
IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i3.40637>

Fabio Perboni*

Andréia Nunes Militão**

Carla Regina de Souza Figueiredo***

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi****

* Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. fabioerboni@ufgd.edu.br

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. andreamilitao@uems.br

*** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. carlarsfigueiredo@gmail.com

**** Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. utopico92@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo precípua analisar os desdobramentos da recente Reforma do Ensino Médio para a rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul. Debruça-se, particularmente, sobre as reformas educacionais e suas implicações nas mudanças do currículo do Ensino Médio. Para tanto, recorre à pesquisa documental, elegendo como corpus de análise: Lei n.º 13.415 (2017), a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Resoluções SED/MS 3.199 (2017) e 3.200 (2017). Denota-se que a referida Reforma não tem caráter impositivo, ficando a cargo da discricionariedade dos sistemas de ensino a forma de aplicação da referida lei. No caso de Mato Grosso do Sul, antes mesmo dos prazos determinados, foram feitas alterações como a extinção da disciplina de literatura da grade curricular do ensino médio, caracterizando-se como um processo aligeirado, sem diálogo e participação dos profissionais da educação básica, aspectos que provocaram reação contrária a esta nova configuração curricular.

Palavras-chave: reforma educacional; matriz curricular do MS; disciplina de literatura.

Abstract. Implications of the reform of High School for the curriculum of the state network of Mato Grosso do Sul. The purpose of this article is to analyze the developments of the recent High School Reform in the state education network in Mato Grosso do Sul. It focuses, specially, on educational reforms and its implications to the changes in the curriculum of High School. To do so, it uses documentary research, chosen from a corpus of analysis: 13,415/ 2017law, the second version of BNCC and the 3,199 and 3,200 SED Resolutions MS. It is noticed that the aforementioned reform does not have a compulsory character. The application of the law depends on the educational systems. In the case of Mato Grosso do Sul, even before the determined deadlines, changes were made such as the extinction of the Literature discipline of the curriculum of the Secondary School, in which characterizes the hasten aspect of the process, without dialogue and / or participation of the Basic Education professionals, aspects that provoked a contrary reaction to this new curricular configuration.

Keywords: educational reform; curriculum of MS; discipline of literature.

Introdução

Na atualidade, existe certo consenso entre pesquisadores que as últimas décadas configuram-se como um momento de redefinição do papel do Estado em âmbito mundial. Colocam-se, em tela, reflexões sobre a capacidade do Estado na definição das políticas públicas, bem como sua função diante de novas conformações geopolíticas e da organização de novas instâncias de poder regionais e multilaterais que resultam, por exemplo, em processos de reformas distintas, atingindo tanto países centrais quanto os periféricos.

Incide sobre essas reformas a lógica econômica que exerce influência em todos os demais setores da sociedade como a oferta educacional. A compreensão dessas questões torna-se essencial para uma análise das políticas educacionais, principalmente se considerar que na educação básica brasileira a oferta de vagas é majoritariamente estatal.

Sem a pretensão de retomar a discussão sobre as bases e proposta do *WelfareState*¹ e do neoliberalismo, é certo que em meados do século XX o “[...] Estado-providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão tornar-se cada vez mais agudas”. Estas contradições decorrem de dois elementos: primeiramente “da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção econômica” e da necessidade de “criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais”, decorrentes do reconhecimento de direito de cidadania, conforme aponta Afonso (2009, p. 100).

O sucesso das políticas econômicas keynesianas adotadas em diferentes países capitalistas centrais demonstrou vigor nas três décadas seguintes ao período pós-guerra, obtendo elevado crescimento econômico e atingindo praticamente o pleno emprego, além de garantir o acesso à ampla base social aos bens e serviços, que passaram a ser considerados como direitos sociais.

No caso europeu, o Estado de Bem-Estar Social passou a sofrer críticas mais intensas a partir da década de 1970, manifestando sinais de esgotamento do modelo provocado, sobretudo, pela crise do petróleo, que criou dificuldades financeiras para a manutenção do Estado, levando a busca de novo modelo de desenvolvimento econômico nos países centrais (Harvey, 1989).

No contexto brasileiro, essas formulações também embasam o debate sobre o papel do Estado, embora, enquanto país periférico ou semiperiférico nunca tenha atingido os mesmos patamares de atuação estatal na garantia de direitos que os países desenvolvidos. Enquanto os países centrais, notadamente os Estados Unidos da América (EUA) e a Inglaterra, implantavam medidas neoliberais de redução da ação do Estado na década de 1980, no Brasil, debatia-se a ampliação da atuação do Estado como garantidor de direitos, debate impulsionado pelo movimento de redemocratização, que tem consignado em nossa Constituição Federal (1988) uma série de princípios característicos do Estado de Bem-Estar Social.

Importante destacar que já na década de 1990 os princípios neoliberais passaram a orientar ações de reforma do Estado brasileiro, conduzidos pelo Ministério de

¹ As ideias de Keynes, produzidas na primeira metade do século XX ficaram conhecidas como keynesianismo ou teoria keynesiana e romperam com os princípios do liberalismo ao propor que caberia ao Estado regular a economia, intervindo para garantir o equilíbrio econômico entre a oferta e a demanda, por meio de investimentos públicos, assegurando assim o pleno emprego e o desenvolvimento econômico das forças produtivas, aplicação desses princípios na organização do Estado deu origem ao denominado Estado do Bem Estar Social ou *WelfareState*.

Administração e Reforma do Estado (MARE), reproduzindo os embates dos países centrais, entretanto, com o agravante de não existir de fato a garantia dos direitos que passaram a ser colocados em xeque.

O artigo em tela propõe-se a discutir a recente reforma do ensino médio, realizada por meio da Lei n.º 13.415 (2017) que, em certa medida, é expressão dos históricos embates sobre a função do Estado em relação a esse nível de ensino. Essas questões serão problematizadas em três seções. Na primeira, serão apresentadas as características das reformas educacionais no limiar do século XXI. Na sequência, a trajetória histórica do ensino médio no Brasil situando a dualidade como marca de sua oferta. Na última seção, discute-se a particularidade do Estado de Mato Grosso do Sul, que se antecipa aos normativos nacionais e altera a base curricular do ensino médio, suprimindo a disciplina de literatura, relegando-a à condição de componente curricular. Almeja-se, assim, contribuir para o entendimento das políticas educacionais no tempo presente, particularmente seus rebatimentos para o currículo do ensino médio.

Reformas educacionais no limiar do século XXI

Antes de adentrar no debate específico sobre o ensino médio, torna-se importante problematizar o conceito de reformas do Estado, uma vez que este subjaz ao entendimento sobre a atuação estatal em relação à política educacional. Afonso (2009) considera que, embora o conceito seja largamente utilizado, ainda é pouco discutido, por ter seu sentido subentendido. Indaga-se, portanto, qual o significado do conceito de reformas aplicado ao campo das políticas educacionais no contexto das transformações do Estado?

Para Canário (1992, p. 198), reforma define “[...] uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema [...]”. Partindo desse referencial, o “conceito de reforma deveria se aplicar apenas para processos de mudança planejada centralmente, exógenos às escolas, em que predomina uma lógica de mudança instituída”. Assim, pequenas alterações nos sistemas com modificações superficiais não se enquadrariam nessa definição.

Outros sentidos podem ser atribuídos à reforma. Afonso (2009, p. 56) identifica a recorrência do uso do “termo (...) para referir mudanças em aspectos gerais da estrutura e organização escolar”. No entanto, o autor supramencionado prefere o uso de inovação para se referir a “mudanças relativas aos conteúdos da aprendizagem e aos métodos de ensino”, e a reforma para “mudanças ao nível macro e a inovação mudanças ao nível micro, podendo verificar-se reformas sem inovação e, sobretudo, inovações sem reforma” (Afonso, 2009, p. 56). Ainda são recorrentes outros usos do termo, em especial, aquele utilizado a partir de um referencial gramsciano, como destacam por exemplo, Ramos e Frigotto (2016); Coutinho (2012), que nomeiam essas transformações do Estado como contrarreforma.

As reformas, quando implementadas, são impulsionadas por diferentes fatores causados pelas transformações que se desenvolvem em inter-relação com os fatores econômicos, culturais e políticos decorrentes de tensões e transformações internas e externas ao próprio país.

As reformas podem, portanto, ser entendidas como respostas à crise da educação pública diante de um mundo em transformação, que coloca em xeque seus princípios de organização, funcionamento e sua legitimidade social. Contudo, ao não adentrar:

[...] às causas mais profundas da crise educacional, as Reformas transformam-se, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso; podendo ter alguns efeitos positivos, acabam, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções (Afonso, 2009, p. 57).

Afonso (2009) defende que as reformas educacionais podem ser interpretadas de duas formas: (a) conferindo a ênfase em aspectos simbólicos e de legitimação política ou (b) podem ser interpretadas como respostas pragmáticas às tendências de crise da educação pública. Conforme esse autor,

Questões simbólicas, de controlo social e de legitimação política apesar de menos referidas, são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico (...). Verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma actividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos (Afonso, 2009, p. 19).

Reconhece-se, dessa maneira, que as transformações dos modos de produção bem como os avanços tecnológicos e científicos são elementos fundamentais para as modificações sociais e que, em certa medida, pressionam por mudanças na área educacional. Corrobora-se com Afonso (2009), ao destacar a necessidade de se evitar a simplificação de processos complexos, apontando que devem ser

[...] criticamente analisados as afirmações que sugerem uma correspondência linear e funcional entre as formas de avaliação escolar, enquanto mecanismo de socialização e as necessidades dos contextos de trabalho – sobretudo porque, em decorrência da sua relativa autonomia a educação escolar não é sempre funcional para o sistema económico e político (Afonso, 2009, p. 25).

A percepção das transformações educacionais como elementos de uma conjuntura mais ampla demonstra que esse processo ocorreu de forma diferente, de acordo com o contexto em que as ideias reformadoras foram implementadas, acrescidas do período em que isso ocorreu. Deve-se registrar que as mudanças ocorridas nos EUA e na Inglaterra (décadas de 1970 e 1980) e no Brasil (décadas de 1980 e 1990) guardam semelhanças, mas também diferenças significativas.

Entre os elementos comuns, destaca-se o eixo das Reformas de cunho neoliberal em todos os países em que foram aplicadas que partem:

[...] da regulação para a desregulamentação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades individuais e para a seletividade (Afonso, 2009, p. 67).

As diferenças entre localidades podem ser identificadas pela velocidade com que as novas concepções adentram no conjunto da sociedade e na capacidade das diferentes

forças sociais e políticas em convertê-las em reformas das políticas educacionais ou, no sentido inverso, na capacidade dos contrários a essas reformas em resistir a esse processo ou em construir propostas alternativas.

As justificativas para legitimar as políticas públicas educacionais podem ser enquadradas com base em três problemas centrais, que têm caracterizado a educação nas sociedades capitalistas democráticas, a saber: (a) o apoio ao processo de acumulação; (b) a garantia da ordem e controle social e (c) a legitimação do sistema (Afonso, 2001).

Para Peroni (2003), o processo de Reformas do Estado iniciadas nesse período, com ênfase na contextualização dessas no cenário mais amplo das mudanças econômicas em nível mundial, está relacionado aos três elementos fundamentais: financiamento, avaliação e parâmetros curriculares.

Partindo da análise das políticas educacionais brasileiras, Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 992) identificam, nas últimas décadas, ao menos quatro gerações de políticas educacionais brasileiras em relação à educação básica, partindo do pressuposto de “políticas como conjunto relativamente articulado de medidas, relacionadas com seu contexto social e político”.

Em síntese, apontam como primeiro momento na década de 1970 a aprovação da Lei n.º 5.692 (1971), que dispõe sobre as diretrizes e base da educação nacional. A lei citada fundamenta-se em princípios da racionalidade técnica para promover profundas alterações na organização da oferta educacional, sobretudo com a criação do primeiro e segundo grau, correspondentes ao que hoje denominamos de educação básica.

Com o mérito de alargar o direito à escolarização, os fundamentos da racionalidade técnica foram uma das marcas do período.

[...] a legislação propôs que a administração, a supervisão e a orientação educacional fossem exercidas por profissionais de educação, formados em cursos de pedagogia com habilitação voltada a essas áreas. Ainda na linha da racionalidade técnica, reconhecendo os diversos problemas de aprendizagem preexistentes e antecipando-se aos novos problemas associados ao acesso de novos contingentes estudantis em nível de ensino correspondente ao antigo ginásio, a legislação prevê esquemas de recuperação paralela, de modo a minimizar as consequências da reprovação em massa. No âmbito da formação de professores, a primazia da racionalidade técnica expressou-se por meio de diversas iniciativas em torno da tecnologia educacional, na vertente comportamentalista (Franco, Alves, & Bonamino, 2007, p. 993-994).

Segue-se a este, a ênfase na “redemocratização e renovação das políticas educacionais”, acompanhando o processo político que pôs fim a ditadura civil-militar no período de 1983-1994. A política educacional passou por uma série de transformações, tais como a democratização da escola em seu sentido mais geral, ampliação da autonomia docente, criação de ciclo básico de alfabetização, reorganizando as séries iniciais. Franco *et al.* (2007) ressaltam que:

[...] o fortalecimento da visão de que a origem social afetava o desempenho escolar, mas que este processo envolvia a mediação de fatores intra-escolares de atualização da desigualdade social e [...] a crítica ao paradigma da racionalidade técnica e ênfase no

compromisso político e na criatividade docente como elemento central da escola inclusiva e democrática (Franco *et al.*, 2007, p. 996).

Após meados da década de 1990, o período dos governos de FHC (1995-2002), com Paulo Renato no Ministério da Educação, foi marcado por transformações legais em diferentes âmbitos, tais como a aprovação da Lei n.º 9.394 (1996), que reorganiza os níveis e modalidades de ensino; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que modifica o financiamento da educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tratam das questões curriculares; as avaliações externas, que modificam as práticas de gestão e planejamento da educação, entre outras medidas. Em sentido geral, as autoras apontam que esse período foi marcado por três aspectos destacados:

Revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional. Ênfase no ensino fundamental. Valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional (Franco *et al.*, 2007, p. 1000).

Por fim, no governo Lula (2003 a 2010), destaca-se uma mudança de proeminência nas políticas educacionais do período sem, no entanto, promover rupturas com a lógica anterior. Sintetizam que a política educacional do período “articula-se com ideias associadas à racionalidade relativa aos fins da educação, em veio complementar ao da racionalidade relativa aos meios” (Franco *et al.*, 2007, p. 1003).

Dilemas do ensino médio na/da educação básica

Na atualidade, o ensino médio está organizado como parte da educação básica. Para Cury (2002, p. 169), “trata-se de um novo conceito, avançado, pelo qual o olhar sobre a educação ganha uma nova significação”. Amparado na definição constante na Constituição Federal (1988), o autor observa que “a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” (Cury, 2002, p. 169-170). Portanto,

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes (Cury, 2002, p.170).

Na mesma direção, Carapeto-Ferreira (2011, p. 128) coloca que o “[...] ensino médio, portanto, não pode ser estudado separadamente, como uma etapa autônoma da educação básica”. Na concepção da autora, “pela própria natureza de intermediação entre o ensino fundamental e o ensino superior, além de possuir este viés positivista, o

ensino médio traz a ambiguidade e a indefinição próprias dessa mediação [...]” (Carapreto-Ferreira, 2011, p. 130).

Para Kuenzer (1997, p. 10), o ensino médio é caracterizado por um díptico papel:

[...] preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças materiais de produção, a partir do que define, a cada época, uma relação particular entre trabalho e educação.

Ao historiar a trajetória do ensino médio no Brasil, depreende-se que se tenha gestado uma concepção de educação básica a partir da Lei n.º 9.394 (1996). Só recentemente o ensino médio passou a ser obrigatório no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir da Emenda Constitucional n.º 59 (2009), que estende a ampliação da obrigatoriedade de 4 a 17 anos. Contudo, por ser condição para o acesso ao ensino superior, sua constituição na organização escolar é marcada por indefinições em torno de sua identidade. Na perspectiva de Ferreira (2010, p. 1),

Os desafios para o ensino médio foram potencializados a partir das transformações operadas pela reestruturação do capital no final do século XX. Historicamente, a oferta desse serviço educacional foi marcada pela desigualdade social, precariedade estrutural e, conseqüentemente, ausência de projeto político-pedagógico que articule trabalho e educação de forma a desenvolver a autonomia intelectual, o pensamento crítico e os fundamentos científico-tecnológicos conforme enunciado na lei.

A organização do ensino médio está intrinsecamente conexo à divisão social e técnica do trabalho, com atrelamento da oferta educacional ao modelo de produção. A coexistência de propostas diversas de ensino médio ao longo do tempo, explica-se, portanto, pelos tensionamentos entre “[...] duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores” (Kuenzer, 2011, p. 49).

Acompanha, dessa maneira, a trajetória do ensino médio no país a discussão em torno da definição das “funções intelectuais e/ou operativas de cada brasileiro de acordo com as etapas de desenvolvimento das forças produtivas” (Ferreira, 2010, p. 2).

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (Ciavatta & Ramos, 2011, p. 28).

Analisando-se a história desse nível de ensino, tem-se um marco importante na primeira metade do século XX: a Reforma Capanema² (1942), a partir de quatro Leis

²Andreotti, A. L. Verbete Reforma Capanema. Recuperado em 17 maio, 2017, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm#_ftnref1

Orgânicas do Ensino, a saber: (a) Decreto-lei n.º 4.073 (1942), que organizou o ensino industrial; (b) Decreto-lei n.º 4.048 (1942), que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai); (c) Decreto-lei n.º 4.244 (1942), que estabeleceu o ensino secundário em dois ciclos - ginásial³ com quatro anos e o colegial com três anos; (d) Decreto-lei n.º 6.141 (1943), que reformou o ensino comercial.

Esse período marca a consolidação de uma estrutura orgânica e legal para o ensino médio, durante a década de 1940, no auge do Estado Novo, conforme apontam Ciavatta e Ramos (2011, p. 28-29):

[...] As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação

A conformação da organização da educação nacional e o mundo do trabalho foi, dessa maneira, efetivada com a Reforma Capanema, cuja a dualidade passa a caracterizar a oferta do ensino médio, conforme observado por Ferreira (2010, p. 2):

Para as classes privilegiadas, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. [...] a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passou também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, os quais não davam acesso ao ensino superior.

A despeito da separação entre as modalidades científica e clássica das profissionalizantes, a Reforma Capanema representou uma primeira tentativa de articulação “por meio da abertura de possibilidade dos estudantes dos cursos profissionalizantes de prestarem exames de adaptação que lhes dariam o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior” (Ferreira, 2010, p. 2).

Nas décadas seguintes permanecem as modificações em relação ao ensino médio, caracterizando os tensionamentos em relação a este nível de ensino. Ao longo dos anos 1950, a intensificação da industrialização ampliou a necessidade de mão de obra qualificada e acentuou a função profissionalizante do Ensino Médio, mantendo o tensionamento com sua função propedêutica e as discussões sobre a equivalência dos estudos nestes dois modelos. Ciavatta e Ramos, (2011, p. 28-29) destacam esse movimento conflituoso.

Por força da pressão dos setores populares organizados, ao longo dos anos 1950, aprovaram-se as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961).

³ O ensino ginásial corresponde hoje ao segundo ciclo do ensino fundamental; o colegial, ao ensino médio. Neste texto, optou-se por usar o termo ensino médio para designar este nível de ensino independentemente do período a que se refere.

Permanecem os dois arquétipos para os trabalhadores, um projeto educativo desenvolvido no âmbito do ensino médio e voltado para o trabalho; para as elites, um projeto pedagógico voltado para a formação de intelectuais e desenvolvido no âmbito do Ensino Superior. Essa composição educacional foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 4.024 (1961), destarte, tenha se mantido os dois modelos, ambos passaram a ser reconhecidos como condição para o acesso ao nível superior.

A divisão social e técnica do trabalho permanece como pano de fundo para as reformas educacionais. Em 1971, sob uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, instituída pela Lei n.º 5.692 (1971), o ensino de 2.º Grau assume em sua totalidade o caráter profissionalizante.

Sob uma nova diretriz educacional, em 1996, equaciona-se a desarticulação de dois modelos de formação em disputa entre um modelo voltado para o ensino médio propedêutico e outro voltado para a formação para o trabalho, apontando para um único modelo integrando as duas funções.

Contudo, a proposta articuladora contida na LDB – Lei n.º 9.394 (1996) foi bruscamente interrompida pelo Decreto n.º 2.208 (1997) que, na prática, inibiu a oferta articulada. Desconsiderando a posição construída no âmbito das organizações sindicais dos profissionais da educação, defendidas também por pesquisadores da temática em favor da unicidade do ensino médio, o referido decreto desvincula a educação profissional do ensino médio.

Observa-se que na virada do século ainda persistem discussões sobre os objetivos e funções para o ensino médio materializados na dubiedade dos normativos, que apontam, ao mesmo tempo, para a integração dos modelos propedêutico e profissionalizante e para a flexibilização dessa integração.

Esse debate permeia as propostas de reforma desse nível de ensino, materializando-se, por exemplo, no Decreto n.º 5.154 (2004), que regulamenta o Art. 39 da LDB; a Lei n.º 13.005 (2014), que promulga o Plano Nacional de Educação, e a Lei n.º 13.415 (2017), que aprovou a mais recente Reforma do Ensino Médio.

Ruiz (2010, p. 341) destaca que no limiar do Governo Lula, em 2003, o Ministério da Educação organizou dois seminários nacionais: *Ensino médio: construção política e Concepções, experiências, problemas e propostas*, reunindo 417 instituições para discutir o ensino médio e a educação profissional. Almejava-se, dessa maneira, romper com a dualidade característica da oferta do ensino médio marcada pela oposição propedêutico *versus* profissionalizante e também gerar uma proposta a partir das necessidades de vários atores sociais.

Decorrente desses seminários e seguidos pela realização de audiências públicas, foi promulgado o Decreto n.º 5.154 (2004) indicando a integração do modelo propedêutico com o profissionalizante.

No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores (Ciavatta & Ramos, 2011, p. 31).

O Decreto n.º 5.154 (2004) mencionado define que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional

tecnológica de graduação o e de pós-graduação. O normativo indica, ainda, que a educação profissional deve se estabelecer por meio da “I. organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II. articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia”.

Ao analisar as determinações do Plano Nacional de Educação, que estabelece metas e estratégias para a educação nacional com prazo final de implementação até 2024, localiza-se no Decreto n.º 5.154 (2004) a Meta 3 que versa especificamente sobre o ensino médio. De caráter mais quantitativo, estabelece como escopo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%”.

Além das questões quantitativas, a Estratégia 3.1 indica a necessidade de renovação curricular “que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte”, o Decreto. A necessidade de integração entre a oferta de ensino médio regular e o profissionalizante, está prevista na Estratégia 3.7, conforme transcrita a seguir:

Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à Educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.

Essa rápida contextualização histórica, sem a pretensão de ser exaustiva, tem por objetivo destacar que não são recentes os embates em torno das opções de oferta do ensino médio ao longo do século XX e início do século XXI.

Ao se analisar as diversas proposições para o ensino médio no Brasil, considera-se que as mesmas trazem subjacente a discussão apresentada na primeira parte deste texto: as reformas são entendidas como resposta à crise educacional diante das transformações do mundo. Entretanto, conforme destaca Singer (1996) as proposições para enfrentamento da percepção de crise da educação podem seguir caminhos distintos.

De um lado, uma concepção de viés mercadológico, denominada por Singer (1996) de produtivista, confere ênfase na aproximação entre educação e mercado de trabalho, na defesa de uma oferta preponderantemente privada de educação. De outro lado, designados de civis democráticos, têm-se os críticos à essas propostas que defendem uma formação para cidadania, com conteúdo mais amplo e oferta pública.

Assim, pode-se afirmar que estas distintas visões sobre educação disputam as proposições que definem questões macro das políticas educacionais, pelos menos desde meados da década de 1990, ou ainda antes, quando se debate, por exemplo, os conteúdos curriculares que devem ser obrigatórios ou quando se define pela oferta pública ou privada de determinado nível educacional.

Essa mesma discussão está presente na Reforma do Ensino Médio proposta inicialmente pela Medida Provisória n.º 746 (2016), convertida na Lei n.º 13.415 (2017). As principais modificações instituídas situam-se principalmente na organização curricular, com a redefinição das disciplinas de oferta obrigatória, a instituição de itinerários formativos e a observância de uma parte comum, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

O Art. 4.º da Lei n.º 13.415 (2017), modifica o Art. 36 da Lei n.º 9.394 (1996), destacando que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional

Comum Curricular e por itinerários formativos”, a saber: “I. linguagens e suas tecnologias; II. matemática e suas tecnologias; III. ciências da natureza e suas tecnologias; IV. ciências humanas e sociais aplicadas; V. formação técnica e profissional”. Estas transformações ficam condicionadas as decisões de cada sistema de ensino que, desse modo, são “encarregados de estabelecer critérios para a organização das áreas que constituíram os itinerários formativos e a parte comum definida pela BNCC”.

Diferentemente das razões explicitadas pelo governo para impetrar a Reforma do Ensino Médio, Kuenzer (2011) considera que as disputas em torno do modelo de oferta do ensino médio não são motivados por questões pedagógicas, mas para atender as demandas do mercado de trabalho.

Na próxima seção, destacar-se-ão algumas ações da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, justificadas com base nestes normativos, ainda que eles não estivessem aprovados no período.

Implicações da Reforma do Ensino Médio para o currículo estadual de Mato Grosso do Sul

Antes de tratar diretamente das implicações da Reforma do Ensino Médio no Mato Grosso do Sul, vale registrar diferentes acepções atribuídas ao currículo. Na perspectiva de Moreira e Candau (2006 como citado em Moreira, 2010, p. 1-2) abarcam:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares vivenciadas pelos estudantes; (c) os planos pedagógicos elaborados por profissionais da educação; (d) os objetivos a serem atingidos por meio do ensino; (e) os processos de avaliação, que afetam a determinação dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos.

Existe debate profícuo sobre a temática, como sinalizado no Parecer nº 07/2010 CNE/CEB referente as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que pode ser entendido em uma perspectiva mais ampla ao trazer a definição de currículo como “[...] conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (Parecer nº 07/2010 CNE/CEB, 2010, p. 27).

Trata-se de definição ampla, que abrange múltiplas ações efetuadas no interior da escola, e sobre a qual existe consenso, entretanto considerando mais especificamente as determinações constantes nos normativos federais sobre o que consistem as disciplinas e os componentes curriculares existe uma imprecisão conceitual, expressa em diferentes pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Esta discussão aparece sintetizada no Parecer CNE/CP nº 11 (2009), que avaliza a existência de diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. Assim, “São empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular”. Nesta mesma linha, o Parecer CNE/CEB nº 5 (1997), “indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular”.

Quando da discussão sobre a inclusão das disciplinas de Sociologia e de Filosofia como obrigatórias para o ensino médio, o Parecer CNE/CEB nº 38 (2006) destacou que de acordo com a LDB não há,

[...] relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Ademais, indicou que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular. (Parecer CNE/CP nº 11/2009, p.12).

Destaca, ainda, o referido Parecer, que as escolas têm garantida a autonomia no que se refere à formulação de sua proposta curricular “[...] sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho” (Parecer CNE/CP nº 11/2009, p.12). Diante do exposto, neste trabalho, à exemplo de Ferreti e Silva (2017), optou-se por tratar o currículo em sua dimensão restrita, portanto, a matriz curricular.

Trata-se da organização da grade curricular da rede estadual de Mato Grosso do Sul em que há a oferta de duas propostas de ensino médio⁴, que refletem as discussões acerca da mudança na educação básica brasileira. Ambas integram o Programa Ensino Médio Inovador (PEMI), uma com carga horária semanal de 30 h/a⁵ e outra de 45 h/a⁶. Os currículos são organizados a partir de uma base nacional comum (áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas) e de uma parte diversificada (atividades integradoras). A Resolução/SED nº 3.057 (2016), anterior às aprovadas em janeiro de 2017, não previa as atividades integradoras (Projeto de Vida, Pós-médio, Estudos Orientados I e II e Atividades Eletivas I, II e III), ou seja, a carga-horária de 25 h/a, 26 h/a ou 30h/a semanal era distribuída entre as disciplinas de Língua Portuguesa (I e II), Literatura, Arte, Educação Física, Línguas Estrangeiras, Física, Química, Biologia, Matemática (I e II), Geografia, História, Filosofia e Sociologia. (Resolução SED nº 3057, 2016, p.13). No quadro, as matrizes curriculares vigentes em 2017.

Quadro I – Matrizes curriculares do Ensino Médio Inovador na rede estadual de ensino do MS

Área de conhecimento	Disciplina CH	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
		EMI	EMI Int.	EMI	EMI Int.	EMI	EMI Int.
Linguagens	Língua Portuguesa ⁷	04	04	04	04	04	04
	Arte	01	02	01	02	01	01
	Ed. Física	01	02	01	02	01	02
	Língua Estrangeira	02	02/03	02	02/03	02	02/03
Ciências da natureza	Física	02	04	02	04	03	04
	Química	02	04	03	04	02	04
	Biologia	03	04	02	04	02	04
Matemática	Matemática	04	04	04	04	04	04
Ciências humanas	História	02	02	02	02	02	03
	Geografia	02	02	02	02	02	03
	Sociologia	01	02	01	01	01	01
	Filosofia	01	01	01	02	01	01

⁴ As duas propostas de ensino médio se diferem, tão somente, pela carga-horária.

⁵ Conforme Art. 1º da Resolução/SED n.º 3.200 (2017).

⁶ Conforme Art. 2º da Resolução/SED n.º 3.199 (2017).

⁷ Na matriz curricular anterior, além de três horas/aula semanais de Língua Portuguesa havia duas horas/aula de Literatura. Com as alterações aprovadas, Literatura passou a ser componente curricular de Língua Portuguesa e aumentou-se uma hora/aula semanal de Matemática.

Atividades integradoras	Projeto de vida	01	02	01	02	-	-
	Pós-médio ⁸	-	-	-	-	01	02
	Estudo orientado I	01	02	01	02	01	02
	Estudo orientado II ⁹	-	02	-	02	-	02
	Atividade eletiva I	01	02	01	02	01	02
	Atividade eletiva II	01	02	01	02	01	02
Atividade eletiva III ¹⁰	01	02	01	02	01	02	

Fonte: Secretaria de Educação (SED) MS, adaptado pelos autores.

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), atendendo ao apelo do Ministério da Educação mobilizou-se em prol da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e adequou seu normativo aos indicativos de mudanças, mesmo considerando que o documento referente à Base ainda estava em debate. No entanto, a repercussão dessas modificações não foi, necessariamente, positiva. A Resolução/SED n° 3.200 (2017), por exemplo, que dispõe sobre a organização curricular das escolas estaduais participantes do PEMI, gerou protestos, sobretudo, de docentes de Literatura ao observarem o desaparecimento da disciplina na matriz curricular. A polêmica também se deu pelo fato de publicarem a Resolução às vésperas da lotação dos professores. É sobre este contexto/recorte que as implicações da reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul serão tratadas.

Silva (2015), ao analisar a proposta da BNCC, já antevia descontentamentos como o citado:

As redes de ensino de todo o País estão sendo instadas a se mobilizar em torno do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular proposto pelo Ministério da Educação (Brasil, 2015). Antes mesmo de se perguntarem se faz sentido uma base comum nacional ou um currículo mínimo nacional, educadores dos mais diferentes lugares, formações e campos de atuação estão se debruçando sobre as listagens de objetivos elaboradas por especialistas a pedido do MEC e que em muitos aspectos remetem à taxionomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar (Silva, 2015, p. 367).

Durante 2016, a SED/MS promoveu estudos sobre a BNCC em escolas e seminários estadual e municipal (Campo Grande e Dourados) com a mesma temática, ocasiões em que o convite para participação estendeu-se aos diversos segmentos da educação como garantia de representação da sociedade civil. Além disso, constituiu uma comissão estadual¹¹ para análise da proposta preliminar de uma Base Comum

⁸ Art. 4° § 1° da Resolução SED n.º 3.199 (2017): “O projeto de vida e o pós-médio objetivam o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários que contribuam para a escolha da área de formação profissional”.

⁹ Art. 4° § 2° da Resolução SED n.º 3.199 (2017): “O estudo orientado objetiva promover o aprofundamento e consolidação de conhecimentos específicos da língua portuguesa e/ou matemática, articulando ações interdisciplinares que potencializem o domínio das habilidades de leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico.”

¹⁰ Art. 4° § 3° da Resolução SED n.º 3.199 (2017): “As atividades eletivas I, II e III correspondem ao tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas aos campos de ação pedagógico-curricular: iniciação Científica e Pesquisa; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e fruição das artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e/ou Protagonismo Juvenil.”

¹¹ Conforme Resolução P SED n.º 493 (2016), publicada no Diário Oficial n.º 9.129 de 21 de março de 2016, p. 39.

Curricular com membros do Conselho Estadual de Educação (CEEMS), de diferentes fóruns de educação e representações sindicais¹².

A BNCC, por funcionar como referência para os sistemas de avaliação, compreende um conjunto de orientações norteadoras dos currículos escolares das redes públicas e privadas de ensino em todo o país. A resposta oficial do MEC ao questionamento “Como a BNCC irá contribuir para a melhoria da educação no Brasil?” sintetiza as pretensões desse documento:

Uma das razões do baixo desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais é a ausência de indicações claras do que os alunos devem aprender para enfrentar com êxito os desafios de um mundo contemporâneo. A adoção de uma BNCC enfrenta diretamente esse problema. Ao indicar com precisão quais são as competências que os alunos devem desenvolver e quais são os conteúdos essenciais para o seu desenvolvimento, as escolas e professores passarão a ter clareza do que os seus alunos devem aprender e o que eles devem ser capazes de fazer com esse aprendizado. Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais e possibilite o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e que seja também balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia dos estudantes a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (BNCC, perguntas frequentes, 2017).

Diante do exposto, a segunda versão da BNCC, tomada como parâmetro para todos os estudos promovidos pela SED/MS em 2016, abrange na área de Linguagens, no Ensino Médio, os conhecimentos de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna.

À Língua Portuguesa coube às práticas de letramentos de maneira que os alunos tenham contato com uma vasta variedade de textos (multimodalidades de linguagens: textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil) em diversas esferas sociais de uso da língua. Para o atendimento aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de língua portuguesa no ensino médio, quatro eixos foram delineados: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma-padrão, dentre os quais três campos de atuação dimensionaram as práticas de linguagem: o literário, o político-cidadão e o investigativo:

Os campos de atuação orientam a seleção dos gêneros textuais a serem preferencialmente trabalhados a cada um desses agrupamentos. O **campo literário** envolve as práticas com textos que possibilitem a fruição de produções literárias e favoreçam experiências estéticas. O **campo político-cidadão** envolve especialmente a abordagem de textos jornalísticos, publicitários, das esferas jurídicas e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. O **campo investigativo** possibilita conhecer os

¹² Instituições que tiveram representação na Comissão Estadual: Fórum Estadual de Educação, Fórum Municipal de Educação de Campo Grande – MS, Fórum Permanente de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Católica Dom Bosco, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal, Centro Universitário da Grande Dourados.

Perboni, F., Militão, A. N., Figueiredo, C. R. S., & Di Giorgi, C. Imagens da Educação, v. 8, n. 3, e40637, 2018. A. G.

gêneros, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola (BNCC, 2016, p. 506, grifo nosso).

Nessa organização, literatura passa a ser componente curricular e não mais disciplina. O que isto significa? Significa que literatura será parte do conjunto dos conteúdos que devem ser apreendidos no ensino de Língua Portuguesa e não precisará mais, para tanto, de um profissional lotado exclusivamente para mediar esses conhecimentos. No contexto analisado, tal como assinala Viñao (2008, p. 205) “A disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo, o espaço acadêmico de sua profissionalização”.

A BNCC, embora não nomeie os autores e obras a serem lidas, orienta os professores a selecionar dos autores contemporâneos aos considerados da tradição literária. O eixo central nessas práticas é a leitura não tendo como pretensão uma formação para a escrita literária.

No documento, importa formar um leitor literário capaz de perceber as estratégias textuais e os recursos linguísticos escolhidos pelo autor do texto lido, bem como os efeitos de sentido discursivos e estéticos inerentes à adoção dessas estratégias (BNCC, 2016, p. 508). Tal objetivo não diverge daquilo que já era empregado na disciplina de Literatura.

Na BNCC, a fragmentação do conhecimento é o principal argumento favorável à diluição da literatura como conteúdo de Língua Portuguesa:

[...] Essa fragmentação – não obstante o esforço de constituição de áreas de conhecimento já propostas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998 – é desafio a ser enfrentado ainda hoje e pode ser observada mesmo no interior do componente, em separações que isolam, por exemplo, práticas de escrita, da prática com a literatura, ou de estudos sobre a língua. [...] é importante ressaltar que estudos de natureza teórica – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão – não devem ser tomados como um fim em si mesmo, eles devem estar envolvidos em práticas de reflexão que permeiam, aos/às estudantes, ampliar suas capacidades de uso da língua (BNCC, 2016, p. 505-506).

Discutir a transformação da literatura em componente curricular ultrapassa a questão da fragmentação do conhecimento, que pode ocorrer em qualquer instância a depender da postura daquele que planeja e ministra aulas. Perpassa por vários outros motivos tais como: a função da literatura não se restringir à apresentação de obras literárias para se discutir se as características dessas se enquadram ou não a um determinado período e a reconfiguração de cursos de graduação e pós-graduação em Letras, que mantém em seus projetos pedagógicos a possibilidade de o acadêmico se especializar em literatura, por exemplo. Essa é apenas uma amostra do quanto esse assunto gera possibilidades de reflexões.

Neste artigo, o que se questiona, na verdade, é a operacionalização das mudanças impostas pela SED/MS, haja vista, terem sido publicadas dois dias antes da lotação de professores. Eis alguns dos impactos imediatos: aumentou-se carga horária semanal de Matemática em uma h/a; extinguiu-se a literatura da matriz curricular (como disciplina, contava com duas horas/aula semanais); Língua Portuguesa passa a ter 4 h/a semanais; os professores que, até então, dedicavam-se exclusivamente ou à Língua

Portuguesa ou à literatura, passariam a assumir os conteúdos referentes às duas áreas de conhecimento.

Diante do contexto, protestos foram inevitáveis. Em uma carta aberta, publicada em Campo Grande – MS, no dia 2 de março de 2017, a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (Estado de Mato Grosso do Sul, 2017) presta esclarecimentos quanto à integração da literatura à língua portuguesa. Além de atender à legislação educacional e às discussões sobre a BNCC, alegaram:

[...] a carga-horária destinada à língua portuguesa era de três horas-aula semanais e de literatura de duas horas-semanais, ou mesmo de uma hora-semanal, quando da operacionalização da língua estrangeira moderna facultativa, passando, com a integração, para quatro horas-aulas semanais. [...] os professores de língua portuguesa e literatura completam sua lotação, no caso de 20 horas semanais, atendendo somente a quatro turmas, enquanto na organização anterior estes deveriam atender, no mínimo oito turmas (Estado de Mato Grosso do Sul, 2017).

Reduzir o número de turmas por docente parece positivo, desde que esses profissionais tivessem tempo hábil para reorganizarem os planos de ensino, reverem materiais didáticos disponíveis na escola, elegerem referencial bibliográfico coerente com a proposta da SED/MS, estudarem e elaborarem planos de aulas a partir de discussões entre seus pares e das especificidades de cada contexto escolar.

Questiona-se a tomada de decisões da SED/MS, quanto à adoção de uma matriz curricular fundamentada na BNCC e na legislação educacional vigente no que se refere à Reforma do Ensino Médio, por várias razões.

De acordo com o planejamento do MEC, a BNCC referente ao ensino médio seria revista e reescrita a fim de adaptar a base ao novo ensino médio, aprovado por meio da Lei n. 13.415 (2017). A previsão para o envio da terceira versão da Base do Ensino Médio para apreciação do Conselho Nacional de Educação para o fim do primeiro semestre de 2017¹³, que aprovou o documento no ano subsequente. Portanto, mudar a matriz curricular alegando estar em consonância com os indicativos de um documento que sequer tinha uma versão definitiva, aprovada e publicada, é, no mínimo, incoerente.

Tratar a mudança da literatura de disciplina à componente curricular e a diminuição de carga horária de 5 h/a semanais (3 h/a de Língua Portuguesa e 2 h/a de Literatura) para 4 h/a como benefícios ao professor que ministrará aulas num número reduzido de turmas, é ignorar o fato de profissionais terem se dedicado há anos em apenas uma das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa ou Literatura) dada à especialização do docente.

Tornar público uma mudança na matriz curricular como a implementada pelas Resoluções SED/MS n.º 3.199 e n.º 3.200 às vésperas da lotação de professores é, pelo menos, desrespeitoso, haja vista terem que efetuar levantamento bibliográfico, estudar e preparar as suas aulas de maneira aligeirada dada proximidade do início do ano letivo escolar.

¹³ BNCC perguntas frequentes. Recuperado em 21 fevereiro, 2017, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/faq>

A própria legislação citada como parâmetro para fundamentar as alterações no ensino médio, na época dos estudos: a Medida Provisória nº 746¹⁴, prevê no Art. 12:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (Medida Provisória nº 746/2016)

Assim, examina-se a pertinência da proposta executada pela SED/MS. As implicações da Reforma do Ensino Médio para o currículo estadual de Mato Grosso do Sul refletem o que já defendia Geraldi (2015) quanto à razão de ser da BNCC:

[...] a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidade do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz (Geraldi, 2015, p. 393).

Neste cenário, torna-se premente acompanhar os desdobramentos advindos das Reformas para cada sistema de ensino, uma vez que, cabe, principalmente, às redes estaduais a adequação da oferta do Ensino Médio aos normativos legais e a BNCC.

Considerações finais

Objetivando adensar os debates em torno da recente Reforma do Ensino Médio e da aprovação da BNCC, o presente texto procurou recuperar, ainda que brevemente, duas discussões que não são novas no campo acadêmico, sobre o ensino médio e sobre as reformas educacionais destacando os aspectos gerais que permeiam os embates que definem as políticas públicas.

Partiu-se de dados empíricos que modificaram a grade curricular do Ensino Médio na rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul buscando desvelar seus significados e as concepções que embasaram essas decisões.

Destaca-se que essas foram justificadas como uma necessidade dos novos normativos, embora isso tenha se dado antes mesmo dos prazos determinados. Conclui-se que as alterações, principalmente a extinção da disciplina de Literatura da grade curricular do ensino médio e a aglutinação de seus conteúdos na disciplina de Língua Portuguesa, caracterizam-se como um processo aligeirado, sem diálogo e participação dos profissionais da educação básica.

¹⁴ Convertida na Lei n.º 13.415 (2017), permaneceu com o mesmo cronograma de implementação.

Perboni, F., Militão, A. N., Figueiredo, C. R. S., & Di Giorgi, C. Imagens da Educação, v. 8, n. 3, e40637, 2018. A. G.

A forma como foi implementada a mudança provocou reação contrária a essa nova configuração curricular por parte dos docentes e especialistas em educação, mais pela surpresa da medida do que pelo debate de seu conteúdo. Destaca-se, entretanto, que causa preocupação a dinâmica, reforçada pela proposta da BNCC, calcada de restrição dos conteúdos trabalhados, e em sua configuração numa perspectiva mais instrumental e utilitarista, embora essa discussão não estivesse presente nas modificações propostas.

Referências

Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.

Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 33-48. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n37/n37a02.pdf>

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Perguntas Frequentes. (2017). Recuperado em 21 fevereiro, 2017, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/faq>

Base Nacional Comum Curricular. (BNCC) (2016) Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, DF. Recuperado em 21 fevereiro, 2017, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.pdf>

Base Nacional Comum Curricular. (BNCC) (2017). Brasília, DF: MEC. Recuperado em 21 fevereiro, 2017, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

Canário, R. (1992). Escolas e mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação. *Anais do II Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE. A reforma curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*, Lisboa, Portugal, p. 195-220.

Carapeto-Ferreira, N. S. (2011). Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação. *Revista Retratos da Escola*, 5(8), 127-141. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/52/49>

Ciavatta, M., & Ramos, M. (2011). Ensino médio e educação profissional no Brasil dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, 5(8), 27-41. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Recuperado em 17 de novembro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Coutinho, C. N. (2012). A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, 49(1), 117-126. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>

Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23(80), 168-200. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>

Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>

Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>

Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942. (1942). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Recuperado em 16 dezembro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm

Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. (1942). Lei Orgânica do Ensino Industrial. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. (1942). Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>

Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943. (1943). Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html>

Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. (2009). Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Estado de Mato Grosso do Sul, 2 de março de 2017. (2017). [Correspondência]. *Carta Aberta para as escolas*. Campo Grande: Secretaria Estadual de Educação.

Ferreira, E. B. Ensino médio. In D. A. Oliveira, A. M. C, Duarte, & L. M. F. Vieira (2010). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação. Recuperado em 15 de junho de 2017, de <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=267>

Ferretti, C. J., Silva, M. R. da (2017). Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, 38(139) 385-404. Recuperado em 16 novembro, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>

Franco, C., Alves, F., & Bonamino, A. (2007). Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*, 28(100) Especial, 989-1014. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>

Geraldi, J. W. (2015). O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 381-396. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>

Harvey, D. (1989). *Condição pós-moderna* (4a ed.0. São Paulo: Loyola.

Kuenzer, A. Z. (1997). *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.

Kuenzer, A. Z. (2011). EM e EP na produção flexível a dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*, 5(8), 43-55. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>

Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Recuperado em 21 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das

Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

Lima, J. F. de (2011). Ensino médio: identidade, finalidade e diretrizes. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun., p. 57-68. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/47/44>

Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. (2016). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192

Moreira, A. F. B. (2010). Currículo: concepções, políticas e teorizações. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Recuperado em 16 de junho de 2017, de <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=211>

Parecer CNE/CEB n.º 5 de 07 de maio de 1997. (1997). Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Recuperado em 17 de dezembro de 2018, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf

Parecer CNE/CEB n.º 38 de 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Recuperado em 17 de dezembro de 2018, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf

Parecer CNE/CP n.º 11, de 30 de junho de 2009. (2009). Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Recuperado em 17 dezembro, 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-ppc011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

Parecer CNE/CEB n.º 07 de 04 de abril de 2010. (2010). Recuperado em 17 de dezembro de 2018, de <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

Peroni, V. M. V. (2003). *Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.

Ramos, M. N., & Frigotto, G. (2016). Medida Provisória 746/2016: A contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR [Online]*, 16(70), 30-48. /recuperado em 16 dezembro, 2018, de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/8649207-27446-1-PB.pdf>

Resolução “P” SED n.º 493 de 8 de março de 2016. Consituti Comissão Estadual para a Discussão da Proposta Preliminar da Base Nacional Comum Curricular. Recuperada em 12 de junho de 2017, de

http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9129_21_03_2016

Resolução/SED n.º 3.057, de 1º de junho de 2016. (2016). Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do médio nas escolas da rede Estadual de Ensino e dá outras providências. *Diário Oficial Estado de Mato Grosso do Sul n.º 9.176*, Campo Grande, MS, 02 jun. 2016, p.07-14. Recuperada em 12 de junho de 2017, de

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/02eee95474813d9c04257fc700693c5b?OpenDocument>

Resolução/SED n.º 3.199, de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular das escolas estaduais de atendimento em período integral, localizadas nos municípios de Anastácio, Cassilândia, Coxim, Fátima do Sul e Nova Andradina, participantes do Programa Ensino Médio inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/adace6dd03b4d86a042580c10051bc07?OpenDocument>

Resolução/SED n.º 3.200, de 31 de janeiro de 2017. (2017). Dispõe sobre a organização curricular das escolas com carga horária ampliada, participantes do Programa de Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de

http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017

Ruiz, A. I. (2010). Ensino médio, educação profissional: outros caminhos para a mudança. *Revista Retratos da Escola*, 4(7), 341-352. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/91-604-1-PB.pdf>

Silva, M. R. da (2015). Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 367-379. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>

Singer, P. (1996). Poder, política e educação. Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, outubro de 1995. *Revista Brasileira de Educação*, 1, 5-15. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE01/RBDE01_03_PAUL_SINGER.pdf

Viñao, A. (2008). A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 173-215. Recuperado em 16 dezembro, 2018, de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/40818-179600-1-PB.pdf>

Recebido: 29/11/2017

Aceito: 26/09/2018