial do estado do Mato Grosso, verifica-se que o componente curricular Língua Portuguesa é o que possui maior carga horária nas três séries do Ensino Médio, totalizando 320 horas, seguido por Matemática, com 280 horas, e Educação Física, com 240 horas; Língua Estrangeira, Biologia, Física, Química, História e Geografia, com 120 horas cada; e, por fim, Arte, Filosofia e Sociologia, com 80 horas ao todo. O que diferencia as escolas de Tempo Integral e Parcial é a distribuição da carga horária da parte flexível do currículo. A tabela abaixo apresenta a distribuição dos componentes das escolas de Tempo Integral por bloco, apontando a carga horária do Itinerário Formativo, Eletiva, Trilha de Aprofundamento e Atividades Integradoras nas três séries do Ensino Médio.

Tabela 11 - A parte flexível do NEM na Matriz Curricular das escolas de Tempo Integral do estado do Mato Grosso, contendo Bloco I, II, III e IV

Bloco	Componentes	1ª série Carga horária (Semanal)	2ª série Carga horária (Semanal)	3ª série Carga horária (Semanal)	Carga horária total (Ao longo de todo o Ensino Médio)
Linguagens e Suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (I)	Avaliação Semanal	2	2	2	240
	Estudo Orientado	1	1	1	120
	Prática Experimental	1	1	1	120
	Projeto de Vida	2	2	2	240
	Eletiva MAT	1	1	0	80
	Eletiva CHSA	1	0	1	80
	Eletiva LGG	0	1	1	80
	T.A* Língua Portuguesa	3	3	3	360
	T.A Educação Física	2	2	2	240
	T.A Arte	2	2	2	240
	T.A Língua Estrangeira	2	2	2	240
	T.A Geografia	2	2	2	240
	T.A História	2	2	2	240
	T.A Filosofia	2	2	2	240
	T.A Sociologia	2	2	2	240
Total	**15**	**25**	**25**	**25**	**3.000**
Matemática e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e suas Tecnologias (II)	Avaliação Semanal	2	2	2	240
	Estudo Orientado	1	1	1	120
	Prática Experimental	1	1	1	120
	Projeto de Vida	2	2	2	240
	Eletiva MAT	0	1	1	80
	Eletiva CNT	1	0	1	80
	Eletiva LGG	1	1	0	80
	T.A Matemática	5	5	5	600
	T.A Química	4	4	4	480
	T.A Física	4	4	4	480
	T.A Biologia	4	4	4	480
Total	**11**	**25**	**25**	**25**	**3.000**
Matemática e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (III)	Avaliação Semanal	2	2	2	240
	Estudo Orientado	1	1	1	120
	Prática Experimental	1	1	1	120
	Projeto de Vida	2	2	2	240
	Eletiva MAT	0	1	1	80
	Eletiva CHSA	1	0	1	80
	Eletiva LGG	1	1	0	80
	T.A Matemática	5	5	5	600
	T.A Filosofia	3	3	3	360
	T.A Sociologia	3	3	3	360
	T.A História	3	3	3	360
	T.A Geografia	3	3	3	360
Total	**12**	**25**	**25**	**25**	**3.000**

Ciências da Natureza e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (IV)	Avaliação Semanal	2	2	2	240
	Estudo Orientado	1	1	1	120
	Prática Experimental	1	1	1	120
	Projeto de Vida	2	2	2	240
	Eletiva MAT	1	0	1	80
	Eletiva CHSA	0	1	0	40
	Eletiva LGG	1	0	1	80
	Eletiva CNT	0	1	0	40
	T.A Química	3	3	3	360
	T.A Física	3	3	3	360
	T.A Biologia	3	3	3	360
	T.A Filosofia	2	2	2	240
	T.A Sociologia	2	2	2	240
	T.A História	2	2	2	240
	T.A Geografia	2	2	2	240
Total	**15**	**25**	**25**	**25**	**3.000**

* T.A (Trilha de Aprofundamento).
Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no "Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso" (Seduc-MT, 2023j).

Conforme expresso anteriormente, as áreas do conhecimento foram divididas em quatro blocos, com a parte flexível do currículo organizada em Eletiva, Trilha de Aprofundamento e Atividades Integradoras. Nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral isso totaliza 3.000 horas nas três séries. Somando a carga horária da parte comum, denominada Formação Geral Básica, de 1.800 horas, com a parte flexível do currículo, ou seja, o Itinerário Formativo, de 3.000 horas, o estudante da rede pública estadual das escolas de Tempo Integral cursará uma carga horária de 4.800 ao longo de todo Ensino Médio.

Já estudantes das escolas públicas estaduais de Tempo Parcial cursam 1.800 horas de Formação Geral Básica, o mesmo que os alunos das instituições de Tempo Integral. A diferença está na carga horária do Itinerário Formativo. Nas escolas de Tempo Parcial, são ofertadas 1.200 horas na parte flexível do currículo ao longo de todo o Ensino Médio, como ilustra a tabela abaixo.

Tabela 12 - A parte flexível do NEM na Matriz Curricular das escolas de Tempo Parcial do estado do Mato Grosso, contendo Bloco I, II, III e IV

Bloco	Componentes	1ª série Carga horária (Semanal)	2ª série Carga horária (Semanal)	3ª série Carga horária (Semanal)	Carga horária Total (Ao longo de todo o Ensino Médio)
Linguagens e Suas Tecnologias + Ciências	Projeto de Vida	2	1	2	200
	Eletiva MAT	1	1	0	80
	Eletiva CHSA	1	0	1	80
	Eletiva LGG	0	1	0	40

Humanas e Sociais Aplicadas (I)	T.A* Língua Portuguesa	1	1	1	120
	T.A Educação Física	-	1	-	40
	T.A Arte	0	1	1	80
	T.A Língua Estrangeira	1	0	1	80
	T.A Geografia	1	1	1	120
	T.A História	1	1	1	120
	T.A Filosofia	1	1	1	120
	T.A Sociologia	1	1	1	120
Total	**12**	**10**	**10**	**10**	**1.200**
Matemática e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e suas Tecnologias (II)	Projeto de Vida	2	1	2	200
	Eletiva MAT	0	1	0	40
	Eletiva CNT	1	0	1	80
	Eletiva LGG	1	1	0	80
	T.A Matemática	3	3	3	360
	T.A Química	1	2	1	160
	T.A Física	1	1	1	120
	T.A Biologia	1	1	2	160
Total	**08**	**10**	**10**	**10**	**1.200**
Matemática e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (III)	Projeto de Vida	2	1	2	200
	Eletiva MAT	0	1	0	40
	Eletiva CHSA	1	0	0	40
	Eletiva LGG	1	1	0	80
	T.A Matemática	3	3	3	360
	T.A Filosofia	1	1	1	120
	T.A Sociologia	0	1	1	80
	T.A História	1	1	1	120
	T.A Geografia	1	1	1	120
Total	**10**	**10**	**10**	**10**	**1.200**
Ciências da Natureza e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (IV)	Projeto de Vida	2	1	2	200
	Eletiva MAT	1	0	0	40
	Eletiva CHSA	0	1	0	40
	Eletiva LGG	1	0	1	80
	Eletiva CNT	0	1	0	40
	T.A Química	1	1	1	120
	T.A Física	1	1	1	120
	T.A Biologia	1	1	1	120
	T.A Filosofia	1	1	1	120
	T.A Sociologia	0	1	1	80
	T.A História	1	1	1	120
	T.A Geografia	1	1	1	120
Total	**12**	**10**	**10**	**10**	**1.200**

* T.A (Trilha de Aprofundamento).
Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no "Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso" (Seduc-MT, 2023j).

Diante do exposto, tem-se que os estudantes da rede pública que estudam em escolas de Tempo Parcial cursam 1.800 horas de Formação Geral Básica e 1.200 horas dos Itinerários Formativos, totalizando 3.000 horas ao longo do Ensino Médio. Vale salientar que no Ensino Médio noturno, parte da carga horária do Itinerário Formativo não é presencial, conforme indica a tabela abaixo.

Tabela 13 - Itinerário Formativo Ensino Médio noturno

	Componente	Carga horária	Presencial	Não Presencial
Itinerário Formativo	Projeto de Vida	2	1	1
	Eletiva CNT	2	1	1
	Eletiva CHSA	2	1	1
	Eletiva LGG*	2	1	1
	Eletiva MAT	1	-	1
	Eletiva Arte	1	1	-
	Eletiva LP	1	1	-

Fonte: PLI-MT (Mato Grosso, 2022c, p. 180-181).

Com o NEM noturno surgiram modificações relevantes, entre elas, no ano de 2023, as 1ª e 2ª séries tiveram a ampliação da carga horária para cinco horas diárias, começando às 18 horas. Esse aumento de uma hora na matriz curricular no ano de 2023 foi organizado com aulas ofertadas via Plataforma Plurall (Seduc-MT, 2023j). De acordo com a Seduc-MT (2023j), caso o estudante tenha dúvidas ao realizar as atividades a distância e deseje esclarecer com o docente da disciplina em sala de aula, pode fazê-lo conforme o horário da aula para ter sua presença validada.

Desse modo, presencia-se o fenômeno da plataformização em processo de crescimento no Ensino Médio público mato-grossense, via utilização da Plataforma Plurall na implementação do NEM noturno e também com a disponibilização de ferramentas e recursos didáticos pedagógicos aos professores e estudantes da rede pública, conforme analisado na subseção 4.3.

Sobre as escolas do campo, quilombolas e indígenas, a implementação do NEM possui as mesmas orientações e arquitetura, mas leva em consideração as especificidades e a realidade local. De acordo com a Seduc-MT (2023j), a FGB é de competência da unidade escolar, e as Trilhas de Aprofundamento devem ser realizadas segundo o contexto e o interesse dos discentes, de modo a explorar o potencial e as vocações de cada um. Além disso, nas escolas, o Itinerário Formativo voltado à qualificação técnica profissionalizante poderá ser realizado pela própria escola e/ou em parceria com outras instituições, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), a vontade e o consentimento da comunidade escolar, e o estudo das atividades socioculturais e econômicas relevantes da localidade (Seduc-MT, 2023j).

No ano de 2022, as unidades escolares do campo e quilombolas que disponibilizavam o Ensino Médio começaram a implementação com a Matriz de Transição, constituída pela FGB,

componentes Eletivas, Ciências e Saberes do Campo/Quilombola e Projeto de Vida, segundo o modelo apresentado no quadro abaixo, abrangendo a implementação gradativa nos anos de 2022, 2023 e 2024.

Tabela 14 - Matriz de Transição na Educação do Campo e Quilombola

Formação Geral Básica	**Componentes**	**1ª série (Carga horária)**
Linguagens e suas Tecnologias	L. Portuguesa	2
	L. Estrangeira (Inglês)	1
	Arte	-
	Educação Física	1
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1
	Física	1
	Química	2
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1
	Sociologia	1
	História	1
	Geografia	1
Total Semanal		15
Itinerários Formativos	**Componentes**	**1ª série (carga horária)**
Projeto de Vida	Projeto de Vida	2
Eletivas (considerando 40h para cada Eletiva)	Eletiva Arte	1
	Eletiva CNT	1
	Eletiva CHSA	2
Trilha de Aprofundamento (área de conhecimento)	Ciências e Saberes do Campo/Quilombola	3
Total semanal		10

Fonte: Plano Estratégico do Novo Ensino Médio (Seduc-MT, 2023k, p.30-31).

É importante frisar que as escolas estaduais do campo, quilombolas e indígenas de Ensino Médio de Tempo Integral que disponibilizam EPT e que estão em funcionamento na atualidade, de acordo com a Seduc-MT (2023j), são as unidades E. E. Jaraguá e E. E. Terra Nova, cuja organização escolar ocorre por meio da Pedagogia da Alternância, que consiste no método que procura integrar a vida cotidiana e o trabalho dos discentes, especialmente daqueles que residem em áreas rurais. Com o processo de aprendizagem escolar, essa abordagem se caracteriza pela alternância entre momentos de estudo na unidade escolar e momentos de vivências práticas na realidade da comunidade ou no próprio local de trabalho do discente.

No PLI-MT, são estabelecidas metas anuais para Mato Grosso até o ano de 2024 para acompanhar a implementação do NEM na rede. Tais indicadores possibilitarão saber, no decorrer do processo, se as metas foram atingidas ou se precisam ser revistas. O quadro abaixo apresenta os indicadores e as metas estabelecidas para a implementação do NEM nas escolas públicas do Mato Grosso.

Quadro 24 – Indicadores e metas para a implementação do NEM nas escolas da rede estadual

Indicadores	Metas
Percentual de escolas com carga horária de pelo menos mil horas anuais; definindo metas percentuais para a implantação, ano a ano, até atingir a totalidade das escolas no ano de 2023.	2022 – 1º Ano (100%) 2023 – 1º e 2º ano (100%) 2024 – 1º, 2º e 3º ano (100%)
Percentual de escolas com pelo menos dois Itinerários Formativos ofertados.	2022 – 100% Escolas-Piloto de NEM; e Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral 2023 – 1º e 2º ano (100%) 2024 – 1º, 2º e 3º ano (100%)
Percentual de escolas com Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo com o NEM implantado ano a ano.	A implementação atenderá a Rede como um todo, independentemente dos indicadores socioeconômicos.
Percentual de diminuição das taxas de abandono e reprovação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme estabelecido no Plano de Implementação do EMTI da SEE encaminhado ao MEC.	Considerando que as taxas de abandono nas escolas EMTI são abaixo de 3%, a meta sempre será reduzir o abandono a 0%. Quanto à reprovação, a expectativa de redução ano a ano dar-se-á da seguinte forma: 2022, 8%; 2023, 6%; 2024, 4%.
Percentual de aumento das taxas de aprovação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral participantes do Programa EMTI.	2022: 92% 2023: 94% 2024: 96%
Variação percentual do Índice de IDEB em escolas do Programa EMTI.	As metas para o IDEB para as escolas EMTI: 2022: 4,5 2023: 4,6 2024: 4,7
Percentual de estudantes matriculados em escolas com pelo menos dois Itinerários Formativos disponíveis para sua escolha.	2022 – 100% dos estudantes das Escolas-Piloto 2023 – 1º e 2º ano (100%) 2024 – 1º, 2º e 3º ano (100%)
Percentual de distribuição de matrículas de meninos e de meninas nos diferentes Itinerários Formativos.	Espera-se que haja um equilíbrio. Levantamentos futuros serão necessários
Percentual de distribuição de matrículas de meninas nos Itinerários Formativos de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Espera-se que haja um equilíbrio. Levantamentos futuros serão necessários
Percentual de escolas com oferta de Itinerário Formativo técnico-profissional.	Para 2022, com possibilidade de ampliação de escolas para os próximos anos. 24 escolas urbanas com oferta de EPT em parceria com SENAI. 01 escola do campo com oferta de EPT em parceria com a Unemat. 02 escolas do campo com oferta de EPT com professores da rede/Seduc.
Percentual de estudantes matriculados em cada um dos Itinerários Formativos ofertados pela rede estadual,	Espera-se que haja um equilíbrio. Levantamentos futuros serão necessários. 35 estudantes (máximo) por turma.
Percentual de escolas de Ensino Médio do campo, indígena e quilombola com o Novo Ensino Médio implementado.	2022 – 1º ano (100%) 2023 – 1º e 2º ano (100%) 2024 – 1º, 2º e 3º ano (100%)

Percentual de estudantes do Ensino Médio noturno, matriculados em cada um dos Itinerários Formativos ofertados pela rede estadual.	Espera-se que haja um equilíbrio. Levantamentos futuros serão necessários. 35 estudantes (máximo) por turma.
Percentual de escolas em municípios que têm apenas uma unidade escolar de Ensino Médio, com pelo menos dois Itinerários Formativos ofertados.	Considerando a implementação das matrizes de NEM, a oferta de Trilhas de Aprofundamento, completando o Itinerário Formativo, seguirá as seguintes projeções: 2022 – 100% das Escolas-Piloto 2023 – 1º e 2º ano (100% da rede) 2024 – 1º, 2º e 3º ano (100% da rede)

Fonte: PLI-MT (Mato Grosso, 2022c, p. 19-21).

Sobre as metas estabelecidas, verifica-se, a partir das informações da implementação do NEM disponibilizadas pela Seduc-MT (2024b), que alguns objetivos foram atingidos, tais como: percentual de escolas com carga horária de pelo menos mil horas anuais; percentual de escolas com pelo menos dois Itinerários Formativos ofertados; percentual de escolas com Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo com o NEM implantado ano a ano; percentual de estudantes matriculados em escolas com pelo menos dois Itinerários Formativos disponíveis para sua escolha; percentual de escolas de Ensino Médio do campo, indígena e quilombola com Novo Ensino Médio implementado; e percentual de escolas em municípios que têm apenas uma unidade escolar de Ensino Médio, com pelo menos dois Itinerários Formativos ofertados.

A organização dos Itinerários Formativos em Blocos das áreas do conhecimento fez com que as metas acima fossem alcançadas. Entretanto, algumas metas não puderam ser confirmadas por falta de informações oficiais, como IDEB e outros indicadores, até o fechamento desta pesquisa, tais como: percentual de diminuição das taxas de abandono e reprovação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme estabelecido no Plano de Implementação do EMTI da SEE encaminhado ao MEC; percentual de aumento das taxas de aprovação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral participantes do Programa EMTI; variação percentual do Índice de IDEB em escolas do Programa EMTI; e percentual de distribuição de matrículas de meninos e de meninas nos diferentes Itinerários Formativos.

No plano de implementação da rede estadual existe um subtópico referente à mobilização da comunidade escolar para seu envolvimento na implementação do NEM, todavia, o documento não exemplifica quais serão as ações da Seduc-MT para incentivar a participação da comunidade escolar no movimento de implementação da reforma.

Em junho de 2023, o Tribunal de Contas de Mato Grosso (TCE-MT) publicou o "Relatório Conclusivo de Auditoria de Operacional sobre o acesso ao Novo Ensino Médio", essa auditoria foi realizada em todas as regiões do Brasil, por meio da Rede Integrar, com o intuito de fiscalizar a implementação do NEM. O TCE-MT analisou a atuação da Seduc-MT

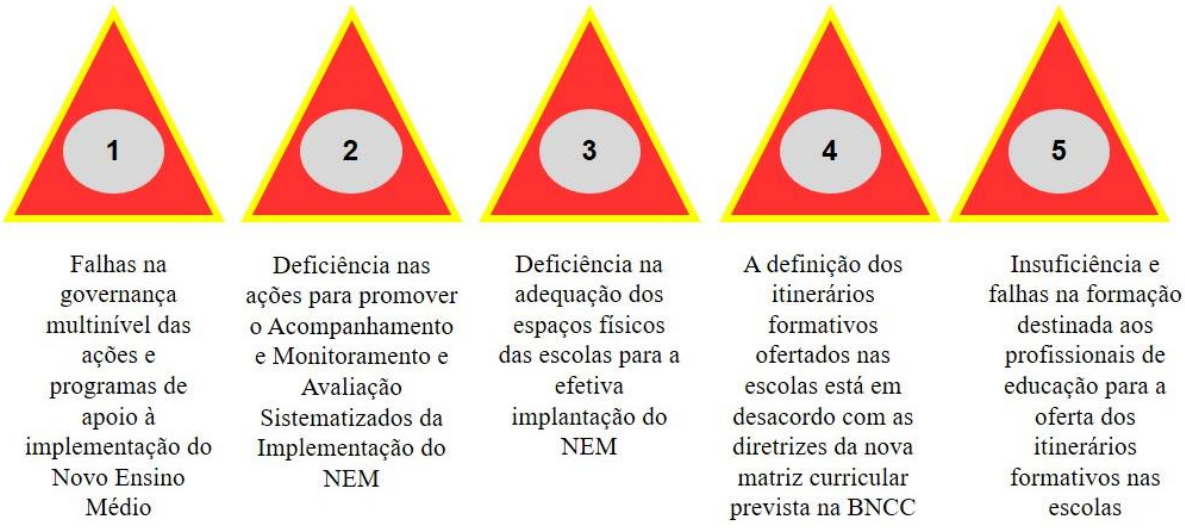
no processo estadual de implementação, na articulação com os sistemas nacionais de educação e na diminuição de desigualdades e assimetrias entre as redes de ensino.

A auditoria estadual foi composta por Belizia Brito de Almeida e Bruno de Paula Santos Bezerra, alinhando-se ao trabalho desenvolvido pelos demais tribunais de contas nacionais e estaduais. Baseou-se em três vieses principais, a saber:

> Governança multinível associada ao planejamento estratégico, à atribuição de responsabilidades e a mecanismos de coordenação e monitoramento de ações; alinhamento às diretrizes do NEM (BNCC, itinerários formativos e ampliação da carga horária mínima anual) e adesão da rede estadual de ensino aos principais programas/ações de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação – MEC; e atual estágio e cumprimento dos prazos legais de implementação e apoio à capacitação de profissionais de educação para atuarem no novo modelo educacional (TCE-MT, 2023, p. 2).

Ao concluir a auditoria, foram identificados alguns problemas e fragilidades no processo de implantação do NEM no estado do Mato Grosso. O relatório aponta ao menos cinco questões, conforme indica a figura abaixo.

Figura 11 – Problemas e fragilidades identificadas pelo TCE-MT na implementação do NEM



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no "Relatório Conclusivo de Auditoria de Operacional sobre o acesso ao Novo Ensino Médio" (TCE-MT, 2023).

Em relação à primeira questão destacada, "Falhas na governança multinível das ações e programas de apoio à implementação do Novo Ensino Médio", identificaram-se vários problemas no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI). O plano não inclui objetivos estratégicos claros, metas mensuráveis, prazos intermediários e finais para as ações e

programas de apoio, nem uma matriz de responsabilidades que especifique os encarregados de cada tarefa. Além disso, foram encontrados diagnósticos inadequados e insuficientes sobre os docentes, a infraestrutura escolar, o transporte escolar, as concepções do mundo do trabalho e as expectativas dos discentes no PLI. Também foram verificadas falhas nas estratégias para promover a equidade urbano-rural, de gênero, social e étnico-racial. Percebeu-se ainda um monitoramento e avaliação insatisfatórios das ações e programas de apoio, e, por fim, notou-se uma falta de transparência e comunicação quanto à divulgação do andamento da implementação do NEM, conforme os objetivos, metas e prazos estabelecidos nos normativos do MEC e da Seduc-MT. (TCE-MT, 2023).

No tocante à segunda falha encontrada pelo TCE-MT (2023) – "Deficiência nas ações para promover o Acompanhamento e Monitoramento e Avaliação Sistematizados da Implementação do NEM" –, observa-se que a Seduc-MT tem conduzido com deficiência o acompanhamento, monitoramento e avaliação da Implementação do NEM. o relatório conclusivo do TCE-MT (2023) indica uma atuação não efetiva nem sistematizada por parte do Comitê de Acompanhamento estadual, destacando a ausência de uma normativa que defina como os monitoramentos devem ser desenvolvidos, a regularidade de sua realização e as métricas de desempenho a serem utilizadas. Além desses fatores, não há identificação clara sobre as condições encontradas, das barreiras e dos problemas enfrentados pelas instituições escolares, o que dificulta a definição de atividades necessárias para possíveis mudanças no rumo da política pública (TCE-MT, 2023).

O terceiro fator elencado no relatório conclusivo do TCE-MT (2023) foi "Deficiência na adequação dos espaços físicos das escolas para a efetiva implantação do NEM". Basicamente, percebe-se a falta de um diagnóstico claro sobre a infraestrutura, destacando as prioridades da Seduc-MT em relação à necessidade de reforma, adaptação e construção de novas escolas. Essa lacuna resulta na ausência de uma estimativa dos custos financeiros necessários para a adequação das escolas à implementação efetiva do NEM. O TCE-MT (2023) recomenda que a Seduc-MT identifique as ações que se voltem para adequar as escolas e elabore um plano que vise mitigar os problemas de infraestrutura. Além disso, a Seduc-MT deve avaliar regularmente essas ações para determinar se são necessárias outras adaptações.

A quarta problemática indicada na auditoria do TCE-MT (2023) foi: "A definição dos itinerários formativos ofertados nas escolas está em desacordo com as diretrizes da nova matriz curricular prevista na BNCC", segundo a qual:

> A Seduc/MT não utilizou critérios adequados para a definição da oferta de itinerários formativos, em especial quanto ao número de vagas ofertadas, localização, capacidade dos recursos físicos, materiais e humanos das escolas e vocação socioeconômica de cada região ensino, em desacordo com os normativos sobre o tema (art. 36, caput, LDB; art. 4, Lei N. 13.415/2017; art. 12, Resolução N. 3/2018; art. 26, § 1º, inc. IV, Portaria N. 733/2021/MEC; e art. 4, Portaria MEC N. 521/2021); e
> **A Seduc/MT não possui diagnóstico/estudo adequado acerca das condições atuais das redes de ensino, a fim de assegurar que as escolas estão aptas para a efetiva implantação dos itinerários formativos definidos nas matrizes curriculares de transição** (TCE-MT, 2023, p. 80, grifo do nosso).

Para chegar à conclusão destacada na citação acima, a auditoria reconheceu alguns fatores que podem ser entendidos como causas, tais como: falta de diagnósticos adequados para o estabelecimento e oferta de itinerários formativos nas instituições escolares, visto que os diagnósticos socioeconômicos de cada região de ensino e da capacidade dos recursos (físicos, materiais e humanos) das escolas são essenciais para a implementação de itinerários formativos aos discentes; planejamento ineficiente na definição de itinerários formativos, sem levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas e das escolas; e, por fim, a não adequação dos recursos físicos, materiais e humanos para a oferta plena de itinerários formativos nas instituições escolares (TCE-MT, 2023).

De acordo com o relatório conclusivo (TCE-MT, 2023), as principais barreiras para a implementação dos itinerários formativos nas escolas são a falta de: infraestrutura adequada para oferta de todos os itinerários formativos previstos, recursos financeiros e docentes com formação adequada e especializada. Além disso, outro problema elencado pela auditoria foi o de os "[...] **estudantes não terem a opção de escolha dos itinerários formativos**, bem como não serem reagrupados por necessidades pedagógicas evidenciadas em avaliação diagnóstica" (TCE-MT, 2023, p. 84, grifo nossos).

Entendemos que a estrutura do NEM é problemática, particularmente em relação ao seu currículo, que é divido em parte comum e Itinerários Formativos. A carga horária da FGB foi reduzida, diminuindo o tempo dedicado a disciplinas essenciais, como história, geografia, sociologia e filosofia, são fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Em contrapartida, houve um aumento da carga horária dos Itinerários Formativos (parte flexível), cujo conteúdo tem sido questionado devido à diversificação dos textos curriculares com temas considerados irrelevantes, como "aprender a fazer brigadeiros, cuidados pet e como fazer sabonetes" (Silva, 2023), que pouco contribuem para a formação dos jovens. Além dos problemas estruturais, o NEM enfrenta desafios na sua oferta, o que pode ampliar as desigualdades educacionais. Isso impacta diretamente os estudantes de famílias menos favorecidas, que têm menor acesso a escolas de qualidade e com oferta diversificada, resultando

em um desalinhamento entre as aptidões dos discentes e os Itinerários Formativos que são obrigados a seguir.

O quinto achado no relatório do TCE-MT (2023) sobre a implementação do NEM no Mato Grosso trata-se da "Insuficiência e falhas na formação destinada aos profissionais de educação para a oferta dos itinerários formativos nas escolas". Sobre essa temática, a auditória revela a situação encontrada no âmbito estadual: a formação oferecida pela Seduc-MT é insatisfatória, segundo o entendimento dos servidores da educação das instituições escolares; a formação disponibilizada atende parcialmente aos reais anseios dos profissionais da educação para a implementação dos Itinerários Formativos nas escolas; há pouco conhecimento dos gestores escolares e professores referente à implementação do NEM e da nova matriz curricular estabelecida na BNCC; docentes com dificuldades e limitações em relação ao uso de novas tecnologias e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas relativas ao NEM; e um pequeno quantitativo de docentes especializados para a real implantação de Itinerários Formativos nos estabelecimentos de ensino (TCE-MT, 2023).

A auditoria do TCE-MT identificou falhas no PLI realizado pela Seduc-MT, entre elas, destacam-se: a não contemplação de todas as dimensões elencadas na Portaria n° 649/2018, que trata sobre o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Ainda, a auditoria revelou que a Seduc-MT não divulgou devidamente todas as análises definidas pela norma, desrespeitando a conformidade e o alinhamento com as normas nacionais. Some-se a isso que a própria Seduc-MT deixa evidente no PLI trechos[157] que revelam a carência de diagnósticos sobre corpo docente, transporte escolar, mundo do trabalho, alimentação escolar e infraestrutura (TCE-MT, 2023).

No decorrer do relatório da auditoria, o TCE-MT indica os trechos no PLI-MT que estão em desacordo com as normas nacionais estabelecidas, sendo assim, essas partes necessitam de revisão e readequação para se obter um diagnóstico completo da rede. Na parte sobre a infraestrutura, o PLI apresenta falhas ao não indicar a situação das escolas, como, por exemplo, se as instituições precisam passar por reformas ou por adaptações, também não informa se novas unidades precisam ser construídas. Além disso, o PLI-MT não apresenta os valores necessários para a adequação das escolas, nem detalha os projetos da Seduc-MT voltados à

[157] Trechos extraídos do PLI-MT "Um perfil detalhado do corpo docente **também está sendo feito** para se pensar em formas de atribuição e alocação de professores. O setor de transporte **iniciou mapeamento** de possíveis impactos e soluções devido ao aumento de carga horária diária dos estudantes", em outra parte destaca: "**Está em andamento** o diagnóstico com informações referentes ao mundo do trabalho e aos arranjos produtivos locais no estado, potenciais parcerias, impactos na alimentação escolar e infraestrutura atual das escolas" (Mato Grosso, 2022c, p. 11, grifos nossos).

adaptação da estrutura escolar no estado de Mato Grosso para a implementação do NEM (TCE-MT, 2023).

No tocante à formação continuada, o TCE-MT (2023) não encontrou no PLI-MT qualquer diagnóstico sobre os docentes (formação, disponibilidade e modulação), com informações sobre as condições da oferta docente para implementação do NEM e oferta dos Itinerários Formativos nas instituições escolares. Não existem informações sobre o plano de formação aos profissionais de educação para implantação dos Itinerários Formativos nas escolas. A falta de um diagnóstico detalhado repercute e impacta negativamente no processo de implementação do NEM, pois não oportuniza a tomada de decisões gerenciais por parte da Seduc-MT, bem como impede o manejo das ações realizadas e de seu acompanhamento e monitoramento (TCE-MT, 2023).

O PLI-MT, além de apresentar ausência de diagnósticos, segundo a auditória do TCE-MT (2023), não indica as metas a serem alcançadas nem informa quem são os servidores responsáveis pela coordenação e implementação do NEM. As informações apresentadas sobre o prazo de realização das ações são genéricas. Ademais, as lacunas não se encerram por aqui, o relatório conclusivo aponta falhas na construção do planejamento estratégico, no estabelecimento de objetivos e metas, na distribuição de responsabilidades e também no acompanhamento, monitoramento de desempenho e transparência[158] das atividades da Seduc-MT (TCE-MT, 2023).

Além disso, o PLI-MT não contempla todas as informações consideradas mínimas pela Portaria n°649/2018, que instituiu o "Programa de Apoio ao NEM", necessário para o acompanhamento, monitoramento e avaliação sistematizados da implementação do NEM. Observa-se que os relatórios foram desenvolvidos individualmente e carecem de informações de cunho gerencial. Esses relatórios não apresentam dados completos e organizados sobre a situação do estado em relação à implementação do NEM (TCE-MT, 2023).

De modo geral, o PLI-MT não oferece um detalhamento transparente, objetivo e organizado sobre como será realizado o acompanhamento e monitoramento da política pela Seduc-MT. No que diz respeito à infraestrutura, o PLI-MT se limita a apresentar uma listagem de dados das escolas, sem informar quais instituições necessitam de ampliações ou adequações.

De acordo com o TCE-MT (2023), a auditoria realizada no Relatório Amostral do

[158] O relatório detalha: "[...] ausência de quaisquer indicadores de desempenho sobre o Novo Ensino Médio e informações de monitoramento e avaliação acerca do alcance de metas e objetivos, de modo a demonstrar o status/estágio atual da implementação do Novo Ensino Médio, no curto, médio e longo prazo" (TCE-MT, 2023, p. 54).

Assessoramento Pedagógico Presencial para o Ensino Médio (Primeiro semestre 2022) revela que há espaços designados como Laboratório de Aprendizagem que são improvisados e apresentam problemas estruturais. Além disso, verifica-se que algumas unidades escolares carecem de laboratório de informática e enfrentam problemas de conexão à internet. Em síntese, é imprescindível a adequação da infraestrutura das escolas estaduais. No entanto, isso requer inicialmente a elaboração de um relatório detalhado para identificar as ações de melhoria e adequação necessárias para atender às demandas do NEM.

Com o intuito de superar as falhas identificadas no Relatório Conclusivo de Auditoria Operacional, o TCE-MT (2023) recomenda à Seduc-MT propostas de encaminhamento para cada um dos achados, que estão sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 25 – Propostas de encaminhamento do TCE-MT à Seduc-MT na implementação do NEM

Achados	Propostas de encaminhamento
Falhas na governança multinível das ações e programas de apoio à implementação do Novo Ensino Médio.	01. Realize planejamento estratégico adequado, apontando ações, metas, objetivos quantificáveis e pautados em dados, estabelecendo responsáveis, prazos para aferição dos resultados, no curto, médio e longo prazo.
	02. Introduza estratégias específicas para assegurar a equidade no atendimento das populações urbano-rural, por gênero, por critério social e étnico-racial, aumentando a equidade social necessária, levando em conta as desigualdades existentes no Mato Grosso.
	03. Realize cronograma minucioso, apontando as ações e programas de apoio à implementação do NEM, com a inserção de matriz de responsabilidades, revelando os responsáveis pelas ações e seus setores.
	04. Realize diagnóstico da rede, a fim de permitir a identificação de ações prioritárias, sobretudo aqueles referentes às necessidades de adaptação de infraestrutura, transporte escolar e formação continuada.
	05. Implante sistemática de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações e programas de apoio à implementação do NEM, por meio de indicadores de desempenho, relatórios gerenciais, análise de benchmarking, dentre outros.
	06. Admissão de ações e mecanismos para comunicação, divulgação e transparência do estágio da implementação do NEM, a fim de apresentar o cumprimento de prazo e o alcance das metas, objetivos e resultados estabelecidos pela Seduc-MT.
Deficiência nas ações para promover o Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação Sistematizados na Implementação do NEM.	01. Institucionalize o processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação de implementação do NEM, estabelecendo prazo, regularidade de atuação, responsabilidade, formato do acompanhamento, monitoramento e avaliação.
	02. Realize e disponibilize registros, documentos e relatórios que permitam ajudar no acompanhamento, monitoramento e avaliação da política pública em questão, a fim de propiciar ajustes para a oferta equitativa do Ensino Médio.
Deficiência na adequação dos espaços físicos das escolas para a efetiva implantação do NEM.	01. Desenvolva estudo sobre a situação atual da infraestrutura das escolas, indicando os espaços físicos disponíveis e as necessidades para a efetiva implementação do NEM, buscando reconhecer prioridades e orientar as ações a serem realizadas.

	02. Adote ações para assegurar a adequação dos espaços físicos das escolas para implementação do NEM, abrangendo a criação de um plano de ação, com cronograma e recursos necessários para a adaptação, com enfoque para as unidades mais precárias.
A definição dos itinerários formativos ofertados nas escolas está em desacordo com as diretrizes da nova matriz curricular prevista na BNCC.	01. Vocação socioeconômica de cada região de ensino, contexto local e capacidade dos recursos físicos, materiais e humanos das unidades escolares.
	02. Realização de monitoramento e avaliação do processo de implantação de itinerários formativos, buscando garantir que a oferta dos itinerários atenda à demanda dos discentes e esteja compatível com realidade das instituições escolares.
Insuficiência e falhas na formação destinada aos profissionais de educação para a oferta dos itinerários formativos nas escolas.	01. Implante sistemática de oferta de formação continuada aos profissionais de educação para implantação do NEM.
	02. Desenvolva diagnóstico sobre os professores (formação, disponibilidade e modulação), incluindo por região: i) o quantitativo necessário por área de formação do docente para os próximos dois anos; ii) o quantitativo de docentes com necessidades de adequação na formação para os próximos dois anos; iii) o quantitativo de docentes com formação adequada às novas demandas do NEM, por área de formação do professor).
	03. Crie de plano de formação continuada aos profissionais de educação, com cronograma e as metas para o quantitativo de profissionais a serem formados nos próximos anos e o escopo geral das formações para diretores, coordenadores pedagógicos, docentes e demais membros do corpo técnico das regionais e da Seduc-MT.
	04. Adote sistemática de monitoramento e avaliação periódica sobre a qualidade, suficiência e efetividade das formações realizadas pela Seduc aos profissionais de educação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base no "Relatório Conclusivo de Auditoria de Operacional sobre o acesso ao Novo Ensino Médio" (TCE-MT, 2023)

Com essas propostas de encaminhamento do TCE-MT à Seduc-MT para a implementação do NEM, esperam-se alguns benefícios, tais como: aperfeiçoamento da governança pública para implementação do NEM, de modo a atender os prazos, metas e objetivos; maior economia, eficácia, eficiência e efetividade do Programa do NEM; otimização dos recursos públicos; melhor divulgação e transparência sobre a implementação do NEM no Mato Grosso; elevação dos indicadores educacionais, buscando a redução da evasão e do abandono; ampliação do engajamento da comunidade escolar; maior inclusão e acessibilidade; valorização dos profissionais da educação; oferta dos itinerários formativos compatíveis com as necessidades dos discentes; diminuição da desigualdade educacional e social; e melhoria na qualidade da formação continuada dos profissionais ofertada pela Seduc-MT (TCE-MT, 2023).

A partir desta subseção, foi possível compreender como a Seduc-MT se organizou para implementar o NEM nas escolas da rede estadual. No primeiro momento, houve a aplicação do currículo nas escolas-piloto, funcionando como modelo para as outras instituições de ensino

médio da rede. A partir de 2022, as demais escolas começaram a adotar o NEM por meio de uma matriz de transição. Essa matriz inclui a Formação Geral Básica e uma parte flexível, que abrange componentes eletivos e o Projeto de Vida.

A implementação do currículo do NEM na rede estadual foi ocorrendo de maneira gradual entre os anos de 2022 a 2024, partindo da 1ª série, em 2022, até atingir a 3ª série, em 2024. A parte flexível, ou seja, os Itinerários Formativos, foram disponibilizados em quatro blocos, organizados por duas áreas diferentes, além da EPT, sobre a qual abordaremos na última subseção.

Diante do exposto, verificamos que a implementação inicial do NEM nas escolas estaduais apresenta falhas, conforme indica a auditoria do TCE-MT, realizada no ano de 2023. O referido relatório aponta deficiências graves no PLI-MT, como a falta de clareza no estabelecimento de objetivos, metas e prazos para ações e programas de implementação do NEM; diagnósticos insuficientes sobre a infraestrutura das escolas, sobre os docentes e sobre as perspectivas do mundo do trabalho; além disso, o PLI-MT apresenta falhas nas estratégias de promoção de equidade, bem como no monitoramento das ações da implementação; e, por fim, há pouca transparência sobre a situação do estágio da implementação do NEM.

A partir das inconsistências identificadas, o próprio TCE-MT indicou ações que devem ser realizadas para melhorar a qualidade da implementação do novo currículo nas escolas estaduais. O que se percebe é que o NEM apresenta problemas em sua estrutura, por meio de um currículo fragmentado, que direciona mais atenção ao mercado via promoção dos Itinerários Formativos. Ademais, é prejudicial ao estudante em sua oferta, pois, conforme exposto nesta subseção, o PLI-MT não contempla todas as ações do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Nesse contexto, os estudantes que dependem das escolas públicas, são os mais prejudicados, inclusive no seu “direito de escolha” por determinado Itinerário Formativo.

A última subseção apresentará o mapeamento da oferta do NEM nas escolas públicas do estado do Mato Grosso, a fim de demonstrar que a flexibilidade e/ou liberdade de escolha anunciada pelos reformadores não estão asseguradas. Isto porque nem todos os municípios com escolas estaduais em Mato Grosso oferecem todos os Blocos dos Itinerários Formativos. Tal situação limita a verdadeira escolha dos estudantes, resultando em uma seleção imposta.

5.3 Mapeamento da oferta dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio nas escolas públicas do estado do Mato Grosso

Esta subseção tem como objetivo realizar o mapeamento da oferta dos Itinerários Formativos disponibilizados pela Seduc-MT aos estudantes do Ensino Médio da rede pública, com o intuito de demonstrar que o NEM é dual e excludente, tanto em sua estrutura curricular, como apresentado ao longo da investigação, quanto em sua oferta, a qual buscaremos apresentar e analisar nesta subseção. Para isso, foi realizada a solicitação dos dados, documentos e informações da implementação do NEM via Ouvidoria Geral do Estado, por meio da abertura de protocolos[159] e também via e-mail[160]oficial da Coordenadoria do Ensino Médio da Seduc-MT.

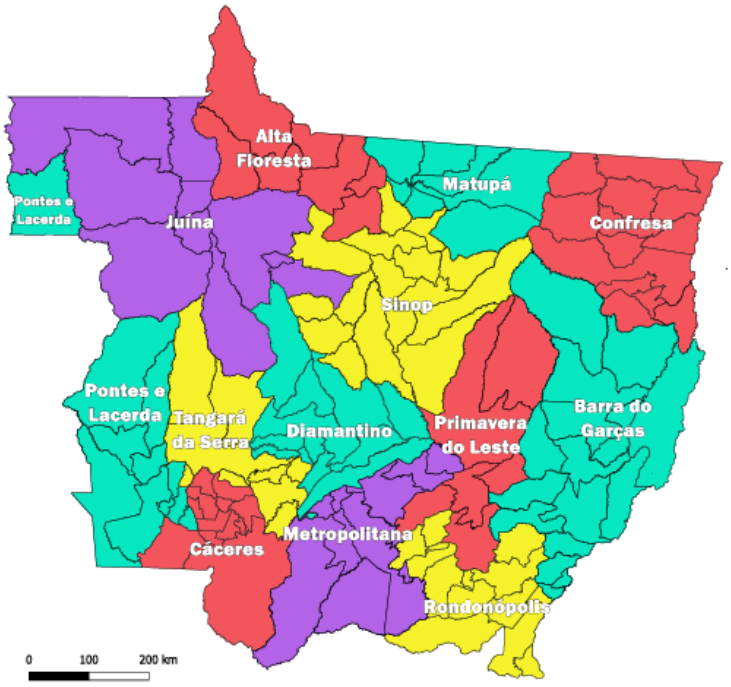
A rede estadual de ensino do Mato Grosso é composta por 648 escolas[161], desse montante, 553 instituições oferecem o Ensino Médio em suas diferentes modalidades (Seduc, 2024b). Com a aprovação da Lei n. 11.668 de 2022 (Mato Grosso, 2022a), que instituiu as DREs, no âmbito da Seduc-MT, o Estado foi dividido em 15 polos com estrutura organizacional semelhante ao do órgão Central para atender à demanda, todavia, em 2024, as readaptações realizadas pela Seduc-MT reduziram o número de DREs para 13. Estas são estruturas organizacionais que trabalham como instâncias intermediárias, ligadas à Seduc-MT, com o objetivo de gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da Educação Básica nas escolas jurisdicionadas, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos discentes (Seduc-MT, 2022b). O mapa abaixo apresenta a divisão das 13 DREs organizadas pela Seduc-MT.

[159] Vide Apêndice G – Protocolos abertos na Ouvidoria Geral do Estado do Mato Grosso, solicitando informações sobre a implementação do NEM na rede estadual. Para saber mais sobre os protocolos abertos na Ouvidoria Geral do Estado, acesse o QR Code.

[160] Vide Apêndice H – E-mails enviados à Coordenadoria do Ensino Médio da Seduc-MT, solicitando dados, documentos e informações sobre a implementação o NEM na rede estadual. Para saber mais sobre os e-mails, acesse o QR Code.

[161] Os dados apresentados foram coletados até o dia 06 de setembro de 2024. Alterações futuras podem ocorrer devido ao redimensionamento, à inauguração de novas escolas ou ao fechamento de instituições existentes.

Figura 12 – Mapa das 13 DREs do Mato Grosso



Fonte: Seduc-MT/Comunicação (Seduc, 2024c).

Os 142 municípios de Mato Grosso foram divididos por DREs para melhor estruturar a administração da política educacional da Educação Básica. Para facilitar a compreensão da divisão e da estrutura organizacional das DREs, elaboramos o quadro a seguir, que apresenta os municípios pertencentes a cada Diretoria Regional.

Quadro 26 – Municípios que compõem cada DRE do Mato Grosso

Polo da DRE	Quantidade de municípios	Municípios que compõem
Alta Floresta	07	Alta Floresta; Apiacás; Carlinda; Nova Bandeirantes; Nova Canaã do Norte; Nova Monte Verde; e Paranaíta
Barra do Garças	16	Água Boa; Araguaiana; Barra do Garças; Campinápolis; Canarana; Cocalinho; General Carneiro; Nova Nazaré; Nova São Joaquim; Nova Xavantina; Portal do Araguaia; Ponte Branca; Querência; Ribeirão Cascalheira; Ribeirãozinho; e Torixoréu
Cáceres	12	Araputanga; Cáceres; Curvelândia; Glória D´Oeste; Indiavaí; Lambari D´Oeste; Mirassol D´Oeste; Porto Esperidião; Reserva do Cabaçal; Rio Branco; Salto do Céu; e São José dos Quatro Marcos
Confresa	13	Alto Boa Vista; Bom Jesus do Araguaia; Canabrava do Norte; Confresa, Luciara; Novo Santo Antônio, Porto Alegre do Norte; Santa Cruz do Xingu; Santa Terezinha; São Félix do Araguaia; São José do Xingu; Serra Nova Dourada; e Vila Rica
Diamantino	12	Alto Paraguai; Arenápolis; Diamantino; Nobres; Nortelândia; Nova Maringá; Nova Marilândia; Nova Mutum; Rosário Oeste; Santa Rita do Trivelato; São José do Rio Claro; e Santo Afonso

Juína	10	Aripuanã; Brasnorte; Castanheira; Colniza; Cotriguaçu; Juína; Juruena; Juara; Novo Horizonte; e Porto dos Gaúchos
Matupá	7	Guarantã do Norte; Marcelândia; Matupá; Nova Guarita; Novo Mundo; Peixoto de Azevedo; e Terra Nova do Norte
Metropolitana	11	Acorizal; Barão do Melgaço; Cuiabá; Chapada dos Guimarães; Jangada; Nossa Senhora do Livramento; Nova Brasilândia; Planalto da Serra; Poconé; Santo Antônio do Leverger; e Várzea Grande
Pontes e Lacerda	10	Campos de Júlio; Comodoro; Conquista D´Oeste; Figueirópolis D´Oeste; Jauru; Nova Lacerda; Pontes e Lacerda; Rondolândia; Vale de São Domingos; e Vila Bela da Santíssima Trindade
Primavera do Leste	6	Campo Verde; Gaúcha do Norte; Paranatinga; Poxoréu; Primavera do Leste e Santo Antônio do Leste
Rondonópolis	14	Alto Araguia; Alto Garças; Alto Taquari; Araguainha; Dom Aquino; Guiratinga, Itiquira; Jaciara; Juscimeira; Pedra Preta; Rondonópolis; São José do Povo; São Pedro da Cipa; e Tesouro
Sinop	17	Boa Esperança do Norte, Cláudia; Colíder; Feliz Natal; Ipiranga do Norte; Itaúba; Itanhangá; Lucas do Rio Verde; Nova Santa Helena; Nova Ubiratã; Santa Carmem; Sinop; Sorriso; Tapurah; União do Sul; Tabaporã; e Vera
Tangará da Serra	7	Barra do Bugres; Campo Novo do Parecis; Denise; Nova Olímpia; Porto Estrela; Sapezal; e Tangará da Serra

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base em Seduc-MT/Comunicação (Seduc-MT, 2024c).

As informações sobre a implementação foram disponibilizadas pela Coordenadoria do Ensino Médio da Seduc-MT, em resposta à solicitação do e-mail do pesquisador. A ferramenta para levantamento dos dados utilizada pelo Órgão Central foi a Business Intelligence (BI) Seduc, cujo acesso é restrito aos colaboradores. Em resposta ao e-mail solicitando informações, a Seduc-MT encaminhou uma planilha[162] (Seduc-MT, 2024b) com os dados sobre a implementação do NEM em cada escola estadual no ano de 2024.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as informações sobre a implementação do NEM nas escolas públicas do Mato Grosso não estavam publicadas/publicizadas no site ou noutro sitio do governo estadual até o encerramento deste estudo. Os dados foram obtidos somente via solicitação junto à Ouvidoria Geral do Estado, por meio de abertura de protocolos e via e-mail oficial da Coordenadoria do Ensino Médio da Seduc-MT. Após receber a planilha da Coordenadoria do Ensino Médio da Seduc-MT, que contém as informações sobre as escolas e os Itinerários Formativos oferecidos, foi possível mapear a oferta pública dos Itinerários Formativos no estado. Desse modo, é preciso atentar-se à pouca divulgação das informações sobre a situação do estágio da implementação do NEM. Essa falha, que já havia sido apontada pelo TCE-MT (2023) no "Relatório Conclusivo de Auditoria de Operacional sobre acesso ao

[162] Vide Apêndice I – Planilha da implementação do NEM em cada escola da rede. Para visualizar a planilha enviada pela Seduc-MT sobre a implementação do NEM em cada escola da rede, Acesse o QR Code.

Ensino Médio", apresentado na subseção 5.2, não foi corrigida até a conclusão desta tese, como solicitado pelo Tribunal.

Com base no quadro 26, iremos apresentar como a Seduc-MT vem ofertando os Itinerários Formativos, que compõem a parte flexível do currículo do NEM nas escolas estaduais da rede. De modo a organizar a divulgação das informações sobre a oferta dos Itinerários Formativos, optou-se por dividir o mapeamento por DRE, de acordo com a disponibilização da Matriz do Itinerário Formativo, que foi dividido em quatro blocos pela Seduc-MT (Bloco I: Linguagens + Ciências Humanas; Bloco II: Matemática + Ciências da Natureza; Bloco III: Matemática + Ciências Humanas; e, Bloco IV: Ciências da Natureza+ Ciências Humanas). Assim, apresentaremos os resultados da investigação, ou seja, o quantitativo da oferta de Blocos dos Itinerários Formativos, bem como as opções de oferta da EPT em cada DRE.

5.3.1 DRE Alta Floresta

A DRE Alta Floresta atende às escolas estaduais localizadas em sete municípios: Alta Floresta, Apiacás, Carlinda, Nova Canaã do Norte, Nova Bandeirantes, Nova Monte Verde e Paranaíta, totalizando 26 escolas (Seduc-MT, 2024a). Desse montante, 25 escolas atendem ao Ensino Médio, sendo que 11 estão situadas em Alta Floresta, três em Apiacás, duas em Carlinda, três em Nova Canaã do Norte, duas em Nova Bandeirantes, uma em Nova Monte Verde e três em Paranaíta (Seduc-MT, 2024b).

Sobre a DRE de Alta Floresta, existe apenas um Núcleo Regional de Educação, localizado em Apiacás, para atender os municípios de Apiacás, Nova Monte Verde e Nova Bandeirantes (DRE Alta Floresta, [on-line]).

De acordo com o Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso (Seduc-MT, 2023j), no começo da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE de Alta Floresta, nas 1ª séries ocorreu a oferta de doze turmas do Bloco I; oito instituições de ensino atenderam a onze turmas do Bloco II; uma escola disponibilizou uma turma do Bloco III; duas escolas atenderam a quatro turmas do Bloco IV. Além disso, três escolas com um total de quatro turmas ofereceram a Educação Profissional e Técnica (EPT) em parceria com o Senai.

Já nas 2ª séries do Ensino Médio registrou-se: oito escolas com onze turmas do Bloco I; sete escolas com dez turmas do Bloco II; uma escola com uma turma do Bloco III; e quatro

instituições escolares com cinco turmas do Bloco IV. Nesse cenário, duas escolas com quatro turmas ofereceram a EPT com o Senai (Seduc-MT, 2023j).

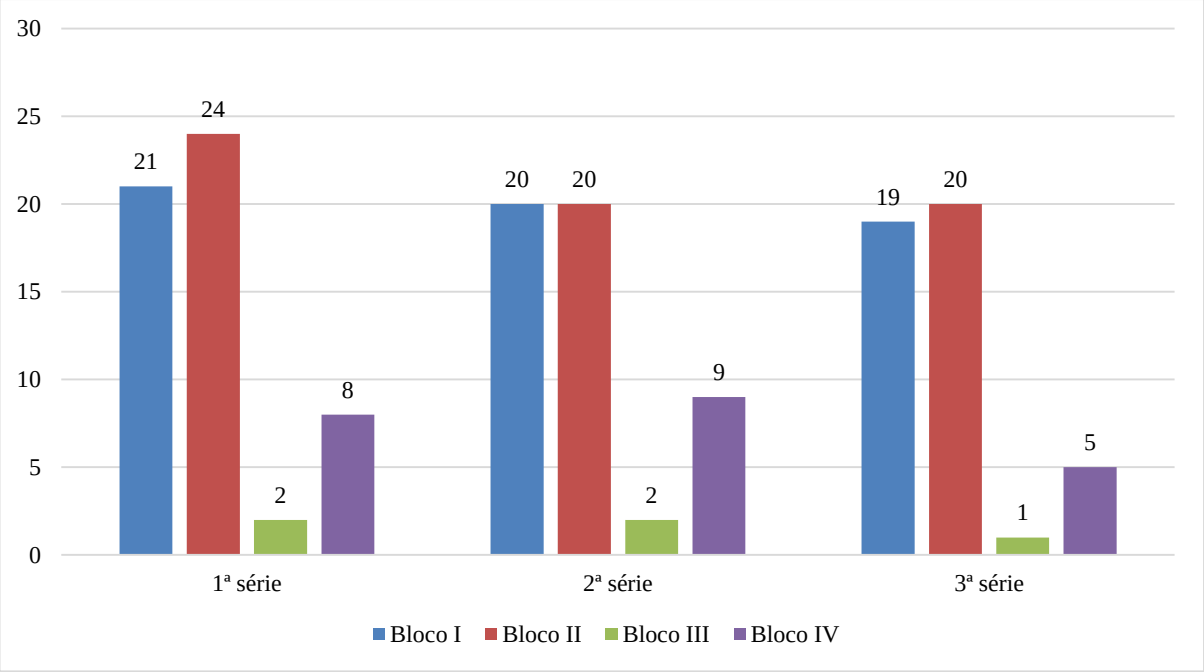
No ano de 2024, ocorreu o fechamento do 1° ciclo completo (1ª, 2ª e 3ª séries) da implementação do NEM nas escolas públicas do Mato Grosso. De modo a compreender a oferta dos Itinerários Formativos no ano de 2024 nas escolas estaduais, elaborou-se um quadro[163] contendo as DREs, municípios, nomes das escolas, modalidades e a organização curricular das turmas (com os blocos cursados) no decorrer do ano de 2024.

Constatou-se, nas 25 escolas que ofertavam o Ensino Médio e que compunham o quadro da DRE Alta Floresta, os seguintes resultados em 2024: 55 turmas da 1ª série; 51 turmas da 2ª série; e 45 turmas da 3ª série. Além disso, houve a oferta de cinco turmas multisseriadas da EJA; quatro turmas da EJA 1ª série; quatro turmas da EJA 2ª série; quatro turmas multisseriadas da Educação do Campo; quatro turmas multisseriadas da Educação do Campo EJA; nove turmas da Educação do Campo multisseriada do Bloco (II); três turmas multisseriadas da Educação do Campo do Bloco (I); duas turmas multisseriadas indígenas com matrizes próprias; oito turmas multisseriadas indígenas da EJA; e, por fim, sete turmas multisseriadas de progressão parcial.

O gráfico abaixo apresenta a quantidade de turmas por Blocos do Itinerário Formativo nas escolas estaduais da DRE de Alta Floresta. Foram excluídas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco explorado.

[163] Vide Apêndice J: Quadro 51- Escolas e Blocos dos Itinerários Formativos ofertados no ano de 2024. Para consultar a Revisão Bibliográfica, acesse o QR Code.

Gráfico 15 – DRE Alta Floresta: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

No ano de 2024, ocorreu a oferta do seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos na primeira série do Ensino Médio, nas escolas da DRE Alta Floresta: 13 escolas atenderam a 21 turmas do Bloco I; 16 escolas disponibilizaram 24 turmas do Bloco II; duas escolas ofertaram uma turma do Bloco III em cada instituição; oito escolas ofertaram oito turmas do Bloco IV.

Nos resultados obtidos pelas segundas séries, observa-se que 14 escolas atenderam a 20 turmas do Bloco I; 15 instituições disponibilizaram 20 turmas do Bloco II; duas escolas ofereceram uma turma do Bloco III cada; e oito escolas tiveram nove turmas do Bloco IV. Quanto às terceiras séries, constatou-se: 14 escolas com 19 turmas do Bloco I; 14 instituições com 20 turmas do Bloco II; uma escola com uma turma do Bloco III; e, por fim, quatro instituições escolares com um total de cinco turmas do Bloco IV.

Com base nas informações da implementação do NEM disponibilizadas pela Seduc-MT (2024b), verifica-se que na DRE de Alta Floresta os municípios de Apiacás, Carlinda, Nova Canaã do Norte e Nova Monte Verde deixaram de ofertar o Bloco III (Matemática + Ciências Humanas) do Itinerário Formativo entre os anos de 2022 a 2024. Ainda, no município de Nova Bandeirantes, não houve a oferta da Matriz dos Itinerários Formativos dos Blocos III e IV. Vale salientar que os blocos foram ofertados de acordo com a demanda dos estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, que optaram por um Itinerário Formativo,

dentre os quatro blocos organizados por duas áreas distintas. Entretanto, a falta da oferta de todos os Blocos nos municípios afetou aqueles estudantes que, por ventura, tenham escolhido o Bloco não ofertado pelo estado. Essa realidade indica uma "escolha decretada", pois se o Bloco escolhido pelo estudante não é ofertado, ele terá que cursar outro que mais se aproxima de suas características. Assim, aponta-se que o NEM é desigual e dual, tanto na estrutura curricular, como na sua oferta.

Para reforçar a compreensão de que o NEM é um modelo desigual e necessita ser revogado, destacamos que um de seus pilares fundamentais, a EPT, não é acessível a todos os estudantes, como podemos. Isso fica evidente pela oferta limitada de cursos profissionalizantes nas escolas da DRE de Alta Floresta. Dos sete municípios que compõem a DRE, apenas em Alta Floresta a EPT foi oferecida em cinco escolas públicas estaduais durante o período investigado.

Quadro 27 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Alta Floresta

Escola	Instituição	Turmas	Eixo/Curso	Estudantes atendidos
E. E. 19 de Maio	SECITECI-MT	1ª série (sala anexa)	Eixo: Técnico em Agricultura	29
	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	20
	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	19
	SENAI	2ª série (1.080h)	Técnico em Eletrotécnica	23
E. E. Prof. Marines Fatima de Sá Teixeira	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	33
E. E Rui Barbosa	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	29
	SENAI	2ª série (1.080h)	Programação de Jogos Digitais	13
	SENAI	3ª série (1.080h)	Manutenção e Suporte em Informática	09
	SENAI	3ª série (1.080h)	Desenvolvimento de Sistemas	14
E. E. Jardim Universitário	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	34
	SENAI	3ª série (1.080h)	Manutenção e Suporte em Informática	09
	SENAI	3ª série (1.080h)	Desenvolvimento de Sistemas	13
E. E. Militar Dom Pedro II	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
	SENAI	2ª série (1.080h)	Desenvolvimento de Sistemas	24
	SENAI	2ª série (1.080h)	Manutenção e Suporte em Informática	20

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b)

Verifica-se, no quadro acima, que nas escolas estaduais de Alta Floresta, até o ano de 2024, ocorreu a oferta do Eixo[164] Técnico em Agricultura, pela SECITECI, além disso, houve a oferta de três cursos técnicos: Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, todos eles realizados pelo Senai. É importante destacar que os cursos oferecidos pelo Senai em parceria com a Seduc-MT, para a 1ª série do Ensino Médio, seguem uma Matriz Unificada. Assim, caso o estudante deseje mudar de curso na transição para a 2ª série, ele pode fazê-lo sem prejuízo a sua formação, pois os conteúdos estudados na 1ª série pertencem a essa matriz unificada.

Na DRE de Alta Floresta, constata-se a participação efetiva do setor privado na oferta do eixo de formação técnica no NEM. Nessa DRE, das 25 escolas (todas as modalidades) que disponibilizavam o Ensino Médio em 2024, apenas cinco escolas, ou seja, 20%, ofertaram a EPT como alternativa para o estudante.

O Itinerário da Formação Técnica Profissional é constituído por Projeto de Vida e unidades curriculares próprias de cada curso, e deve ser oferecido de maneira intercomplementar ao Ensino Médio, no próprio turno em que o estudante frequenta a escola, com duração de três anos, de acordo com a matriz curricular e a proposta pedagógica do curso (Seduc-MT, 2023j).

Em linhas gerais, ao mapear a oferta dos Itinerários Formativos (Blocos) e a EPT na DRE de Alta Floresta, foram constatadas lacunas na disponibilização de oportunidades para a formação dos estudantes. Dos sete municípios que compõem a DRE, seis não ofertaram nenhum curso técnico e cinco não disponibilizaram a matriz do Bloco III. Em nosso entender, esse aspecto representa uma forma de segregação e exclusão aos discentes, pois nega aos estudantes dessas localidades a possibilidade de formação pública em determinadas áreas.

5.3.2 DRE Barra do Garças

[164] A partir de 2024, os cursos técnicos da SECITECI foram introduzidos nas escolas estaduais no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM). No primeiro ano, a Seduc-MT organizou a oferta desses cursos em eixos específicos. Eixo I compreende o Curso Técnico em Informática, que inclui Técnico em Redes de Computadores, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática. Eixo II é dedicado ao Curso Técnico em Agricultura, que abrange os cursos Técnico em Agroecologia e Técnico em Agropecuária. O Eixo III apresenta o Técnico em Agronegócio. No Eixo IV, o Curso Técnico em Enfermagem oferece formações em Gerência em Saúde e Análises Clínicas. O Curso Técnico em Edificações está categorizado como Eixo V. Eixo VI foca no Curso Técnico em Administração, com cursos de Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Logística. O Eixo VII é composto pelo curso Técnico em Biocombustíveis, e inclui o curso Técnico em Sistemas de Energias Renováveis. Adicionalmente, o curso Técnico em Têxtil e o curso Técnico em Automação Industrial são ofertados sob os Eixos VIII e IX, respectivamente (Seduc-MT, 2024b).

A DRE Barra do Garças atendeu dez municípios[165], desde sua criação até o dia 02 de maio de 2023 (Seduc-MT, 2023j). Com a reestruturação realizada pela Seduc-MT, extinguindo a DRE de Querência, a partir de 03 de maio de 2023, a DRE Barra do Garças passou a ter uma nova formatação, atendendo às escolas estaduais localizadas em 16 municípios: Água Boa, Araguaiana, Barra do Garças, Campinápolis, Canarana, Cocalinho, General Carneiro, Nova Nazaré, Nova São Joaquim, Nova Xavantina, Portal do Araguaia, Ponte Branca, Querência; Ribeirão Cascalheira, Ribeirãozinho, e Torixoréu, totalizando 56 escolas. Desse montante, 54 unidades escolares ofertam o Ensino Médio, sendo que três estão em Água Boa, uma em Araguaiana, 14 em Barra do Garças, 11 em Campinápolis, quatro em Canarana, uma em Cocalinho, três em General Carneiro, uma em Nova Nazaré, duas em Nova São Joaquim, três em Nova Xavantina, uma em Portal do Araguaia, uma em Ponte Branca, cinco em Querência, uma em Ribeirão Cascalheira, uma em Ribeirãozinho e duas em Torixoréu (Seduc-MT, 2024b).

De acordo com a Seduc-MT (2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE de Barra do Garças, na 1ª série, 13 escolas dispuseram de 12 turmas do Bloco I; nove instituições de ensino atenderam a 12 turmas do Bloco II; uma escola disponibilizou uma turma do Bloco III; sete escolas ofertaram nove turmas do Bloco IV. As 2ª séries, atendidas pelas mesmas escolas, tiveram as seguintes matrizes curriculares: 13 escolas com 19 turmas do Bloco I; sete escolas com oito turmas do Bloco II; uma escola com uma turma do Bloco III; e sete instituições escolares com dez turmas do Bloco IV (Seduc-MT, 2023j).

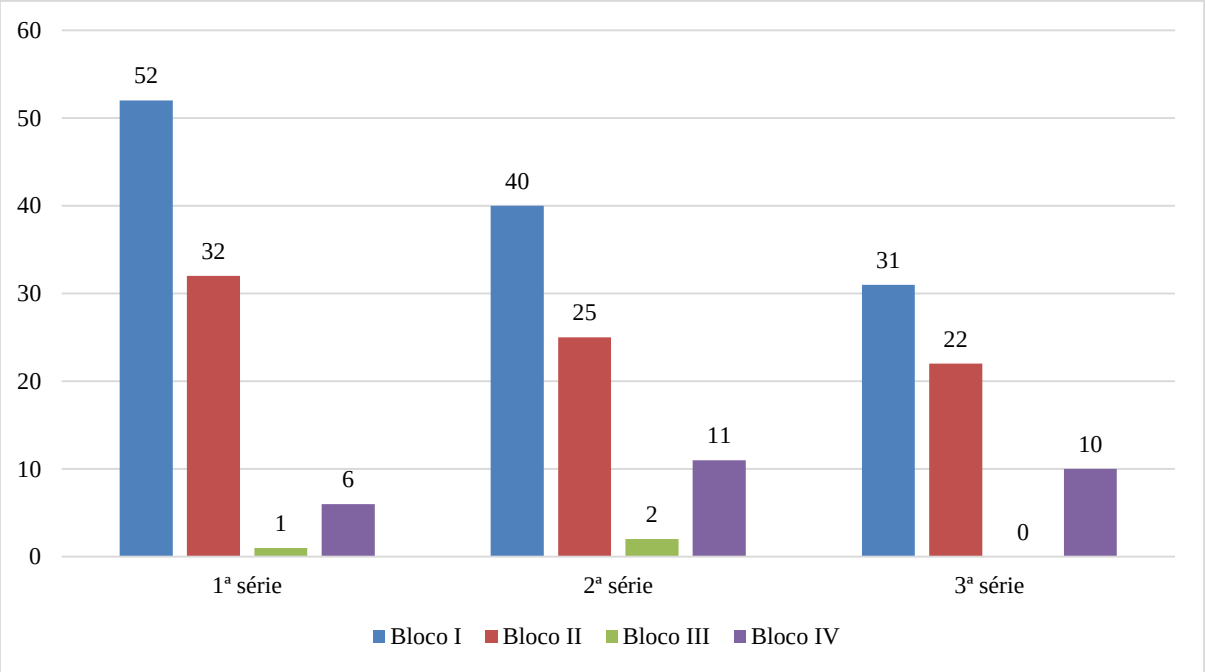
No ano de 2024, verificou-se nas 58 escolas que ofertam o Ensino Médio e compõem o quadro da DRE Barra do Garças, os seguintes resultados sobre a composição das turmas: 91 turmas da 1ª série; 78 turmas da 2ª série; e 63 turmas da 3ª série. Além disso, houve a oferta de 31 turmas multisseriadas EJA; seis turmas EJA da 1ª série; sete turmas EJA da 2ª série; duas turmas multisseriadas da Educação do Campo; uma turma da 1ª série da Educação do Campo; uma turma da 2ª série da Educação do Campo; 14 turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (I); cinco turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (II); uma turma da Educação do Campo multisseriada do Bloco (IV); quatro turmas da Educação do Campo multisseriadas de progressão parcial; sete turmas da 1ª série da Educação Indígena; sete turmas da 2ª série da Educação Indígena; sete turmas da 3ª série da Educação Indígena; 30 turmas multisseriadas da Educação Indígena; 83 turmas multisseriadas da Educação Indígena EJA;

[165] Municípios atendidos pela DRE Barra do Garças antes de sua reestruturação: Araguaiana, Barra do Garças, Campinápolis, General Carneiro, Nova Xavantina, Novo São Joaquim, Pontal do Araguaia, Biberãozinho e Torixoreu (Seduc-MT, 2023j).

uma turma de 1ª série da Educação Indígena EJA; uma turma de 2ª série da Educação Indígena EJA; uma turma da Educação Indígena multisseriada do Bloco (I); e 30 turmas multisseriadas de progressão parcial.

Para ilustrar a distribuição dos Blocos dos Itinerários Formativos, elaborou-se o gráfico abaixo, o qual registra o quantitativo de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas da rede pública do Mato Grosso, da DRE de Barra do Garças. No gráfico a seguir não foram contempladas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco de trabalho.

Gráfico 16 – DRE Barra do Garças: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Em 2024, houve a oferta da seguinte quantidade de escolas, turmas e blocos na primeira série do Ensino Médio nas escolas da DRE Barra do Garças: 27 escolas atenderam a 52 turmas do Bloco I; 18 escolas disponibilizaram 32 turmas do Bloco II; uma escola ofertou uma turma do Bloco III; seis escolas ofertaram sete turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries constatou-se que: 21 escolas atenderam a 40 turmas do Bloco I; 18 instituições disponibilizaram 25 turmas do Bloco II; duas escolas ofertaram uma turma do Bloco III, em cada unidade; nove escolas atenderam a 11 turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, registrou-se que: 21 escolas tiveram 31 turmas do Bloco I; 14 instituições ofertaram 22 turmas do Bloco II; nenhuma escola ofertou o Bloco III; e, por fim, oito instituições escolares ofertaram dez turmas do Bloco IV.

A partir das informações da implementação do NEM (Seduc-MT, 2024b), nota-se que na DRE de Barra do Garças, as escolas estaduais localizadas nos municípios de Araguaiana, Barra do Garças, Campinápolis, Canarana, Cocalinho, General Carneiro, Nova Nazaré, Nova Xavantina, Novo São Joaquim, Portal do Araguaia, Ponte Branca, Ribeirãozinho e Torixoréu não ofertaram o Itinerário Formativo do Bloco III (Matemática + Ciências Humanas). De mesmo modo, não houve a oferta do Bloco IV (Ciências da Natureza + Ciências Humanas) nas instituições da rede pública estadual das seguintes localidades: Água Boa, Campinápolis, Canarana, Cocalinho, General Carneiro, Nova Nazaré, Portal do Araguaia, Ribeirão Castanheira e Ribeirãozinho.

A situação mais crítica no tocante à oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos foi identificada no município de Campinápolis, no qual foi disponibilizado apenas o Bloco I (Linguagens + Ciências Humanas) aos estudantes da rede pública.

No tocante à EPT, também foram constatadas lacunas na oferta, visto que somente em algumas escolas estaduais, localizadas nos municípios de Água Boa, Barra do Garças, Canarana, Cocalinho e Querência, ocorreu a oferta de cursos técnicos no Ensino Médio. Ou seja, dos 16 municípios que compõem a DRE de Barra do Garças, apenas cinco disponibilizaram EPT no ano de 2024.

O quadro abaixo sintetiza a oferta da EPT nas escolas da DRE de Barra do Garças.

Quadro 28 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Barra do Garças

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Água Boa	E. E. Antônio Grohs	SECITECI	1ª série (Eixo I)	Eixo: Técnico em Informática	29
		SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	18
	E. E. Militar Tiradentes 3° Sgt Pm Justino Pinheiro dos Santos	SECITECI	1ª série (Eixo I)	Eixo: Técnico em Informática	27
		SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	26
Barra do Garças	E. E. Senador Filinto Muller	SECITECI	1ª série (Eixo IV)	Eixo: Técnico em Enfermagem	23
		SECITECI	1ª série (Eixo IV)	Eixo: Técnico em Enfermagem	36
		SECITECI	1ª série (Eixo IV)	Eixo: Técnico em Enfermagem	17
Canarana	E. E. 31 de Março	IFMT	1ª série	Técnico em Agropecuária	22
		IFMT	1ª série	Técnico em Agropecuária (Piloto)	23
	E. E. Militar Tiradentes Cabo Pm Sebastiao Ferreira Miranda	IFMT	1ª série	Técnico em Agropecuária	25
		IFMT	2ª série	Técnico em Agropecuária	22

		IFMT	2ª série	Técnico em Agropecuária	18
		IFMT	1ª série	Técnico em Agropecuária	22
		IFMT	2ª série	Técnico em Agropecuária (Piloto)	22
		IFMT	2ª série	Técnico em Agropecuária (Piloto)	19
		IFMT	1ª série	Técnico em Agropecuária (Piloto)	25
		IFMT	1ª série	Técnico em Agropecuária (Piloto)	23
Cocalinho	E. E. Getúlio Vargas	IFMT	2ª série	Técnico em Agropecuária	19
Querência	E. E. Militar Tiradentes Coronel PM Jorge Luiz de Magalhães	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	23
		IFMT	2ª série	Técnico em Agropecuária	20

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

A partir do quadro acima, percebe-se que a oferta da EPT ainda é reduzida. Apenas 31,25% dos municípios da DRE de Barra do Garças ofereceram esse formato. Nessa DRE, das 58 escolas (todas as modalidades) que disponibilizavam o Ensino Médio em 2024, apenas sete instituições, ou seja, 12,06%, apresentaram a EPT como opção para o estudante.

Em relação aos cursos técnicos ofertados nas escolas públicas da DRE de Barra do Garças no NEM, constatou-se, no ano de 2024, que a SECITECI disponibilizou o eixo Curso Técnico em Informática em duas escolas; o eixo Técnico em Administração em duas instituições públicas; o eixo Técnico em Enfermagem em uma escola; já o IFMT desenvolveu o curso Técnico em Agropecuária em quatro escolas estaduais; e, por fim, o Senai ofereceu uma turma de primeira série com a Matriz Unificada.

De modo geral, ao mapear a oferta dos Itinerários Formativos (Blocos) e a EPT na DRE de Barra do Garças, verificou-se que o 1° ciclo (1ª, 2ª e 3ª séries) da implementação, ocorrido entre 2022 a 2024, não apresentou muitas possibilidades de “escolha” aos estudantes, visto que dos 16 municípios que compõem a DRE, apenas cinco ofertaram algum curso técnico em uma das instituições públicas localizadas em seus territórios. Além disso, registou-se que nenhuma escola em Campinápolis disponibilizou o Itinerário Formativo do Bloco II (Matemática + Ciências da Natureza); em 13 municípios, as escolas não tiveram o Itinerário Formativo do Bloco III (Matemática + Ciências Humanas) e nove localidades não dispuseram do Bloco IV (Ciências da Natureza + Ciências Humanas).

Esses fatos denotam o quão preocupante é a continuidade do NEM, pois mesmo com sua reformulação, seu currículo possui uma essência tecnicista, que reduz o potencial de

criticidade e criatividade do estudante em nome do saber fazer. Soma-se a isso a oferta fragmentada do currículo, o qual não contempla em sua totalidade a escolha dos estudantes. Tal aspecto prejudica os jovens, visto que as possibilidades de formação ficam reduzidas, deixando os estudantes ficam à margem daquilo que o poder público diz estar disponível.

5.3.3 DRE Cáceres

A DRE Cáceres atende às escolas estaduais de 12 municípios: Araputanga, Cáceres, Curvelândia, Glória D´Oeste, Indiavaí, Lambari D´Oeste, Mirassol D´Oeste, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu e São José dos Quatro Marcos, totalizando 41 escolas (Seduc-MT, 2024a). Desse total, 35 oferecem o Ensino Médio, sendo que três estão localizadas em Araputanga, dez em Cáceres, uma em Curvelândia, duas em Glória D´Oeste, uma em Indiavaí, uma em Lambari D´Oeste, três em Mirassol D´Oeste, quatro em Porto Esperidião, uma em Reserva do Cabaçal, uma em Rio Branco; três em Salto do Céu e cinco em São José dos Quatro Marcos (Seduc-MT, 2024b).

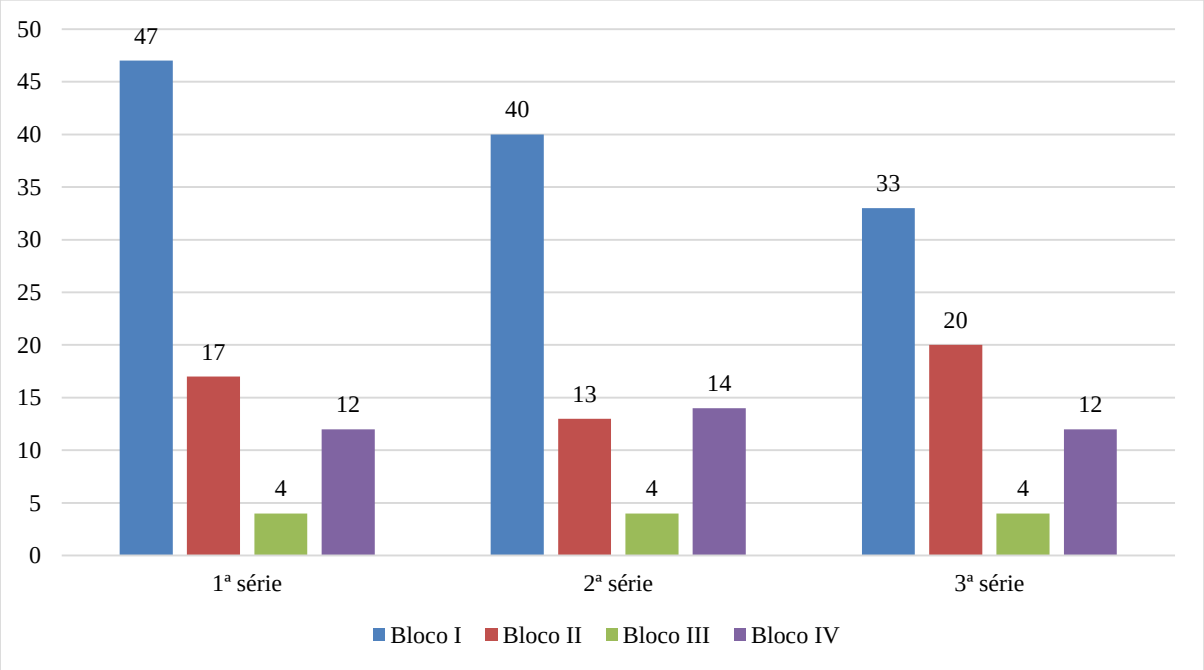
De acordo com a Seduc-MT (2023j), início da implementação do NEM nas escolas que fazem parte da DRE Cáceres, as primeiras séries do Ensino Médio contaram com a oferta de 30 turmas do Bloco I em doze escolas; seis turmas do Bloco II em três instituições; quatro turmas do Bloco III em três escolas; e 11 turmas do Bloco IV em seis instituições escolares. Além disso, houve a oferta de oito turmas de EPT pelo Senai, distribuídas em quatro escolas.

Nas 2ª séries do Ensino Médio, as mesmas cidades da DRE Cáceres foram atendidas da seguinte forma: 11 escolas, com 29 turmas do Bloco I; três escolas, com 13 turmas do Bloco II; duas escolas, com duas turmas do Bloco III; duas escolas, com oito turmas do Bloco IV. Somado a isso, houve a oferta, em uma escola, de uma turma da EPT pelo Senai (Seduc, 2023j).

No ano de 2024, observou-se, nas 35 instituições escolares que ofertaram o Ensino Médio e compuseram o quadro da DRE Cáceres, os seguintes resultados: 80 turmas da 1ª série; 71 turmas da 2ª série; e 69 turmas da 3ª série. Ainda, houve a oferta de 19 turmas multisseriadas EJA; seis turmas EJA da 1ª série; oito turmas EJA da 2ª série; quatro turmas EJA da 3ª série; uma turma multisseriadas da Educação do Campo; sete turmas da Educação do Campo multisseriada do Bloco (I); cinco turmas da Educação do Campo multisseriada do Bloco (II); duas turmas da Educação do Campo multisseriada do Bloco (III); três turmas da Educação do Campo multisseriada de progressão parcial; duas turmas da Educação Indígena EJA multisseriada; 16 turmas multisseriadas de progressão parcial.

De modo a representar a distribuição dos Blocos dos Itinerários Formativos, construiu-se o gráfico abaixo, o qual registra a quantidade de turmas e seus Blocos de estudo nas instituições escolares da rede pública do Mato Grosso da DRE Cáceres. No gráfico a seguir, não foram contempladas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco estudado.

Gráfico 17 – DRE Cáceres: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Em 2024, houve a oferta do seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos na 1ª série do Ensino Médio nas escolas da DRE Cáceres: 21 escolas tiveram 47 turmas do Bloco I; 12 escolas, atenderam a 17 turmas do Bloco II; três escolas ofertaram quatro turmas do Bloco III; seis escolas ofertaram doze turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries registrou-se que: 16 escolas atenderam a 40 turmas do Bloco I; 11 instituições disponibilizaram 13 turmas do Bloco II; quatro escolas ofertaram uma turma do Bloco III cada; sete escolas atenderam a 14 turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, verificou-se que: 13 dispuseram de 33 turmas do Bloco I; 13 instituições ofertaram 20 turmas do Bloco II; quatro escolas ofertaram uma turma do Bloco III em cada instituição; e, por fim, cinco instituições escolares ofertaram 12 turmas do Bloco IV.

A partir dos dados da implementação do NEM (Seduc-MT, 2024b), percebe-se que na DRE de Cáceres, as escolas estaduais situadas nos municípios de Curvelândia, Gloria D ´Oeste, Lambari D´Oeste, Mirassol D´Oeste, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco e Salto

do Céu não ocorreu a oferta do Itinerário Formativo do Bloco III (Matemática + Ciências Humanas). Ainda, foi possível identificar que não houve a oferta do Bloco IV (Ciências da Natureza + Ciências Humanas), nas instituições escolares da rede pública estadual das cidades de Araputanga, Indiavaí, Porto Esperidião Rio Branco e Salto do Céu. No tocante ao Bloco II (Matemática + Ciências da Natureza), verificou-se que os municípios de Indiavaí, Lambari D´Oeste, Reserva do Cabaçal e Salto do Céu. Por fim, o Bloco I (Linguagens + Ciências Humanas) não foi disponibilizado aos estudantes das escolas estaduais de Indiavaí.

De modo geral, percebe-se que as localidades que menos ofertaram opções de Blocos dos Itinerários Formativos foram Indiavaí e Salto do Céu, que disponibilizaram apenas um Bloco aos discente, sendo o Bloco III, no primeiro município, e Bloco I, no último. Apenas nas cidades de Cáceres e São José dos Quatro Marcos, foram oferecidos todos os Blocos dos Itinerários Formativos, ou seja, ao menos houve a opção de o estudante encontrar um dos quatro Blocos nas escolas estaduais da cidade, não necessariamente todos os Blocos em uma única escola.

Dos municípios que fazem parte da DRE Cáceres, apenas em Cáceres houve escolas estaduais que ofereceram a EPT no ano de 2024, conforme revela o quadro abaixo.

Quadro 29 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Cáceres

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Cáceres	E. E. Onze de Março	SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	35
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	26
		SENAI	3ª série	Automação Industrial	27
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
	E. E. Senador Mario Motta	SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	26
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
	E. E. São Luiz	SECITECI	1ª série (Eixo IV)	Eixo: Técnico em Enfermagem	44
		SECITECI	1ª série (Eixo IV)	Eixo: Técnico em Enfermagem	34
		SECITECI	1ª série (Eixo IV)	Eixo: Técnico em Enfermagem	42
		SECITECI	1ª série (Eixo IV)	Eixo: Técnico em Enfermagem	19
	E. E. Frei Ambrósio	SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	34
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32

	E. E. Prof. Ana Maria das Graças de Soua Noronha	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	30
	E. E. Militar Tiradentes Professor Natalino Ferreira Mendes	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	33
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	33
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	30
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	34
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	34
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	33

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Percebe-se que a oferta da EPT não é suficiente, pois apenas 8,3% dos municípios da DRE de Cáceres disponibilizaram esse formato em 2024. Nessa DRE, das 35 escolas (todas as modalidades) que disponibilizavam o Ensino Médio, apenas seis instituições, ou seja, 17,14% apresentaram a Educação Profissional como alternativa para o estudante.

Em relação aos cursos técnicos ofertados nas escolas públicas da DRE de Cáceres no NEM, constatou-se no ano de 2024 que a SECITECI disponibilizou em uma escola, o Eixo do Curso Técnico em Enfermagem. Enquanto o Senai, ministrou em quatro escolas o Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática, em uma escola o Curso Técnico em Automação Industrial, e por fim, em cinco escolas, o Senai ofereceu sete turmas da 1ª série com a Matriz Unificada. Em resumo, percebe-se o protagonismo do setor privado na DRE Cáceres em relação à oferta da EPT, no qual das vinte turmas de Ensino Médio que cursaram o ensino técnico em 2024, dezesseis turmas (80%) foram ofertadas pelo Senai.

Sobre os Blocos dos Itinerários Formativos, apesar da Seduc-MT cumprir o estabelecido em lei, que é pelo menos oferecer dois Itinerários Formativos em cada unidade escolar, percebe-se que são poucos os municípios que em seu conjunto de escolas estaduais conseguem disponibilizar os quatro Blocos organizados pela Seduc-MT, na DRE em questão somente as cidades de Cáceres e São José dos Quatro Marcos, conseguiram ofertar todos os Blocos dos Itinerários Formativos, sendo assim, ao menos houve a opção de o estudante encontrar um dos quatro Blocos nas escolas estaduais da cidade, não necessariamente todos os Blocos em uma única escola.

Em suma, o que se percebe é a oferta mínima dos Blocos nas escolas estaduais, que apesar de atender a legislação, não são suficientes para atender às necessidades de escolha de todos os alunos da rede, no qual os estudantes, principalmente de municípios pequenos, são os mais atingidos, sendo "forçados" a cursar o Itinerário Formativo disponível na escola, o que pode não ser necessariamente o planejado para seus estudos. Assim, reforça-se a ideia que o NEM é excludente e dual, tanto em sua essência (currículo), quanto na sua oferta, como vimos nas escolas da rede pública da DRE Cáceres.

5.3.4 DRE Confresa

A DRE Confresa atende às escolas estaduais de 13 municípios: Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Canabrava do Norte, Confresa, Luciara, Novo Santo Antônio, Porto Alegre do Norte, Santa Cruz do Xingu, Santa Terezinha, São Félix do Araguaia, São José do Xingu, Serra Nova Dourada e Vila Rica, totalizando 36 escolas. Do total de escolas, 35 ofertam o Ensino Médio, sendo que uma está em Alto Boa Vista, duas em Bom Jesus do Araguaia, uma em Canabrava do Norte, oito em Confresa, duas em Luciara, uma em Novo Santo Antônio, quatro em Porto Alegre do Norte, uma em Santa Cruz do Xingu, cinco em Santa Terezinha, três em São Félix do Araguaia, quatro em São José do Xingu, uma em Serra Nova Dourada e duas em Vila Rica (Seduc-MT, 2024b).

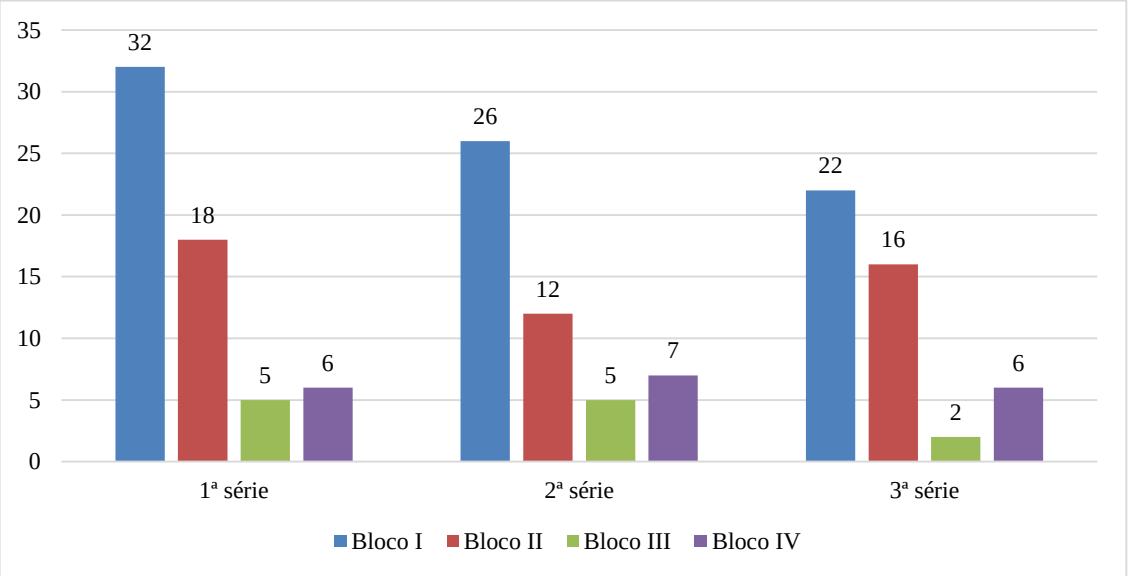
Segundo o Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso (Seduc-MT, 2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE Confresa, nas 1ª séries do Ensino Médio, foram ofertadas de 15 turmas, em sete escolas, do Bloco I; cinco unidades escolares, com nove turmas, do Bloco II; três escolas, com três turmas, do Bloco III; cinco escolas, com seis turmas, do Bloco IV. Além disso, o IFMT ofertou uma turma de EPT em uma escola. Já nas segundas séries do Ensino Médio, ocorreu a oferta de 13 turmas, em seis escolas, do Bloco I; seis escolas, com doze turmas, do Bloco II; uma escola, com uma turma, do Bloco III; e três escolas, com quatro turmas, do Bloco IV (Seduc-MT, 2023j).

Em 2024, constatou-se, nas 34 escolas que possuíam o Ensino Médio na DRE Confresa, os seguintes quantitativos de turmas: 61 turmas da 1ª série; 50 turmas da 2ª série; e 46 turmas da 3ª série. Além disso, houve a oferta de 19 turmas multisseriadas EJA; sete turmas EJA da 1ª série; cinco turmas EJA da 2ª série; três turmas EJA da 3ª série; 19 turmas da Educação do Campo multisseriada do Bloco (I); sete turmas da Educação do Campo multisseriada do Bloco

(II); uma turma da Educação do Campo multisseriada do Bloco (III); uma turma da Educação do Campo multisseriada do Bloco (IV); duas turmas da Educação do Campo multisseriada; quatro turmas da Educação do Campo multisseriada de progressão parcial; oito turmas da Educação do Campo multisseriada EJA; cinco turmas da 1ª série da Educação Indígena; duas turmas da 2ª série da Educação Indígena; duas turmas da 3ª série da Educação Indígena; 12 turmas multisseriadas da Educação Indígena; oito turmas multisseriadas da Educação Indígena EJA; uma turma da Educação Indígena EJA da 1ª série; uma turma da Educação Indígena EJA da 2ª série; e 22 turmas multisseriadas de progressão parcial.

Para apreender mais detalhadamente como foram distribuídos os Blocos dos Itinerários Formativos, foi elaborado o gráfico abaixo, o qual apresenta o quantitativo de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas estaduais do Mato Grosso da DRE de Confresa. Salientamos que no gráfico não foram contempladas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco cursado.

Gráfico 18 – DRE Confresa: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Em 2024, ocorreu a oferta do seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos na primeira série do Ensino Médio nas escolas da DRE Confresa: 11 escolas tiveram 32 turmas do Bloco I; 11 escolas ofertaram 18 turmas do Bloco II; quatro escolas ofereceram cinco turmas do Bloco III; quatro escolas ofertaram seis turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries, registrou-se que: 12 escolas dispuseram de 26 turmas do Bloco I; oito instituições disponibilizaram 12 turmas do Bloco II; três escolas ofertaram cinco turmas

do Bloco III; quatro escolas atenderam a sete turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, verificou-se que: 11 escolas tiveram 22 turmas do Bloco I; dez instituições ofertaram 16 turmas do Bloco II; uma escola ofertou duas turmas do Bloco III; e, por fim, três instituições escolares ofertaram seis turmas do Bloco IV.

Com os dados fornecidos pela Seduc-MT (2024b), observa-se que na DRE de Confresa, as escolas estaduais nos municípios de Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Canabrava do Norte, Santa Cruz do Xingu e São José do Xingu não ofertaram os Blocos III (Matemática + Ciências Humanas) e IV (Ciências da Natureza + Ciências Humanas) dos Itinerários Formativos. Em Santa Terezinha e Vila Rica, os Blocos III não foram disponibilizados. Luciara não ofereceu os Blocos I (Linguagens + Ciências Humanas) e III. Serra Dourada não disponibilizou os Blocos I, II (Matemática + Ciências da Natureza) e IV. Por fim, o município de Novo Santo Antônio não ofereceu aos estudantes da rede pública estadual os Blocos I, III e IV.

Dos municípios da DRE Confresa, somente a cidade de Confresa e de Porto Alegre do Norte ofereceram todos os Blocos dos Itinerários Formativos. Isso não significa que uma única escola tenha ofertado todos os Blocos, mas que o estudante poderá encontrar qualquer um dos Blocos em alguma escola estadual da cidade. Um exemplo curioso é o do município de São Félix do Xingu, onde existe apenas uma escola, a qual oferece a Educação Indígena.

Em relação à EPT, observa-se que, das 13 cidades da DRE Confresa, apenas Confresa disponibilizou a EPT no ano de 2024, conforme indica o quadro abaixo.

Quadro 30 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Confresa

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Confresa	E. E. Waldir Bento da Costa	IFMT	1 ª série	Técnico em Agropecuária	18
	E. E. 29 de Julho	IFMT	2ª série	Técnico em Agricultura	23
		IFMT	1ª série	Técnico em Marketing	28
		IFMT	1ª série	Técnico em Agropecuária	28
	E. E. Militar Tiradentes CB PM José Martins de Moura	IFMT	1ª série	Técnico em Agroecologia	35
		IFMT	1ª série	Técnico em Marketing	33

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

A partir do quadro acima, constata-se que das 34 escolas que ofertam Ensino Médio na DRE em estudo, apenas três instituições (8,82%) ofereceram a EPT. Sendo assim, o estado não oferece a EPT no NEM nas escolas estaduais localizadas em 12 municípios da DRE Confresa,

o que significa dizer que o modelo não vem sendo implementado como se deveria, uma vez que milhares de estudantes não podem optar pela EPT nesse contexto de negação de um direito.

Nas três instituições públicas que oferecem a EPT na cidade de Confresa, os cursos técnicos estão sendo desenvolvidos pelo IFMT, que disponibilizou, em duas instituições, o curso Técnico em Marketing; em duas escolas, o curso Técnico em Agropecuária; em uma unidade escolar, o curso Técnico em Agricultura; em outra escola, o curso Técnico em Agroecologia.

Em síntese, a implementação inicial do NEM na DRE Confresa apresentou lacunas em sua oferta. Em 2024, apenas dois municípios disponibilizaram todos os Blocos dos Itinerários Formativos, e embora seja teoricamente possível para os estudantes cursarem o bloco desejado, eles precisam se deslocar até a instituição que o oferece. Essa exigência de deslocamento pode ser um grande impeditivo, especialmente considerando as distâncias entre as residências dos alunos e as escolas. Assim, evidencia-se uma contradição no modelo do NEM, que, sob a premissa de 'flexibilidade', na verdade impõe barreiras significativas aos estudantes. Além disso, a 'livre escolha' promovida nos meios de comunicação como um aspecto positivo do NEM se revela uma falácia. Isso é comprovado pela oferta da Educação Profissional e Técnica (EPT), que está longe de ser uma alternativa viável para os estudantes dos doze municípios da DRE, onde nenhuma escola oferece a EPT.

5.3.5 DRE Diamantino

A DRE Diamantino atende às escolas estaduais localizadas em 12 municípios: Alto Paraguai, Arenápolis, Diamantino, Nobres, Nortelândia, Nova Maringá, Nova Marilândia, Nova Mutum, Rosário Oeste, Santa Rita do Trivelato, São José do Rio Claro e Santo Afonso, totalizando 44 escolas (Seduc-MT, 2024a). Do total de escolas, 34 atendem o Ensino Médio, sendo que cinco estão situadas em Alto Paraguai, duas em Arenápolis, sete em Diamantino, três em Nobres, uma em Nortelândia, uma em Nova Maringá, uma em Nova Marilândia, três em Nova Mutum, cinco em Rosário Oeste, uma em Santa Rita do Trivelato, três em São José do Rio Claro e duas em Santo Afonso (Seduc-MT, 2024b).

De acordo com a Seduc-MT (2023j), no começo da implementação do NEM nas escolas que fazem parte da DRE Diamantino, nas primeiras séries do Ensino Médio, houve a oferta de 14 turmas do Bloco I em sete escola; de 19 turmas do Bloco II de nove unidades escolares; de quatro turmas do Bloco III em duas instituições; e de quatro turmas do Bloco IV em duas

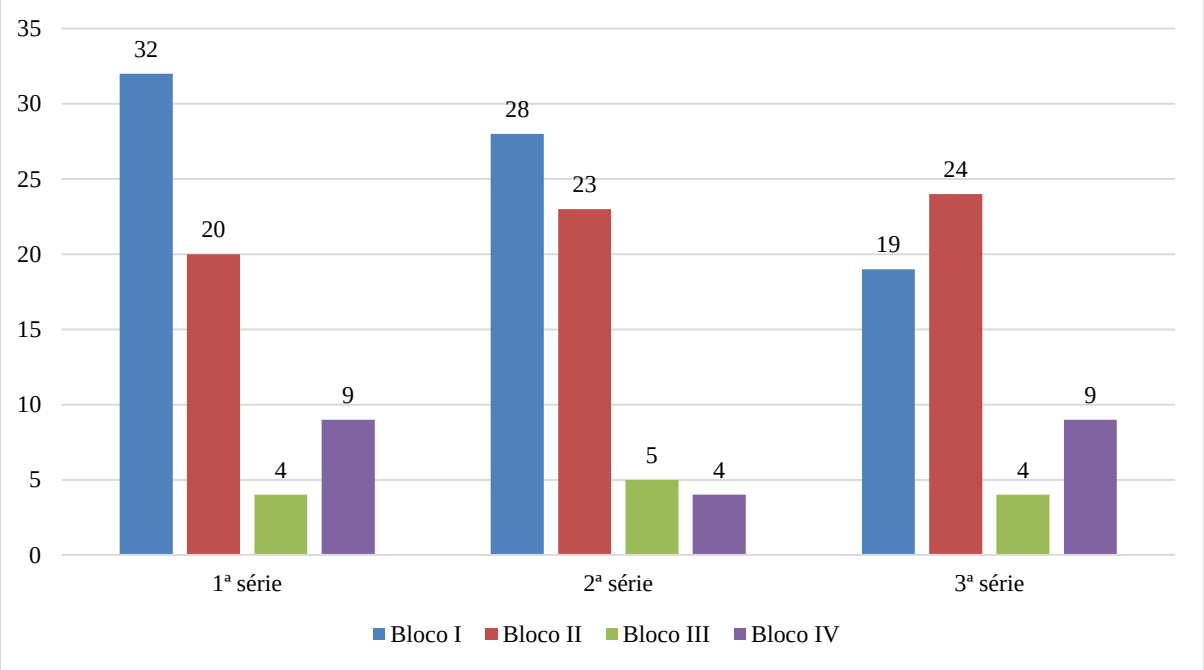
escolas. Além disso, nas primeiras séries do Ensino Médio, duas escolas ofereceram nove turmas de EPT desenvolvidas pelo Senai, e uma escola ofereceu uma turma de EPT promovida pelo IFMT.

Já nas 2ª séries do Ensino Médio, constatou-se a oferta de oito escolas com 14 turmas do Bloco I; seis escolas com 14 turmas do Bloco II; três escolas com uma turma do Bloco III em cada instituição; e quatro escolas com cinco turmas do Bloco IV. Na EPT, uma escola ofereceu quatro turmas nas segundas séries, com cursos realizados pelo Senai (Seduc-MT, 2023j).

Em 2024, nas 34 unidades escolares que forneciam Ensino Médio na DRE Diamantino, foram registrados os seguintes números: 65 turmas da 1ª série; 60 turmas da 2ª série; e 56 turmas da 3ª série. Além disso, foram disponibilizadas 21 turmas multisseriadas de Educação de Jovens e Adultos (EJA); três turmas de EJA para cada uma das 1ª e 2ª séries; e 12 turmas de EJA da Educação do Campo. A Educação do Campo também contou com seis turmas multisseriadas do Bloco I, três do Bloco II, cinco do Bloco III, e seis do Bloco IV, além de uma turma de progressão parcial. Adicionalmente, foi ofertada uma turma multisseriada da Educação Indígena e quatro turmas de progressão parcial.

Para compreender como foram disponibilizados os Blocos dos Itinerários Formativos na DRE em questão, elaborou-se o gráfico abaixo, que aponta a quantidade de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas estaduais. Ressalta-se que foram excluídas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco estudado.

Gráfico 19 – DRE Diamantino: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

No ano de 2024, nas escolas da DRE Diamantino, o seguinte quantitativo foi oferecido na primeira série do Ensino Médio: 17 escolas atenderam a 32 turmas do Bloco I; 12 escolas tiveram 20 turmas do Bloco II; três escolas ofertaram quatro turmas do Bloco III; e cinco escolas ofertaram nove turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries, registrou-se que: 14 escolas dispuseram de 28 turmas do Bloco I; 14 instituições disponibilizaram 23 turmas do Bloco II; duas escolas ofertaram cinco turmas do Bloco III; duas escolas atenderam a quatro turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, verificou-se que: 13 escolas ofereceram 19 turmas do Bloco I; 14 instituições ofertaram 24 turmas do Bloco II; quatro escolas ofertaram uma turma, cada, do Bloco III; e, por fim, sete instituições escolares ofertaram nove turmas do Bloco IV.

A partir das informações repassadas pela Seduc-MT (2024b), constata-se que na DRE de Diamantino, no ano de 2024, as escolas estaduais localizadas nos municípios de Alto Paraguai, Nobres e Nova Marilândia não ofereceram o Bloco IV aos estudantes. Nas cidades de Diamantino, Nobres, Nortelândia, Nova Marilândia e Santa Rita do Trivelato não ocorreu a disponibilidade do Bloco III. Nos territórios de Nova Marilândia e Santa Rita do Trivelato os estudantes não tiveram acesso ao Bloco I. Por último, no município de Santo Afonso, não ocorreu a oferta do Bloco II.

Na DRE Diamantino, cinco municípios disponibilizaram todos os Blocos dos Itinerários Formativos, a saber: Arenápolis, Nova Maringá, Nova Mutum, Rosário Oeste e São José do Rio Claro. Destes, em três: Arenápolis, Nova Maringá e Nova Mutum, houve unidades escolares que ofereceram todos os Blocos. Nos municípios de Rosário Oeste e São José do Rio Claro, ofertou-se todos os Blocos dos Itinerários, todavia, isso não se deu em uma única unidade escolar, mas sim em escolas diferentes.

No tocante à EPT, registrou-se que, dos 12 municípios da DRE Diamantino, somente as localidades de Diamantino e Nova Mutum ofertaram a EPT no ano de 2024, segundo o quadro abaixo.

Quadro 31 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Diamantino

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Diamantino	E. E. Serra Azul	SECITECI	1ª série (Eixo III)	Eixo: Técnico em Agronegócio	35
		SECITECI	1ª série (Eixo III)	Eixo: Técnico em Agronegócio	35
	E. E Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho	IFMT	1ª série	Técnico em Administração	33
		IFMT	2ª série	Técnico em Administração	35
Nova Mutum	E. E. José Aparecido Ribeiro	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	34
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	34
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	2ª série	Mecânica	25
		SENAI	2ª série	Eletromecânica	24
		SENAI	2ª série	Eletromecânica	22
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	24
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	28
		SENAI	2ª série	Eletrotécnica	35
		SENAI	3ª série	Mecatrônica	13
		SENAI	3ª série	Manutenção e Suporte em Informática	22
		SENAI	3ª série	Manutenção e Suporte em Informática	19
		SENAI	3ª série	Eletromecânica	17
	E. E. Militar Tiradentes Coronel	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	1ª série	Matriz Unificada	35

	PM Celso Henrique Souza Barbosa		(1.080h)		
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	37
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	21
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	34
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	28

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Observa-se que, das 34 escolas que ofertaram o Ensino Médio na DRE em questão, somente quatro unidades escolares, ou seja, 11,76%, apresentaram a EPT. Dessas instituições que disponibilizaram a EPT, duas escolas estão situadas no município de Diamantino, sendo que a primeira, a E. E Serra Azul, desenvolveu duas turmas de 1ª série do curso Técnico em Agronegócio em conjunto com a SECITECI, enquanto a outra escola, a E. E. Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho, apresentou uma turma de 1ª série e uma turma de 2ª série em cooperação com o IFMT no curso Técnico de Administração.

Já na cidade de Nova Mutum duas escolas ofereceram os cursos técnicos juntamente com o Senai. Em 2024, a E. E. José Aparecido Ribeiro inaugurou oito turmas de 1ª série com matriz unificada, além de seis turmas de 2ª série: uma de Mecânica, duas de Eletromecânica, uma de Automação Industrial, uma de Mecatrônica e uma de Eletrotécnica. Também foram formadas quatro turmas de 3ª série, com duas turmas de Manutenção e Suporte em Informática, uma de Mecatrônica e uma de Eletromecânica. A outra instituição, E. E. Militar Tiradentes Coronel PM Celso Henrique Souza Barbosa, ofertou quatro turmas de 1ª série com matriz curricular unificada e quatro turmas de 2ª série, divididas igualmente entre os cursos de Mecatrônica e Automação Industrial.

Em resumo, a implementação inicial do NEM na DRE Diamantino revelou a tendência estadual de oferecer mais turmas dos Blocos I e II em detrimento dos Blocos III e IV. Nessa DRE, as cidades com menos Blocos disponibilizados foram Nova Marilândia, que ofertou apenas um Bloco, além de Nobres e Santa Rita do Trivelato, que proporcionaram apenas dois Blocos aos estudantes da rede estadual. isso demonstra a dualidade do modelo do NEM, pois os estudantes frequentemente realizam uma “escolha decretada”, em vez de uma escolha desejada, em virtude da disponibilidade da oferta pública. Sobre a EPT, verifica-se que apenas dois municípios, de doze, ou seja, 16,66%, apresentam essa opção, o que denota a exclusão de parte do currículo denominado flexível aos estudantes de dez cidades da DRE Diamantino. Destaca-se ainda o protagonismo do setor privado na oferta da EPT, já que das 30 turmas de

curso técnico nas escolas da DRE em estudo, 26 turmas (86,66%) foram contempladas com cursos do Senai.

5.3.6 DRE Juína

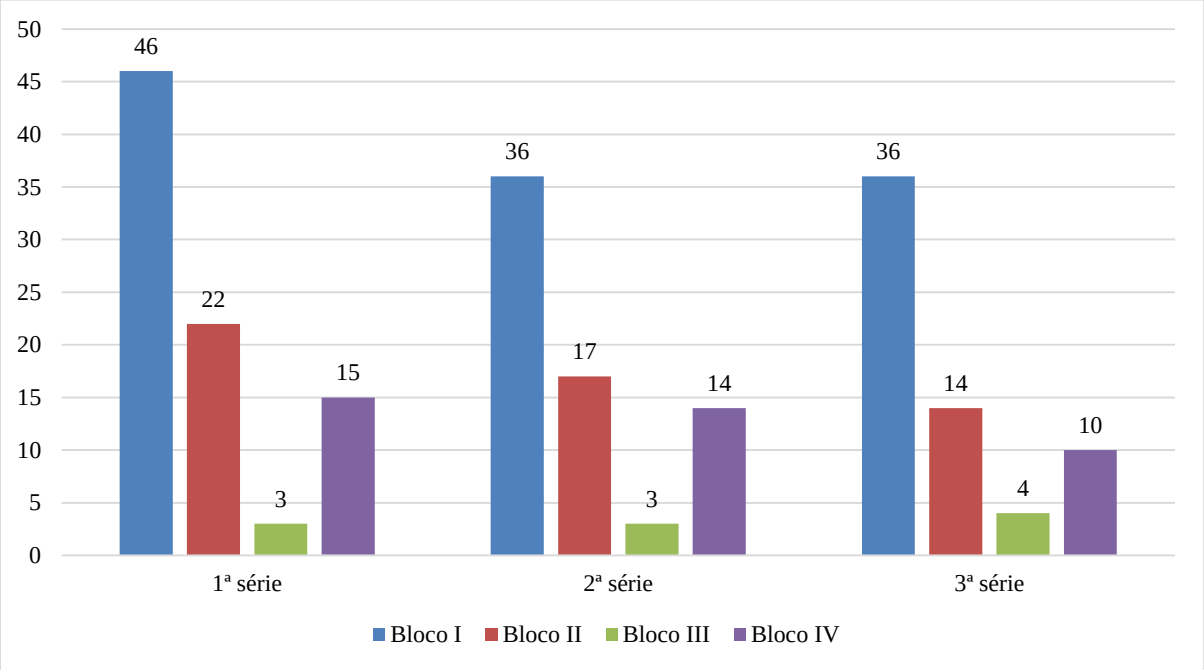
A DRE Juína é responsável por atender escolas estaduais em 10 municípios: Aripuanã, Brasnorte, Castanheira, Colniza, Cotriguaçu, Juína, Juruena, Juara, Novo Horizonte e Porto dos Gaúchos, totalizando 50 escolas, conforme indicação da Seduc-MT (2024a). Dessas escolas, 41 oferecem Ensino Médio, distribuídas da seguinte forma: cinco em Aripuanã, quatro em Brasnorte, três em Castanheira, quatro em Colniza, três em Cotriguaçu, sete em Juína, uma em Juruena, dez em Juara, uma em Novo Horizonte e três em Porto dos Gaúchos (Seduc-MT, 2024b).

Conforme as informações da Seduc-MT (2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE de Juína, nas primeiras séries do Ensino Médio, ocorreu a oferta de 13 escolas com 36 turmas do Bloco I; sete unidades escolares com 16 turmas do Bloco II; nenhuma escola ofertou o Bloco III; e cinco escolas disponibilizaram 11 turmas do Bloco IV. Além disso, nas primeiras séries do Ensino Médio uma escola ofertou quatro turmas de EPT desenvolvidas pelo Senai. Nas 2ª séries do Ensino Médio, registrou-se a oferta de com 28 turmas do Bloco I em 13 escolas; 15 turmas do Bloco II em nove escolas; nenhuma escola escolheu o Bloco III; e seis escolas ofertaram 11 turmas do Bloco IV (Seduc-MT, 2023j).

No ano letivo de 2024, observou-se, nas 41 unidades escolares que ofertaram o Ensino Médio na DRE de Juína, os seguintes registros: 86 turmas da 1ª série; 70 turmas da 2ª série; e 64 turmas da 3ª série. Além disso, houve a oferta de nove turmas multisseriadas EJA; três turmas EJA da 1ª série; três turmas EJA da 2ª série; uma turma EJA da 3ª série; 26 turmas da Educação do Campo multisseriada do Bloco (I); cinco turmas da Educação do Campo multisseriada do Bloco (II); uma turma da Educação do Campo multisseriada do Bloco (III); uma turma da Educação do Campo multisseriada de progressão parcial; três turmas da Educação do Campo multisseriada EJA; uma turma da 1ª série da Educação Indígena; uma turma da 2ª série da Educação Indígena; quatro turmas da 3ª série da Educação Indígena; 13 turmas multisseriadas da Educação Indígena; oito turmas multisseriadas da Educação Indígena EJA; duas turmas da Educação Indígena EJA da 1ª série; quatro turmas da Educação Indígena EJA da 2ª série; duas turmas da Educação Indígena EJA da 3ª série; e, por fim, sete turmas multisseriadas de progressão parcial.

Para compreender a oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos da DRE Juína, construiu-se o gráfico abaixo, que indica a quantidade de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas estaduais. Salienta-se que no gráfico não foram contempladas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco trabalhado.

Gráfico 20 – DRE Juína: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Em 2024, foi disponibilizado o seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos nas primeiras séries do Ensino Médio nas escolas da DRE de Juína: 17 escolas atenderam a 46 turmas do Bloco I; 12 escolas tiveram 22 turmas do Bloco II; uma escola ofertou três turmas do Bloco III; oito escolas ofertaram 15 turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries constatou-se: 16 escolas com 36 turmas do Bloco I; 13 instituições com 17 turmas do Bloco II; duas escolas ofertaram três turmas do Bloco III; sete escolas atenderam a 14 turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, observou-se: 17 escolas com 36 turmas do Bloco I; 11 instituições com 14 turmas do Bloco II; duas escolas com quatro turmas do Bloco III; e cinco instituições escolares com dez turmas do Bloco IV.

Por meio dos dados da implementação do NEM apresentados pela Seduc-MT (2024b), foi possível observar que na DRE de Juína, durante o ano letivo de 2024, os municípios de Brasnorte, Juruena e Porto dos Gaúchos não disponibilizaram os Blocos III e IV. As escolas públicas estaduais localizadas nas cidades de Castanheira, Cotriguaçu, Juara, Juína e Novo Horizonte do Norte não ofereceram o Bloco III. As instituições estaduais da cidade de Colniza

não disponibilizaram o Bloco II, enquanto no município de Aripuanã houve a oferta de todos os Blocos, mas não em uma única unidade escolar, sendo assim, o estudante poderia cursar qualquer um dos Blocos, desde que se dirigisse até a escola que ofertasse o Bloco desejado.

Sobre a EPT, foi possível identificar que dos dez municípios da DRE Juína, apenas três cidades, a saber: Aripuanã, Juara e Juína ofertaram essa opção ao estudante do Ensino Médio da rede pública estadual no ano de 2024, conforme indica o quadro abaixo.

Quadro 32 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Juína

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Aripuanã	E. E. São Francisco de Assis	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	27
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	2ª série	Mineração	32
		SENAI	2ª série	Mineração	22
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	19
		SENAI	2ª série	Mineração	33
		SENAI	2ª série	Mineração	22
		SENAI	3ª série	Mineração	25
		SENAI	3ª série	Mineração	14
	E. E. Prof. Elídio Murcelli Filho	SENAI	3ª série	Manutenção e Suporte em Informática	20
		SENAI	3ª série	Mineração	29
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	20
Juara	E. E. Oscar Soares	SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	27
		SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	27
		SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	12
Juína	E. E. Dr. Artur Antunes Maciel	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	13
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	30
	E. E. Militar Tiradentes Pe. Ezequiel Ramin	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
	E. E. Antônia Moura Muniz	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	23

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

A partir informações disponíveis, observou-se que, das 41 unidades escolares que ofereceram Ensino Médio na DRE Juína, apenas seis escolas, ou 14,63%, disponibilizaram a EPT. Entre elas, na cidade de Aripuanã, a E. E. São Francisco de Assis, em parceria com o Senai, ofereceu sete turmas da 1ª série com Matriz Unificada; cinco turmas da 2ª série, sendo quatro turmas do curso de Mineração e uma turma do curso de Manutenção e Suporte em Informática; além de duas turmas da 3ª série do curso de Mineração. Na E. E. Prof. Elídio Murcelli Filho, também em Aripuanã, foi oferecida em 2024 uma turma da 2ª série do curso de Manutenção e Suporte em Informática e duas turmas de 3ª série, sendo uma do curso de Manutenção e Suporte em Informática e outra do curso de Mineração.

No município de Juara, apenas uma escola da rede estadual ofertou a EPT, a E. E. Oscar Soares, que juntamente com a SECITECI disponibilizou, em 2024, três turmas da 1ª série do eixo Técnico em Administração. Enquanto isso, na cidade de Juína, três escolas, em conjunto com o Senai, desenvolveram quatro turmas da 1ª série de Matriz Unificada.

De modo geral, percebe-se que na implementação inicial do NEM nas escolas estaduais da DRE de Juína, poucas escolas que disponibilizaram o Bloco III. Apenas uma escola ofertou turmas da 1ª série deste bloco, enquanto duas escolas formaram turmas da 2ª e 3ª série, com acesso restrito a estudantes das cidades de Aripuanã e Colniza. Esses dados refletem um modelo de Ensino Médio que necessita urgentemente ser revogado. Ademais, ao analisar a oferta da EPT, das 41 unidades escolares da DRE Juína, somente seis oferecem essa possibilidade ao estudante, evidenciando uma oferta mínima do currículo do NEM. Notavelmente, das 24 turmas de EPT, 21 (87,5%) são administradas pelo Senai, indicando uma predominância do setor privado na prestação deste serviço educacional.

5.3.7 DRE Matupá

A DRE Matupá atende às escolas estaduais de sete municípios: Guarantã do Norte, Marcelândia, Matupá, Nova Guarita, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte, totalizando 27 escolas (Seduc-MT, 2024a). Do total de escolas, 22 atendem o Ensino Médio, dispostas do seguinte modo: três estão localizadas em Guarantã do Norte; três em Marcelândia;

cinco em Matupá; uma em Nova Guarita; uma em Novo Mundo; seis em Peixoto de Azevedo; e três em Terra Nova do Norte (Seduc-MT, 2024b).

Conforme as informações da Seduc-MT (2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE de Matupá, nas primeiras séries do Ensino Médio ocorreu a oferta de 5 turmas do Bloco I em seus escolas; 13 turmas do Bloco II em cinco unidades escolares; uma turma do Bloco III em uma escola; com seis turmas do Bloco IV em três escolas. Além disso, nas primeiras séries do Ensino Médio ocorreu a oferta de três turmas de EPT em três escolas conjuntamente com o Senai. Nas segundas séries do Ensino Médio, verificou-se a oferta de 14 turmas do Bloco I em seis escolas; sete turmas do Bloco II em quatro escolas; nenhuma escola escolheu o Bloco III; dez turmas do Bloco IV em quatro escolas (Seduc-MT, 2023j).

No ano letivo de 2024, levantou-se, nas 22 unidades escolares que ofertaram o Ensino Médio na DRE Matupá, os seguintes números: 53 turmas da 1ª série; 49 turmas da 2ª série; e 46 turmas da 3ª série. Ademais, houve a oferta de três turmas multisseriadas EJA; quatro turmas EJA da 1ª série; nove turmas EJA da 2ª série; sete turmas EJA da 3ª série; seis turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (I); duas turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (II); seis turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (IV); quatro turmas da Educação do Campo multisseriadas EJA; duas turmas da 1ª série da Educação Indígena; uma turma da 2ª série da Educação Indígena; uma turma da 3ª série da Educação Indígena; dez turmas multisseriadas da Educação Indígena; 11 turmas multisseriadas da Educação Indígena EJA; uma turma da Educação Indígena EJA da 1ª série; uma turma da Educação Indígena EJA da 2ª série; uma turma da Educação Indígena multisseriada de Progressão Parcial; e quatro turmas multisseriadas de progressão parcial.

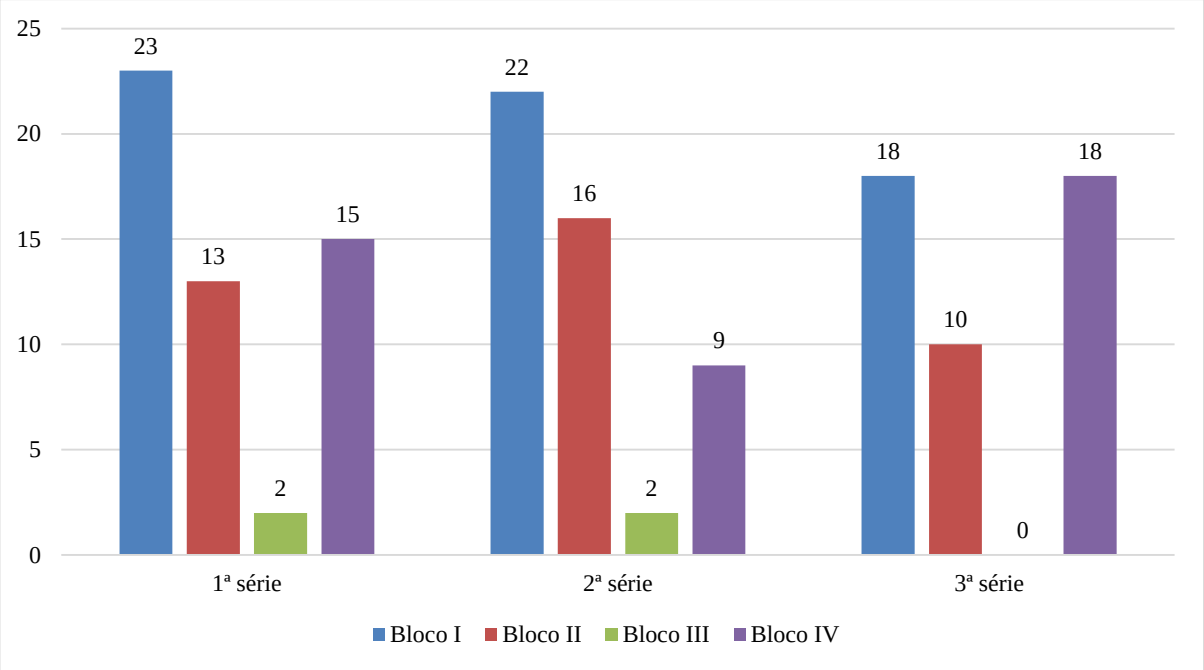
No município de Terra Nova do Norte, a E. E. Terra Nova, uma escola estadual do campo, oferta Educação Profissional e Técnica (EPT) com uma organização curricular baseada na Pedagogia da Alternância. Esta abordagem leva em consideração as particularidades e especificidades locais (Seduc-MT, 2023j). Em 2024, a E. E. Terra Nova[166] disponibilizou oito turmas do curso de Agroecologia, distribuídas igualmente entre as quatro séries do ensino médio: duas turmas em cada uma das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries (Seduc-MT, 2024b).

Para ilustrar melhor a oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos na DRE Matupá, foi criado o gráfico abaixo. Este gráfico apresenta a quantidade de turmas e seus respectivos Blocos

[166] Vide Apêndice K – Matriz curricular da E. E. Terra Nova. Para saber mais, acesse o QR Code.

de estudo nas escolas estaduais. É importante destacar que o gráfico não inclui turmas sem detalhamento específico do Bloco trabalhado.

Gráfico 21 – DRE Matupá: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

No ano de 2024, houve a oferta do seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos na primeira série do Ensino Médio nas escolas da DRE Matupá: 11 escolas atenderam a 23 turmas do Bloco I; oito escolas tiveram 13 turmas do Bloco II; duas escolas ofertaram duas turmas do Bloco III; sete escolas ofertaram 15 turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries, verificou-se que: nove escolas atenderam a 22 turmas do Bloco I; sete instituições disponibilizaram 16 turmas do Bloco II; uma escola ofertou duas turmas do Bloco III; cinco escolas dispuseram de nove turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, constatou-se que: seis escolas atenderam a 18 turmas do Bloco I; sete instituições ofertaram dez turmas do Bloco II; não houve oferta do Bloco III; e, por fim, oito instituições escolares ofertaram 18 turmas do Bloco IV.

De acordo com dados da Seduc-MT (2024b), observou-se que, no ano letivo de 2024, várias escolas estaduais da DRE de Matupá enfrentaram limitações na oferta dos Itinerários Formativos. As unidades localizadas nos municípios de Guarantã do Norte, Marcelândia e Nova Guarita não ofereceram o Bloco III. Em Novo Mundo, as escolas estaduais não disponibilizaram os Blocos I e III, enquanto em Terra Nova do Norte, o Bloco IV não foi

ofertado. No entanto, duas escolas se destacaram por disponibilizar todos os Blocos aos estudantes: a E. E. Jardim das Flores, em Matupá, e a E. E. 19 de Julho, em Peixoto de Azevedo.

Em relação à EPT, verificou-se que dos sete municípios que compõem a DRE Matupá, somente três contaram com escolas estaduais que promoveram a EPT no ano letivo de 2024, a saber: Guarantã do Norte, Matupá e Peixoto de Azevedo, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 33 – Oferta da EPT nas escolas da DRE de Matupá

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Guarantã do Norte	E. E. Albert Einstein	IFMT	1ª série	Agropecuária	10
		IFMT	1ª série	Agropecuária	29
		IFMT	2ª série	Agropecuária	6
Matupá	E. E. Jardim das Flores	SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	18
		SECITECI	1ª série (Eixo II)	Eixo: Técnico em Agricultura	34
		SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	31
		SECITECI	1ª série (Eixo II)	Eixo: Técnico em Agricultura	24
		SECITECI	2ª série	Agropecuária	23
Peixoto de Azevedo	E. E. 19 de Julho	IFMT	1ª série	Agropecuária	34
		IFMT	2ª série	Agropecuária	21
		IFMT	2ª série	Agropecuária	18

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Das 22 escolas que ofertam o Ensino Médio na DRE Matupá, apenas três, ou seja, 13,63%, promoveram a EPT no ano de 2024. As três instituições escolares estão localizadas em municípios distintos. Na cidade de Guarantã do Norte, a E. E. Albert Einstein, em colaboração com o IFMT, ofereceu duas turmas da 1ª série e uma turma da 2ª série do curso de Agropecuária. No município de Matupá, a E. E. Jardim das Flores disponibilizou duas turmas de primeira série no eixo Técnico em Administração e duas no eixo Técnico em Agricultura. Por último, em Peixoto de Azevedo, a E. E. 19 de Julho, em conjunto com o IFMT, ofertou o curso de Agropecuária em uma turma de 1ª série e em duas turmas da 2ª série.

Em resumo, observa-se que a implementação inicial do NEM nas escolas estaduais da DRE de Matupá apresenta lacunas na oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos bem como na EPT, já que, dos sete municípios, quatro (57,14%) deixaram de ofertar o Bloco III (Matemática + Ciências Humanas), e apenas duas escolas (9,09%) conseguiram disponibilizar todos os Blocos dos Itinerários em suas unidades. A maior parte da oferta cumpriu apenas os limites os limites mínimos estabelecidos na legislação. Diante disso, torna-se urgente que a Seduc-MT reorganize suas políticas para ampliar o quantitativo de Blocos ofertados aos

estudantes. Essa readaptação para ampliação da oferta também se faz necessária para a EPT, pois somente três escolas, situadas em três cidades distintas, desenvolveram cursos técnicos, o que é extremamente preocupante, pois reforça o princípio da dualidade, uma vez que alguns discentes têm acesso e outros não, devido à localidade em que reside e à pouca abrangência da oferta pública estadual. Desse modo, é preciso que a Seduc-MT procure ampliar suas atividades em conjunto com as instituições públicas, como o IFMT, UFMT e SECITECI, visando aumentar a promoção da EPT aos estudantes do NEM.

5.3.8 DRE Metropolitana

A DRE Metropolitana atende escolas estaduais localizadas em 11 municípios: Acorizal; Barão do Melgaço; Cuiabá; Chapada dos Guimarães; Jangada; Nossa Senhora do Livramento; Nova Brasilândia; Planalto da Serra; Poconé; Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande, totalizando 146 escolas (Seduc-MT, 2024a). Das escolas na região, 116 oferecem Ensino Médio. Em detalhe, três estão localizadas em Acorizal; quatro em Barão do Melgaço; 49 em Cuiabá; quatro em Chapada dos Guimarães; quatro em Jangada; cinco em Nossa Senhora do Livramento; uma em Nova Brasilândia; uma em Planalto da Serra; sete em Poconé; dez em Santo Antônio do Leverger e 28 em Várzea Grande (Seduc-MT, 2024b).

Antes da reestruturação das DREs pela Seduc-MT, a DRE Metropolitana não existia, sua criação se deu com a junção entre a DRE Cuiabá e a DRE Várzea Grande. Segundo a Seduc-MT (2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que faziam parte da DRE Cuiabá, que era composta pelos municípios de Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Nova Brasilândia, Planalto da Serra e Santo Antônio do Leverger, para as primeiras séries do Ensino Médio havia 70 turmas do Bloco I para 35 escolas; 50 turmas do Bloco II em 30 unidades escolares; 11 turmas do Bloco III em seis escolas; e com 23 turmas do Bloco IV em 16 escolas. Além disso, as primeiras séries do Ensino Médio ofertaram, em 31 escolas, 33 turmas de EPT em conjunto com o Senai; também houve a oferta de cinco turmas de EPT em quatro escolas juntamente com o IFMT (Seduc-MT, 2023j).

Nas segundas séries do Ensino Médio, verificou-se na antiga DRE Cuiabá a oferta de 34 escolas com 72 turmas do Bloco I; 29 escolas com 45 turmas do Bloco II; 12 escolas com 16 turmas do Bloco III; 16 escolas com 28 turmas do Bloco IV, além de duas escolas com duas turmas de EPT em parceria com o Senai (Seduc-MT, 2023j).

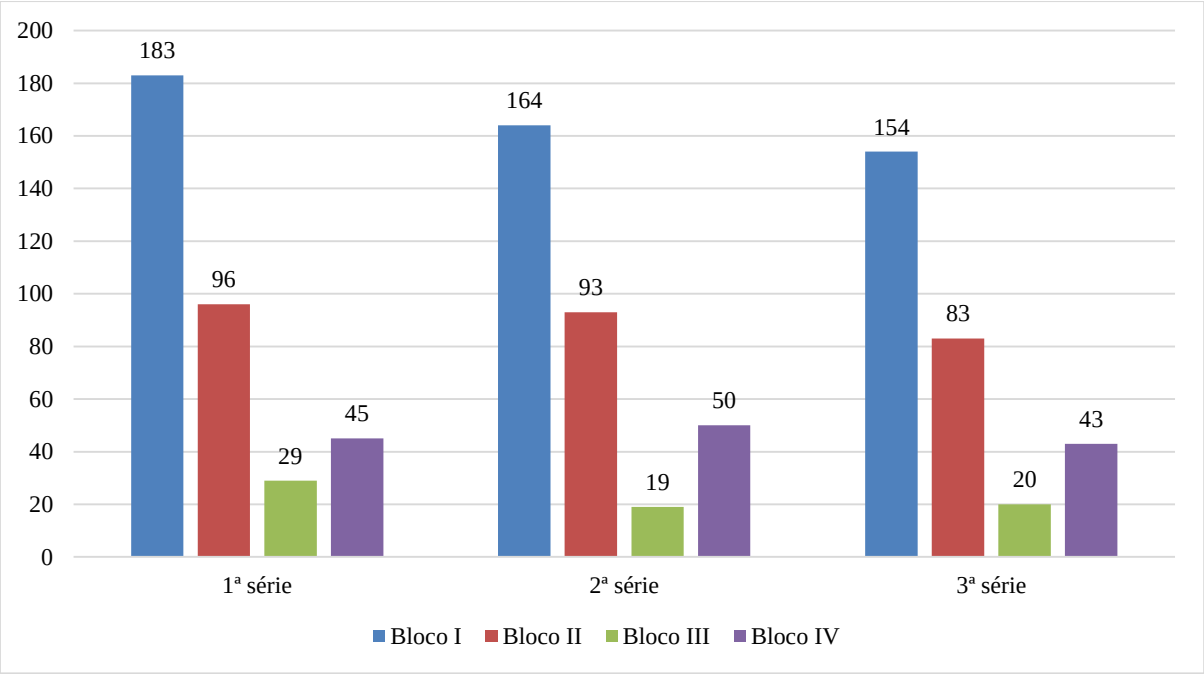
Na extinta DRE Várzea Grande, que era composta pelos municípios de Acorizal, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Poconé e Várzea Grande, foram ofertadas nas primeiras séries do Ensino Médio 21 escolas com 41 turmas do Bloco I; 16 escolas com 28 turmas do Bloco II; duas escolas com três turmas do Bloco III; oito escolas com 17 turmas do Bloco IV e 15 escolas com 22 turmas de EPT desenvolvidas pelo Senai (Seduc-MT, 2023j). Nas segundas séries do Ensino Médio, constatou-se a disponibilização de 22 escolas com 47 turmas do Bloco I; 13 escolas com 27 turmas do Bloco II; duas escolas com duas turmas do Bloco III; nove escolas com 20 turmas do Bloco IV, além de três escolas com sete turmas de EPT realizadas pelo Senai (Seduc-MT, 2023j).

No ano letivo de 2024, já com as DREs de Cuiabá e Várzea Grande unificadas, formando a DRE Metropolitana, levantou-se, nas 117 unidades escolares que ofertaram o Ensino Médio os seguintes números: 354 turmas da 1ª série; 325 turmas da 2ª série; e 300 turmas da 3ª série. Ainda, houve a oferta de 54 turmas multisseriadas EJA; 35 turmas EJA da 1ª série; 50 turmas EJA da 2ª série; 28 turmas EJA da 3ª série; 23 turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (I); quatro turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (II); uma turma da Educação do Campo multisseriada do Bloco (III); quatro turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (IV); 12 turmas da Educação do Campo de Progressão Parcial; 48 turmas da Educação do Campo multisseriadas EJA.

Também foram ofertadas duas turmas da 1ª série da Educação Indígena; uma turma da 2ª série da Educação Indígena; uma turma da 3ª série da Educação Indígena; duas turmas multisseriadas da Educação Indígena; três turmas multisseriadas da Educação Indígena EJA; três turmas da Educação Quilombola multisseriadas do Bloco (I); uma turma da Educação Quilombola multisseriada do Bloco (III); três turmas da Educação Quilombola da 1ª série; quatro turmas da Educação Quilombola da 2ª série; duas turmas da Educação Quilombola da 3ª série; seis turmas multisseriadas de Educação Quilombola EJA; uma turma de Educação Quilombola de progressão parcial; e 63 turmas multisseriadas de progressão parcial.

Com o intuito de entender a oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos na DRE Metropolitana, construiu-se o gráfico abaixo, que demonstra a quantidade de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas estaduais. Destaca-se que nele não foram contempladas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco trabalhado.

Gráfico 22 – DRE Metropolitana: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Em 2024, observou-se a oferta do seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos na primeira série do Ensino Médio nas escolas da DRE Metropolitana: 93 escolas atenderam a 183 turmas do Bloco I; 63 escolas tiveram 96 turmas do Bloco II; 20 escolas ofertaram 29 turmas do Bloco III; 31 escolas ofertaram 45 turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries, identificou-se a seguinte distribuição: 81 escolas atenderam a 164 turmas do Bloco I; 60 instituições disponibilizaram 93 turmas do Bloco II; 12 escolas ofertaram 19 turmas do Bloco III; 27 escolas com 50 turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, os dados foram os seguintes: 79 escolas com 154 turmas do Bloco I; 51 instituições ofertaram 83 turmas do Bloco II; 15 escolas atenderam a 20 turmas do Bloco III; e 25 instituições escolares disponibilizaram 43 turmas do Bloco IV.

Com as informações da implementação do NEM disponibilizadas pela Seduc-MT (2024b), verificou-se que na DRE Metropolitana, no ano letivo de 2024, as escolas estaduais situadas nos municípios de Acorizal, Barão de Melgaço, Jangada e Nossa Senhora do Livramento não ofereceram o Bloco III; já as escolas estaduais localizadas na cidade de Planalto da Serra não disponibilizaram os Blocos I, III e IV.

No município de Nova Brasilândia, não houve a disponibilidade, nas unidades escolares estaduais, dos Blocos I e IV; e nas cidades de Cuiabá, Chapada dos Guimarães, Poconé, Santo Antônio de Leverger e Várzea Grande, foi possível encontrar todos os quatro Blocos dos

Itinerários Formativos, não necessariamente em uma única instituição, desse modo, o estudante poderia realizar qualquer um dos Blocos, desde que se matriculasse e se dirigisse à escola que tivesse o Bloco desejado.

No tocante à EPT, verificou-se que, das 11 cidades da DRE Metropolitana, apenas três: Cuiabá, Poconé e Várzea Grande tiveram escolas estaduais que desenvolveram a EPT no ano de 2024. O quadro abaixo apresenta a escola, a instituição conjunta com a Seduc que promoveu a EPT, o tipo de curso e o número de estudantes matriculados.

Quadro 34 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Metropolitana

Cidade	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Cuiabá	E. E. Historiador Rubens de Mendonça	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	2ª série	Logística	23
	E. E. André Avelino Ribeiro	SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	30
		SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	25
		SENAI	2ª série	Segurança do Trabalho	16
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	28
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	23
		SENAI	3ª série	Desenvolvimento de Sistemas	23
		SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	26
		SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	21
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	17
	E. E. Dr. Estevão Alves Correa	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	2ª série	Logística	21
		SENAI	2ª série	Eletrotécnica	30
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	30
	E. E. Dr. Leônidas Antero de Matos	SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	26
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
	E. E. Dr. Mario de Castro	SENAI	2ª série	Eletrotécnica	30
		SENAI	3ª série	Eletrotécnica	17
		SENAI	3ª série	Edificações	20
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
		SENAI	2ª série	Logística	32
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	31
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
	E. E. João Brienne de Camargo	IFMT	1ª série	Alimentos	28
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	30
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	18

	E. E. Leovegildo de Melo	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
		SENAI	2ª série	Rede de Computadores	20
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
		IFMT	2ª série	Administração	24
	E. E. Liceu Cuiabano Maria de Arruda Muller	IFMT	2ª série	Edificações	31
		IFMT	2ª série	Agrimensura	28
		IFMT	1ª série	Administração	36
	E. E. Malik Didier Namer Zahafi	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
		SENAI	2ª série	Eletrotécnica	27
		SENAI	2ª série	Edificações	20
	E. E. Marcelina de Campos	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	19
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	20
	E. E. Militar Dom Pedro II Presidente Médici	SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	24
		SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	28
		SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	26
		SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	29
		SENAI	3ª série	Desenvolvimento de Sistemas	27
		SENAI	3ª série	Programação de Jogos Digitais	14
		SENAI	3ª série	Design Gráfico	22
		SENAI	3ª série	Rede de Computadores	15
		SENAI	3ª série	Programação de Jogos Digitais	30
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	32
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	28
	E. E. Padre Ernesto Camilo Barreto	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	27
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	27
	E. E. Padre Firmo Pinto Duarte Filho	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	30
		SENAI	2ª série	Logística	29
	E. E. Pascoal Moreira Cabral	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	30
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	26
	E. E. Pe. Wanir Delfino Cesar	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	18
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	34
	E. E. Prof. Heliodoro Capistrano da Silva	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	30
	E. E. João Crisóstomo de Figueiredo	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	32
	E. E. Profa. Dione Augusta Silva Souza	SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	20
		SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	29
		SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	23
		SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	30
		SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	22

	E. E. Professor Welson Mesquita de Oliveira	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	36
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	21
	E. E. Profa. Joaquina Cerqueira Caldas	SENAI	2ª série	Design Gráfico	33
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	19
	E. E. Profa. Mariana Luiza Moreira	SENAI	2ª série	Logística	28
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	24
	E. E. Raimundo Pinheiro da Silva	SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	33
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	29
		IFMT	2ª série	Informática	22
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	18
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
	E. E. Rodolfo Augusto Trechaud Curvo	SENAI	2ª série	Segurança do Trabalho	25
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	23
	E. E. Senador Azeredo	IFMT	2ª série	Eventos	16
	E. E. Zélia da Costa Almeida	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	2ª série	Logística	35
	EEDIEB Antônio Cesário de Figueiredo Neto	SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	21
		SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	18
	Escola Estadual da Policia Militar Tiradentes	SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	32
		SECITECI	1ª série (Eixo I)	Eixo: Técnico em Informática	35
		SECITECI	1ª série (Eixo I)	Eixo: Técnico em Informática	30
		SECITECI	1ª série (Eixo I)	Eixo: Técnico em Informática	29
	E. E. Profa. Eliane Digigov Santana	IFMT	2ª série	Secretariado	23
		IFMT	1ª série	Alimentos	26
		IFMT	1ª série	Meio Ambiente	30
Poconé	Ee Prof.ª Eucaris Nunes da Cunha e Moraes	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
Várzea Grande	E. E. Dep. Emanuel Pinheiro	SENAI	2ª série	Automação Industrial	16
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	20
	E. E. Dep. Salim Nadaf	SENAI	2ª série	Automação Industrial	22
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	29
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	33
	E. E. Deputado Ubaldo Monteiro da Silva	SENAI	2ª série	Mecatrônica	15
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	17
	E. E. Dunga Rodrigues	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
		SENAI	2ª série	Eletrônica	16

	E. E. Ernandy Maurício Baracat de Arruda	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
	E. E. Governador Dante Martins de Oliveira	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	21
		SENAI	2ª série	Eletrônica	12
	E. E. Jaime Veríssimo de Campos Junior Jaiminho	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	3ª série	Mecatrônica	21
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	23
	E. E. José Leite de Moraes	SENAI	2ª série	Automação Industrial	26
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	19
		SENAI	2ª série	Manutenção Automotiva	19
	E. E. Júlio Strubing Muller	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	38
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	16
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	26
		SENAI	3ª série	Mecatrônica	8
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	16
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	26
		SENAI	3ª série	Mecatrônica	23
		SENAI	3ª série	Automação Industrial	8
	E. E. Militar Tiradentes Ten. Cel Pm Louirson Rodrigues Benevides	SENAI	2ª série	Mecatrônica	32
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	26
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	36
	E. E. Pedro Gardes	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	14
		SENAI	2ª série	Manutenção Automotiva	19
	E. E. Porfiria Paula de Campos	SENAI	2ª série	Eletrônica	15
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	25
		SENAI	2ª série	Manutenção Automotiva	16
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	16
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	19
	E. E. Prof. Fernando Leite de Campos	SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	26
		SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	21
		SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	25
		SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	21
	E. E. Prof. Vanil Stabilito	SENAI	2ª série	Eletrônica	16
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
	E. E. Profa. Adalgisa de Barros	SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	27
		SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	26
		SENAC	1ª série	Design e Desenvolvimento de Websites, Aplicativos e Mobile	20
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	33

		SENAI	3ª série	Eletrônica	28
		SENAI	3ª série	Eletrônica	13
		SENAC	1ª série	Gestão de Negócios e Empreendedorismo	17
		SENAI	3ª série	Mecatrônica	3
	E. E. Profa. Elizabeth Maria Bastos Mineiro	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	29
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	24
	E. E. Profa. Elmaz Gattas Monteiro	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	25
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	26
	E. E. Profa. Maria Da Cunha Bruno	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	36
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	16
	E. E. Profa. Maria Leite Marcoski	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	34
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	22
		SENAI	2ª série	Eletrônica	9
	E. E. Profa. Marlene Marques de Barros	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	29
		SENAI	2ª série	Manutenção Automotiva	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

A partir dos dados apresentados, verifica-se que, em Cuiabá, 28 escolas disponibilizaram 93 turmas de EPT. No IFMT, foram oferecidas nas primeiras séries do Ensino Médio duas turmas do curso de Alimentação, uma turma de Administração e uma turma de Meio Ambiente. O Senac conduziu cursos de Design Gráfico e Gestão de Negócios, disponibilizando seis turmas para cada curso. Paralelamente, o Senai desenvolveu 25 turmas da 1ª série com Matriz Unificada. Por fim, o SECITECI ofertou três turmas do curso técnico em Administração.

No NEM de Cuiabá, foram disponibilizadas para a 2ª série, pelo Senai, as seguintes turmas de cursos técnicos: seis turmas de Logística; duas turmas de Segurança do Trabalho; três turmas de Automação Industrial; 18 turmas de Desenvolvimento de Sistemas; uma turma de Design Gráfico; uma turma de Edificações; três turmas de Eletrotécnica; e uma turma de Rede de Computadores. Ainda nas 2ª séries, o IFMT ofertou, juntamente com a Seduc-MT, uma turma para os cursos de Administração, Agrimensura, Edificações, Eventos, Informática e Secretariado, respectivamente.

Para as turmas da 3ª série do Ensino Médio, foram desenvolvidos pelo Senai em conjunto com a Seduc-MT duas turmas dos cursos de Desenvolvimento de Sistemas e do curso Programação de Jogos Digitais, bem como uma turma para os cursos de Design Gráfico, Edificações, Eletrotécnica e Rede de Computadores.

De modo geral, em Cuiabá, das 93 turmas de EPT, 68 turmas (73,11%) foram realizadas em parceria com o Senai, 12 turmas (12,90%) foram ofertadas pelo Senac, dez turmas (10,75%) foram desenvolvidas com o IFMT e três turmas (3,22%) foram desenvolvidas junto com a SECITECI. Esses dados destacam a significativa presença do setor privado na oferta da EPT nas escolas estaduais localizadas na capital. Em Poconé, a oferta da EPT ocorreu apenas em uma escola, em conjunto com o Senai, em que duas turmas da 1ª série realizaram o estudo da Matriz Unificada.

Em Várzea Grande, identificou-se que das 64 turmas de EPT ofertadas no NEM na rede pública estadual no ano de 2024, 32 foram de 1ª série do Ensino Médio, sendo que 24 foram de Matriz Unificada, realizadas pelo Senai em parceria com a Seduc-MT. Oito turmas foram desenvolvidas pelo Senac, sendo quatro do curso de Design e Desenvolvimento de Websites e quatro do curso de Gestão de Negócios e Empreendedorismo.

Nas 2ª séries do Ensino Médio, apenas o Senai ofertou cursos de EPT no NEM para a rede pública em Várzea Grande, sendo realizados os seguintes cursos e turmas: cinco turmas de Manutenção Automotiva, seis turmas de Automação Industrial, seis turmas de Eletrotécnica e 11 turmas de Mecatrônica. Nas 3ª séries do Ensino Médio, somente houve a oferta de cursos no NEM da rede estadual pelo Senai, sendo que em 2024 foram instituídas uma turma de Automação Industrial, duas turmas de Eletrotécnica e quatro turmas de Mecatrônica.

De modo geral, verifica-se que na DRE Metropolitana, nem todos os municípios com escolas estaduais conseguiram disponibilizar os quatro Blocos dos Itinerários Formativos. Das 11 cidades, apenas cinco (45,45%) ofereceram todos os blocos em suas escolas estaduais, e não necessariamente em uma única instituição. Assim, os estudantes tinham a opção de realizar qualquer um dos blocos, desde que se matriculassem e se deslocassem até a escola que oferecesse o bloco desejado. Essa situação aponta um dos grandes problemas do currículo do NEM: é a fragmentação e/ou flexibilização. Isso porque além de os discentes não terem acesso ao estudo de conhecimentos científicos de outros Blocos, pois focam em apenas um deles, ainda precisam encontrar a oferta do que desejam estudar, o que muitas vezes não acontece.

Essa escassez de oferta é ainda mais grave no que se refere à EPT, visto que apenas três cidades tiveram instituições escolares com cursos técnicos disponíveis. A maior parte da oferta pública desses cursos foi desenvolvida em conjunto com o setor privado, por meio de contratos formalizados, como apresentado na subseção 4.3. Das 159 turmas de EPT ofertadas na DRE Metropolitana em 2024, 146 (91,82%) foram realizadas pelo Senai ou pelo Senac. Esse aspecto da privatização em Mato Grosso precisa ser combatido, e novas estratégias junto a instituições

públicas, como a SECITECI e o IFMT, devem ser ampliadas para que mais estudantes do Ensino Médio que residem em localidades onde a EPT não é fornecida possam ao menos ter a opção de cursá-la.

5.3.9 DRE Pontes e Lacerda

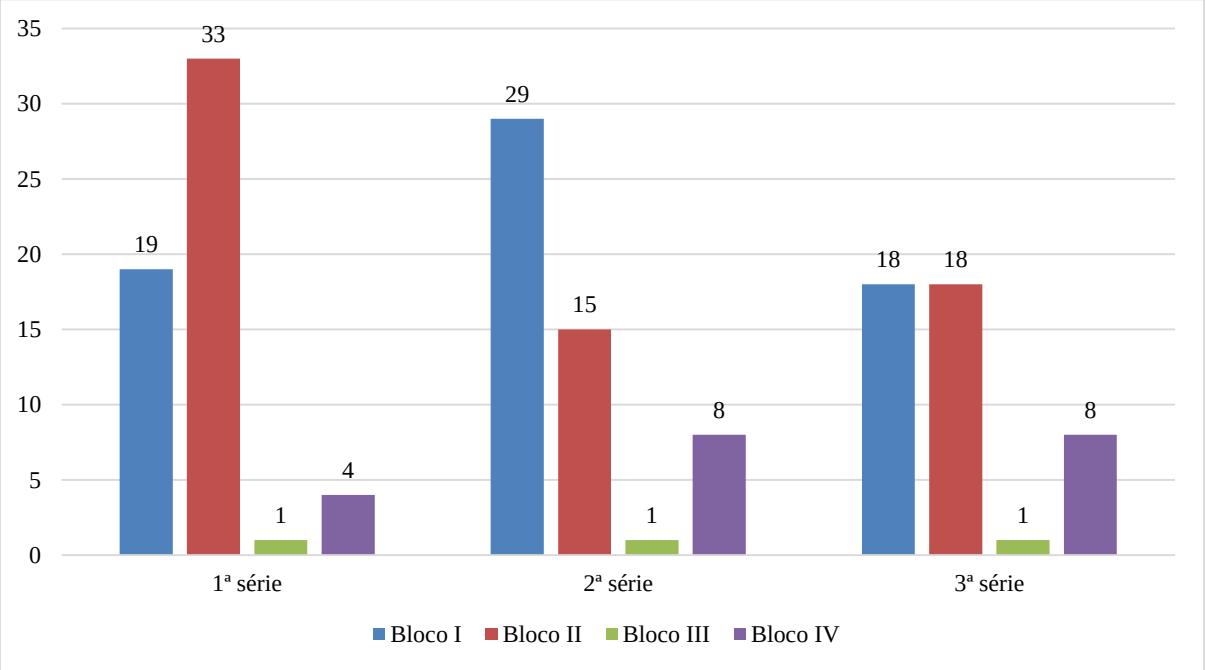
A DRE Pontes e Lacerda atende escolas estaduais localizadas em 10 municípios: Campos de Júlio, Comodoro, Conquista D´Oeste, Figueirópolis D´Oeste, Jauru, Nova Lacerda, Pontes e Lacerda, Rondolândia, Vale de São Domingos e Vila Bela da Santíssima Trindade, totalizando 22 escolas que ofertam o Ensino Médio (Seduc-MT, 2024a). Dessas escolas, uma está localizada em Campos de Júlio, cinco em Comodoro, uma em Conquista D´Oeste, uma em Figueirópolis D´Oeste, duas em Jauru, uma em Nova Lacerda, quatro em Pontes e Lacerda, quatro em Rondolândia, uma em Vale de São Domingos e duas em Vila Bela da Santíssima Trindade (Seduc-MT, 2024b).

De acordo com a Seduc-MT (2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE Pontes e Lacerda, nas primeiras séries do Ensino Médio, houve a oferta de oito escolas com 17 turmas do Bloco I; seis unidades escolares com dez turmas do Bloco II; uma escola com uma turma do Bloco III; e quatro escolas com dez turmas do Bloco IV. Nas segundas séries do Ensino Médio, verificou-se a oferta de seis escolas com nove turmas do Bloco I; seis escolas com 11 turmas do Bloco II; uma escola com uma turma do Bloco III; e quatro escolas com oito turmas do Bloco IV (Seduc-MT, 2023j).

Em 2024, constatou-se nas 22 escolas que disponibilizaram o Ensino Médio na DRE Pontes e Lacerda as seguintes quantidades de turmas: 57 turmas da 1ª série; 53 turmas da 2ª série; e 45 turmas da 3ª série. Além disso, foram ofertadas dez turmas multisseriadas EJA; nove turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco I; duas turmas da Educação do Campo multisseriadas de progressão parcial; uma turma da 1ª série da Educação Indígena; uma turma da 2ª série da Educação Indígena; uma turma da 3ª série da Educação Indígena; 14 turmas multisseriadas da Educação Indígena; oito turmas multisseriadas da Educação Indígena EJA; uma turma da Educação Indígena multisseriada de progressão parcial; quatro turmas da Educação Quilombola multisseriadas do Bloco (I); uma turma da Educação Quilombola da 1ª série; uma turma da Educação Quilombola da 2ª série; uma turma multisseriada de Educação Quilombola EJA; e oito turmas regulares multisseriadas de progressão parcial.

Para compreender a oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos na DRE Pontes e Lacerda, elaborou-se o gráfico abaixo, que indica a quantidade de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas estaduais. Ressalta-se que em sua composição não foram contempladas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco estudado.

Gráfico 23 – DRE Pontes e Lacerda: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Durante o ano letivo de 2024, ocorreu a oferta do seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos na primeira série do Ensino Médio nas escolas da DRE Pontes e Lacerda: oito escolas atenderam a 19 turmas do Bloco I; 12 escolas tiveram 33 turmas do Bloco II; uma escola ofertou uma turma do Bloco III; duas escolas ofertaram quatro turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries, verificou-se que: 11 escolas atenderam a 29 turmas do Bloco I; nove instituições disponibilizaram 15 turmas do Bloco II; uma escola ofertou uma turma do Bloco III; cinco escolas tiveram oito turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, observou-se: dez escolas com 18 turmas do Bloco I; dez instituições com 18 turmas do Bloco II; uma escola com uma turma do Bloco III; e cinco instituições escolares com oito turmas do Bloco IV.

Com base nos dados da implementação do NEM fornecidos pela Seduc-MT (2024b), depreendeu-se que na DRE Pontes e Lacerda, no ano letivo de 2024, as escolas estaduais localizadas nos municípios de Conquista D´Oeste, Figueirópolis, Rondolândia e Vale São Domingos não ofertaram os Blocos I, III e IV. Na cidade de Nova Lacerda não foram

disponibilizados nas escolas estaduais os Blocos III e IV. Em Comodoro, Jauru, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade os estudantes da rede pública estadual não tiveram acesso ao Bloco III. Por fim, no município de Campos de Júlio, a rede pública não ofertou o Bloco IV.

Sobre a EPT, constatou-se que, dos dez municípios que compõem a DRE Pontes e Lacerda, apenas na cidade de Pontes e Lacerda foram encontradas escolas estaduais que desenvolveram a EPT no ano letivo de 2024, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 35 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Pontes e Lacerda

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Pontes e Lacerda	E. E. Dep. Dormevil Faria	IFMT	2ª série	Administração	13
	E. E. Militar Tiradentes 1º Ten. PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer	IFMT	1ª série	Informática	28
		IFMT	1ª série	Automação Industrial	20

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Das 22 escolas que ofertam o Ensino Médio na DRE Pontes e Lacerda, apenas duas (9,09%) promoveram a EPT no ano de 2024. Ambas estão situadas na cidade de Pontes e Lacerda, nas quais os cursos técnicos foram desenvolvidos em conjunto com o IFMT, sendo que na E. E. Dep. Dormevil Faria houve uma turma da 2ª série do curso de Administração e na E. E. Militar Tiradentes 1º tem. PM Carlos Henrique Paschoiotto Scheifer observou-se a oferta da EPT em duas turmas de 1ª série, uma no curso de Informática e outra no curso de Automação Industrial.

De modo geral, a implementação inicial do NEM nas escolas estaduais da DRE Pontes e Lacerda apresentou limitadas opções de oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos. Em 40% das cidades que compõem a DRE, foi oferecido apenas um Bloco de Itinerário Formativo. Além disso, somente em Campos de Júlio foi disponibilizado o Bloco III como opção de estudo aos discentes. O Bloco IV, por sua vez, não foi viabilizado nas escolas estaduais em seis cidades. A situação da EPT é igualmente preocupante, pois apenas uma cidade ofereceu essa opção, com apenas três turmas em andamento. Isso restringiu a EPT a um quantitativo mínimo de estudantes da rede estadual, evidenciando a desigualdade e dualidade do modelo do NEM, principalmente para os estudantes que residem em localidades mais distantes dos grandes

centros urbanos e que frequentemente têm opções limitadas de Blocos e, por vezes, nenhum acesso à EPT.

5.3.10 DRE Primavera do Leste

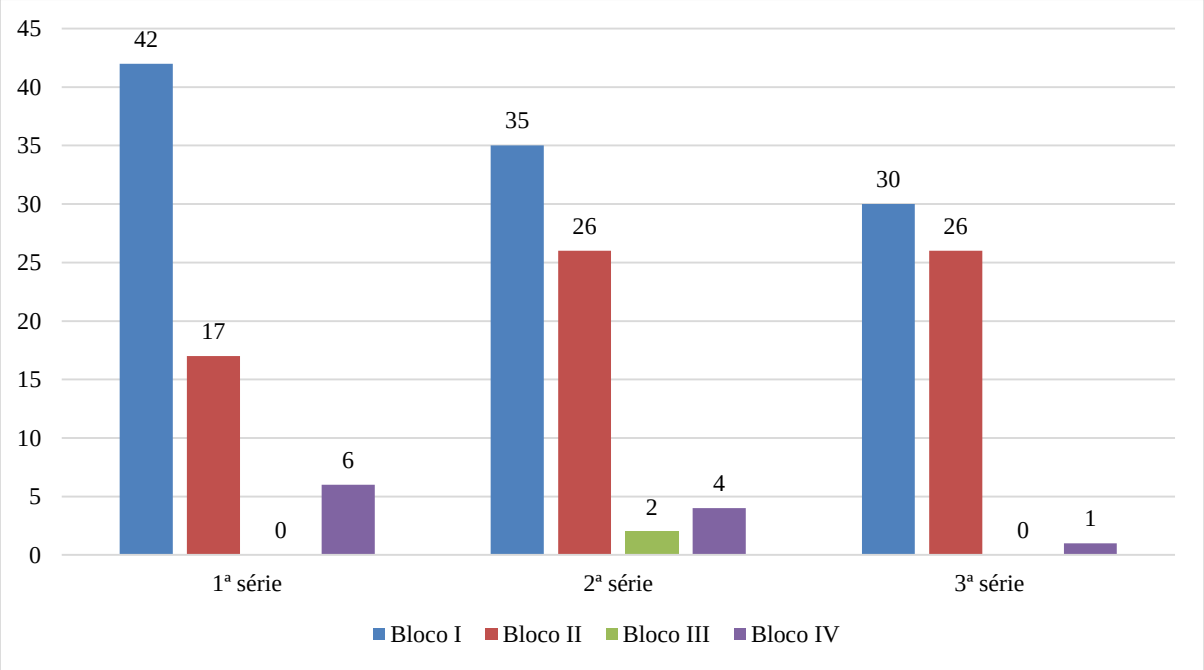
A DRE Primavera do Leste atende escolas estaduais localizadas em seis municípios: Campo Verde, Gaúcha do Norte, Paranatinga, Poxoréu, Primavera do Leste e Santo Antônio do Leste, totalizando 38 escolas. Desse total, 35 atendem ao Ensino Médio, sendo que: seis estão localizadas em Campo Verde, quatro em Gaúcha do Norte, seis em Paranatinga, oito em Poxoréu, dez em Primavera do Leste e uma em Santo Antônio do Leste (Seduc-MT, 2024b).

Segundo a Seduc-MT (2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE Primavera do Leste, a distribuição nas primeiras séries foi a seguinte: 13 escolas ofereceram 27 turmas do Bloco I; 10 unidades escolares disponibilizaram 17 turmas do Bloco II; o Bloco III não foi ofertado em nenhuma escola; e duas escolas criaram duas turmas do Bloco IV. Nas segundas séries, a oferta incluiu 11 escolas com 18 turmas do Bloco I; sete escolas com 14 turmas do Bloco II; novamente, nenhuma escola optou pelo Bloco III; e uma escola ofereceu uma turma do Bloco IV (Seduc-MT, 2023j).

No ano de 2024, verificou-se nas 35 escolas que ofertaram o Ensino Médio na DRE Primavera do Leste os seguintes dados: 65 turmas da 1ª série; 67 turmas da 2ª série; e 57 turmas da 3ª série. Ainda, houve a oferta de 13 turmas multisseriadas EJA; sete turmas da 1ª série EJA; sete turmas da 2ª série EJA; cinco turmas da 3ª série EJA; cinco turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (I); seis turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (II); uma turma da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (III); quatro turmas da Educação do Campo multisseriadas EJA; uma turma da 2ª série da Educação Indígena; uma turma da 3ª série da Educação Indígena; 31 turmas multisseriadas da Educação Indígena; 56 turmas multisseriadas da Educação Indígena EJA; e três turmas regulares multisseriadas de progressão parcial.

A fim de atender à oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos nas escolas estaduais da DRE Primavera do Leste, construiu-se o gráfico abaixo, que mostra a quantidade de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas estaduais. Nele, não foram contempladas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco estudado.

Gráfico 24 – DRE Primavera do Leste: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

No ano letivo de 2024, observou-se a oferta do seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos na primeira série do Ensino Médio nas escolas da DRE Primavera do Leste: 22 escolas atenderam a 42 turmas do Bloco I; 12 escolas tiveram 17 turmas do Bloco II; não ocorreu oferta do Bloco III; duas escolas ofertaram seis turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries identificou-se o seguinte: 16 escolas com 35 turmas do Bloco I; 13 instituições com 26 turmas do Bloco II; uma escola ofertou duas turmas do Bloco III; duas escolas atenderam a quatro turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, constatou-se que: 16 escolas atenderam a 30 turmas do Bloco I; 11 instituições ofertaram 26 turmas do Bloco II; não houve oferta do Bloco III; e uma unidade escolar ofereceu uma turma do Bloco IV.

A partir das informações da implementação do NEM disponibilizadas pela Seduc-MT (2024b), constatou-se que na DRE Primavera do Leste, no ano de 2024, as escolas estaduais localizadas nos municípios de Campo Verde e Paranatinga não disponibilizaram o Bloco III. Na cidade de Santo Antônio do Leste, não houve a oferta do Bloco IV. Em Primavera do Leste, as escolas da rede não tiveram os Blocos III e IV. Na cidade de Gaúcha do Norte, a lacuna na oferta foi ainda maior, pois as unidades estaduais não ofereceram os Blocos II, III e IV. Dos municípios que compõem a DRE Primavera do Leste, somente em Poxoréu identificou-se a disponibilidade dos quatro Blocos dos Itinerários Formativos, ainda assim, não foi encontrada uma única escola que ofertasse todos os Blocos.

Em relação à EPT, verificou-se que dos seis municípios da DRE Primavera do Leste, em deles três foram encontradas unidades escolares estaduais que ofereceram a EPT durante o ano letivo de 2024, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 36 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Primavera do Leste

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Campo Verde	E. E. Waldemon Moraes Coelho	SECITECI	1ª série	Automação Industrial	32
		SECITECI	1 ª série	Automação Industrial	17
		SECITECI	1ª série	Têxtil	31
		SECITECI	1ª série	Têxtil	13
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
		IFMT	2ª série	Agropecuária	24
		IFMT	1ª série	Agropecuária	28
	E. E. Ulisses Guimarães	IFMT	2ª série	Agropecuária	18
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	16
		IFMT	1ª série	Agropecuária	20
Poxoréu	E. E. João Pedro Torres	SECITECI	1ª série (Eixo II)	Eixo: Técnico em Agricultura	33
		SECITECI	1ª série (Eixo II)	Eixo: Técnico em Agricultura	33
Primavera do Leste	E. E. Cremilda de Oliveira Viana	IFMT	1ª série	Informática	30
		IFMT	2ª série	Química	24
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	29
		IFMT	1ª série	Química	14
	E. E. Paulo Freire	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
		IFMT	2ª série	Administração	22
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	24
		IFMT	1ª série	Administração	30
	E. E. Militar Tiradentes 2° Sargento PM Weliton Pereira Duarte	SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	30
		SECITECI	1ª série	Agronegócio	34
		SECITECI	1ª série	Agronegócio	31
		IFMT	2ª série	Administração	25
		SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	19
	EEDIEB Getúlio Dornelles Vargas	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	23
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	24

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Conforme os dados, das 35 escolas que ofertam o Ensino Médio na DRE Primavera do Leste, sete (20%) realizaram a EPT no ano de 2024. Das sete escolas, duas estão situadas em

Campo Verde, uma em Poxoréu e quatro em Primavera do Leste. Ao todo, na DRE em estudo, foram abertas 28 turmas de EPT, sendo que oito foram desenvolvidas pelo Senai. Todas as turmas de 1ª série foram de Matriz Unificada; dez turmas foram realizadas pela SECITECI, com duas turmas dos cursos técnicos em Agricultura, Agronegócio, Automação Industrial, Administração e Têxtil. Além dessas turmas, o IFMT, junto à Seduc-MT, ministrou dez turmas de EPT, sendo cinco turmas da 1ª série e cinco turmas da 2ª série. Os cursos técnicos ofertados nas 1ª séries foram de Agropecuária (duas turmas) e de Informática, Química e Administração (uma turma cada); nas 2ª séries, disponibilizou-se duas turmas de EPT em Agropecuária e Administração e uma turma de Química.

Em síntese, observou-se que a implementação inicial do NEM nas escolas estaduais da DRE Primavera do Leste mostrou-se insatisfatória, com poucas opções de Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos aos estudantes. A exceção foi a cidade de Poxoréu, onde foi possível encontrar todos os blocos, embora em nenhuma escola todas as opções estivessem disponíveis simultaneamente. A situação mais crítica ocorreu no município de Gaúcha do Norte, que ofereceu apenas o Bloco I aos alunos da rede pública, limitando muito as escolhas educacionais e possivelmente direcionando os estudantes para caminhos que não preferem, evidenciando a natureza dual e excludente do NEM. Adicionalmente, apenas metade das cidades que compõem a DRE Primavera do Leste ofereceu Educação Profissional e Técnica (EPT), restringindo o direito de escolha e o acesso a centenas de estudantes, uma vez que as escolas estaduais dessas localidades não disponibilizam cursos técnicos. Esse cenário reforça a necessidade urgente de expansão e melhoria na oferta educacional na região.

5.3.11 DRE Rondonópolis

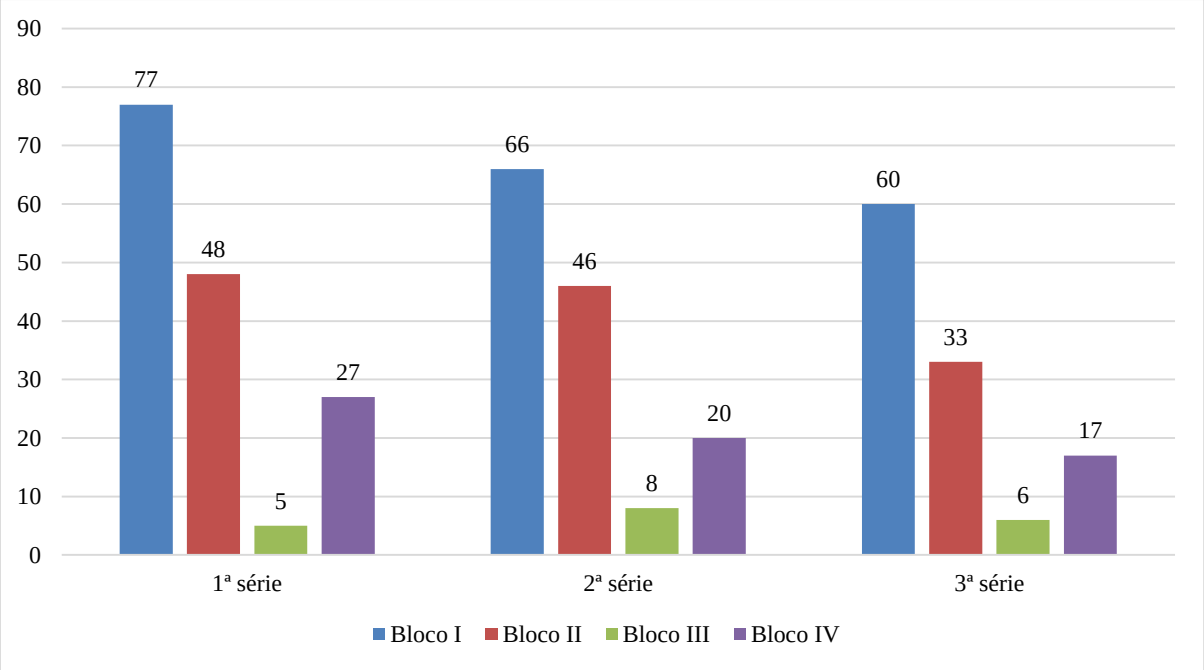
A DRE Rondonópolis atende escolas estaduais localizadas em 14 municípios: Alto Araguia, Alto Garças, Alto Taquari, Araguainha, Dom Aquino, Guiratinga, Itiquira, Jaciara, Juscimeira, Pedra Preta, Rondonópolis, São José do Povo, São Pedro da Cipa e Tesouro, totalizando 62 escolas. Desse montante, 52 unidades escolares ofertam o Ensino Médio (Seduc-MT, 2024a). Quatro estão situadas em Alto Araguaia, duas em Alto Garças, uma em Alto Taquari, uma em Araguainha, duas em Dom Aquino, três em Guiratinga, duas em Itiquira, cinco em Jaciara, quatro em Juscimeira, duas em Pedra Preta, 23 em Rondonópolis, uma em São José do Povo, uma em São Pedro da Cipa e uma em Tesouro (Seduc-MT, 2024b).

De acordo com a Seduc-MT (2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE Rondonópolis, a oferta nas primeiras séries do Ensino Médio ocorreu do seguinte modo: 20 escolas com 44 turmas do Bloco I; 19 unidades escolares com 21 turmas do Bloco II; nove escolas com 11 turmas do Bloco III; e 12 escolas com 15 turmas do Bloco IV. Em relação à EPT, houve 10 escolas com 13 turmas desenvolvida pelo Senai e uma escola com duas turmas realizadas pelo IFMT. Nas segundas séries do Ensino Médio, constatou-se a oferta de 24 escolas com 48 turmas do Bloco I; 19 escolas com 25 turmas do Bloco II; sete escolas com oito turmas do Bloco III; 12 escolas com 21 turmas do Bloco IV e três escolas com cinco turmas de EPT ofertadas pelo Senai em conjunto com a Seduc-MT (Seduc-MT, 2023j).

Durante o ano letivo de 2024, acerca das 52 escolas que ofertaram o Ensino Médio na DRE Rondonópolis registrou-se: 157 turmas da 1ª série; 140 turmas da 2ª série; e 116 turmas da 3ª série. Ainda houve a oferta de 26 turmas multisseriadas EJA; oito turmas da 1ª série EJA; sete turmas da 2ª série EJA; uma turma da 3ª série EJA; quatro turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (I); oito turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (II); uma turma da Educação do Campo multisseriada do Bloco (IV); duas turmas da 1ª série da Educação do Campo; duas turmas da 2ª série da Educação do Campo; duas turmas da 3ª série da Educação do Campo; oito turmas da Educação do Campo multisseriadas de progressão parcial; uma turma da Educação do Campo multisseriada EJA; uma turma da 1ª série da Educação Indígena; uma turma multisseriada da Educação Indígena; duas turmas multisseriadas da Educação Indígena EJA; uma turma da Educação Indígena multisseriada de progressão parcial; e 37 turmas regulares multisseriadas de progressão parcial.

Para melhor compreender a oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos nas escolas estaduais da DRE Rondonópolis, elaborou-se o gráfico abaixo, que apresenta a quantidade de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas estaduais. Nesse gráfico não foram contempladas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco estudado.

Gráfico 25 –DRE Rondonópolis: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Em 2024, ocorreu a oferta do seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos nas primeiras séries do Ensino Médio nas escolas da DRE Rondonópolis: 38 escolas com 77 turmas do Bloco I; 29 escolas com 48 turmas do Bloco II; cinco escolas ofertaram cinco turmas do Bloco III; 20 escolas ofertaram 27 turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries observou-se: 34 escolas com 66 turmas do Bloco I; 30 instituições disponibilizaram 46 turmas do Bloco II; seis escolas com oito turmas do Bloco III; 15 escolas com 20 turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, observou-se: 33 escolas com 60 turmas do Bloco I; 21 instituições ofertaram 33 turmas do Bloco II; seis escolas ofereceram seis turmas do Bloco III; e 13 unidades escolares tiveram 17 turmas do Bloco IV.

Por meio dos dados da implementação do NEM disponibilizados pela Seduc-MT (2024b), constatou-se que na DRE Rondonópolis, no ano letivo de 2024, as escolas estaduais situadas nos municípios de Alto Araguaia, Alto Garças, Itiquira e Juscimeira não disponibilizaram o Bloco III. As cidades de Guiratinga, Pedra Preta e Tesouro deixaram de ofertar os Blocos III e IV. No município de Dom Aquino e São José do Povo, o Bloco IV não foi disponibilizado, já em Araguainha os Blocos I e III não foram oferecidos nas escolas estaduais.

A situação mais crítica foi localizada na cidade de São Pedro da Cipa, que ofertou apenas o Bloco I aos estudantes. Realidade inversa tiveram os municípios de Alto Taquari, Jaciara e

Rondonópolis, que ofertaram todos os Blocos dos Itinerários Formativos, e onde foi possível encontrar em uma única escola todos os quatro Blocos.

Sobre a EPT, constatou-se que dos 14 municípios da DRE Rondonópolis, apenas três tiveram escolas estaduais que ofereceram a EPT no ano de 2024, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 37 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Rondonópolis

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Alto Araguaia	E. E. Arlinda Pessoa Morbeck	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	27
Jaciara	E. E. Pref. Artur Ramos	IFMT	1ª série	Meio Ambiente	26
		IFMT	2ª série	Meio Ambiente	29
		IFMT	2ª série	Brinquedoteca	11
Rondonópolis	E. E. Daniel Martins Moura	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	21
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	34
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	12
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	18
	E. E. Domingos Aparecido Dos Santos	SENAI	2ª série	Mecatrônica	29
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	22
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	30
	E. E. Francisca Barros de Carvalho	SENAI	2ª série	Mecatrônica	25
		SENAI	2ª série	Química	18
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
		SENAI	3ª série	Desenvolvimento de Sistemas	23
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
	E. E. Joaquim Nunes Rocha	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	23
		SENAI	2ª série	Química	18
	E. E. La Salle	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	22
	E. E. Major Otavio Pitaluga	SENAI	3ª série	Desenvolvimento de Sistemas	17
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	13
		SENAI	3ª série	Mecatrônica	17
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	20
	E. E. Marechal Dutra	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	29
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	25
	E. E. Militar Tiradentes Major Pm Ernestino Verissimo Da Silva	SENAI	2ª série	Mecatrônica	25
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	22
	E. E. Prof. Amelia de Oliveira Silva	SENAI	3ª série	Mecatrônica	18
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35

		SENAI	2ª série	Mecatrônica	7
	E. E. Prof. Elizabeth de Freitas Magalhães	SECITECI	1ª série (Eixo V)	Eixo: Técnico em Edificações	33
		SECITECI	1ª série (Eixo V)	Eixo: Técnico em Edificações	19
		SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	34
		SECITECI	1ª série (Eixo VI)	Eixo: Técnico em Administração	30
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	18
		SENAI	2ª série	Eletrônica	27
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	15
	E. E. Professora Edith Pereira Barbosa	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	26
		SENAI	2ª série	Mecatrônica	23
	E. E. Ramiro Bernardo da Silva	SENAI	2ª série	Eletrônica	26
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Das 52 escolas que ofertam o Ensino Médio na DRE Rondonópolis, somente 14 (26,92%) ofereceram a EPT no ano de 2024. Nessas 14 escolas, foram abertas 41 turmas de EPT, em que 34 (82,92%) foram desenvolvidas pelo Senai, quatro (9,75%) pela SECITECI e três (7,31%) pelo IFMT. Os cursos ofertados pela SECITECI foram Edificações e Administração, com duas turmas de cada curso para a 1ª série, realizados na E. E. Prof. Elizabeth de Freitas Magalhães, na cidade de Rondonópolis. No IFMT, foram realizadas duas turmas do curso de Meio Ambiente, uma na 1ª série e outra na 2ª série, além de uma turma da 2ª série do curso de Brinquedoteca. Todos esses cursos foram desenvolvidos na Escola Estadual Prefeito Artur Ramos, localizada em Jaciara.

Por fim, das 34 turmas de EPT realizadas pelo Senai, uma turma da 1ª série foi ofertada em Alto Araguaia e as demais em Rondonópolis. Em Rondonópolis, foram disponibilizadas 33 turmas pelo Senai, desenvolvidas em 12 escolas estaduais, com: 15 turmas da 1ª série de Matriz Unificada; duas turmas da 2ª série do curso de Química; duas turmas da 2ª série do curso de Eletrotécnica; 11 turmas da 2ª série do curso de Mecatrônica; duas turmas da 3ª série do curso de Desenvolvimento de Sistemas; e duas turmas da 3ª série do curso de Mecatrônica.

Em linhas gerais, verificou-se que a implementação inicial do NEM nas escolas estaduais da DRE Rondonópolis foi marcada pela desigualdade na oferta dos Itinerários Formativos e da EPT, pois em cidades mais populosas, como é o caso de Rondonópolis, houve a oferta de todos os Blocos dos Itinerários Formativos, sendo possível encontrá-los em uma única unidade escolar, bem como a disponibilização de instituições escolares com a oferta de

EPT. Por outro lado, em municípios menos populosos, como Araguainha, Guiratinga, Pedra Preta e São Pedro da Cipa, as “opções” foram reduzidas e a EPT não foi viabilizada.

A realidade das escolas da DRE Rondonópolis reflete o cenário desafiador do NEM, especialmente para estudantes que residem longe dos grandes centros urbanos. A eles não é assegurado o “real” direito de escolha, que foi amplamente divulgado como uma inovação do NEM. Esses estudantes são frequentemente deixados à margem, sujeitos a uma "escolha decretada" baseada na oferta pública limitada. Isso agrava a situação e compromete a promoção de uma educação igualitária, crítica e emancipatória. Portanto, é essencial continuar lutando pela revogação desse currículo, que perpetua a desigualdade educacional entre os jovens brasileiros.

5.3.12 DRE Sinop

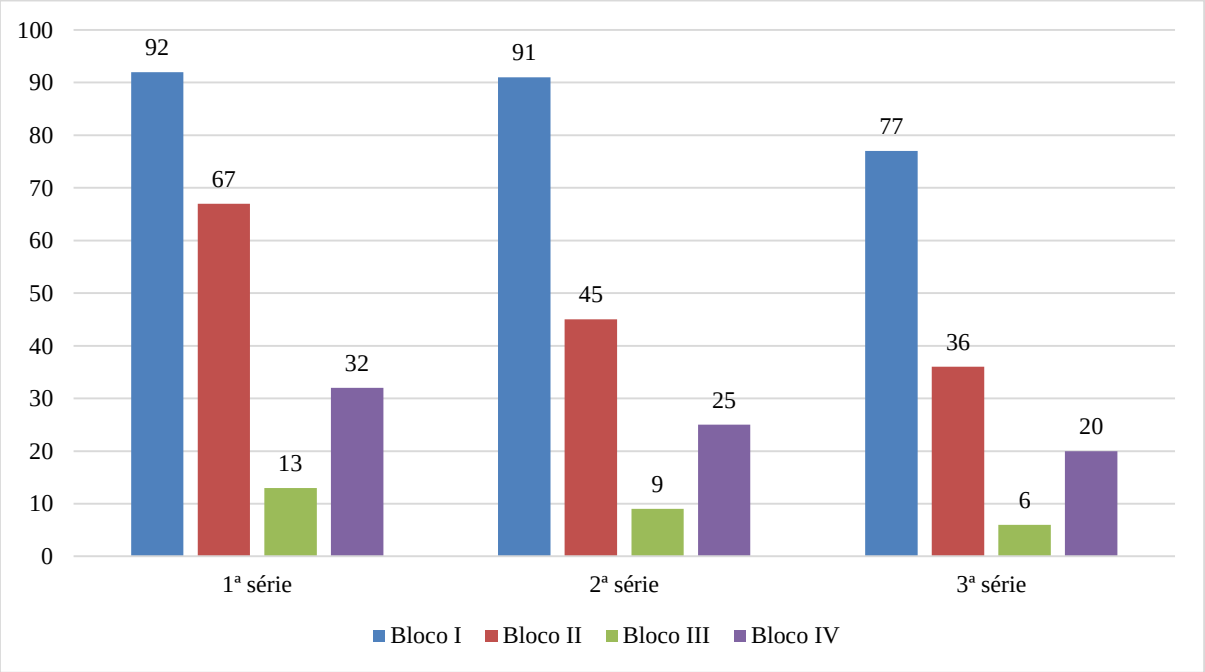
A Diretoria Regional de Educação (DRE) Sinop é responsável pelas escolas estaduais localizadas em 17 municípios, que incluem Boa Esperança do Norte, Cláudia, Colíder, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Itaúba, Itanhangá, Lucas do Rio Verde, Nova Santa Helena, Nova Ubiratã, Santa Carmem, Sinop, Sorriso, Tapurah, União do Sul, Tabaporã e Vera. No total, esses municípios abrigam 57 escolas estaduais, das quais 46 oferecem Ensino Médio, conforme dados da Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT, 2024a). Em detalhe, as escolas que disponibilizam Ensino Médio estão distribuídas da seguinte forma: três em Cláudia, seis em Colíder, uma em cada um dos municípios de Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Itaúba, Itanhangá, Nova Santa Helena, Nova Ubiratã, Santa Carmem, Tapurah, União do Sul, Tabaporã e Vera; cinco em Lucas do Rio Verde; 10 em Sinop; e sete em Sorriso (Seduc-MT, 2024b).

Conforme a Seduc-MT (2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE Sinop, nas primeiras séries do Ensino Médio ocorreu a oferta de: 26 escolas com 72 turmas do Bloco I; 22 unidades escolares com 47 turmas do Bloco II; cinco escolas com oito turmas do Bloco III; e 14 escolas com 27 turmas do Bloco IV; Sobre a EPT, houve a oferta de duas escolas com duas turmas desenvolvidas pelo IFMT e de 12 escolas com 20 turmas realizadas pelo Senai. Nas segundas séries do Ensino Médio, constatou-se a oferta de 25 escolas com 58 turmas do Bloco I; 19 escolas com 40 turmas do Bloco II; quatro escolas com cinco turmas do Bloco III; 14 escolas com 21 turmas do Bloco IV, mais sete escolas com 13 turmas de EPT ofertadas pelo Senai em conjunto com a Seduc-MT (Seduc-MT, 2023j).

No ano letivo de 2024, verificou-se nas 46 escolas que ofertaram o Ensino Médio na DRE Sinop, os seguintes quantitativos: 204 turmas da 1ª série; 170 turmas da 2ª série; e 139 turmas da 3ª série. Além disso, houve a oferta de 24 turmas multisseriadas EJA; sete turmas da 1ª série EJA; 14 turmas da 2ª série EJA; cinco turmas da 3ª série EJA; cinco turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (I); duas turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (II); duas turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (IV); três turmas da Educação do Campo multisseriadas de progressão parcial; três turmas da Educação do Campo multisseriadas EJA; uma turma da Educação Indígena multisseriada; duas turmas da Educação Indígena multisseriada EJA; e 25 turmas regulares multisseriadas de progressão parcial.

Para entender a oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos nas instituições estaduais da DRE Sinop, criou-se o gráfico abaixo, que mostra a quantidade de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas estaduais. Reitera-se que não foram contempladas as turmas que não possuem detalhamento do Bloco estudado.

Gráfico 26 – DRE Sinop: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Em 2024, houve a oferta do seguinte quantitativo de escolas, turmas e blocos na primeira série do Ensino Médio nas escolas da DRE Sinop: 30 escolas atenderam a 92 turmas do Bloco I; 24 escolas ofereceram 67 turmas do Bloco II; cinco escolas ofertaram 13 turmas do Bloco III; 19 escolas tiveram 32 turmas do Bloco IV.

Nas segundas séries, constatou-se que: 32 escolas atenderam a 91 turmas do Bloco I; 22 instituições disponibilizaram 45 turmas do Bloco II; quatro escolas ofertaram nove turmas do Bloco III; 14 escolas tiveram 25 turmas do Bloco IV. Nas terceiras séries, verificou-se: 30 escolas com 77 turmas do Bloco I; 18 instituições com 36 turmas do Bloco II; quatro escolas com seis turmas do Bloco III; e 14 unidades escolares com 20 turmas do Bloco IV.

Por meio das informações sobre a implementação do NEM disponibilizadas pela Seduc-MT (2024b), verificou-se que na DRE Sinop, no ano letivo de 2024, as escolas estaduais localizadas nos municípios de Cláudia, Itaúba, Itanhangá e Vera não ofertaram o Bloco III. A escola da rede estadual situada em Tapurah não disponibilizou o Bloco IV. Em Nova Ubiratã, Santa Carmem e Tabaporã deixaram de ser ofertados dois Blocos: na primeira cidade, os Blocos III e IV, na segunda, os Blocos I e II, e na terceira, os Blocos II e III.

As condições mais graves foram identificadas nos municípios de Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Nova Santa Helena e União do Sul, nos quais as escolas públicas ofertaram apenas um Bloco dos Itinerários Formativos. Em contraste com a limitada distribuição de Itinerários Formativos em outros municípios, em Colíder, Lucas do Rio Verde, Sinop e Sorriso, foi possível encontrar escolas onde todos os Blocos dos Itinerários estavam disponíveis em uma única unidade escola.

Em relação à EPT, constatou-se que dos 17 municípios da DRE Sinop, somente cinco tiveram escolas estaduais que ofereceram a EPT no decorrer do ano letivo de 2024, como apresenta o quadro abaixo.

Quadro 38 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Sinop

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Cláudia	E. E. Soares Campos	IFMT	2ª série	Agropecuária	20
Lucas do Rio Verde	E. E. Ângelo Nadin	SENAI	3ª série	Logística	13
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	18
	E. E. Dom Bosco	SENAI	3ª série	Logística	25
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	20
		SENAI	3ª série	Manutenção e Suporte em Informática	11
		SECITECI (Eixo VI)	1ª série	Eixo: Técnico em Administração	19
		SECITECI (Eixo VI)	1ª série	Eixo: Técnico em Administração	32
		SENAI	3ª série	Automação Industrial	20
		SENAI	2ª série	Eletromecânica	15
		SENAI	3ª série	Logística	16

		SECITECI (Eixo III)	1ª série	Eixo: Técnico em Agronegócio	36
		SECITECI (Eixo III)	1ª série	Eixo: Técnico em Agronegócio	31
	E. E. Manoel de Barros	SENAI	2ª série	Eletromecânica	21
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	33
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	14
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
		SENAI	3ª série	Logística	16
		SENAI	2ª série	Logística	10
		SENAI	3ª série	Automação Industrial	13
		SENAI	3ª série	Eletromecânica	13
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
	E. E. Militar Tiradentes Soldado PM Adriana Morais Ramos	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	26
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	19
Nova Ubiratã	E. E. 19 de Dezembro	IFMT	1ª série	Agropecuária	36
Sinop	E. E. Enio Pipino	SENAI	2ª série	Automação Industrial	15
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	9
	E. E. Nilza de Oliveira Pipino	SENAI	2ª série	Desenvolvimento de Sistemas	36
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	26
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	28
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
	E. E. Olímpio João Pissinati Guerra	SECITECI	1ª série (Eixo VII)	Eixo: Técnico em Biocombustível	38
		SECITECI	1ª série (Eixo VII)	Eixo: Técnico em Biocombustível	28
		SECITECI	1ª série (Eixo VII)	Eixo: Técnico em Biocombustível	30
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	21
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
	E. E. Profa. Edeli Mantovani	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	29
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	23
		SENAI	3ª série	Mecânica	23
		SENAI	3ª série	Automação Industrial	17
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	36
	E. E. São Vicente de Paula	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	30
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
Sorriso	E. E. Ignácio Schevinski Filho	SENAI	2ª série	Logística	23
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	26

		SENAI	3ª série	Logística	26
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	20
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	31
		SENAI	3ª série	Manutenção e Suporte em Informática	12
	E. E. José Domingos Fraga	SENAI	2ª série	Logística	18
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
	E. E. Mário Spinelli	SENAI	3ª série	Manutenção e Suporte em Informática	28
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	27
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	23
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	27
		SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	34
	E. E. Militar Tiradentes Cabo Ântonio Dilceu da Silva Amaral	SENAI	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	22
	E. E. Arlete Maria Cappellari	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	29

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Nesse panorama, depreende-se que das 46 unidades escolares que ofertaram o Ensino Médio na DRE Sinop, apenas 16 (34,78%) realizaram a EPT durante o ano de 2024. Nessas 16 escolas, foram abertas 59 turmas de EPT, sendo 50 (84,74%) realizadas pelo Senai, sete (11,86%) pela SECITECI e duas (3,38%) pelo IFMT. Os cursos ofertados pela SECITECI foram realizados em turmas da 1ª série, sendo abertas três turmas do curso técnico em Biocombustível na cidade de Sinop. Na cidade de Lucas do Rio Verde, foram disponibilizadas duas turmas do curso técnico de Administração e duas turmas do curso técnico em Agronegócio. Já o IFMT desenvolveu duas turmas do curso técnico de Agropecuária, uma na cidade de Cláudia e outra no município de Nova Ubiratã.

As 50 turmas de EPT ofertadas pelo Senai foram distribuídas do seguinte modo: 17 turmas da 1ª série de Matriz Unificada; uma turma da 2ª série do curso de Agropecuária; sete turmas da 2ª série do curso de Automação Industrial; uma turma da 2ª série do curso de Desenvolvimento de Sistemas; duas turmas da 2ª série do curso de Eletromecânica; três turmas da 2ª série do curso de Logística; sete turmas da 2ª série do curso de Manutenção e Suporte em Informática; três turmas da 3ª série do curso de Automação Industrial; uma turma da 3ª série do curso de Eletromecânica; cinco turmas da 3ª série do curso de Logística; três turmas da 3ª série do curso de Manutenção e Suporte em Informática; e uma turma da 3ª série do curso de

Mecânica. Os cursos do Senai desenvolvidos em conjunto com a Seduc-MT foram realizados nas cidades de Lucas do Rio Verde, Sinop e Sorriso.

De modo geral, a implementação inicial do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas estaduais da DRE Sinop foi marcada por uma significativa lacuna na oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos. Em municípios menores e com menor contingente populacional, como Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Nova Santa Helena e União do Sul, foi ofertado apenas um Bloco. Por outro lado, em cidades maiores, como Colíder, Lucas do Rio Verde, Sinop e Sorriso, ocorreu a oferta de todos os Blocos. Quanto à Educação Profissional e Técnica (EPT), a situação é semelhante. Das 17 cidades da DRE Sinop, apenas cinco, o que representa 29,41%, tiveram escolas estaduais que disponibilizaram a EPT. Além disso, a grande maioria das turmas, aproximadamente 84,74%, foi desenvolvida em parceria com o Senai, uma entidade privada. Esse dado sublinha o papel predominante do setor privado na implementação do NEM no estado de Mato Grosso.

Em síntese, o setor privado é o protagonista na oferta da EPT, por meio da celebração de contratos milionários com o setor público, e os estudantes de cidades menores são os mais prejudicados na sistemática do NEM, pois a própria estruturação do currículo os obriga a fazer escolhas, e ao escolher por uma Bloco, automaticamente deixa de cursar outras áreas do conhecimento. Essa injustiça é estrutural no interior do próprio currículo do NEM, entretanto, a lógica da desigualdade e da dualidade é ampliada no caso dos estudantes de cidades pequenas, pois esses não têm acesso a uma variedade de escolha dos Blocos dos Itinerários, bem como não têm a EPT com alternativa de formação.

5.3.13 DRE Tangará da Serra

A DRE Tangará da Serra tem escolas estaduais localizadas em sete municípios: Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Denise, Nova Olímpia, Porto Estrela, Sapezal e Tangará da Serra, totalizando 40 escolas. Destas, 36 atendem ao Ensino Médio (Seduc-MT, 2024a). Das unidades escolares que oferecem o Ensino Médio, sete estão situadas em Barra do Bugres, seis em Campo Novo do Parecis, uma em Denise, quatro em Nova Olímpia, uma em Porto Estrela, duas em Sapezal e 15 em Tangará da Serra (Seduc-MT, 2024b).

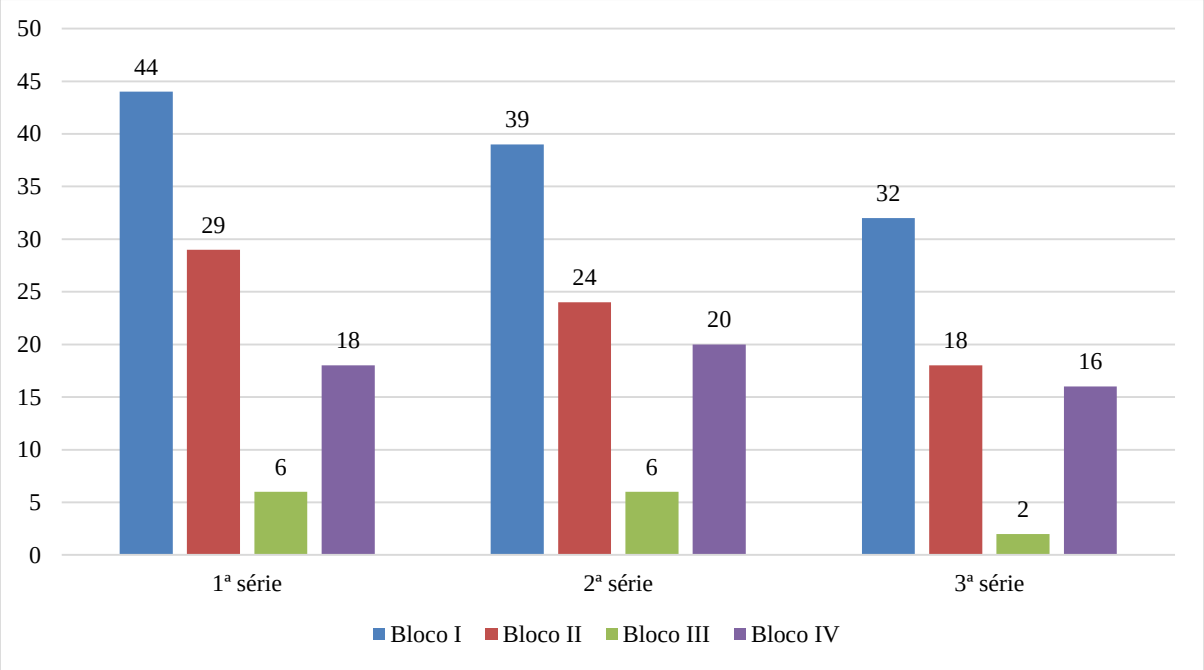
De acordo com a Seduc-MT (2023j), no início da implementação do NEM nas escolas que compõem a DRE Tangará da Serra, a oferta para as primeiras séries do Ensino Médio ocorreu da seguinte maneira: 14 escolas com 32 turmas do Bloco I; 14 unidades escolares com

23 turmas do Bloco II; seis escolas com sete turmas do Bloco III; e nove escolas com 14 turmas do Bloco IV. Em relação à EPT, houve duas escolas com duas turmas desenvolvidas pelo Senai. Nas segundas séries do Ensino Médio, verificou-se a oferta de 13 escolas com 28 turmas do Bloco I; 14 escolas com 23 turmas do Bloco II; três escolas com quatro turmas do Bloco III; nove escolas com 12 turmas do Bloco IV. Para a EPT, houve duas escolas com três turmas ofertadas pelo Senai em conjunto com a Seduc-MT (Seduc-MT, 2023j).

No ano letivo de 2024, constatou-se que, nas 36 escolas que ofertam o Ensino Médio na DRE Tangará da Serra, houve as seguintes quantidades de turmas: 97 turmas da 1ª série, 89 turmas da 2ª série e 68 turmas da 3ª série. Além disso, houve a oferta de 11 turmas multisseriadas EJA; cinco turmas da 1ª série EJA; sete turmas da 2ª série EJA; duas turmas da 3ª série EJA; uma turma da Educação do Campo multisseriada do Bloco (I); oito turmas da Educação do Campo multisseriadas do Bloco (II); uma turma da Educação do Campo multisseriada do Bloco (IV); sete turmas da Educação do Campo multisseriadas EJA; cinco turmas da Educação Indígena multisseriadas; uma turma da 1ª série da Educação Indígena; uma turma da 2ª série da Educação Indígena; uma turma da 3ª série da Educação Indígena; uma turma da Educação Quilombola multisseriada do Bloco (II); e três turmas regulares multisseriadas de progressão parcial.

A fim de compreender a oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos nas escolas estaduais da DRE Tangará da Serra, construiu-se o gráfico abaixo, que apresenta o quantitativo de turmas e seus Blocos de estudo nas escolas estaduais. As turmas que não possuem detalhamento do Bloco estudado não foram contempladas.

Gráfico 27 – DRE Tangará da Serra: quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

No ano de 2024, a oferta educacional para a primeira série do Ensino Médio nas escolas da Diretoria Regional de Educação (DRE) Tangará da Serra foi distribuída da seguinte maneira: 21 escolas atenderam a 44 turmas do Bloco I; 19 escolas proporcionaram a educação para 29 turmas do Bloco II. Adicionalmente, seis escolas ofertaram seis turmas do Bloco III, e 13 escolas disponibilizaram 18 turmas do Bloco IV.

Quanto às segundas séries, 17 escolas atenderam 39 turmas do Bloco I e 15 instituições disponibilizaram 24 turmas do Bloco II. A oferta se manteve constante para o Bloco III, com seis escolas ofertando seis turmas, e aumentou ligeiramente para o Bloco IV, com 13 escolas atendendo a 20 turmas. Para as terceiras séries, a distribuição foi ligeiramente diferente: 16 escolas atenderam 32 turmas do Bloco I e igual número de instituições ofertaram 18 turmas do Bloco II. A oferta para o Bloco III diminuiu significativamente, com apenas duas escolas oferecendo duas turmas, enquanto oito unidades escolares disponibilizaram 16 turmas do Bloco IV.

A partir dos dados da implementação do NEM disponibilizados pela Seduc-MT (2024b), constatou-se que a DRE Tangará da Serra, no ano de 2024, foi a que obteve os melhores resultados no tocante à oferta dos Itinerários Formativos, pois dos sete municípios que compõem a DRE, em quatro cidades (Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Sapezal e Tangará da Serra) foi possível encontrar escolas estaduais que disponibilizaram os quatro

Blocos. Na cidade de Nova Olímpia, o Bloco III foi o único a não ser ofertado. Nas cidades de Denise e Porto Estrela foi identificada a ausência da oferta dos Blocos III e IV nas unidades da rede estadual.

Em relação à EPT, observou-se que, dos sete municípios da DRE Tangará da Serra, apenas dois possuíam escolas estaduais que desenvolveram a EPT em 2024, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 39 – Oferta da EPT nas escolas da DRE Tangará da Serra

Município	Escola	Instituição	Turmas	Curso	Estudantes atendidos
Barra do Bugres	E. E. Júlio Muller	SENAI	3ª série	Eletromecânica	16
		SENAI	2ª série	Automação Industrial	16
	E. E. Deputado Renê Barbour	SENAI	3ª série	Automação Industrial	14
		SENAI	3ª série	Automação Industrial	24
		SENAI	2ª série	Logística	29
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	32
Tangará da Serra	E. E. 13 de Maio	IFMT	2ª série	Manutenção e Suporte em Informática	18
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	28
	E. E. 29 de Novembro	SECITECI	1ª série (Eixo: III)	Eixo: Técnico em Agronegócio	35
		SECITECI	1ª série (Eixo: III)	Eixo: Técnico em Agronegócio	25
		SECITECI	1ª série (Eixo: VI)	Eixo: Técnico em Administração	26
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
	E. E. Militar Tiradentes 1º Tenente PM Salomão Fernandes Ferreira Piovesan	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	35
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	33
	E. E. Alberto Tayano	SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	25
		SENAI	1ª série (1.080h)	Matriz Unificada	21
	E. E. Prof. João Batista	IFMT	1ª série	Manutenção e Suporte em Informática	20
		IFMT	2ª série	Recursos Humanos	26
	E. E. Vereador Bento Muniz	IFMT	2ª série	Recursos Humanos	26

Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Em 2024, das 36 unidades escolares que oferecem o Ensino Médio na DRE Tangará da Serra, apenas oito, representando 22,22%, realizaram cursos de EPT. Nessas escolas, foram formadas 19 turmas de EPT, das quais 12 (63,15%) foram administradas pelo Senai, quatro (21,05%) pelo IFMT e três (15,78%) pela SECITECI. Especificamente, a SECITECI ofertou

seus cursos em turmas da 1ª série, abrindo duas turmas do curso técnico em Agronegócio e uma do curso técnico em Administração, todas na cidade de Tangará da Serra. Por sua parte, o IFMT desenvolveu quatro turmas de EPT, incluindo duas turmas da 2ª série do curso técnico de Recursos Humanos e uma turma da 1ª série e outra da 2ª série do curso de Manutenção e Suporte em Informática, igualmente sediadas em Tangará da Serra.

O Senai foi a instituição que desenvolveu a maior quantidade de turmas de EPT nas escolas estaduais da DRE Tangará da Serra em 2024. Ao todo, foram disponibilizadas 12 turmas, distribuídas da seguinte maneira: sete turmas da 1ª série de Matriz Unificada; uma turma da 2ª série do curso de Logística; uma turma da 2ª série do curso de Automação Industrial; duas turmas da 3ª série do curso de Automação Industrial; e uma turma da 3ª série do curso de Eletromecânica. Essas turmas de EPT foram realizadas nas cidades de Barra do Bugres e Tangará da Serra.

Em resumo, nota-se uma constância no tocante à oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos nas escolas estaduais, especialmente nas localizadas em cidades menores como Denise e Porto Estrela, onde a variedade dos Itinerários Formativos é limitada. Ao analisar a oferta da EPT na DRE Tangará da Serra, percebe-se uma situação similar à das demais Diretorias Regionais de Educação. Dos sete municípios sob sua jurisdição, apenas dois, representando 28,57%, possuíam escolas estaduais que forneceram a EPT. Ademais, mais da metade das turmas de EPT foram realizadas em colaboração com entidades privadas. Diante disso, é crucial estar atento às ações do setor privado na implementação do NEM nas unidades públicas de ensino.

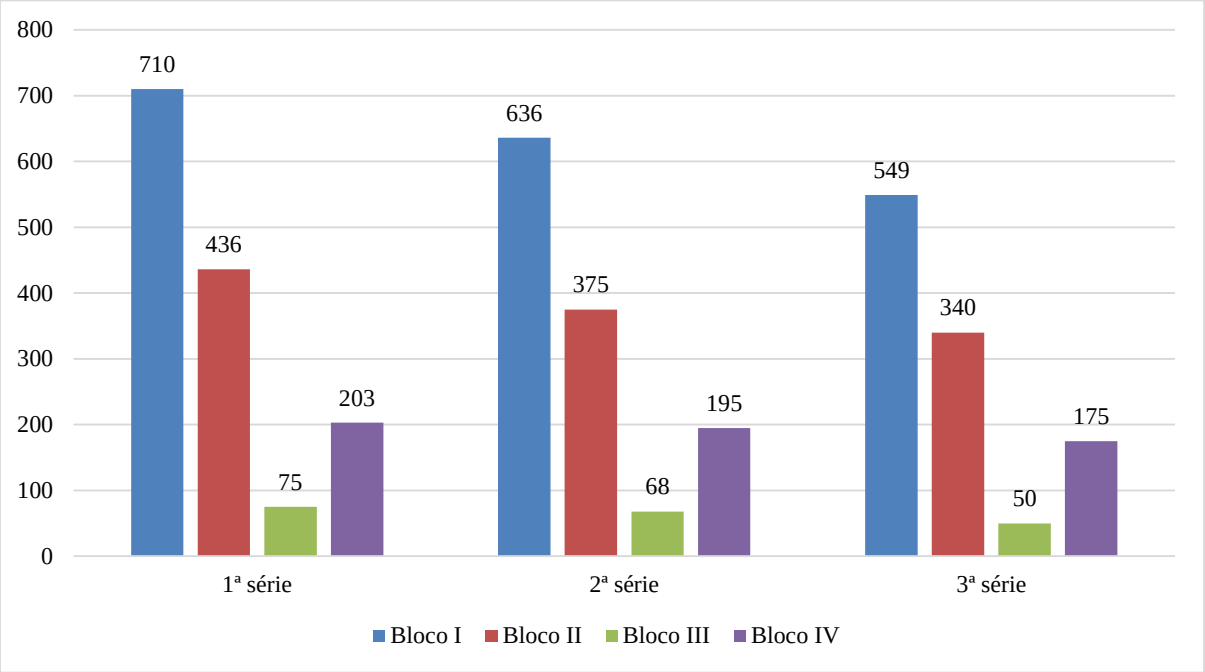
5.4 Síntese da implementação do NEM nas escolas da rede estadual

Esta última subseção busca apresentar brevemente o cenário da implementação do NEM nas escolas da rede estadual. Durante a subseção 5.3, realizou-se um levantamento detalhado da implementação do NEM nas escolas estaduais por DRE, agora, o intuito é apontar o panorama geral dessa implementação nas escolas da rede pública estadual do Mato Grosso.

Em 2024, a Seduc-MT contou com 553 unidades escolares que ofertaram o Ensino Médio no fechamento do primeiro ciclo da implementação do NEM (2022-2024). Por meio das informações da Seduc-MT (2024b) acerca da implementação do NEM, realizou-se o levantamento da quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos ofertados em

todas as unidades escolares, exceto nas turmas que não apresentaram detalhamento do Bloco estudado, como exemplo, as turmas multisseriadas.

Gráfico 28 – Panorama Geral da quantidade de turmas por Blocos dos Itinerários Formativos oferecidos nas escolas estaduais em 2024

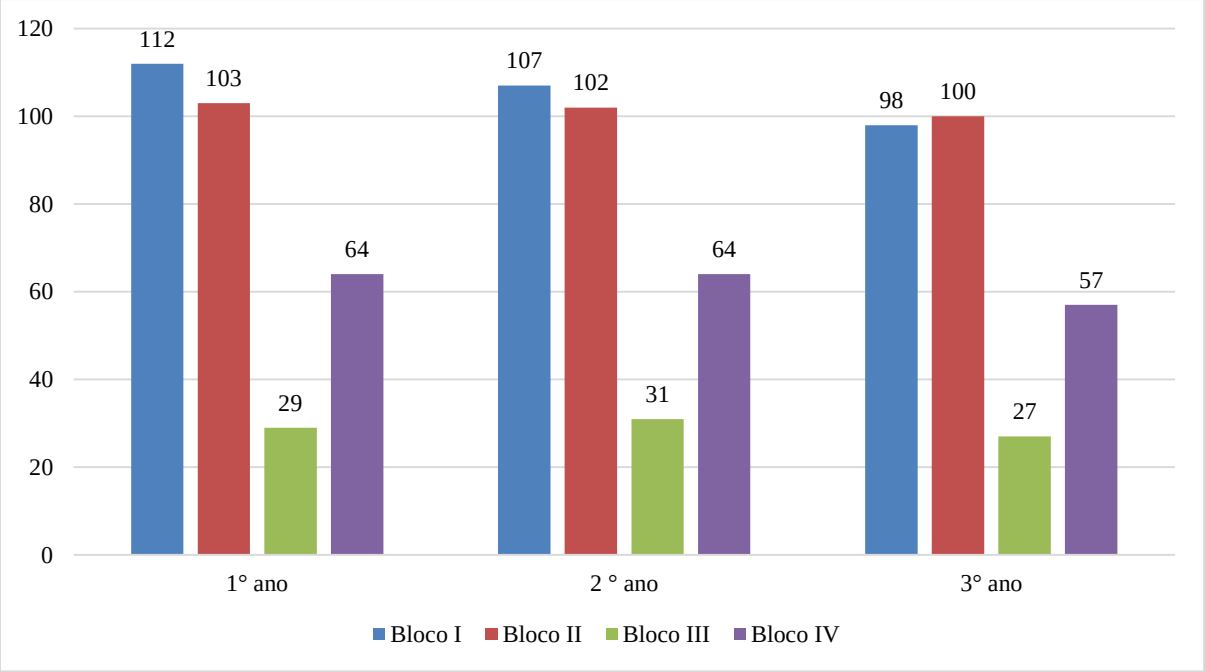


Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

No ano de 2024, na rede estadual, foram ofertadas 1.424 turmas da 1ª série; 1.274 turmas da 2ª série; e 1.114 turmas de 3ª série. Nas turmas da 1ª série do Ensino Médio, houve a seguinte distribuição quanto aos Blocos dos Itinerários Formativos: 710 turmas (49,84%) do Bloco I, 436 turmas (30,61%) do Bloco II, 75 turmas (5,26%) do Bloco III e 203 turmas (14,25%) do Bloco IV. Nas turmas da 2ª série do Ensino Médio, ocorreu a oferta de 636 turmas (49,92%) do Bloco I, 375 turmas (29,43%) do Bloco II, 68 turmas (5,33%) do Bloco III e 195 turmas (15,30%) do Bloco IV. Já nas 3ª séries do Ensino Médio, verificou-se a oferta de 549 turmas (49,28%) do Bloco I, 340 turmas (30,52%) do Bloco II, 50 turmas (4,48%) do Bloco III e 175 turmas (15,70%) do Bloco IV.

O gráfico abaixo apresenta a quantidade de municípios cujas escolas estaduais ofereceram os Blocos dos Itinerários Formativos por série do Ensino Médio no ano de 2024.

Gráfico 29 – Quantidade de municípios com escolas estaduais que disponibilizaram os Blocos dos Itinerários Formativos por Série no ano de 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Percebe-se, a partir das informações acima, que o Bloco III (Matemática + Ciências Humanas) foi o menos ofertado nas escolas da rede estadual do Mato Grosso na 1ª série do Ensino Médio, apenas 20,42% das cidades contaram com escolas que disponibilizaram esse Bloco; na 2ª série do Ensino Médio, o Bloco III esteve presente em somente em 21,83% dos municípios; na 3ª série, o mesmo bloco foi ofertado em 19,01% das localidades.

O Bloco IV (Ciências Humanas + Ciências da Natureza) foi o segundo menos cursado em 2024 nas escolas estaduais do Mato Grosso. Na 1ª série do Ensino Médio, ocorreu a oferta em 45,07% das cidades; na 2ª série do Ensino Médio, a oferta também foi constatada em 45,07% dos municípios; enquanto na 3ª série, esse Bloco foi disponibilizado em 40,14% das localidades.

Os Blocos dos Itinerários Formativos mais ofertados foram o Bloco I (Linguagens + Ciências Humanas) e o Bloco II (Matemática + Ciências da Natureza). O Bloco II esteve presente nas escolas estaduais na 1ª série do Ensino Médio em 72,53% das cidades; na 2ª série do Ensino Médio foi disponibilizado em 71,83% dos municípios; já na 3ª série do Ensino Médio esse Bloco foi desenvolvido em 70,42% das cidades.

O Bloco mais ofertado foi Bloco I (Linguagens + Ciências Humanas), o qual, na 1ª série do Ensino Médio em 2024, esteve presente em 78,87% das cidades mato-grossenses; na 2ª série do Ensino Médio constatou-se que 75,35% dos municípios tiveram escolas estaduais com a

realização desse Bloco do Itinerário Formativo; enquanto na 3ª série do Ensino Médio, o referido Bloco foi cursado em 69,01% das localidades.

Em relação à EPT do NEM na rede estadual do Mato Grosso, a Seduc-MT celebrou contratos com o setor privado para a implementação do eixo profissional, conforme apresentado na subseção 4.3, bem como desenvolveu parcerias com entes públicos, como SECITECI e IFMT, para atuarem na oferta de formação técnica e profissional no estado.

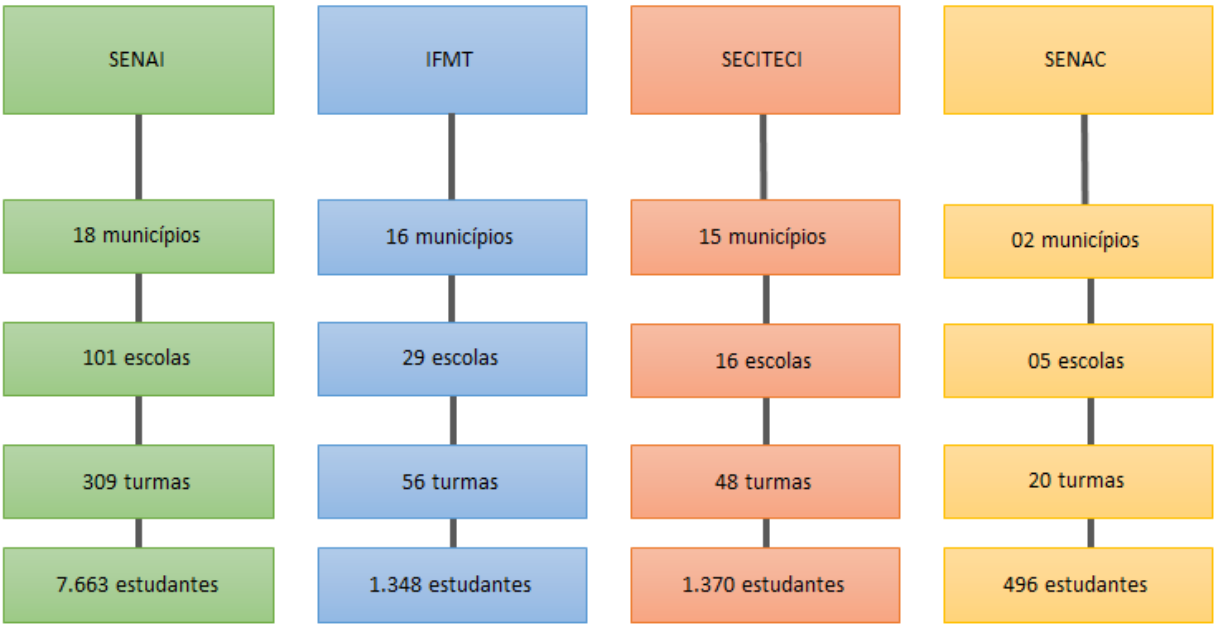
Os cursos ofertados pelo Senai no primeiro ciclo de implementação do NEM foram: Logística, Química, Design Gráfico, Mecânica, Mineração, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Programação de Jogos Digitais, Desenvolvimento de Sistemas, Manutenção e Suporte em Informática, Administração, Automação Industrial, Edificações, Redes de Computadores, Segurança do Trabalho e Manutenção Automotiva (Seduc-MT, 2024b).

O IFMT disponibilizou os seguintes cursos no NEM na rede estadual: Agropecuária, Agroecologia, Alimentos, Automação Industrial, Manutenção e Suporte em Informática, Marketing, Administração, Meio Ambiente, Química, Agricultura, Agrimensura, Brinquedoteca, Edificações, Eventos, Informática, Recursos Humanos e Secretariado (Seduc-MT, 2024b).

Já o SECITECI ofereceu em 2024 os seguintes cursos técnicos nas unidades da rede estadual: Administração, Agricultura, Agroecologia, Agronegócio, Agropecuária, Análises Clínicas, Automação Industrial, Biocombustíveis, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Enfermagem, Gerência em Saúde, Informática, Logística, Manutenção e Suporte em Informática, Recursos Humanos, Redes de Computadores, Sistemas de Energias Renováveis e Têxtil (Seduc-MT, 2024b). Por fim, segundo a Seduc-MT (2024b), o Senac desenvolveu os cursos técnicos em Design e Desenvolvimento e Websites, Aplicativos e Mobile e o curso de Gestão de Negócios e Empreendedorismo.

A partir do levantamento dos dados de 2024 repassados pela Seduc-MT (2024b) constatou-se a oferta da formação técnica e profissional em 129 unidades escolares da rede estadual distribuídas em 433 turmas, conforme apresenta a figura abaixo.

Figura 13 – Distribuição da EPT do NEM na rede estadual em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas informações da implementação do Novo Ensino Médio da Seduc-MT (Seduc-MT, 2024b).

Das 433 turmas de EPT, verifica-se que a maior parte foi realizada pelo Senai, com um total de 309 turmas (71,36%), seguida pelo IFMT, com a formação de 56 turmas (12,93%), pela SECITECI, com a abertura de 48 turmas (11,08%), e pelo Senac, com a oferta de 20 turmas (4,61%). Se compararmos o quantitativo de turmas ofertadas por entidades públicas e privadas nos cursos de EPT no NEM na rede estadual do Mato Grosso, verificaremos que 329 (75,98%) turmas foram desenvolvidas em conjunto com o setor privado (Senai e Senac), e apenas 104 (24,02%) foram realizadas juntamente com o setor público (IFMT e SECITECI). Em vista disso, constata-se a grande participação do setor privado na oferta da EPT no NEM na rede pública do Mato Grosso, via celebração de contratos, o que resulta na apropriação privada do fundo público.

Em vista disso, observa-se uma significativa participação do setor privado na oferta da Educação Profissional e Técnica (EPT) dentro do Novo Ensino Médio (NEM) na rede pública do Mato Grosso. A celebração de contratos tem possibilitado uma apropriação privada dos recursos públicos, um fenômeno que merece atenção e análise crítica. Esta dinâmica levanta questões importantes sobre a gestão e a distribuição de fundos públicos, bem como sobre o papel e a influência do setor privado na educação pública.

Essas informações sobre a implementação do NEM mostram a importância de combater esse modelo, cuja estrutura flexível e fragmentada prejudica a qualidade da educação, bem como a formação do estudante. O currículo organizado em FGB e Itinerários Formativos reduz

o acesso a conhecimentos científicos que aguçam o senso crítico e emancipador do discente, além disso, cria diferenças na formação dos estudantes dentro da própria rede estadual, pois os estudantes que residem em cidades menores possuem pouca variedade de oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos, tendo que se matricular em um Bloco, por vezes, indesejado. A mera necessidade de fazer uma escolha já é problemática, pois em qualquer processo decisório há sempre algo que se perde. No entanto, essa questão é exacerbada pela insuficiência na oferta pública dos Blocos dos Itinerários e da EPT, resultando no que pode ser chamado de “escolha decretada”, sob a qual os estudantes têm poucas opções reais e são forçados a aceitar o que está disponível.

CONCLUSÕES

Este estudo buscou analisar o processo inicial de implementação do NEM nas escolas públicas da rede estadual de Mato Grosso, com o intuito de elucidar as implicações da relação público-privada na aplicabilidade da REM. A pesquisa foi importante na medida em que possibilitou cotejar os aspectos históricos com as atuais políticas públicas direcionadas à educação no Ensino Médio. Além disso, permitiu compreender as influências do Banco Mundial no estabelecimento das políticas e reformas educacionais e suas projeções para o Ensino Médio, de modo a relacionar as orientações de tal entidade com as políticas públicas educacionais organizadas pelo governo, as quais são permeadas pelos interesses mercantis.

Evidencia-se nesta tese o protagonismo do setor privado na elaboração, orientação e implementação da REM, tanto em escala nacional, quanto em nível estadual, de modo que é possível desvelar os principais reformadores e seus interesses em torno do estabelecimento do NEM. No estado do Mato Grosso, verifica-se a crescente influência do empresariado nas políticas educacionais estaduais, em que se presencia o aumento de acordos firmados (contratos) entre o estado e setor privado na educação, com ênfase na plataformização da educação.

Na última seção, identificou-se que no DRC-MT-EM existem pontos que remetem ao pensamento empresarial, com reforços de princípios de responsabilização e meritocracia que são marcas de uma gestão gerencial. Ainda, foi possível demonstrar, por meio do mapeamento da oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos nas escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio, organizadas em 13 DREs, a existência de municípios com escolas estaduais que deixam de ofertar algum Bloco do Itinerário Formativo, bem como a EPT.

A tese comprova que o novo formato do ensino médio é dual e excludente, tanto em sua estrutura curricular, quanto em sua oferta, pois além do currículo fragmentado e flexível, que força o estudante a optar por uma área do conhecimento, impedindo-o de aprofundar seus estudos em outras áreas, ocasionando prejuízos à sua formação, a perversidade do NEM também reside na oferta, pois a insuficiente oferta pública dos Blocos dos Itinerários formativos aprofunda as desigualdades educacionais no interior da própria rede estadual, lesando sobretudo os discentes que residem em cidades menores, os quais possuem menos opções de escolha. Assim, por vezes, não se trata de uma escolha própria do estudante, mas de uma opção limitada conforme a oferta pública, o que chamamos de escolha decretada.

Por meio dos resultados desta pesquisa científica, deseja-se que a sociedade civil, principalmente os estudantes e professores do Ensino Médio, reflitam e ajam consciente e

criticamente na busca pela melhoria da qualidade da educação diante do atual momento histórico, cuja educação é solapada por reformas de teor mercantil. Isso inclui também os políticos, especialmente os que representam os interesses públicos dos mato-grossenses. Almeja-se que repensem políticas públicas educacionais para atender a todos sujeitos, e não aos interesses do mercado, de modo a efetivamente melhorar a última etapa da Educação Básica, para que ensino possibilite a promoção e a emancipação humana.

As questões que nortearam esta investigação científica, que, de modo resumido, pretende-se responder nesta consideração final, são: quais os pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio no contexto da sociedade capitalista na era informacional-digital-financeira? Por que o setor privado tem interesse na definição e efetivação das políticas educacionais para o Ensino Médio? Como será implementado inicialmente (2022-2024) nas escolas públicas de Mato Grosso o novo currículo do Ensino Médio? Assim, busca-se com os resultados alcançados responder às indagações apresentadas.

Na seção 2, procurou-se responder a seguinte questão: quais os pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio no contexto da sociedade capitalista na era informacional-digital-financeira? Conclui-se que as políticas educacionais são elaboradas, orientadas e implementadas de acordo com o momento político e econômico que o país vivencia, o que, consequentemente, reflete na legislação. Ao investigar o atual contexto da sociedade capitalista na era informacional-digital-financeira, observa-se o imperativo desenvolvimento de políticas caracterizadas pelo fundamentalismo de mercado, com elaboração e execução de reformas que potencializam uma sociedade dualista e dificultam a vida dos sujeitos que vivem da venda de sua força de trabalho. Destaca-se nesse período a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência, direcionamentos políticos com tendência ao desmantelamento das atividades públicas, a exemplo da Emenda Constitucional n° 95/2016, que congela os gastos públicos durante duas décadas. Essas ações políticas impactam diretamente a vida dos proletários diante das mutações no mundo de trabalho, uma vez que a precarização do trabalhador é intensificada na era informacional-digital-financeira, especialmente com o advento da denominada Indústria 4.0, caracterizada pelo avanço das TDICs no processo produtivo, o fenômeno da plataformização e a regulamentação da flexibilização trabalhista.

A educação não ficou inerte nesse processo. O estudo em tela apontou que no capitalismo da era informacional-digital-financeira houve uma busca frenética pelo cerceamento da liberdade do professor em sala de aula, com propostas a Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio, assunto central desta investigação. Como apresentado, esse é um

modelo de currículo organizado em duas partes: parte comum e parte flexível, que explicita a dualidade e a fragmentação da educação. A organização do currículo do NEM no seio da sociedade capitalista aumenta a perspectiva dualista e antagônica de preparar os jovens pertencentes à elite para o trabalho intelectual e os jovens mais pobres para exercer postos operacionais. Sendo assim, a base do NEM é formar um sujeito flexível e adaptável às necessidades do mercado de trabalho e às mutações no mundo do trabalho, cada vez mais instável. Diante disso, compreende-se que as políticas educacionais estão dispostas às concepções do mercado, subordinando a educação aos propósitos da economia.

Ao investigar o movimento da história do Ensino Médio no Brasil, percebe-se que essa etapa não foi prioridade dos governos na construção de políticas públicas educacionais durante muitas décadas. No regime militar, nota-se a predominância das ideias da TCH, em que o ensino passou a ser compreendido como ferramenta de controle ideológico. Nesse período, o Ensino Médio voltou-se para a preparação de profissionais que até então estavam em falta no Brasil, pois o objetivo era promover o desenvolvimento social e econômico, em um momento histórico em que o país passava por um processo de urbanização e industrialização, assim, requisitavam-se diversos profissionais.

Nesse sentido, o foco na profissionalização do Ensino Médio, principalmente com a aprovação da Lei n. 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° graus, serviu como parte de uma tática mais ampla para atender às demandas da economia e do mercado de trabalho, bem como para controlar os gastos com a educação superior. Portanto, nesse recorte da história, minimiza-se a educação a uma questão puramente técnica.

Com a retomada da democratização nos fins dos anos 1980 e com uma nova Constituição Federal, o Brasil inicia a década de 1990 com novos ares, saindo da Ditadura Militar para o presidencialismo com sufrágio universal Nos anos 1990, as políticas públicas foram mediadas pela Reforma Administrativa do papel do Estado, balizadas pelo princípio neoliberal de “mais mercado e menos Estado”, com o forte argumento da ineficiência estatal e da eficácia do mercado na gestão dos negócios. A redefinição do papel do Estado é um dos mecanismos da mundialização da economia, exigindo menor participação estatal no financiamento de políticas sociais, incluindo a educação. Assim, fortaleceu-se a ideia de maior envolvimento do setor privado nessas áreas para reduzir a máquina pública. Com essa nova configuração, o setor privado passa a ter maior participação e influência na definição da educação pública brasileira.

No decorrer da primeira década do século XXI, o Brasil elegeu Lula da Silva como presidente em dois mandatos. Historicamente, o representante máximo da nação esteve ligado à esquerda e ao centro-esquerda, todavia, no campo da educação, observou-se mais a permanência das ideias do seu antecessor, FHC, do que rupturas. Lula da Silva criou o Fundeb, política de financiamento da Educação Básica; o IDEB, mecanismo avaliativo que serve de parâmetro de qualidade de educação, sendo uma prática alinhada às orientações do Banco Mundial; e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de outras políticas educacionais referendadas na pesquisa. Assim, constata-se o reforço da ideia do Ensino Médio como via para formar estudantes aptos à rápida inserção no mercado de trabalho, desafogando simultaneamente o Ensino Superior. Nesse contexto, os estudantes de famílias mais pobres ficam à margem de atingir graus mais elevados de educação (Educação Superior), buscando um meio mais rápido de qualificação profissional, geralmente a EPT, para ocuparem vagas imediatas no mercado de trabalho.

Uma importante política educacional a se destacar no final da primeira década dos anos 2000 foi a promulgação da Emenda Constitucional n. 59/2009, em que a Educação Básica obrigatória começou a abarcar parte da Educação Infantil (dos 4 aos 5 anos) até o Ensino Médio. Portanto, o Estado passou constitucionalmente a ofertar e garantir o funcionamento do Ensino Médio. Foi a partir dessa legislação que o Ensino Médio se tornou obrigatório, visto que antes era facultativo. Isso denota, no decorrer da história, ausência de políticas educacionais mais efetivas para o Ensino Médio, e em partes justifica os frustrantes dados históricos de premência e universalização que foram demonstrados nesta investigação.

Na década de 2010, ainda no governo do PT, na gestão Dilma Rousseff, observou-se o movimento em busca da expansão da EPT, por meio de programas, projetos, ações de assistência técnica e financeira, além da aprovação de legislações que estimulam a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Ademais, houve a aprovação do atual PNE (2014-2024), que estabelece como uma das metas a universalização do Ensino Médio. Os dados deste estudo revelam em nível nacional e estadual (Mato Grosso) que a meta ainda está longe de ser alcançada, apontando a necessidade de se desenvolver políticas educacionais e sociais mais robustas.

Como apresentado neste estudo, a insatisfação das elites dirigentes do país e a eleição da maioria política conservadora e reacionária no Congresso Nacional fez com que Dilma Rousseff fosse afastada e posteriormente sofresse o processo de impeachment. Em nossa concepção, a ex-presidenta Dilma Rousseff foi vítima de um golpe orquestrado pelo

parlamento. Em seu lugar, assume Michel Temer, cujo governo foi marcado pela austeridade na execução de políticas, como apresentado nesta investigação, tais como: Novo Regime Fiscal, proposta da Escola sem Partido, aprovação da Lei n. 13.415/2017 – Lei de Reforma do Ensino Médio, objeto de estudo desta tese –, além da aprovação da BNCC da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Das políticas acima elencadas, nosso foco foi a REM, que foi uma mudança na estrutura do currículo que passa dar ênfase na flexibilização, dividindo-o o currículo em parte comum e parte flexível. Por meio desta pesquisa, conclui-se que o NEM está mais voltado para preparar os estudantes do ponto de vista instrumental ou prático, não direcionando e aprofundando uma formação para a crítica e a emancipação humana. A parte flexível do currículo, ou seja, os Itinerários Formativos, não são garantia de melhoria na qualificação e orientação do estudante. Concordamos com os(as) autores(as) apresentados(as) ao longo deste estudo que são desfavoráveis ao novo formato e entendem que o NEM é dual e fragmentado, e demarca a busca pela expansão da profissionalização dirigida pelos setores econômicos, favorecendo, assim, a maior participação do setor privado.

Um ano após a aprovação da REM, o Brasil elege Jair Bolsonaro para presidência. Constata-se no decorrer de seu mandato o desenvolvimento de políticas pautadas na doutrina neoliberal, em que o mercado é colocado à frente das instituições públicas. Foi durante seu governo que a pandemia da Covid-19 assolou o mundo, em meio a uma profunda crise estrutural do capitalismo, que maximizou o empobrecimento da sociedade e intensificou a exploração e a precarização do trabalho, desencadeando o aumento dos níveis de desemprego, subempregos e da informalidade em escala global.

No campo da educação, Jair Bolsonaro seguiu durante seu mandato uma linha semelhante à de Michel Temer, tratando-a como mercadoria e atuando para reduzir os investimentos na pasta. No transcorrer do estudo, percebe-se que o Ministério da Educação foi chefiado com certo amadorismo, com trocas constantes de ministros, trazendo consequências negativas ao ensino. O que se viu ao longo dos anos foi a ampliação da militarização das escolas, estímulo à privatização das instituições de educação, aumento da dualidade educacional entre os sujeitos de classes sociais distintas, principalmente com a pandemia da Covid-19, além da tentativa de promover o conservadorismo social e religioso dentro das escolas.

Dentre as políticas educacionais desenvolvidas nesse momento histórico, destaca-se a aprovação do novo Fundeb, não por vontade do então presidente, mas pela luta dos profissionais da educação, tornado o fundo uma política de financiamento permanente. Referente ao Ensino

Médio, verificou-se a emissão de uma série de normativas para organizar, financiar e implementar a REM. Mesmo com diversas manifestações, por entidades de educação, pesquisadores, professores e estudantes, em contrariedade ao modelo, o então mandatário não demonstrou vontade política para mudar o formato do NEM, até porque os apoiadores da sua gestão eram os reformadores privados que desejavam obter o controle da gestão da educação.

O que se constatou nos últimos anos, desde o golpe que colocou Michel Temer no poder até o final do mandato de Jair Bolsonaro, foram graves retrocessos políticos, com ações governamentais para promover a agenda neoliberal. Isso resultou na restrição de direitos sociais na educação pública, que sofreu constantes desmontes. Com o desenvolvimento de medidas de imposição econômica, houve uma drástica redução de recursos destinados ao setor, indicando uma tendência à privatização.

Os anos iniciais da década de 2020 marcam o retorno à presidência de Lula da Silva. No âmbito da educação, logo no início de seu terceiro mandato, seu governo enfrentou manifestações de pesquisadores, professores, estudantes e entidades ligadas à educação reivindicando a revogação do NEM, por entenderem que o novo formato significa a redução da qualidade da educação e retoma um modelo dual de formação humana, com base nas origens sociais dos estudantes. Apesar de revogação de Portarias, promoção de consulta pública e revogação de prazos, o NEM continua a vigorar nas escolas brasileiras, e uma série de pesquisas, conforme demonstramos no decorrer deste estudo, asseveram que o novo formato está alinhado aos interesses mercantis, indo na contramão de quem defende uma educação pública de caráter emancipatório. A aprovação da Lei n. 14.945/2024 que “maqueia” o Ensino Médio e passa a valer a partir de 2025, não resolve a problemática do currículo dual e excludente, pois insiste na manutenção dos Itinerários Formativos, desse modo, a aprovação do NNEM significou um “balde de água fria”, nos sujeitos e organizações ligadas à educação contrários ao NEM, que depositavam esperança da revogação, o que não aconteceu, com Lula da Silva frente à presidência.

No decorrer da pesquisa, foram identificados muitos desafios para a última etapa, como a universalização, melhoria da qualidade de aprendizagem dos estudantes, qualificação e formação adequada dos profissionais da educação. Recentemente, foi realizada a CONAE, que em seu documento final alertou para a necessidade de articular o ensino propedêutico e profissional, na busca da ruptura do dualismo estrutural entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, com o intuito de propiciar a melhoria da qualidade de ensino. A partir dele, reforça-se a necessidade da universalização do Ensino Médio gratuito e presencial; a existência

de ambientes adequados, com estrutura física em boas condições, com aparato de apoio pedagógico; criação, renovação e manutenção de bibliotecas; estabelecimento de convênios com as áreas de saúde e assistência social para acompanhar e monitorar o acesso e permanência no Ensino Médio, identificando os motivos de ausência e baixa frequência; e, por fim, defendem a revogação do modelo atual do NEM.

Concordamos com a revogação do NEM, compreendendo que as reformas educacionais devem atender aos interesses sociais, e não aos interesses privados, como é o caso do atual modelo, que amplia as desigualdades educacionais entre ricos e pobres. Além disso, somos contrários ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais com base em avaliações que aferem a qualidade pelo resultado quantitativo, como o Saeb, Ideb e a Prova Brasil, pois utilizar números como parâmetro, sem considerar os fatores sociais, culturais e econômicos dos jovens, acarreta em prejuízos à qualidade da educação e reduz sua importância, contrariando o processo de formação de um sujeito crítico, criativo e emancipado cientificamente e culturalmente. Sinteticamente, é preciso lutar contra a financeirização, privatização e todos os meios que procuram desqualificar a educação pública.

Ao longo da história, o Ensino Médio carrega o problema da falta de identidade, o que até os dias atuais não foi resolvido. Fatores sociais e econômicos levam muitos jovens a deixar de cursar essa etapa para ingressar precocemente no mercado de trabalho, acarretando o desafio da expansão da oferta. Percebe-se que as políticas direcionadas ao Ensino Médio estão ajustadas aos interesses do capital, sobretudo em torno da relação capital e trabalho, tal aspecto desgasta sua identidade ou mesmo impede sua consolidação.

Na seção 3, buscou-se responder à pergunta: por que o setor privado tem interesse na definição e efetivação das políticas educacionais para o Ensino Médio? Conclui-se que o setor privado, por meio dos reformadores empresariais, objetiva celebrar contratos com o ente público para conquistar lucros por meio de assessoria técnica, cursos de capacitação, venda de materiais didáticos e plataformas digitais de educação, de modo a atuarem na implementação do NEM. Além dos lucros, buscam transformar a educação em um mecanismo de controle ideológico, social e funcional aos interesses hegemônicos do capital.

Para isso, os reformadores não atuam isoladamente, mas em grupos privados, de modo a unirem forças para orientar as políticas educacionais no país. Os grupos privados atuam alinhados às orientações de Organismos Internacionais, como é o caso do Banco Mundial, que tem participação direta na REM no Brasil. Por esse motivo, a subseção 3.1 dedicou-se a tratar das orientações do Banco Mundial para as políticas educacionais do país, em especial as

voltadas para o Ensino Médio, a partir da era informacional-digital-financeira, para tal fim, foram analisados oito documentos emitidos pela entidade, que possuem relação com a educação e o mundo do trabalho.

Ao realizar esta pesquisa, entende-se que o Banco Mundial passa a ter mais influência nas políticas brasileiras a partir dos anos 1990, orientando a necessidade da realização de reformas com ajustes fiscais aos países em desenvolvimento. No Brasil, foi realizada a Reforma Administrativa do papel do Estado na segunda metade da década de 1990, durante o governo de FHC. Com a instauração da NGP, presencia-se o avanço do modelo gerencial na administração pública, que sinaliza o avanço das ideias de livre mercado para promoção do desenvolvimento econômico e incentiva a redução do Estado na oferta pública de serviços, entre eles, o da educação. Desse modo, foi durante o governo FHC que houve a aceleração da aplicação do receituário neoliberal.

Dentre as orientações expressas nos documentos emitidos pela entidade e analisados nesta pesquisa, destaca-se: a educação como ferramenta para viabilizar o desenvolvimento econômico e aliviar a pobreza; fomento à participação do setor privado na promoção da educação; vinculação da educação com o mercado de trabalho, ou seja, cabe à escola promover competências e formar mão de obra para atender às demandas produtivas em uma economia mundializada; austeridade fiscal (gastar menos) com estímulo à competitividade; promover a recuperação econômica com austeridade fiscal no contexto pós-pandemia; desenvolvimento de políticas públicas para retomada dos empregos e renda (empregos flexíveis e cada vez menos regulamentados); criação de programas para a recuperação da aprendizagem dos estudantes (programas técnicos mais flexíveis).

Percebe-se que as diretrizes do Banco Mundial estão alinhadas com a proposta do NEM, pois vinculam a educação ao mercado de trabalho, objetivo central da REM. Através de um currículo flexível, esta busca desenvolver competências que conduzem a uma escolha quase forçada de profissão, num contexto que maximiza a exploração e a precarização do trabalho. Além disso, a REM atende à perspectiva do Banco no que tange a uma maior participação do setor privado na oferta de serviços públicos, desqualificando a educação pública e classificando-a como ineficiente para promover a privatização da educação. Nesse sentido, a legislação do NEM possibilita e amplia a perspectiva de participação do setor privado.

Para o desenvolvimento econômico, a entidade sinaliza a necessidade de os países realizarem ajustes por meio da austeridade fiscal, ou seja, menos gastos. Para isso, incentiva-se o estabelecimento de reformas neoliberais baseadas na competitividade, a aplicação de técnicas

de gerenciamento pautadas em resultados e eficiência na prestação de serviços, incluindo a educação, consolidando a relação público-privada. Essas ideias estão presentes no Brasil e também no estado do Mato Grosso, que mantém relações com o Banco Mundial em diversas frentes. Como vimos, as políticas desenvolvidas no estado nas últimas décadas são definidas pelo receituário neoliberal, orientadas pelo ajuste fiscal e incitação à privatização, e agora o estado está a celebrar um contrato de empréstimo para a assistência da educação pública estadual.

Em linhas gerais, a REM está alinhada às recomendações do Banco Mundial, que direciona a formação técnica baseada em competências mínimas, pautada cada vez mais pelos princípios de flexibilização, adaptação e competitividade, por meio de um currículo dividido com o objetivo de formar um indivíduo adaptável e flexível para estar à disposição das necessidades do atual mercado de trabalho, cada vez mais desregulamentado em um cenário de avanço das TDICs e das plataformas. Ao realizar o levantamento das categorias recorrentes nos documentos do Banco Mundial que foram analisados neste estudo, verifica-se a preponderância de políticas voltadas à formação mínima e rasteira. No caso do NEM, tem-se o estabelecimento de um currículo fragmentado, observado por avaliações externas voltadas à construção de políticas educacionais, em que predominam os princípios do mercado.

O Banco Mundial, ao relacionar o desenvolvimento econômico com a educação sem contrastar os motivos que causam as desigualdades sociais e concebem a pobreza, camufla os demais elementos da realidade, como a própria desigualdade do sistema capitalista; sua inerente geração de desempregos; as condições precárias de moradia, saneamento básico, alimentação, entre outros, que são consequências desse tipo de sociedade, em que a procura incessante pelo dinheiro ocasiona a precarização do trabalho e a vida dos trabalhadores.

Posicionamo-nos contrários à visão do Banco Mundial sobre educação, que define qualidade como fazer mais com menos recursos. Para atingir esse objetivo, a entidade sugere aumentar o número de alunos por sala, reduzir os rendimentos dos funcionários públicos, flexibilizar o currículo e intensificar a interação entre o setor público e o privado na oferta de educação. O que percebemos é uma busca pelo desmantelamento da educação pública, de modo a promover e justificar a privatização. Desse modo, defendemos que a aplicação dos recursos públicos seja feita diretamente nas instituições públicas, sem a mediação de grupos empresariais que recebem milhões de reais dos cofres públicos para promover e incentivar, no interior das escolas públicas, suas ideias e concepções baseadas no gerencialismo e no mercado.

A subseção 3.2 tratou sobre o "protagonismo" do setor privado na REM, em que se observa a expansão da relação público-privada no Brasil a partir das reformas empreendidas nos anos 1990, que tem como base a NGP, organizadas em modelos de gestão das empresas privadas. Como consequência dessas reformas, houve uma crescente privatização e terceirização, bem como a redução de investimentos estatais. Na educação, presenciou-se a materialização de políticas com incentivo à participação do setor privado, que edificou as reformas educacionais. Mesmo nos governos mais ligados à esquerda ou centro-esquerda, como no caso de Lula da Silva e Dilma Rousseff, a política privatista com a participação de grupos empresariais na elaboração, orientação e implementação das políticas educacionais foi intensificada, tanto é que durante o mandato de Lula da Silva foi criado o TPE, que é construído por empresários de diversos ramos da economia.

Verifica-se no estudo que o esboço do NEM foi pensado e modelado pelo setor privado, sobretudo pelo coletivo que compõe o TPE, que auxilia na orientação das políticas educacionais no Brasil, principalmente àquelas direcionadas ao Ensino Médio. De modo geral, os grupos privados buscam desenhar e implementar seus projetos para a educação de maneira a beneficiar sua própria classe, com a consolidação de ideias e discursos que favorecem seu projeto de sociedade.

Resumidamente, o empresariado vem ganhando destaque na delimitação das políticas públicas educacionais no Brasil, principalmente os grandes grupos privados que se valem de seu poderio econômico e político para moldar o projeto de educação e o tipo de sociedade que desejam. Assim, os reformadores empresariais, aos poucos, tomam o espaço da educação pública, transmitindo suas ideias e valores para assegurar a permanência de seus interesses hegemônicos na sociedade capitalista, tratando a educação como ferramenta à serviço do mercado.

A atuação dos empresários na educação se expande pelo país, e em Mato Grosso nota-se a ofensiva neoliberal perante as políticas públicas, com destaque para as educacionais. Paralelemente ao movimento de reformas realizadas no país na década de 1990, Mato Grosso acompanhou o percurso no qual ocorreram processos de privatização e extinção de estatais, reduzindo a atuação do estado, e a implementação do gerencialismo empresarial na administração pública.

A seção 4 tratou da atuação do setor privado na educação pública do estado do Mato Grosso. No primeiro momento, abordaram-se os pressupostos históricos e políticos do Ensino Médio a nível estadual. Ao pesquisar sobre a realidade mato-grossense, percebe-se que o estado

vem crescendo economicamente, devido à expansão da produção agrícola e ao aumento do número de indústrias. Na educação, compreende-se que as políticas desenvolvidas a partir dos anos 1990 estão alinhadas com o movimento do capitalismo mundial na era informacional-digital-financeira. Ao analisar os resultados do Ensino Médio do Mato Grosso, observa-se que o estado está distante da universalização dessa etapa da Educação Básica. Apesar de ter expandido sua cobertura, Mato Grosso precisa de políticas mais robustas para garantir o alcance da meta de universalização.

O atual governador do estado vem desenvolvendo políticas educacionais que reduzem a democracia em torno das instituições escolares, como, por exemplo, a extinção de eleições para escolha do diretor, que agora ocorre via processo seletivo. Outra ação desenvolvida pelo atual governo que denota a vinculação da educação ao mercado foi a extinção dos CEFAPROS, que eram compostos por professores da própria rede que ofertavam cursos para qualificação profissional aos demais profissionais, com o objetivo de reduzir as dificuldades regionais e melhorar a qualidade da educação. Agora, tem-se o novo formato de política de formação continuada realizada via plataformas digitais, cujas formações se dão, em sua maioria, virtualmente, com qualidade questionável, representando a precarização da formação continuada aos docentes.

Os dados do Censo apontam que muito ainda deve ser feito no estado para aumentar a qualidade da educação e assegurar a permanência dos jovens para concluírem o Ensino Médio. Conforme apresentado nesta tese, no Ensino Médio, a maioria das matrículas se concentra nas escolas estaduais e em áreas urbanas, e o número de concluintes ainda não é o desejado. Ao compararmos as escolas públicas do estado com a média nacional das escolas públicas brasileiras, verificamos que Mato Grosso possui a menor taxa de distorção.

Ao levantarmos as informações sobre aprovação, reprovação e repetência no Ensino Médio público mato-grossense, deparamo-nos com números críticos antes e durante a pandemia da Covid-19, entretanto, no último Censo, constatou-se uma relativa melhora em todos esses aspectos. Nesse sentido, faz-se precioso que essa melhoria apresentada seja permanente, para isso, é fundamental desenvolver políticas de valorização do Ensino Médio e criar políticas e/ou programas sociais que promovam a permanência dos estudantes na escola, sobretudo, os de origem pobre. As ações citadas são necessárias para que a qualidade do ensino seja elevada e a permanência dos estudantes assegurada.

Informações levantadas na pesquisa indicam que no último Censo o estado avançou na educação do Ensino Médio, todavia, é preciso estar vigilante e acompanhar as políticas

educacionais voltadas a essa etapa no estado, pois antes da divulgação do último Censo, os resultados registraram que a taxa de evasão era elevada, e a taxa de rendimento era menor do que a média das escolas estaduais do restante do Brasil. É importante reconhecer esses dados na pesquisa, pois eles apresentam o panorama do Ensino Médio de Mato Grosso, demonstrando que ele precisa de atenção e da elaboração de mais políticas públicas educacionais que objetivem melhorar continuamente a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes. Desse modo, faz-se necessário qualificar continuamente e com qualidade seus profissionais, estruturar adequadamente as escolas, para que todas as instituições tenham laboratórios, bibliotecas e espaços de convivência. Além disso, é necessário assegurar programas de alimentação e políticas de assistência ao estudante, a fim de controlar a evasão dos jovens que necessitam se desdobrar entre o estudo e o trabalho.

Na educação pública do Mato Grosso, constatou-se o avanço da tendência gerencialista, com o estabelecimento da relação público-privada por meio da celebração de contratos de gestão, compra de materiais e consultorias. Dessa maneira, o setor privado vai ganhando protagonismo e ampliando seu poder de atuação com a criação de políticas de caráter neoliberal. Conforme demonstrado no decorrer desta investigação, pesquisas apontam para a ampliação da participação dos empresários na educação em diferentes dimensões, que vão da oferta, gestão até o currículo.

O Ensino Médio estadual não passa despercebido pelos “olhares” do setor privado. Nessa etapa, os reformadores empresariais, por meio de institutos, atuam na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, cuja tendência é a expansão dessas instituições educacionais, bem como a participação dos empresários nessa ampliação. Na atual gestão estadual comandada por Mauro Mendes, constata-se o aumento da relação público-privada no direcionamento da educação pública estadual, isso ocorre por meio da assinatura de contratos que ampliam o protagonismo dos empresários na rede estadual, como demonstrado na subseção 4.3.

Esta tese destaca, ainda, o contrato firmado entre a Seduc-MT e a FGV para a constituição do SEEN, que representa a maior intervenção privada na pasta pública. Com o firmamento do contrato, presencia-se o aumento da utilização de plataformas na educação, com destaque para a realização de avaliações externas e formação continuada dos professores, ou seja, as TDICs servem de ferramentas para controlar os resultados dos estudantes e ao mesmo tempo monitorar o trabalho docente.

O movimento de gestão gerencial na educação pública mato-grossense não para por aí. Mauro Mendes estabeleceu a política de Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos

Profissionais da Educação Básica, que estipula critérios e metas individuais e coletivas, tais como: assiduidade, alcance de metas nas avaliações internas e externas, carga horária na formação em serviço (online e presencial) e redução da evasão escolar. Se alcançadas, os profissionais são contemplados com valores (gratificação) financeiros, algo característico de uma gestão do tipo gerencial

De modo geral, a expansão da iniciativa privada por meio do SEEN ocorre mediante a venda de materiais didáticos e paradidáticos, na formação continuada e na oferta de serviços em tecnologia. Não bastasse o contrato com a FGV, o ente público ainda firmou acordos com a Pearson na oferta da prestação de serviços relativos ao ensino em Língua Inglesa com o Senai e na oferta de cursos de Educação Profissionalizante com o Senac. Vale lembrar que essa disponibilidade se limita apenas a algumas cidades do Mato Grosso, o que denota a exclusão dos estudantes das escolas estaduais de outras municipalidades.

Sinteticamente, percebe-se por meio dos dados desta pesquisa a presença mais contundente do setor privado na educação da rede pública de Mato Grosso. Posicionamo-nos contrários à participação de empresas, grupos empresariais e institutos no estabelecimento de políticas educacionais. Assim, sugerimos que os funcionários públicos que compõem a Seduc-MT pensem, definam, organizem e implementem políticas educacionais para atender às necessidades dos estudantes mato-grossenses, e não à iniciativa privada.

Na última seção, buscou-se responder à seguinte indagação: como será implementado inicialmente (2022-2024) nas escolas públicas de Mato Grosso o novo currículo do Ensino Médio? Para isso, o estudo em tela, primeiramente, examinou o DRC-MT-EM, com o intuito de elucidar as propostas constantes no documento de referência estadual. Ao realizar a investigação, percebeu-se a notória participação do setor privado na elaboração e avaliação do DRC-MT-EM, desse modo, há um protagonismo do empresariado na definição das políticas educativas estaduais.

O documento apresenta a organização curricular do NEM, dividido em parte comum e parte flexível (Itinerários Formativos), composta por Trilhas de Aprofundamento, Componentes Curriculares Eletivos e Projeto de Vida. As escolas devem ofertar, no mínimo, duas Trilhas de Aprofundamento, assim, detecta-se o quão desigual é o NEM, pois comprova-se que não é uma escolha total do estudante, mas sim uma escolha dentro das opções que são ofertadas. Isso é grave uma vez que as Trilhas de Aprofundamento oferecidas pela escola não sejam necessariamente úteis para a trajetória acadêmica e profissional do jovem estudante.

Ao longo do DRC-MT-EM, isenta-se o compartilhamento de responsabilidade da família e do Estado no tocante ao desenvolvimento do Projeto de Vida do estudante, cabendo ao discente e ao docente a construção do Projeto de Vida, reforçando a ideia de responsabilização e meritocracia, em que o estudante deve desenvolver oportunidades e se adequar à realidade, sendo responsável pelos seus atos e, consequentemente, pelo seu futuro. Essa é em essência a característica central do NEM, no qual enfatiza um aparente "protagonismo juvenil", e como vantagem o ente governamental se desprende da responsabilidade no processo de amadurecimento dos jovens, não considerando elementos sociais, econômicos e culturais que são decisivos na elaboração do Projeto de Vida do estudante.

Um ponto ao qual devemos nos atentar é a isenção no DRC-MT-EM do compartilhamento de responsabilidade com a família e o Estado, que não aparecem no documento como responsáveis no desenvolvimento do Projeto de Vida do jovem. O DRC estadual aponta propostas de Eletivas e Trilhas de Aprofundamento, que podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada instituição escolar. Aqui, é necessário um olhar atento às consequências dessa flexibilidade, pois em um cenário no qual o estudante precisa mudar de escola ou de cidade, a tendência é que a oferta das Eletivas e das Trilhas de Aprofundamento não sejam as mesmas que vinham sendo cursadas, mesmo no interior do próprio Itinerário Formativo, o que pode acarretar o desenvolvimento de "diferentes" ensinos médios dentro da própria rede estadual de educação, prejudicando a aprendizagem do estudante.

Ao explorar as propostas das eletivas, percebe-se que elas estão ajustadas de modo a promover a formação dos jovens na era do capitalismo informacional digital, caracterizado pela desregulamentação e perda de direitos, em um cenário de trabalho digital e flexível. O currículo flexível do NEM, constante no DRC-MT-EM, apresenta uma perceptível orientação da preparação do estudante para se adequar às novas modalidades do mundo do trabalho, assim, estimula-se o desenvolvimento do empreendedorismo. Nesse sentido, é importante ressaltar que as políticas relativas ao empreendedorismo vêm sendo pensadas e elaboradas pelo setor privado (empresariado) juntamente com o ente público. Evidentemente o que vem ocorrendo em Mato Grosso tem suas particularidades, mas expressa o movimento nacional e dialoga com a REM em curso no Brasil.

A partir desses encaminhamentos, apura-se que a educação do Ensino Médio vem sendo moldada para preparar o estudante a se adaptar a um mercado desigual e competitivo, baseado na maximização da exploração da força de trabalho, aumentando o número de trabalhadores

informais, terceirizados e flexíveis, ou seja, sem garantias de direitos trabalhistas. Desse modo, entendemos que o maior quantitativo de horas na grade curricular direcionada à parte flexível representa a proposta de educação pensada pelos reformadores empresariais, embasados em uma formação reducionista e pragmática a ser oferecida aos estudantes menos favorecidos socialmente e economicamente.

Os reformadores empresariais conseguem, dessa maneira, "matar dois coelhos com uma só cajadada", impondo um currículo reduzido que diminui o conteúdo científico e desestimula o pensamento crítico, precarizando a formação dos jovens, bem como conseguem a obtenção de elevados lucros no gerenciamento e na oferta de serviços direcionados à educação, promovendo a mercantilização da educação pública. Além disso, mantém a possibilidade de controle da educação, para atender não apenas aos interesses do mercado de trabalho, mas também o controle ideológico da sociedade, para a conformação social, política, econômica e cultural, em todas as dimensões da vida.

Basicamente, o DRC-MT-EM apresenta poucas e amplas propostas que não atendem às especificidades regionais do estado do Mato Grosso. Mesmo as escolas sendo livres para elaborarem suas próprias Trilhas na parte flexível do currículo, seria minimamente necessário, em um documento de referência, apresentar exemplos de cada mesorregião para melhor orientar as instituições escolares. Aliás, na EPT, tem-se no documento estadual apenas o curso Técnico em Meio Ambiente, entre mais de uma centena de cursos técnicos existentes no país. Para a realização desses cursos, faz-se necessário repensar a qualificação dos profissionais, a organização e a infraestrutura das escolas, o que demanda investimentos financeiros. A tendência é passar parte da oferta da EPT para o setor privado, algo que já ocorre no processo de implementação do NEM no Mato Grosso, conforme apresentamos na subseção 4.3, com a celebração do contrato entre Seduc-MT e Senai e Seduc-MT e Senac.

O *corpus* do documento evidencia seu teor gerencialista, ao estabelecer as avaliações internas e externas como parâmetro para o estabelecimento de políticas públicas. Reiteramos que somos contrários à definição de políticas baseadas em resultados numéricos, pois eles ocultam elementos da realidade que influenciam diretamente na qualidade educacional, não correspondendo à realidade em sua totalidade.

Resumidamente, o DRC-EM mato-grossense tem sua estrutura permeada por elementos do pensamento empresarial, o qual é um dos fundamentos do documento, baseado na gestão gerencial que pauta a qualidade por meio de resultados numéricos. Percebe-se que as propostas

para a educação reforçam o princípio de responsabilização e meritocracia, estimulando o empreendedorismo, além de impulsionar a relação público-privada.

Na subseção 5.2 abordou-se o PLI-MT. De imediato, nota-se no documento a ideia de promover o protagonismo dos jovens para se adequar às bases produtivas na sociedade capitalista na era informacional-digital. Isso evidencia que a educação, sob os ditames neoliberais, está a serviço da economia, preparando os jovens para atender às demandas produtivas e às novas bases do trabalho, marcadas pela flexibilidade e desregulamentação.

O objetivo do PLI-MT é estruturar toda a rede estadual de ensino de Mato Grosso para aplicar as alterações do NEM. O documento é composto por diversas partes, entre elas, destacam-se: diagnóstico da rede, organização curricular (FGB e Itinerários Formativos), Trilha de Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento, Trilhas de Aprofundamento EPT, Projeto de Vida, Eletivas, materiais didáticos e arquitetura da rede.

A implementação do NEM em escolas públicas de Mato Grosso teve início em 2021, com a adoção do currículo do NEM em 13 escolas-piloto da rede pública. A implementação iniciou-se nas outras escolas da rede em 2022, com o novo currículo entrando em vigor. Em 2024, já estava presente nas três séries do Ensino Médio.

Após auditoria realizada pelo TCE-MT em junho de 2023, foi divulgado o “Relatório Final da Auditoria Operacional sobre o acesso ao Novo Ensino Médio”. Nesse documento, foram detectados alguns obstáculos e vulnerabilidades no processo de implementação do NEM no estado de Mato Grosso. Durante a auditoria, o TCE-MT apontou as partes do PLI-MT que não estão em conformidade com as normas nacionais vigentes. Portanto, essas partes precisam ser revisadas e ajustadas para se obter um diagnóstico completo da rede.

Com base nas falhas detectadas pelo TCE-MT, o órgão apontou medidas a serem tomadas para aprimorar a qualidade da implementação do novo currículo nas escolas públicas estaduais. O que se observa é que o NEM é dual e excludente tanto em sua estrutura, com um currículo fragmentado que prioriza o mercado por meio da promoção dos Itinerários Formativos, quanto em sua oferta, isso é a agravado porque o PLI-MT não abrange todas as medidas do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, e possui várias falhas na implementação, supervisão e avaliação das ações. Os estudantes que dependem de escolas públicas são os mais afetados, inclusive no seu “direito de escolha” do Itinerário Formativo.

Em relação à oferta do NEM nas escolas públicas do estado do Mato Grosso, assunto da subseção 5.3 e 5.4, observou-se uma constância no tocante à oferta dos Blocos dos Itinerários

Formativos e da EPT, em que as escolas estaduais localizadas em cidades menores possuem pouca variedade de oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos e a EPT não é viabilizada.

Constatou-se também, via mapeamento da oferta dos Blocos dos Itinerários Formativos, que o Bloco III (Matemática + Ciências Humanas) foi menos ofertado nas escolas da rede estadual do Mato Grosso em 2024, estando presente em menos de 1/3 das cidades mato-grossenses; o Bloco IV (Ciências Humanas + Ciências da Natureza) foi o segundo menos cursado em 2024 nas escolas estaduais do Mato Grosso, sendo opção em menos da metade dos municípios. Em contrapartida, o Bloco I (Linguagens + Ciências Humanas) e o Bloco II (Matemática + Ciências da Natureza) foram os mais ofertados, estando disponíveis para estudantes da rede pública em mais de 70% das localidades.

A situação deficitária da oferta é mais sensível no tocante à EPT. A partir das informações enviadas pela Seduc-MT acerca da implementação, constatou-se que do total de 553 escolas estaduais que ofertaram o Ensino Médio em 2024, em somente 129 instituições ocorreu a disponibilização da EPT, sendo que as unidades escolares que ofertaram tal opção estão situadas em 33 municípios, o que significa dizer que em apenas 23% das cidades os estudantes da rede pública tiveram a alternativa de escolher a EPT como caminho de formação no NEM.

Ainda é importante ressaltar que cerca de 75% das turmas dos cursos de EPT no NEM na rede estadual do Mato Grosso foram realizadas em conjunto com instituições privadas (Senai e Senac), enquanto aproximadamente 24% das turmas foram ofertadas em parceria com o setor público (IFMT e SECITECI). Desse modo, observa-se a expressiva participação do setor privado na oferta da EPT no NEM na rede pública do Mato Grosso, em que se faz constante a celebração de contratos com o setor privado utilizando recursos públicos.

De modo geral, o NEM permite ao setor privado mais espaço nas escolas públicas, bem como maior lucratividade, a partir do fechamento de contratos milionários para atuarem na oferta da EPT. Conclui-se que o formato do NEM é excludente em sua essência, pois seu currículo fragmentado e flexível neutraliza o aprofundamento dos conhecimentos de diferentes áreas da ciência, em nome da escolha precipitada de uma única área. Desse modo, os estudantes deixam de ter acesso ou o têm de modo reduzido, não se apropriando de conhecimentos necessários que aguçam o senso crítico, questionador e emancipador. Essa realidade é agravada pela oferta pública deficitária, que amplia as desigualdades educacionais entre os estudantes. Nesse contexto, o currículo flexível e fragmentado torna-se ainda mais problemático e sensível,

refletindo em um modelo de educação indesejado, que permite acesso a alguns, enquanto o nega a outros, como observado nas escolares da rede pública do Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: PINTO, José Marcelino; ARAUJO, Luiz (Org.). **Público x Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos/Fineduca, 2017. p. 16-37.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cássia. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p.1-18, 2018.

AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS. **Projeto substitui itinerários formativos previstos no novo ensino médio por áreas de conhecimento**. Reportagem Lara Haje, 17 de agosto de 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/975778-projeto-substitui-itinerarios-formativos-previstos-no-novo-ensino-medio-por-areas-de-conhecimento/. Acesso em: 4 out. 2023.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALVES, Antônio Sousa. O financiamento do ensino médio: uma análise dos marcos regulatórios e os rebatimentos dos programas focalizados na política educacional para o estado do Maranhão. *In*: ARAÚJO, Maria Ludetana; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **Educação Básica em Tempos de Transição sob Diferentes Olhares**. Belém: SOCID/UEPA/GRAPHITTE, 2019.

ALVES, Giovanni. Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil: Neodesenvolvimentismo ou Crônica de Uma Morte Anunciada. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.129-148.

AMARAL, Maria Clara de. **Relações público-privado na educação de Mato Grosso**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014. 221p. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento "Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil"**. Goiás: UFG, 2017.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, p. 28-41, abr. 2019.

ANDERSON, Perry. **Brasil à parte**: 1964-2019. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **A Cidadania Negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50.

ANTUNES, Ricardo. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 104, p. 632-636, out./dez. 2010.

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 53-62.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no liminar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. O vilipêndio da COVID-19 e o imperativo de reinventar o mundo. **O Social em Questão, Rio de Janeiro**, n. 49, p. 111-122, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5522/552265046015/html/. Acesso em: 13 jan. 2025.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e (des)valor no capitalismo de plataforma: três teses sobre a nova era de desantropomorfização do trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

ANTUNES, Ricardo; BASSO, Pietro; PEROCCO, Fabio. O trabalho digital, seus significados e seus efeitos, no quadro do capitalismo pandêmico. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Linhares Carla (Org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 157-203.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, 2019. Disponível em: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10053750/1/Ball%20IJED.%20Networks%20in%20Brazil.revised.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. **Educação S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Projeto Recursos Naturais de Mato Grosso**. Washington: Banco Mundial, 1992. Disponível em: https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P006505?lang=en. Acesso em: 25 de set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen del Banco Mundial. Washington: World Bank, 1996. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Projeto de Desestatização do Estado de Mato Grosso**. Washington: Banco Mundial, 1997. Disponível em: https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P048870?lang=en. Acesso em: 25 set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia**: Improving Efficiency and Resource Mobilization. Washington: World Bank, 2006. Disponível: https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/5f63d8b4-276d-5943-ba57-6081cd58b8e4/content. Acesso em: 25 set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Achieving World-Class Education in Brazil**: The Next Agenda. Washington: World Bank, 2011a. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEM0hieving0World0Class0.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, 2011b. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Ajuste Fiscal Mato Grosso e Sustentabilidade Ambiental DPL**. Washington: Banco Mundial, 2019. Disponível em: https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P164588?lang=en. Acesso em: 25 set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Country partnership framework for the federative republic of brazil for the period FY18-FV23**, Washington, Report n. 113259-BR, 2017a. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/8c71d8b6-4357-5f3f-83ef-df54cb450ba3/content. Acesso em: 25 de set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, Brasília, 2017b. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-portuguesE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: Uma agenda para a juventude. Washington, 2018. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-public-portuguese-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Covid-19 no Brasil:** impactos e respostas de políticas públicas. Brasília, 2020. Disponível em:

https://documents1.worldbank.org/curated/en/106541594362022984/pdf/COVID-19-in-Brazil-Impacts-and-Policy-Responses.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Quem somos**. Washington, 2023a. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/who-we-are. Acesso em: 10 ago. 2023.

BARBOSA, Carlos Soares. O novo ensino de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, v. 8, n. 19, p. 94-107, set./dez. 2019.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.

BASTOS, Remo Moreira Brito. Recompensa e punição: o papel dos testes padronizados no sistema de accountability do programa No Child Left Behind. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI; JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 7., 2016, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016. p. 1. Disponível em: http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/RECOMPENSA-E-PUNI%C3%87%C3%83O-O-PAPEL-DOS-TESTES-PADRONIZADOS-NO-SISTEMA-DE-ACCOUNTABILITY-DO-PROGRAMA-NO-CHILD-LEFT-BEHIND.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BATISTA, Eliana Evangelista. As oposições coligadas e o golpe de 1937. **Cordis**. Dimensões do Regime Vargas, v. 2, São Paulo, n. 19, p. 3-42, jul./dez. 2017.

BERTOLDO, Edna. A escola em tempo integral: a face minimalista da política educacional brasileira. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 11, n. 20 p. 147-163 set./dez. 2015.

BOITO JUNIOR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/10438/16866. Acesso em: 30 mar. 2023.

BOITO JUNIOR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. Uma ponte para o abismo. *In*: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BONETTO, Helena *et al*. Lógica meritocrática e práticas pedagógicas na universidade: qual é a função do mérito nas nossas universidades? (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). *In*: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês (Org.). **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, p. 110-119, 2006.

BORGHI, Raquel Fontes. Incidência do setor privado na dimensão do currículo da educação básica (2005-2015). *In*: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018, p. 63-72.

BRASIL. **Aviso de licitação. Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio Acordo de Empréstimo n. 8812-BR e 8813-BR**. Manifestação de interesse n. 13/2021/SEB/DPD/COGEM. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/editais/2021/001.pdf. Acesso em: 07 ago. 2024. Brasil, 2021e.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada – **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** – Publicação Original. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada – **Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971** – Publicação original. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo n. 78/2023**. Susta os efeitos da Portaria n. 521/2021, do Ministério da Educação (MEC), que "Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio". Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pdl-78-2023. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo n. 94/2023**. Susta a Portaria MEC N. 627, de 4 de abril de 2023, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a suspensão dos prazos em curso do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2325296&filename=Avulso%20PDL%2094/2023. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 1299/2023**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de modo a propor a substituição dos itinerários formativos pelas áreas do conhecimento na organização do ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2352345. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 2601/2023**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2362539. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 5230/2023**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição n° 287/2016**. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Sobre a OCDE**. Brasília, 2023f. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/colegiados/ocde/sobre-a-ocde-1/sobre-a-ocde. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a EC n° 55 de 20 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 11.697, de 11 de setembro de 2023**. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. Brasília, 2023k. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11697.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 9.101, de 20 de julho de 2017**. Altera o Decreto n. 5.059, de 30 de abril de 2004, e o Decreto n. 6.573, de 19 de setembro de 2008, que reduzem as alíquotas da Contribuição para o PIS/PASEP e da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS incidentes sobre a importação e a comercialização de gasolina, óleo diesel, gás liquefeito de petróleo (GLP), querosene de aviação e álcool. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9101.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019**. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc103.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Extrato do Contrato n° 38/2022**. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/extrato-do-contrato-n-38/2022-444690710. Acesso em: 07 ago. 2024. Brasil, 2022b.
BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico. Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Mato Grosso**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2023h.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados IDEB 2023**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. 2023 [on-line]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. 2023g [on-line]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

BRASIL. **Lei 10.172, de 20 de junho de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 7.044, de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de dezembro de 1996**. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977**. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1970-1979/leicomplementar-31-11-outubro-1977-363968-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n° 11.741, de julho de 2008**. Altera dispositivos da lei n. 9394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n° 11.892, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n° 11.892, de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n° 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras leis, definindo diretrizes para o ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.061, de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.651, de 25 de maio de 2012**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis n. s 6.938, de 31 de agosto de 1981, e outras; revoga leis e uma medida provisória; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e outras leis, adequando a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundeb. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes do ensino médio público; e altera leis. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.818-de-16-de-janeiro-de-2024-538053523. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo Parceria, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n° 905, de 11 de novembro de 2019**. Institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista, e dá outras providências. Brasília, 2019a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1868997. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Consolidação do Sistema Nacional de Educação e o PNE**: Monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica (Documento Final). Ministério da Educação, Brasília, 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta Pública do Ensino Médio**. Brasília, 2023l. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operativo**: Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/2022_Manual_Operativo_MEC_PforR2.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 28 mar. 2024. Brasília, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PORTARIAN649_2018_ProNem.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução n° 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2023. Brasília, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n° 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2022. Brasília, 2018e.

BRASIL. **Portaria n. 408, de 9 de março de 2023**. Tornar sem efeito a Portaria MEC n. 397, de 7 de março de 2023. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/1778199003/portaria-n-408-09-03-2023-do-dou. Acesso em: 31 mar. 2023. Brasília, 2023c.

BRASIL. **Portaria n. 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC n. 521, de 13 de julho de 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235. Acesso em: 03 mai. 2023. Brasília, 2023d.

BRASIL. **Portaria n. 397, de 7 de março de 2023**. Altera a Portaria MEC n. 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-397-2023-03-07.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023. Brasília, 2023a.

BRASIL. **Portaria n. 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771. Acesso em: 31 mar. 2023. Brasília, 2023b.

BRASIL. **Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: https://s4.static.brasilescola.uol.com.br/vestibular/2021/07/portaria-2021-novo-ensino-medio.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023. Brasília, 2021b.

BRASIL. **Portaria n. 733, de 16 de setembro de 2021**. Institui o Programa Itinerários Formativos. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147. Acesso em: 31 mar. 2023. Brasília, 2021c.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (F.H. Cardoso). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1977794/mod_resource/content/1/planodiretor%20reforma%20do%20Estado%20Bresser.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 6.840/2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570. Acesso em: 06 nov. 2023. Brasília, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N. 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/01/RESOLUCAO-CNE_CP-No-1_2021.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023. Brasília, 2021a.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n° 282 Mato Grosso**. Relator Ministro: Alexandre de Moraes. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=751490297. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRITO, Adriana Rodrigues dos Santos. **Repercussões da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI -282 -1/2019 para a Gestão Democrática e Eleição de Diretores das Redes Públicas Municipais de Mato Grosso**. 2023. 349 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martini. Ensino médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, p. 718-736, 2020.

CAETANO, Maria Raquel; COSTA, Marilda de Oliveira. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 249-275, jan./mar. 2018.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-26, maio-ago. 2022.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE** – v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Manifesto sobre o substitutivo do deputado Mendonça Filho ao PL 5.230/2023**. 2023 [on-line]. Disponível em: https://campanha.org.br/acervo/manifesto-sobre-o-substitutivo-do-deputado-mendonca-filho-ao-pl-52302023/. Acesso em: 17 jan. 2024.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações.** 2022. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 25 de ago. 2022.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 25-31.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A educação básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PERONI, Vera Maria Vidal. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como estratégia de atuação do setor privado na

educação pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-23, 2020.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Princípios partilhados nas mudanças empreendidas no Ensino Médio em São Paulo e Mato Grosso. **R. Educ. Públ**. Cuiabá, v. 28, n. 69, p. 583-599, set./dez. 2019.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho: **PRONATEC**: Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional, Texto para Discussão, n. 1919, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2014.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Trabalho necessário**, v. 20, n, 42, 2022 (maio-agosto).

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 1–30, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643195. Acesso em: 14 jan. 2025.

CNN BRASIL. **Entenda o que é o Sistema S, pivô de esquema investigado pela Lava Jato no RJ**. 2020. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/entenda-o-que-e-o-sistema-s-pivo-de-esquema-investigado-pela-lava-jato-no-rj/. Acesso em: 28 mar. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CONAE]. (2010). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação (Documento Final). Ministério da Educação, Brasília, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CONAE]. (2014). **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração (Documento Referência). Ministério da Educação, Brasília, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CONAE]. (2022). "**Inclusão, equidade e qualidade**: compromisso com o futuro da educação brasileira". (Documento Final. Ministério da Educação, Brasília, 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CONAE]. (2024). **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Reforma do Ensino Médio e BNCC. **Cadernos de Educação**, Brasília/DF, ano XXII, n. 30, p. 1-120, jan-jun. 2018.

CONSED. **Governador triplica valor de repasses para manutenção e obras nas escolas estaduais**. [On-line] 2021. Disponível em: https://www.consed.org.br/noticia/governador-triplica-valor-de-repasses-para-manutencao-e-obras-nas-escolas-estaduais. Acesso em: 06 jan. 2024.

CONSED. **Educação e Senai se unem em cursos de Formação Técnica e Profissionalizante**. [On-line] 2022. Disponível em: https://www.consed.org.br/noticia/seduc-

e-senai-se-unem-em-cursos-de-formacao-tecnica-e-profissionalizante. Acesso em: 08 jan. 2024.

CONSED. **Governo e empresários se unem para levar educação no Estado ao 'top 5' do País**. [On-line] 2023. Disponível em: https://www.consed.org.br/noticia/governo-e-empresarios-se-unem-para-levar-educacao-no-estado-ao-top-5-do-pais. Acesso em: 06 já. 2023.

CONTÁBEIS. **Tabelas**: Salário Mínimo de 1994 a 2024. Disponível em: https://www.contabeis.com.br/tabelas/salario-minimo/. Acesso em: 19 ago. 2024.

CORROCHANO, Maria. Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho?. In: DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo.; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 205-228.

COSTA, Marilda de Oliveira; AMARAL, Maria Clara Ede. O governo da educação pública de Mato Grosso sob a égide do gerencialismo: o caso do siga. **Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)**, v. 24, n. 2, p. 97-112, jul./dez. 2015.

COSTA, Marilda Oliveira; GENTIL, Heloisa Salles; AMARAL, Maria Clara Ede. Estado, Mercado e a Privatização "oculta" da Educação: o caso de Mato Grosso. In: XI Seminário Internacional de La Red Estrado, 11, 2016, México-DF. **Anais**... México: Universidad Pedagógica Nacional de México, 2016, p. 1-17.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 1-23, 2019.

COSTA, Marilda de Oliveira; DOMICIANO, Cassia. Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-21, 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; JORGE, Samára Assunção Valles. Decorrências da BNCC e do "novo" ensino médio para a implantação do Documento de Referência Curricular em Mato Grosso. In: MACIEL, Carina Elisabeth; GOMES, Marcilene Pelegrine; SIQUEIRA, Romilsom Martins (Org.). **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência.** Brasília, ANPAE, 2021, p. 145-166.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SANFELICE, José Luís. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. *In*: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. **Desafios à democratização da educação no Brasil Contemporâneo**. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2016. p. 20-47.

CRUZ, Rodolfo Claudio. **Relações entre o público e o privado no projeto "Escola Plena", de Mato Grosso**. Cáceres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022. 217 p. Dissertação

de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul., 2002a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, setembro 2002b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-24, 20 dez. 2019.

DEITOS, Roberto Antônio. **Política Educacional no Brasil (1985-2022).** Curitiba: CRV, 2022.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. [On-line]. **Salário mínimo nominal e necessário**. Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html. Acesso em: 23 ago. 2024.

DOMICIANO, Cassia. Nova gestão pública e programa 'nave-mãe': caminhos comuns à privatização. **Educação em Revista**. v. 36, p. 1-22, 2020.

DOMICIANO, Cassia. Privatização da educação estadual mato-grossense: programas e atores privados (2015-2018). *In*: Selma Venco; Regiane Helena Bertagna; Teise Garcia. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018). 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, v. 2, p. 222-258.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ENSINO MÉDIO POTIGUAR. **Documentos Referenciais** [On-line]. Disponível em: http://ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br/documentos/trilhasdeaprofundamento. Acesso em: 28 mar. 2024.

ESCOLAS CONECTADAS. **Próximos Cursos**. On-line (s.d). Disponível em: https://www.escolasconectadas.org.br/. Acesso em 08 jan. 2024.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**. v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 205-217, jan.-jun. 2016. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6365. Acesso em: 28 mar. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente do Brasil. In: XI Seminario Internacional de La Red Estrado - Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. **Anais...** Universidad Pedagógica Nacional, 2017. p. 1-21.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120.

FALCONI. **Sobre a Falconi**. On-line (s. d). Disponível em: https://falconi.com/sobre-a-falconi/. Acesso em: 06 jan. 2024.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2021**. Disponível em: https://www.fiemt.ind.br/para-industria/observatorio-da-industria. Acesso em: 04 abr. 2023.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marilia; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out. 2019.

FERREIRA, Nathacha Monteiro. **A Articulação de Políticas e Atores para a Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Mato Grosso**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, dez. 2009.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo; DUTRA, Renata Queiroz. Terceirização e uberização do trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

FISCHER, Nilton Bueno. Educação e trabalho. **Educ. e Real**., Porto Alegre, v. 9 n. 1, p. 73-80, jan./abr. 1984.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A reforma do ensino médio brasileiro no contexto histórico de aprovação das leis n. 5.692/71 e n. 13.415/17. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 27024, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/35821. Acesso em: 06 set. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016a.

FREITAS, Luiz Carlos de. **"Notório saber":** vire professor em cinco semanas. 2016b. Disponível em: https://idoc.pub/documents/idocpub-6ng22q7w06lv. Acesso em: 06 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 2, jul. 2021, p. 118-138.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Política**. 2023 [on-line]. Disponível em: https://fpabramo.org.br/2023/02/01/31-acoes-que-marcaram-o-primeiro-mes-do-novo-governo-lula/. Acesso em: 31 mar. 2023.

FURLAN, Elisângela. Educação da década de 1970: formação sem informação. In: Jornada do Histedbr, 11., 2013, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: EdUnicamp, 2013. p. 1-12. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em: 20 dez. 2022.

G1. **Educação**. Professores da Uninove acessam plataforma de aulas e recebem aviso de demissão, diz sindicato. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-

paulo/noticia/2020/06/23/professores-da-uninove-acessam-plataforma-de-aulas-e-recebem-aviso-de-demissao-diz-sindicato.ghtml. Acesso em: 04 set. 2024.

G1. **Educação**. Ministro da Educação defende que universidade seja 'para poucos'. 2021 [on-line]. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml. Acesso em: 31 mar. 2023.

G1 MATO GROSSO. **Mato Grosso ganha novo município após decisão do STF**. 2023 [on-line]. Disponível em: https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2023/10/08/mato-grosso-ganha-novo-municipio-apos-decisao-do-stf.ghtml. Acesso em: 08 dez. 2023.

G1 MATO GROSSO. **Professores fazem manifestação contra o fechamento de escolas**. 2021 [on-line]. Disponível em: https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/09/29/professores-fazem-manifestacao-contra-o-fechamento-de-escolas.ghtml. Acesso em: 28 ago. 2024.

GALZERANO, Luciana Sardenha. A educação vai ao mercado financeiro: Somos Educação em debate. **Rev. Histedbr On-line**, Campinas, SP v. 21, p. 1-21.

GARCIA, Teise. Incidência do setor privado na dimensão da gestão educacional na educação básica: programas e atores (2005-2015). *In*: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018, p. 53-62.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018.

GAZETA DIGITAL. **Política de MT**. Com menos de 1 mês na SEDUC: Secretário Alan Porto confirma fechamento de 19 escolas em MT. 2020 [On-line]. Disponível em: https://www.gazetadigital.com.br/editorias/politica-de-mt/secretrio-alan-porto-confirma-fechamento-de-19-escolas-em-mt/636743. Acesso em: 28 ago. 2024.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola S.A**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 1-16.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A, 2008.

GOBATTO, Maria Regina; BERALDO, Tania Maria Lima. A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como Política de Estado. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2014.

GOMES, Albiane Oliveira; LIMA, Francisco Willams Campos. A introdução mercantil nas políticas públicas educacionais. *In*: BRITO, Ana Paula Batista da Silva; COSTA; Cassio Vale da; SOUSA; Leila Maria Costa. **Políticas públicas educacionais e mercantilização da educação no Brasil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 15-23.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti *et al*. Competências socioemocionais nas políticas de avaliação em larga escala e curriculares: Um ajuste à formação humana voltada para o

mercado de trabalho precário**. Educere Et Educare**, v. 15, n. 35, abr./jun. 2020. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23933/15795. Acesso em: 24 abr. 2024.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PUCCINELLI, Vinicius Ramos. A reforma do estado e o avanço neoconservador: impactos no caráter público da educação. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 42, p. 66-82, set./dez. 2017.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio. *In*: Retratos da Escola. **A Reforma do Ensino Médio em Questão**. v. 11, n. 20, jan./jun. 2017. p. 131-145.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HEEREN, Marcelo Veloso. A construção político e normativa do IFSP: a garantia do direito constitucional à educação básica e o conflito com a reforma do ensino médio de 2017. 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/5232.pdf. Acesso em: 5 mar. 2023.

HISTEDBR. **MEC-USAID**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid. Acesso em: 12 de. 2022.

INFLATION.EU. **Inflação brasileira em 1990 – inflação IPC brasileira em 1990**. Disponível em: https://www.inflation.eu/pt/taxas-de-inflacao/brasil/inflacao-historica/ipc-inflacao-brasil-1990.aspx. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem Somos**. On-line (s. d). Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/nossa-historia/. Acesso em: 06 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Memória IBGE**. On-line. Acesso em: https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/historico-dos-censos/dados-historicos-dos-censos-demograficos.html. Acesso em: 05 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1950/2010.** Até 1991, dados extraídos de Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1994, v. 54. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 16 mai. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário estatístico do Brasil:** 1996. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do Século XX**. IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto – PIB**. 2020. Disponível em: https://ibge.gov.br/explica/pib.php/. Acesso em: 04 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indíce de Desenvolvimento Humano**. 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt.html/. Acesso em 30 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mato Grosso**. 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=51. Acesso em: 30 març. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt.html/. Acesso em: 04 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. 2022 [On-line]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn.html. Acesso em: 28 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Painel de indicadores**. IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego. Acesso em: 31 mar. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Luciana Jaccoud, organizadora; Frederico Barbosa da Silva. Brasília: IPEA, 2005.

INSTITUTO REÚNA. **Sobre nós** [On-line]. Disponível em: https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/nossos-parceiros. Acesso em: 14 nov. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades Jovem de Futuro Espírito Santo 2022**. 2022. Disponível em: https://cdnportaliuprd.portalinstitutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2023/06/IU_RELATORIO-ATIVIDADES-2022_ES_v7_bx.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

KINZO, Maria D'Alva G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 123-143, dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/3NSCRgSjxx9mz3FCMNYFfQn/. Acesso em: 12 mai. 2022.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41, p.754-771, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo.; MAIA, Linhares Carla (Orgs.) **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014a, p. 75-100.

KRAWCZYK, Nora. KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.- mar. 2014b.

KRAWCZYK, Nora. Brasil – Estados Unidos: A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública:** tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 59-72.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? meias verdades da "reforma". **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia; GRABOWSKI, Gregory. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22– 32, 2016.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000974861. Acesso em: 13 jan. 2022.

LEHER, Roberto. **Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática**. **Educ. Soc**., Campinas, v. 40, 2019.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, 26 (Especial), p. 78–102, 2022.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. *In*: LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. "Escolas fechadas, e agora?": situação-limite, inédito viável e utopia freiriana em tempos de pandemia. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 11, p.1-17, 2021.

LIMA, Fabíola Gonçalves de; CASAGRANDE; Ana Lara; SILVA, Danilo Garcia da. O novo Ensino Médio e BNCC: o estado de Mato Grosso em foco. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-25, 2022.

LIMA, Licínio C. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LOPES, Gabriel Henrique de Oliveira. **Um olhar sobre as Big Techs na Educação Pública: o caso For Education na rede de educação paulista**. 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

LOWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. Uma ponte para o abismo. *In*: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, 2007.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, Goiânia-GO, ano 13, n. 11, p. 98-108, dezembro 2011.

MARIA, Enos dos Reis; PERES, Gleison Peralta; PERES; Sonia Maria Zanezi. Desafios da educação: pandemia e seus impactos em Mato Grosso. **Revista Ilustração**. v. 2, n. 2, p. 17-23, maio./ago. 2021.

MARQUES, Ana Claudia, Pioneiros de Mato Grosso e Pernambuco. Novos e velhos capítulos da colonização no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 83, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção de capital. 9. ed. Trad. Reginaldo Sant´Anna. São Paulo: DIFEL, 1984.

MARX, Karl. Carta de Marx A. Pável. V. Annenkov. *In*: MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção de capital. Tomo 1 (Prefácios e Capítulos I a XII). Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção de capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 2° tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATO GROSSO. **Constituição do estado de Mato Grosso.** Cuiabá: Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1989. Disponível em: http://legislacao.mt.gov.br/mt/constituicao-estadual-n-1-1989-mato-grosso-constituicao-do-estado-de-mato-grosso. Acesso em: 06 jun. 2023.

MATO GROSSO. **Decreto n. 325, de 31 de maio de 2023**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso - CEE/MT. Cuiabá, 2023f. Disponível em: https://legislacao.mt.gov.br/mt/decreto-n-325-2023-mato-grosso-aprova-o-regimento-interno-do-conselho-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-cee-mt. Acesso em: 19 ago. 2024.

MATO GROSSO. **Decreto N. 723, de 24 de novembro de 2020**. Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá, 2020e. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-723-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-processo-de-matriculas-e-de-formacao-de-turmas-na-educacao-basica-nas-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-mato-grosso. Acesso em: 28 ago. 2024.

MATO GROSSO. **Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927**. Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 1927. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114996/Regulamento%20MT%201927%2C%2022%20de%20abril.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 mai. 2023.

MATO GROSSO. Diário Oficial do estado de Mato Grosso. **Decreto n. 1.497**, de 10 de outubro de 2022, publicado no D.O.E – IOMAT de 11 de outubro de 2022d, Cuiabá, MT.

MATO GROSSO. Diário Oficial do estado de Mato Grosso. **Decreto n. 256**, de 05 de maio de 2023, publicado no D.O.E – IOMAT de 05 de maio de 2023, Cuiabá, MT, 2023d.

MATO GROSSO. Diário Oficial do estado de Mato Grosso. **Extrato de Termo de Contrato n. . 012/2007**, publicado no D.O.E – IOMAT de 22 de maio de 2007, p. 23, Cuiabá, MT, 2017.

MATO GROSSO. Diário Oficial do estado de Mato Grosso. **Extrato De Ratificação de Inexigibilidade de Licitação 005/2016**, publicado no D.O.E – IOMAT de 15 de abril de 2016, p. 67, Cuiabá/MT, 2016b.

MATO GROSSO. Diário Oficial do estado de Mato Grosso. **Extrato do Acordo de Cooperação n. 0346-2017**, publicado no D.O.E – IOMAT de 12 de julho de 2017, Cuiabá-MT, 2017d.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio**. 2021c. Disponível em: https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado. Acesso em: 28 mar. 2024.

MATO GROSSO. **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso**. Edital FAPEMAT n. . 007/2022 - Desafios da Educação pós-pandemia. Cuiabá, 2022e. Disponível em: https://www.fapemat.mt.gov.br/documents/363786/0/edital+007+2022.pdf/09a5f1b1-897f-4d64-481f-f966392dcef3?t=1649689589581. Acesso em: 06 set. 2023.

MATO GROSSO. **Indicadores de resultados do Plano Estadual de Educação**. 2018a. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PEE+-+06.11.18%282%29.pdf/6824b935-59bf-824d-a68e-3fd349024b93. Acesso em: 06 jun. 2023.

MATO GROSSO. **Instrução Normativa n 005/2023/GS/SEDUC/MT**, de 03 de maio de 2023, Cuiabá-MT, 2023a.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n° 30, de 15 de dezembro de 1993**. Cria a universidade do Estado de Mato Grosso, extingue a Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso, cria cargos e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.mt.gov.br/mt/lei-complementar-n-30-1993-mato-grosso-altera-e-revoga-dispositivos-da-lei-complementar-n-30-de-15-de-dezembro-de-1993-e-adota-outras-providencias. Acesso em: 06 de jun. 2023.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n° 49, de 1 de outubro de 1998a**. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-complementar-n-49-1998-mato-grosso-dispoe-sobre-a-instituicao-do-sistema-de-ensino-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias. Acesso em: 06 jun. 2023.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998c**. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998. Disponível em: https://legislacao.mt.gov.br/mt/lei-complementar-n-50-1998-mato-grosso-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n%C2%BA-50-de-1%C2%BA-de-outubro-de-1998-e-a-lei-complementar-n%C2%BA-442-de-04-de-novembro-de-2011-e-da-outras-providencias. Acesso em: 06 jun. 2023.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n° 761, de 03 de maio de 2023**. Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar n. 49, de 1º de outubro de 1998, e altera a Lei Complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998, e dá outras providências. Cuiabá, 2023e. Disponível em: https://legislacao.mt.gov.br/mt/lei-complementar-n-761-2023-mato-grosso-altera-e-acrescenta-dispositivos-a-lei-complementar-n%C2%BA-49-de-1%C2%BA-de-outubro-de-1998-e-altera-a-lei-complementar-n%C2%BA-50-de-1%C2%BA-de-outubro-de-1998-e-da-outras-providencias?origin=instituicao. Acesso em: 19 ago. 2024.

MATO GROSSO. **Lei n° 7.040, de 1 de outubro de 1998**. Lei da gestão democrática. Diretrizes Educacionais. Estado de Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Central de Texto, 1998b.

MATO GROSSO. **Lei n. 8.806, de 10 de janeiro de 2008**. Instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE). Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-8806-2008-mato-grosso-dispoe-sobre-o-plano-estadual-de-educacao-e-da-outras-providencias#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria%208806%202008%20de%20Mato%20Grosso%20MT,Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 06 jun. 2023.

MATO GROSSO. **Lei n. 9.241, de 18 de novembro de 2009**. Dispõe sobre os critérios para a escolha em eleição direta dos Assessores Pedagógicos e dá outras providências. Disponível em:

https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8501214/0/18.11.09+Lei+9241+Crit%C3%A9rios+para+a+escolha+em+Elei%C3%A7%C3%A3o+Direta+dos+Assessores+Pedag%C3%B3gicos.pdf/be9ef4c9-0bd1-d8dd-7bf1-7ad24671af17. Acesso em: 06 jun. 2023.

MATO GROSSO. **Lei n. 10.111**, de 06 de junho de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei n. 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Disponível em:https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-10111-2014-mato-grosso-dispoe-sobre-a-revisao-e-alteracao-do-plano-estadual-de-educacao-instituido-pela-lei-no-8-806-de-10-de-janeiro-de-2008?q=Plano+Diretor. Acesso em: 06 jun. 2023.

MATO GROSSO. **Lei n. 11.233, de 19 de outubro de 2020**. Institui diretriz para o estímulo ao empreendedorismo para alunos do ensino médio da rede de educação pública do Estado de Mato Grosso. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11233-2020-mato-grosso-institui-diretriz-para-o-estimulo-ao-empreendedorismo-para-alunos-do-ensino-medio-da-rede-de-educacao-publica-do-estado-de-mato-grosso. Acesso em: 28 mar. 2024. Cuiabá, 2020d.

MATO GROSSO. **Lei n. 10.622, de 24 de outubro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, 2017b.

MATO GROSSO. **Lei n. 11.668, de 11 de janeiro de 2022**. Institui as Diretorias Regionais de Educação - DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC e dá outras providências. 2022a. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11668-2022-mato-grosso-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria%20N%C2%BA%2011668%2C%20de%2011%20de%20janeiro,Mato%20Grosso%20-%20SEDUC%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 06 de jun. 2023.

MATO GROSSO. **Lei n. 12.115, de 18 de maio de 2023**. Autoriza o Poder Executivo a contrata operação de crédito externo junto ao Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, com a garantia da União. 2023. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso. Cuiabá/MT, 19 de maio de 2023, p. 05, jun. 2023c.

MATO GROSSO. **Lei n° 11.422, de 14 de junho de 2021**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. 2021a. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11422-2021-mato-grosso-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-pee-e-da-outras-providencias#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.422%2C%20DE%2014%20DE%20JUNHO%20DE,o%20Governador%20do%20Estado%20sanciona%20a%20seguinte%20Lei%3A. Acesso em: 06 jun. 2023.

MATO GROSSO. **Lei n° 12.388, de 08 de janeiro de 2024**. Institui o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências. 2024. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=C%C3%8DVICO%20MILITARES. Acesso em: 11 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Novo Ensino Médio**. 2020c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15SsoNRLeG5KSqmWWBAzDoFySNYbfj-6n/view. Acesso em: 28 mar. 2024.

MATO GROSSO. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – Mato Grosso**. 2022c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIMT.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

MATO GROSSO. **Portaria n° 045/GS/SEDUC/MT**. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso. Cuiabá/MT, p. 09, 16 mar. 2006.

MATO GROSSO. **Portaria n. 563**, de 23 de outubro de 2020. Dispõe sobre os critérios e requisitos para o processo de seleção à função de Diretor Escolar na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. 2020a. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16076/#/p:6/e:16076?find=PORTARIA%20N%C2%BA%20563__2020__GS__SEDUC__MT. Acesso em: 06 jun. 2023.

MATO GROSSO. **Portaria n° 956/95/SEDUC/MT**. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso. Cuiabá/MT, ano105, n. 21.675, p. 04, jun. 1995.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n.º 008/2021/CEE-MT,** de 10 de novembro de 2021b. Cuiabá, MT.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto no 2.007/1997**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997.

MATO GROSSO. **Plano de Ação para orientação às escoas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos (PAIF).** 2022b. Disponível em: https://www.bing.com/search?pglt=43&q=PAIF+MATO+GROSSO&cvid=36cdf1d0aaef437dae0ad4088c11ef31&aqs=edge..69i57j69i60l2.3624j0j1&FORM=ANNTA1&PC=HCTS. Acesso em 07: jun. 2023.

MATO GROSSO. **Portaria n. 161/2016/GS/SEDUC/MT**, de 14 de abril de 2016a, Cuiabá, MT.

MATO GROSSO. **Portaria n. 283/2017/GS/SEDUC/MT**, de 15 de agosto de 2017a. Cuiabá, MT.

MATO GROSSO. **Portaria n. 371/2017/GS/SEDUC/MT**, de 25 de outubro de 2017c. Cuiabá, MT.

MATO GROSSO. **Portaria n° 721/2018/GS/SEDUC/MT**, de 12 de novembro de 2018b. Cuiabá, MT.

MATO GROSSO. **Portaria n. 682/2020/GS/SEDUC/MT**, de 02 de dezembro de 2020b, Cuiabá, MT.

MATO GROSSO. **Portaria n° 1197/2023/GS/SEDUC/MT**, de 30 de agosto de 2023g, Cuiabá, MT.

MATO GROSSO. **Projeto de Lei n° 855/2023, de 13 de março de 2023**. Poder Executivo Mensagem n° 32/2023. Cuiabá, MT, 2023b. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20230315140301221000.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação: a realização (parte II). **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 55-70, jun. 2002.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo à teoria de transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1. ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

METODOLOGIA CDRA. **Metodologia CDRA**. On-line (s. d). Disponível em: https://www.metodologiacdra.com.br/. Acesso em: 11 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos** [On-line]. Disponível em: http://cnct.mec.gov.br/cursos. Acesso em: 28 mar. 2024.

MISSIO, Fabrício José; RIVAS, Rozimare Marina Rodrigues. Aspectos da formação econômica de Mato Grosso do Sul. **Est. Econ**., São Paulo, v. 49, n. 3, p. 601-632, jul.-set. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Incidência do setor privado na dimensão da oferta na educação básica (2005-2015). *In*: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018, p. 31-40.

MORAES, Dênis de. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: A Contribuição Teórica De Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

MORAES, Raquel de Almeida. As influências norte–americanas no golpe de 2016. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 63-78.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá: Eduem, 2015.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela. Mara de Barros. **Políticas Públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França; COUSIN, Alexandra de Oliveira Abdala. Políticas para formação e valorização de professores da educação básica no contexto do novo Fundeb, materializado pela lei n° 14.113/2020. *In*: MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França; SOUZA, Thaís Godoi de. **Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação:** trajetórias, pesquisas e estudos. Curitiba: CRV, 2023, p. 15-36.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante. **Ensino médio, escola plena e o projeto de vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2021.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos** [On-line]. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/. Acesso em: 28 mar. 2024.

NAGEL, Lizia. Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. *In*: TULESKI, Silana. Calvo., CHAVES, Marta., LEITE, Hilusca. (Org.) **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015. p. 29-42.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NETO, Vitale Joanoni. A terra do sonho. Igreja e ocupação no Mato Grosso após 1970. Memória da reconstrução da vida privada. **Revista Brasileira de História das Religiões** – Ano I, n. 1 – Dossiê Identidades Religiosas e História, 2008, p. 213-221.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NODARI, Karen Elisabete Rosa. **O dilema da escolha profissional: dificuldades, limitações, perspectivas**. 1988. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

OLIVEIRA, Adilson Vagner de**. Instituições e desenvolvimento: percursos políticos e econômicos de Mato Grosso**. 2018. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2018.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. *In*: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em> 24 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da Promessa de Futuro à Suspensão do Presente**. A Teoria do Capital humano e o Pisa na educação brasileira**.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. *In*: AZEVEDO, Mario Luiz. Neves de (Org.). **Políticas Públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá, PR: EDUEM, 2008, p. 23-45.

OLIVEIRA, Ramom de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v .24, p. 1-20, 2020.

PARCIANELLO, Juliane. **Formação continuada de professores de matemática no estado do Paraná a partir do Projeto Folhas**. 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Francisco Beltrão, 2015.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: https://www.mdb-rs.org.br/fl_adm/uploads/documentos/Uma_ponte_para_o_futuro.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

PAULANI, Leda Maria. "A hegemonia neoliberal". *In*: BIELSHOWSKY, R. *et al*. (Org.). **O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa**. Rio de Janeiro, Centro Celso Furtado/Caixa Econômica Federal, 2011, p. 35-42.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

PERONI, Vera. Reforma do estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 1, n. 1, p. 36-54, jan./jul. 2012a.

PERONI, Vera. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012b.

PERONI, Vera. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O ensino médio na educação brasileira e as relações entre o público e o privado: o projeto Jovem de Futuro do instituto Unibanco. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, v. 4, p. 66-77, 2016.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A atuação do Banco Mundial ameniza ou piora o impacto da pandemia global? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 12, 2020.
PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial no Brasil (1990-2020)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

PORTELA, Alysson Lorenzon; BUSSMANNM Tanise Brandão; OLIVEIRA, Maria Hermeto de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

PRAUN, Luci; ANTUNES, Ricardo. A demolição dos direitos do trabalho na era do capitalismo informacional-digital. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

PREFEITURA DE CUIABÁ. **Governo** [On-line]. Disponível em: https://www.cuiaba.mt.gov.br/conteudo/16718/. Acesso em: 28 mar. 2024.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. A educação básica sob a tecnologia digital e a subsunção do trabalho docente: diálogos entre Brasil e Portugal. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, JOÃO Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. El nuevo neo-liberalismo? Crisis, rupturas y redención de las continuidades. *In*: SOCARRÁS, José Francisco Puello. **Nueva gramática del neo-neoliberalismo**: itinerarios teóricos, trayectórias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008. p. 79-131.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetônica estatal no capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, 2021.

QEDU. **Censo Escolar**. Disponível em: https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil. Acesso em: 06 jun. 2023.

QEDU. **Mato Grosso**. Disponível em: https://qedu.org.br/uf/51-mato-grosso. Acesso em: 06 jun. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. *In*. CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. **Cultura, Saberes e Práticas**: Memórias e História da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paula Souza 2011. p. 15-34.

RAMOS, Marise Nogueira. O Pacto pelo Ensino Médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica. **Margens – Revista Interdisciplinar**, Versão Digital. Dossiê: Trabalho e educação básica, v. 11, n. 16, p. 68-83, jun. 2017.

REIS, Daniel Aarão. Notas para a compreensão do bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-11, jan.-abr. 2020.

REIS, Luiz Henrique Fernandes dos; SHIROMA, Eneida Oto. Trabalho e Educação na agenda do Banco Mundial para juventude brasileira. **Revista Labor**, v. 10, n. 20, p. 511-537, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/55384/1/2020_art_lhfreiseoshiroma.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

REIS, Rosinete Maria. A implantação dos grupos escolares em Mato Grosso. *In*: SÁ; Nicanor Palhares, SIQUEIRA; Elizabeth Madureira, REIS; Rosinete Maria dos (Org.) **Instantes & memória na história da educação.** EdUFMT, Cuiabá: 2006.

REPORTER MT. Aparecido do Carmo, 16 de maio de 2023. **Alan Porto**: Empréstimo com o Banco Mundial vai acelerar investimentos na educação. Disponível em: https://www.reportermt.com/poderes/alan-porto-emprestimo-com-o-banco-mundial-vai-acelerar-investimentos-na-educacao/190522. Acesso em: 25 de set. 2023.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 4, p. 15-30, fev./jul. 1993.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1.133-1.156, out./dez. 2012.

RODRIGUES, Gisele Soncini; LARA, Angela Mara de Barros. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Juliana Cristina da. Colonização recente no Mato Grosso entre 1964-1984: antigas terras e territórios transformados em novos espaços. *In*: RODRIGUES, Cândido; NETO, Vitale Joanoni (Org.) **Nova História do Mato Grosso contemporâneo**. EdUFMT. Cuiabá: 2018.

RUVIARO, Débora. O conceito de hegemonia em Gramsci: uma análise dos Cadernos 11 e 13. *In*: Anais da 2° Conferência Gramsci, Marx e Marxismo, 2020, São Luís, MA. **Anais [...]** São Luís. Gserms, 2020, p. 1-13. Disponível em: h ttps://gserms.ufma.br/anais_geral/anais-2020/anais-2020/10.-O-CONCEITO-DE-HEGEMONIA-EM-GRAMSCI.pdf. Acesso em: 20 de dez. 2022.

SALVADOR, Evilasio. Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil. **Serv. Soc. Rev**. Londrina, v. 14, n. 2, p. 04-22, jan./jun.2012.

SANTOS, Cleverson José dos; SILVA, Monica Ribeiro da. O papel dos agentes intermediários no processo de implementação de uma política educacional: o GT Ensino Médio do Consed e a reforma pela Lei n° 13.415/2017 no Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 7, p. 1-16, 2022.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Administração da educação pública no Brasil: as parcerias público-privadas. **Revista Exitus**, v. 02 n. 01, jan./jun. 2012.

SANTOS, Valéria Prazeres dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Distorção idade-série em meio às políticas educacionais neoliberais. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 30, p. 75-89, set /dez 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 69, p. 119-136, dezembro 1999.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas,** Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020a.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, 2020b.

SCHUTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o 'novo' Ensino Médio brasileiro. **Educação Unisinos**, v. 23, p. 209-224, abr./jun. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v23n2/2177-6210-edunisinos-23-02-209.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

SCOLARI, Fabio. Capitalismo digital e de plataforma: retorno a um *putting out syste*, metropolitano? *In*: ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

SEBA, Maria Salete da Silva. **Planejamento educacional no estado de Mato Grosso e Plano Estadual de Educação**: monitoramento, avaliação e adequação. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres, MT, 2020.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (SECOM-MT). Lucas Rodrigues, 04 de setembro de 2023. **Governador envia projeto para criar mais escolas militares em Mato Grosso**. Disponível em: https://www5.sefaz.mt.gov.br/web/mt/w/governador-envia-projeto-para-criar-mais-escolas-militares-em-mato-grosso#:~:text=O%20governador%20Mauro%20Mendes%20enviou%20projeto%20de%20lei,da%20rede%20estadual%20e%20convert%C3%AA-las%20para%20escolas%20c%C3%ADvico-militares. Acesso em: 25 set. 2023.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (SECOM-MT). **Padrão de escolas estaduais muda com reformas feitas pelo Governo de MT; veja antes e depois**. 2024 [On-line]. Disponível em: https://www.secom.mt.gov.br/-/padr%C3%A3o-de-escolas-estaduais-muda-com-reformas-feitas-pelo-governo-de-mt-veja-antes-e-depois. Acesso em: 28 ago. 2024.

SEDUC-MT. **Síntese dos indicadores de resultado do PNE**. 2018. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8501214/0/S%C3%8DNTESE+PNE+29.11.18.pdf/ee490c83-a309-3da5-1828-801d0e78db2c. Acesso em: 11 jan. 2024.

SEDUC-MT. **Novo Ensino Médio em Mato Grosso.** 2021. Disponível em: https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/escolas-piloto/ciclo-de-monitoramento-e-acompanhamento-das-escolas-piloto-de-mato-grosso. Acesso em: 01 ago. 2022.

SEDUC-MT. **Novo ensino médio será implementado em 525 escolas da rede estadual este ano**. 2022. Disponível em: http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18750092-novo-ensino-medio-sera-implementado-em-525-escolas-da-rede-estadual-este-ano?inheritRedirect=true. Acesso em: 12 fev. 2022.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 005/2023**. 2023a. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=20214. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 006/2023**. 2023b. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=20215. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 025/2022**. 2022a. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=14050. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 026/2022**. 2022b. Disponível em:

https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=14064. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 051/2022**. 2022c. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=14306. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 052/2022**. 2022d. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=14315. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 055/2023**. 2023c. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=20293. Acesso em: 29 ago. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 056/2023**. 2023d. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=20438. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 067/2022**. 2022e. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=14315. Acesso em: 07 mai. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 081/2021**. 2021a. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=20674. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 092/2021**. 2021b. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=20662. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 093/2021**. 2021c. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=21226. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 114/2023**. 2023e. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=31778. Acesso em: 29 ago. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 121/2023**. 2023f. Disponível em:

https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=26042. Acesso em: 29 ago. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 133/2023**. 2023g. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=31761. Acesso em: 29 ago. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 138/2022**. 2022f. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=24027. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 160/2022**. 2022g. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=16364. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 161/2022**. 2022h. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=16381. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 194/2022**. 2022i. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=17682. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 209/2022**. 2022j. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=17759. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 220/2022**. 2022k. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=17791. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. Portal da Transparência. **Termo de Contrato n° 221/2022**. 2022l. Disponível em: https://consultas.transparencia.mt.gov.br/compras/contratos/resultado_1.php?orgao=752&contrato=17813. Acesso em: 06 jan. 2024.

SEDUC-MT. **Governo sanciona lei que institui Diretorias Regionais de Educação em MT.** 2022b. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18749346-governo-sanciona-lei-que-institui-diretorias-regionais-e-educacao-em-mt#:~:text=As%20Diretorias%20Regionais%20De%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%28DRE%27s%29%20s%C3%A3o%20estruturas,acesso%2C%20a%20perman%C3%AAncia%20e%20a%20aprendizagem%20dos%20estudantes. Acesso em: 28 nov. 2024.

SEDUC-MT. **1º Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso - Período (2019- 2022)**. Cuiabá, 2023i. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/pde/plano-estadual-de-educacao. Acesso em: 22 ago. 2024.

SEDUC-MT. **Memorial da Implementação do Novo Ensino Médio de Mato Grosso**. Cuiabá, 2023j.

SEDUC-MT. **Plano Estratégico do Novo Ensino Médio**. Cuiabá, 2023k.

SEDUC-MT. **Relatório de Escolas 2024**. 2024a. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNzc2NDgyY2UtMGVjNi00Y2NhLWFhNDEtMzg3NjhmYzYwMzliIiwidCI6ImE0MjBjNjI4LTVkMDktNDdmOC1hNjkyLTM5ODQyNGE5MDQwNSJ9. Acesso em: 28 nov. 2024.

SEDUC-MT. **Seduc/MT Relatório BI (17/10/2024).** Relatório de Implementação do Novo Ensino. Cuiabá**,** 2024b.

SEDUC-MT. **Mapa das Diretorias Regionais de Ensino**. Seduc-MT/Comunicação. 2024c.

SEDUC-MT. **Processo SEDUC-PRO 2024/75493**. Cuiabá, 2024d.

SENAI. **Seduc MT e Senai MT iniciam parceria para implantação no novo ensino médio na rede estadual de ensino**. [On-line] 2022. Disponível em: https://www.senaimt.ind.br/noticias/2601/seduc-mt-e-senai-mt-iniciam-parceria-para-implantacao-no-novo-ensino-medio-na-rede-estadual-de-ensino. Acesso em: 08 jan. 2024.

SENAI. **Mais de 4,4 mil alunos iniciam o Novo Ensino Médio com Senai MT em 2024**. [On-line] 2024. Disponível em: https://www.senaimt.ind.br/noticias/3843/mais-de-44-mil-alunos-iniciam-o-novo-ensino-medio-com-senai-mt-em-2024#:~:text=Com%2018%20forma%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 03 set. 2024.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SHIROMA, Eneida O. Redes sociais e hegemonia: Apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Políticas para a educação:** análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia. Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Adriana Marangueli da. **Processo de Privatização da Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e o Contrato de Impacto Social com a Fundação Getúlio Vargas (FGV-Dian)**. Cáceres: UNEMAT, 2024. 251 p. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, Cáceres, 2024.

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da. Trabalho docente, pandemia de covid-19 e investidas contra os direitos trabalhistas. *In*: LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SILVA, Ilse Gomes. A Reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processo e contradições. IV Congresso Português de Sociologia, 2000, Coimbra. **Cadernos de resumo**, 2000. v. 1. p.1-13.

SILVA, Maria Abádia da. **Políticas para a educação pública**: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, p. 327, 1999.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, julio-diciembre, 2005, p. 255-264. Universidade de Brasília, Brasilia, Brasil.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2023.

SILVA, Maria Abádia da. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.34, p.1 -15, 2018.

SILVA, Maria Abádia da. **Reforma ou Revogação**: Que fazer com o "Novo Ensino Médio"?. 2023 [on-line]. Disponível em: https://anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr?_ga=2.172896547.1218390865.1679942915-1979729460.1660589398. Acesso em: 31 mar. 2023.

SILVA, Mônica. Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Lucineia Soares da. **"Mato Grosso: celeiro do mundo": um estudo sobre as relações de poder e as implicações nas políticas públicas.** 2020. 250 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, Paula Alves Pereira da. **EdTech e a plataformização da educação**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022. 114f. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SIMÕES, Carlos Artexes. A. **Vozes dissonantes na reforma do ensino médio.** 2016. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/vozes-dissonantes-na-reforma-do-ensino-medio. Acesso em: 01. ago. 2022.

SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO - SINEPE-MT. **Assessorias** [On-line]. Disponível em: https://sinepe-mt.org.br/conteudo/3. Acesso em: 28 mar. 2024.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINTEP-MT. **Sistema Estruturado de Ensino da Seduc/MT retira autonomia dos educadores**. [On-line] 2022. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363. Acesso em: 06 jan. 2024.

SINTEP-MT. **Seduc-MT pressiona professores para adesão ao modismo virtual**. [On-line] 2023a. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/seduc-mt-pressiona-professores-para-adesao-ao-modismo-virtual/i:2305. Acesso em: 06 jan. 2024.

SINTEP-MT. **Mato Grosso encerra etapa estadual da Conaee com eleição de delegados e delegadas para a nacional**. [On-line] 2023b. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/mato-grosso-encerra-etapa-estadual-da-conaee-com-eleicao-de-delegados-e-delegadas-para-a-nacional/i:2970. Acesso em: 07 mai. 2024.

SINTEP-MT. **Justiça de MT declara inconstitucionalidade do decreto 723/20, validando posições do Sintep-MT**. 2024 [On-line]. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_artigos/justica-de-mt-declara-inconstitucionalidade-do-decreto-72320-validando-posicoes-do-sintep-mt/i:3514. Acesso em: 26 ago. 2024.

SOLANO, Esther. A bolsonarização do Brasil. *In*: Vários autores. (Org.). **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, v. 1, p. 23-33.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 22, p. 17-49, 2003.

SPANHOLI, Maria Luiza; PASSOS, Alessandra Maria Filippin dos. Processo de colonização e políticas desenvolvimentistas de Mato Grosso uma discussão sobre o desmatamento. In: XV Congresso Nacional de Meio Ambiente, 2018, Poços de Caldas. **Anais...** Congresso Nacional de Meio Ambiente de Poços de Caldas, 2018. v. 10.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 218 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.8.2007.tde-25042007-115242. Acesso em: 13 jan. 2025.

SUNO. **Biografia de Blairo Maggi.** On-line (s. d). Disponível em: https://www.suno.com.br/tudo-sobre/blairo-maggi/. Acesso em: 06 jan. 2024.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil.** 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TEIXEIRA, Claudia Simone da Cunha. **As desigualdades sociais e a meritocracia na educação: a difícil transição do ensino médio a universidade**. Erechim: UFFS, 2018. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2014/1/TEIXEIRA.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Governança**. On-line, s. d. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/. Acesso em: 06 nov. 2023.

TONELO, Iuri. **No entanto, ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

TONELO, Iuri; FARDIN, Gabriel. Indústria 4.0: a inteligência artificial a serviço da precarização no complexo industrial da Jeep de Goiana (PE). *In*: ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

TRIBUNAL DE CONTAS DE MATO GROSSO. **Relatório Conclusivo de Auditoria de Operacional sobre acesso ao Ensino Médio**. Cuiabá, 2023. Disponível em: https://www.tce.mt.gov.br/processo/100242/2022#/. Acesso em: 19 ago. 2024.

UOL. **Eleições 2022**. 2022 [on-line]. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/31/apuracao-resultado-presidente-por-cidade-segundo-turno-2022.htm#:~:text=Do%20UOL%2C%20em%20S%C3%A3o%20Paulo%2031%2F10%2F2022%2004h00%20Luiz,todo%20o%20pa%C3%ADs%2C%20com%2099%2C99%25%20das%20urnas%20apuradas. Acesso em: 31 mar. 2023.

UOL. **Blog de Jamido**. 2023 [on-line]. Disponível em: https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/jamildo/2023/01/15152356-quais-foram-os-decretos-assinados-por-lula-confira-a-lista-completa.html. Acesso em: 31 mar. 2023.

VG NOTÍCIAS. **Cidades**. 2024 [on-line]. Disponível em: <https://www.vgnoticias.com.br/cidades/sintep-denuncia-seducmt-e-alega-que-alunos-foram-aprovados-para-fraudar-ideb-2023/120251>. Acesso em 30 mar. 2025.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. **Políticas educacionais para o ensino médio: as implicações da Lei n° 13.415/2017**. Maringá: UEM, 2019. 243 p. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da UEM, Maringá, 2019.

VIEIRA, Sofia. Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIOR, Susana; CERRUTI, Maria Betania Oreja. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). *In*: PEREIRA, JOÃO Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 113-152.

WARDE, Mirian J. Algumas reflexões em torno da lei 7044. **Caderno de Pesquisas** (47), p. 14-7, nov., 1983.

WELLE, Arthur; FURNO, Juliane; BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **O poder de compra do salário mínimo**: dos governos Lula a Bolsonaro. Nota do Cecon, n. 18, Instituto de Economia da Unicamp, 2021. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/noticias/o-poder-de-compra-do-salario-minimo-dos-governos-lula-a-bolsonaro-nota-do-cecon-n-18. Acesso em: 19 ago. 2024.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Linhares Carla (Org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 135-154.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ZANARDINI, João Batista; DEITOS, Roberto Antônio. Do Estado de Bem-Estar Social ao neodesenvolvimentismo: considerações sobre o papel do Estado sob o capital. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 72-90, maio/ago. 2020.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. *In*: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira Marin, 2014.

APÊNDICE A – BANCO DE DADOS (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA)

APÊNDICE B – MENSAGEM N° 32/2023 (GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO)

APÊNDICE C - FONTES DE PESQUISA DO QUADRO 15

APÊNDICE D – CONTRATOS DA SEDUC-MT APRESENTADOS NO QUADRO 18

APÊNDICE E – CONTRATOS DA SEDUC-MT APRESENTADOS NO QUADRO 19

APÊNDICE F – E-MAIL ENVIADO À SEDUC-MT (COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO) SOLICITANDO INFORMAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM

APÊNDICE G – PROTOCOLOS ABERTOS NA OUVIDORIA GERAL DO ESTADO DO MATO GROSSO SOLICITANDO INFORMAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NA REDE ESTADUAL

APÊNDICE H – E-MAILS ENVIADOS A COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO DA SEDUC-MT, SOLICITANDO DADOS, DOCUMENTOS E INFORMAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO O NEM NA REDE ESTADUAL

APÊNDICE I – PLANILHA DA IMPLEMENTAÇÃO DO NEM EM CADA ESCOLA DA REDE

APÊNDICE J – ESCOLAS E OS BLOCOS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS OFERTADOS NO ANO DE 2024

APÊNDICE K – MATRIZ CURRICULAR DA E. E. TERRA NOVA