

## REGULAÇÕES SUBJETIVAS E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL (2017-2024)<sup>1</sup>

### *SUBJECTIVE REGULATIONS AND CONTRADICTIONS OF HIGH SCHOOL CURRICULUM POLICY IN MATO GROSSO DO SUL (2017-2024)*

Wesley Fernando de Andrade Hilário<sup>2</sup> - REE/MS   
Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani<sup>3</sup> - UFGD 

#### RESUMO

O artigo analisa os desdobramentos da implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, no período de 2017 a 2024, com foco nos itinerários formativos e na disciplina Projeto de Vida. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter documental, baseia-se em legislações e no currículo sul-mato-grossense. O objetivo é compreender como a política curricular do estado atua na regulação das subjetividades juvenis sob a lógica neoliberal. Os resultados evidenciam contradições entre os discursos de protagonismo e escolha e as condições concretas de oferta educacional. Observam-se precariedade na infraestrutura, ausência de formação docente específica, fragilidade nos materiais didáticos e desigualdade na distribuição dos itinerários, fatores que comprometem a efetividade da proposta. Já a disciplina Projeto de Vida configurou-se como instrumento de conformação subjetiva, reforçando valores neoliberais, mas foi descontinuada a partir de 2025, em decorrência da reorientação curricular promovida pela reformulação da política em nível nacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política curricular; Subjetivação juvenil; Mato Grosso do Sul.

#### ABSTRACT

This article analyzes the developments in the implementation of the New Secondary Education policy in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil, between 2017 and 2024, with a focus on the curricular tracks and the subject Projeto de Vida ("Life Project"). This is a qualitative, documentary-based study that draws on legislation and the state curriculum. The objective is to understand how the curricular policy of Mato Grosso do Sul operates in the regulation of youth subjectivities under a neoliberal rationale. The findings reveal contradictions between the discourses of student agency and choice, and the actual conditions of educational provision. The analysis highlights issues such as poor infrastructure, lack of teacher training, weak teaching materials, and inequality in the distribution of curricular tracks—factors that undermine the effectiveness of the policy. The subject Projeto de Vida functioned as a tool for subjective regulation, reinforcing neoliberal values. However, it was discontinued in 2025 following the curricular reorientation prompted by the reform of the national policy.

**KEYWORDS:** Curricular policy; Youth subjectivation; Mato Grosso do Sul.

<sup>1</sup> Este artigo expressa parte dos resultados de tese de doutoramento concluída em 2024 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Docente na efetivo na Escola Estadual Vereador Moacir Djalma Barros (Dourados, Mato Grosso do Sul). E-mail: [wechillario@hotmail.com](mailto:wechillario@hotmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UFMS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. E-mail: [rosemeireziliani@ufgd.edu.br](mailto:rosemeireziliani@ufgd.edu.br).

## INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei que instituiu o Novo Ensino Médio, os estados têm conduzido sua implementação de forma singular, adaptando o modelo às condições estruturais, sociais e econômicas de cada rede. Essas variações refletem, além das especificidades locais, os modos como cada sistema educacional operacionaliza a reforma. Alguns estudos analisaram como a reforma produz efeitos para além da organização escolar, operando na constituição de subjetividades docentes, discentes e gestoras, em consonância com a lógica neoliberal que a sustenta (Magalhães, 2023; Neves; Prokopiuk, 2024; Rodrigues; Alves; Süsskind, 2024).

É nesse cenário que se insere a proposta deste artigo, cujo objetivo geral é analisar como, entre 2017 e 2024, o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul contribuiu para a regulação subjetiva das juventudes sob a lógica neoliberal, com ênfase nos itinerários formativos e na disciplina Projeto de Vida. Busca-se: i) descrever a organização dos itinerários e o discurso do protagonismo juvenil, destacando sua função na formação de sujeitos alinhados ao mercado; ii) identificar as contradições entre a proposta curricular e a realidade das escolas e da economia local; iii) refletir sobre os efeitos dessas práticas na produção de subjetividades ajustadas a tal racionalidade.

O recorte temporal abrange desde a promulgação da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), que estabeleceu o Novo Ensino Médio, até a sanção da Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024), marco de sua reformulação. Esse intervalo permite analisar os desdobramentos da política educacional em Mato Grosso do Sul, incluindo sua implementação, ajustes e alguns impactos. Pretendemos oferecer elementos para uma interpretação historiográfica local da reforma e de sua dinâmica, visto que “[...] as políticas educacionais são produzidas no interior de práticas que não são lineares, progressivas, mas contingentes” e, portanto, exigem ser analisadas em sua complexidade histórica, envolvendo sujeitos e instituições (Klaus; Hattge; Lockmann, 2015, p. 666).

Para alcançar os objetivos propostos, organizamos o artigo em quatro seções, incluindo esta Introdução e as Considerações Finais, que são, respectivamente, a primeira e a quarta seções. Na segunda seção, analisamos os desdobramentos da reforma do Ensino Médio no estado, evidenciando suas tensões, estratégias de implementação e formas de resistência localizadas. Na terceira seção, desenvolvemos a análise empírica, focalizando os itinerários formativos e a disciplina Projeto de Vida como tecnologias de produção de subjetividades. Examinamos como esses elementos atuam na condução das condutas juvenis, ao mesmo tempo que evidenciam as contradições emergentes da materialização da política curricular no contexto sul-mato-grossense.

## DESDOBRAMENTOS INICIAIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL

A insurgência de 2013, marcada por mobilizações em massa inicialmente centradas na crítica ao aumento das tarifas de transporte público e, posteriormente, ampliadas para uma variedade de pautas difusas, movida por vários enunciados, contribuiu para a reatualização de práticas neoliberais de governo, que ganharam ainda mais força a partir de 2016, com o impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à Presidência. Esse contexto político e social, marcado pela ampliação da racionalidade neoliberal no governo, criou as condições para a reconfiguração das políticas educacionais, entre as quais se destaca o Novo Ensino Médio. Inspirado na lógica empresarial, o modelo emergiu como efeito de um conjunto de práticas anteriores à sua materialização legal.

A Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio, instituída em 2012, foi uma das primeiras instâncias de visibilidade dessa racionalidade, ao mobilizar um discurso de crise na

formação da juventude e de ineficácia do modelo de escolarização vigente. A centralidade da formação para o trabalho, presente nas justificativas do deputado Reginaldo Lopes, que presidia tal frente, indicava o direcionamento estratégico da reforma: um modelo de ensino voltado às dinâmicas locais do mercado de trabalho e conformado à gramática neoliberal.

A construção do Projeto de Lei n.º 6.840, em 2013, e os seminários que o antecederam, embora abertos à participação de distintos setores, priorizaram os interesses empresariais, reiterando a posição privilegiada desses agentes nas políticas educacionais. A escuta seletiva dos enunciados circulantes foi estratégica, pois, ao mesmo tempo em que convocava a sociedade à participação, selecionava e hierarquizava os discursos que comporiam a narrativa da reforma.

A Medida Provisória n.º 746/2016 (Brasil, 2016) e sua posterior conversão na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) não representaram rupturas, mas atualizações de um processo anterior. Foi a codificação jurídica de práticas já em curso, que visavam à reorganização do Ensino Médio como dispositivo de captura da juventude, por meio de enunciados de escolha, liberdade e empreendedorismo. A campanha televisiva propagada em 2016, sob financiamento do MEC, ilustra esse movimento: a cena de jovens decidindo seus futuros traduz, em linguagem imagética, a verdade fabricada sobre o novo sujeito desejado: livre, responsável e funcional ao mercado.

Práticas de resistência também se fizeram presentes, buscando minar os efeitos da reforma, os quais foram problematizados por pesquisadores em todo o país. O Movimento Nacional pelo Ensino Médio, criado em 2014, materializou a contestação a essa racionalidade, operando contracondutas que disputavam os modos de subjetivação impostos pelo novo modelo, que, àquela altura, ainda tramitava como proposta, mas não tardaria a ser aprovado.

Dessa forma, compreendemos o Novo Ensino Médio como efeito de ações múltiplas, que se cruzam e se atualizam no tempo. Trata-se menos de um acontecimento isolado do que de um ponto de inflexão em uma série de processos que articulam saber, poder e subjetivação, pois a reforma envolveu disputas discursivas, jogos de interesse e estratégias de regulação que atravessam diferentes esferas da sociedade. É o desdobramento de enunciados e relações de força que, em razão de condições históricas, políticas e econômicas, puderam emergir e se sustentar.

Mato Grosso do Sul também refletiu essa dinâmica de jogos de força e de exercício de poder institucional. Como analisaram Perboni *et al.* (2018), no contexto de produção da reforma do Ensino Médio, o Estado aprovou a retirada de Literatura como disciplina curricular, sob o argumento de necessidade de adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora este ainda fosse um documento em fase de elaboração. Soma-se a isso o fato de que todo esse movimento ocorreu de forma acelerada e silenciosa, sem diálogo com estudantes e profissionais da educação básica, evidenciando que a reforma seguiu uma lógica verticalizada e tecnocrática.

Mas onde há poder, há resistência (Foucault, 2017), o que revela que as ações de controle não são apenas recebidas, mas também enfrentadas. Em Mato Grosso do Sul, a resistência à reforma começou de forma mais direta na Escola Estadual Nova Itamarati, localizada no Assentamento Rural Nova Itamarati, em Ponta Porã. Em seguida, foi a vez dos estudantes da Escola Estadual Professora Cleuza Teodoro, em Pedro Gomes. Um mês depois, em 26 de outubro, o jornal online *Mídiamax* (2016) noticiou: “Aumenta para três o número de escolas ocupadas em protesto ao governo em MS”, em referência à ocupação da Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos, no Assentamento Nova Itamarati I, também em Ponta Porã. Ao final daquele ano, dezenas de escolas ecoavam as vozes de estudantes em oposição não apenas à MP n.º 746 (Brasil, 2016), mas também a outros projetos de desmonte da proteção social e de precarização do trabalho que vinham sendo formulados.

As fotografias abaixo registram cenas dos acontecimentos da Primavera Secundarista na terceira instituição escolar de Mato Grosso do Sul ocupada pelos estudantes. Na primeira

imagem, observam-se cartazes com os enunciados “CONTRA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”, “ESCOLA OCUPADA CONTRA A PEC 241” e “CONTRA CORTES NA EDUCAÇÃO”. Por trás do portão no qual estão fixados, estudantes fazem um gesto que impede a entrada de “outros” na Instituição em que passam parte significativa de seus dias. Na segunda fotografia, os jovens estão organizados em frente à escola. Na calçada da Instituição, que se mistura à terra vermelha do assentamento, posicionam-se estrategicamente. É como se, com seus gestos e organização, dissessem: “Este espaço é nosso”. Cenas de um protesto ou de uma revolta, seja qual for o sentido atribuído ao movimento, essas fotografias indiciam o que foi a ocupação estudantil em Mato Grosso do Sul naquele ano de 2016. Também revelam que, diferentemente da inércia geralmente atribuída a esses sujeitos, eles estavam atentos ao que os cercava, às práticas de objetivação exercidas pela sociedade e pelo Estado.

**Figura 1** – Ocupação na Escola Estadual Nova Itamarati, em Ponta Porã-MS, contra a reforma do ensino médio, em 2016



Fonte: Midiamax (2016).

Na matéria publicada pelo jornal online *Midiamax* (2016), os jovens foram interpelados a se posicionar, fazendo emergir enunciados que tensionam os discursos hegemônicos sobre o Ensino Médio. Ao afirmarem sua oposição à reforma e à PEC 241 – que buscava congelar os investimentos públicos por duas décadas –, os estudantes da Instituição acionaram práticas de resistência que escapam à lógica de sujeição pretendida pelas políticas de austeridade e racionalização da educação. A ocupação da escola, ao dar visibilidade a esses corpos juvenis tradicionalmente silenciados, desloca o lugar de enunciação historicamente atribuído aos estudantes, rompendo com os saberes que os classificam como apáticos ou desinteressados.

No contexto de Mato Grosso do Sul, as ocupações escolares representaram uma inflexão significativa nas formas de resistência à reforma do Ensino Médio. Ao mobilizarem-se politicamente, os estudantes da Escola Estadual Nova Itamarati interromperam a narrativa dominante que os associa à apatia e ao desinteresse, posicionando-se como sujeitos ativos na disputa pelos sentidos da escola pública. Como destacam Corti, Corrochano e Silva (2016, p. 1171), “[...] as imagens oferecidas pelos jovens nas ocupações atuando, discursando, cozinhando e limpando contrastam com as imagens tradicionais de estudantes calados e enfileirados nas salas de aula”. Nesse sentido, as ocupações dessas escolas públicas, assim como ocorreu em mais de mil instituições por todo o Brasil, serviram como uma virada de chave:

Ora, não serão exatamente estas lutas de subjetivação que os estudantes estão nos mostrando ao ocupar as escolas? Uma revolta, uma insurreição contra uma



sociedade, contra uma sujeição, contra uma escola e contra um Estado? E, nesta insurreição, um trabalho de si sobre si mesmo? Ou, dizendo de outra forma: a ocupação das escolas não será muito mais uma sublevação contra aquilo que o Estado, por meio das escolas, está fazendo conosco, impondo uma sujeição a uma maneira atrelada a princípios e a valores neoliberais? A insurreição não será um ato de tomar nas mãos as rédeas da vida, reagindo contra uma subjetivação imposta, gritando ser desejável e possível viver de outros modos? Ou ainda: a construção de práticas de subjetivação, na resistência ao assujeitamento produzido nas escolas? (Gallo, 2017, p. 319).

A partir dessas expressões de resistência, observamos que a implementação da reforma em território sul-mato-grossense seguiu uma lógica distinta daquela desejada pelos estudantes. Enquanto as ocupações reivindicavam escuta e participação, a política foi conduzida de forma centralizada, sem diálogo com os sujeitos escolares. A implementação foi prevista para 2021, com a criação de escolas-piloto, e sua expansão para toda a rede estadual programada para 2024, conforme orientações nacionais e normativas locais.

Segundo Perboni e Lopes (2022), a implementação da reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul foi marcada pela celeridade normativa e pela limitada participação dos sujeitos escolares, inclusive nas escolas-piloto, que funcionaram como espaços de experimentação do novo modelo. Um dos elementos centrais da reforma, os itinerários formativos, derivou da BNCC e foi incorporado ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, publicado em 2021. Esse documento orientou a estruturação das escolas-piloto, que passaram a adotar, ainda que parcialmente, as diretrizes da nova política. A proposta de flexibilização curricular, que buscava ampliar as opções de escolha dos estudantes, comprometeu o direito à educação básica integral e de qualidade, ao fragmentar o conhecimento e reduzir o tempo destinado à Formação Geral Básica (FGB), em favor de componentes mais alinhados às demandas regionais e do mercado (Perboni; Lopes, 2022).

Os mesmos autores apontam, ainda, problemas concretos nas escolas-piloto, como a ausência de infraestrutura, a falta de formação docente adequada para os novos componentes e a precariedade dos materiais didáticos, especialmente nos itinerários (Perboni; Lopes, 2022). A ideia de “escolha”, que sustenta o discurso da autonomia estudantil, pouco se concretizou: as opções oferecidas dependiam das condições operacionais de cada escola, acentuando desigualdades entre instituições e regiões. O itinerário “propedêutico”, voltado ao aprofundamento em áreas do conhecimento, foi estruturado com base em catálogos padronizados de unidades curriculares, obrigando as escolas a planejarem seus percursos conforme a disponibilidade de professores e recursos, o que gerou exclusões e improvisações. Já a disciplina Projeto de Vida evidenciou a tentativa de subjetivação neoliberal dos estudantes, ao enfatizar valores como autogestão, planejamento individual e competências socioemocionais.

Outro ponto crítico refere-se à forma como o processo decisório foi conduzido. A elaboração do Currículo de Referência contou com uma equipe técnica restrita e forte influência de fundações privadas — como o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Reúna e o Itaú Educação e Trabalho —, sendo que a consulta pública ocorreu de forma simbólica, sem garantir a participação da comunidade escolar. Tal dinâmica evidencia a vinculação da política com o setor empresarial.

A chamada “conversão total” ao Novo Ensino Médio, realizada de forma antecipada em 2022, expôs a distância entre a normatização e a efetivação da política. Mesmo nas escolas-piloto, a implementação plena não se concretizou. Faltaram formação adequada, clareza nos arranjos pedagógicos e suporte material. O cenário resultante envolveu sobrecarga docente e redução do

tempo presencial, especialmente no período noturno — aspectos que comprometem ainda mais a qualidade da educação ofertada no estado.

Esses e outros tantos acontecimentos colocam em jogo uma tensão latente entre a proposta normativa e sua materialização no cotidiano escolar. Ainda que haja contradições na implementação das diretrizes, elas podem ser exploradas a partir da vivência concreta dos sujeitos escolares, que operam como mediadores ativos entre política e prática. Professores, por exemplo, improvisaram estratégias para ministrar componentes para os quais não tinham formação específica, recorrendo a conteúdos já consolidados em suas áreas de origem ou a abordagens mais dialógicas, como forma de manter a legitimidade de sua prática pedagógica. Essa reinvenção, mesmo marcada por precariedades, expressa uma forma de resistência e, ao mesmo tempo, de agência frente à lógica tecnocrática e mandatária da reforma.

De igual modo, os estudantes não assumiram um papel passivo. Uma vez que a escolha de itinerários era restrita ou, como na maioria das instituições, inexistente, muitos expressaram frustração e descontentamento, questionando a promessa de protagonismo anunciada. Em outras situações, apropriaram-se da disciplina Projeto de Vida para refletir sobre as desigualdades que atravessam seus projetos escolares e profissionais, subvertendo, em certa medida, sua finalidade original. Essas experiências apontam para a complexidade dos modos de subjetivação em disputa nas escolas, evidenciando que a política curricular, ainda que ancorada em discursos hegemônicos, é atravessada por práticas de negociação, tensionamento e reconfiguração.

Essa reinvenção cotidiana das práticas, daquilo que foi feito, marcada por limites materiais e simbólicos, evidencia formas de resistência que não assumem uma postura de confronto direto, mas emergem nas brechas e contradições do próprio processo de implementação da reforma. Como destaca Álvarez-Uría (1992, p. 35), “[...] o sistema de ensino aparentemente mais puro e descontaminado abriga no seu interior um amplo e complexo jogo de interesses e resistências”, sendo a escola um espaço de micropoderes, mas também de contracondutas e reapropriações. É nesse sentido que a racionalidade que sustenta a reforma foi tensionada por professores e estudantes, os quais ressignificaram os sentidos da proposta reformista. Ainda que o presente texto não se concentre exclusivamente nas escolas públicas de Dourados, as situações mencionadas permitem compreender dinâmicas presentes em outras regiões do estado, onde o currículo foi sendo disputado, adaptado e, por vezes, resistido no interior da vida escolar.

Diante desse cenário de fragilidades estruturais e pedagógicas, torna-se pertinente voltar o olhar para os elementos curriculares centrais da reforma em Mato Grosso do Sul. Entre eles, destacam-se os itinerários formativos e a disciplina Projeto de Vida, que traduzem as diretrizes normativas e influenciam as práticas escolares e a constituição das juventudes. A seguir, analisamos como tais elementos foram materializados no estado entre 2017 e 2024, evidenciando os desdobramentos e as contradições do currículo implementado.

## **O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL ENTRE 2017 E 2024: o currículo em questão**

Diante do fato de que um número significativo de estudantes sul-mato-grossenses foi formado sob o modelo de Ensino Médio vigente até então, descontinuado pela normativa outorgada em 2024, cabe questionar: como se deu a formação desses jovens em um cenário de instabilidade normativa, insegurança institucional e indefinições curriculares? Entre idas e vindas, com a publicação sucessiva de documentos e novas orientações, o que foi possível construir em termos de projeto formativo? Além disso, quais experiências educacionais, de fato, foram oferecidas a esses sujeitos, especificamente no estado de Mato Grosso do Sul?

Compreender como ocorreu essa formação, em meio à instabilidade normativa, é reconhecer uma história recente marcada por tensões e incertezas. Para discutir esse processo, destacamos dois eixos entre os diversos possíveis: os itinerários formativos — núcleo central da reforma, voltados à formação técnico-profissional —, e o Projeto de Vida, componente que atravessa o discurso oficial como promessa de autonomia, instaurado como uma “novidade”. Ambos revelam os sentidos políticos e pedagógicos que orientaram a reforma do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul e, neste artigo, são tomados como objetos de análise.

### Itinerários formativos

A implementação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, orientada pela lógica dos itinerários formativos, suscitou reflexões sobre as condições concretas das escolas públicas e a articulação entre as propostas curriculares e as demandas do mercado de trabalho. Em especial, o itinerário técnico-profissional, que busca alinhar a formação dos jovens às exigências econômicas regionais, destaca-se como um dos mais controversos, tanto por sua estrutura quanto por seus possíveis efeitos subjetivos. Nesse contexto, examinamos como a oferta limitada dos itinerários, as dificuldades estruturais das escolas e a racionalidade neoliberal subjacente ao discurso de protagonismo juvenil impactam os percursos escolares e profissionais dos estudantes.

Em 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) publicou um documento indicando as unidades curriculares passíveis de oferta em cada itinerário formativo. Porém, a efetivação dessas propostas foi dificultada pelas limitações materiais das escolas, que, em sua maioria, não disponibilizaram todas as unidades previstas. Muitas instituições restringiram sua oferta a apenas dois itinerários. Posto que a maior parte dos municípios do estado possui somente uma ou duas escolas de Ensino Médio, a liberdade de escolha do percurso formativo tornou-se, na prática, inviável, pois a diversidade curricular prometida não se concretizou. Nessa dinâmica, os jovens foram constrangidos em sua autonomia formativa.

Desde o início da implementação, o processo de consolidação dos itinerários enfrentou entraves significativos. Prevista para 2019, a adoção plena foi adiada para 2020. Lopes (2021), ao investigar escolas-piloto em Dourados, identificou obstáculos como o desconhecimento da proposta por parte de coordenadores, professores e diretores; a ausência de regulamentação inicial por parte da SED/MS, sanada apenas ao final de 2020; e a formação docente inadequada ao novo modelo. Mesmo com o passar dos anos, persistem dúvidas sobre o funcionamento efetivo dos itinerários, o que demanda aprofundamento do debate.

Inicialmente, abordamos os itinerários de aprofundamento em áreas do conhecimento, denominados pela SED/MS como itinerários propedêuticos, compostos por unidades curriculares ofertadas de forma interdisciplinar e vinculadas às escolhas dos estudantes. Porém, é necessário tratar do itinerário técnico-profissional, designado pelo órgão estadual como itinerário profissional. Este foi o que mais gerou repercussão durante a divulgação da reforma, entre 2016 e 2017, permanecendo no centro das críticas que denunciam seu caráter utilitarista.

Tal itinerário tem como objetivo alinhar a formação dos jovens às demandas do mercado de trabalho local. Além das disciplinas do núcleo comum, a proposta era a de que os estudantes frequentassem cursos de qualificação e formação profissional. Em Mato Grosso do Sul, essas qualificações foram organizadas no Quadro constante do Currículo de Referência do Estado. Havia, segundo a SED/MS, 36 qualificações distribuídas em 12 itinerários formativos profissionais e cinco eixos tecnológicos, com ênfase nas áreas centrais da economia regional, como a agropecuária e o agronegócio. A viabilidade da oferta dependia das instituições escolares,

em articulação com suas respectivas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que deveriam estabelecer parcerias com entidades privadas para sua execução.

Apesar da fundamentação teórica presente no currículo sul-mato-grossense, o itinerário técnico-profissional tem sido pouco acolhido pelas escolas, enfrentando os mesmos entraves estruturais dos itinerários propedêuticos. Diante disso, questionamos a validade da oferta de cursos profissionalizantes em um território cuja base econômica histórica está assentada na agropecuária. Além disso, indagamos se a generalização dessas formações não produziria efeito oposto ao desejado, dada a escassez de postos de trabalho especializados, mesmo com o discurso de crescimento econômico. Em um cenário predominantemente rural, não seria mais pertinente a oferta de cursos voltados às ocupações efetivamente existentes?

A reforma do Ensino Médio introduziu a ênfase no protagonismo juvenil, atribuindo aos estudantes a responsabilidade pelas escolhas escolares que, supostamente, moldariam seu futuro. A proposta orientava os jovens a refletirem sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, projetando o futuro com base nas decisões tomadas no presente. Contudo, desde a Medida Provisória n.º 746/2016 (Brasil, 2016), o ensino técnico-profissional foi alvo de críticas relacionadas à sua legitimidade, viabilidade, escassez de profissionais qualificados e à sua função em um contexto de desvalorização dos postos técnicos e especializados. Ferretti (2018) considera que o itinerário profissional instituído pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) é ainda mais frágil que o modelo previsto no Decreto n.º 2.208/1997 (Brasil, 1997), o qual, embora desarticulasse os ensinamentos propedêutico e técnico, permitia sua integração por meio da concomitância.

A proposta de itinerário técnico-profissional insere-se no que Silva (2019) denomina de dispositivo de individualização. A liberdade de escolha opera como tecnologia de governo, promovendo a responsabilização do sujeito juvenil por seu próprio percurso. Esse modelo, ao ofertar possibilidades formativas supostamente amplas, transmite uma ilusão de autonomia, ao mesmo tempo em que impõe a internalização da lógica meritocrática e do empreendedorismo de si. Os estudantes tornam-se responsáveis não apenas por suas escolhas educacionais, mas também por seus resultados futuros.

Em pesquisa realizada pela SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2021), conforme consta no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, foi indagado aos estudantes se desejavam uma formação técnica e em que local gostariam de recebê-la. As respostas indicaram interesse pela profissionalização no próprio espaço escolar, reforçando a ideia de que a escola é, para os jovens, o lugar legítimo e desejado para a construção de sua formação. Assim, a escola surge como o espaço privilegiado para a consolidação da verdade instituída pela reforma.

No intuito de atender aos princípios da BNCC (Brasil, 2018), o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul designa o itinerário em foco como técnico-profissional, cujo objetivo declarado é proporcionar formação vinculada às demandas do mercado regional. Os estudantes que “optam” por esse itinerário cursam tanto as disciplinas da Formação Geral quanto os cursos profissionalizantes. Contudo, a noção de escolha, nesse caso, revela-se limitada: os jovens apenas escolhem esse itinerário quando ele é efetivamente ofertado em sua escola, o que compromete a suposta autonomia defendida pela reforma.

O próprio documento curricular (Mato Grosso do Sul, 2021) reconhece que a oferta dos itinerários depende de fatores como o perfil e a quantidade de estudantes, a qualificação e vocação dos docentes, a infraestrutura da escola e as potencialidades do território. Em relação ao itinerário técnico-profissional, é necessário considerar também as demandas do mercado de trabalho regional e as transformações ocupacionais em curso. Diante do predomínio da agropecuária no interior do estado — excetuando-se Campo Grande, cuja economia se baseia em comércio e serviços —, a oferta de cursos voltados ao setor primário e à financeirização da



agricultura é necessária. O documento também prevê a possibilidade de cursos que dialoguem com a dinâmica do trabalho imaterial, como os voltados à produção cultural, comunicação e tecnologia, ainda que essas áreas tenham menor inserção prática no contexto regional.

Antunes (2015), ao discutir as transformações no mundo do trabalho, destaca que a introdução de máquinas não elimina o trabalho humano, mas reconfigura seu conteúdo e natureza, exigindo um trabalhador multifuncional, com competências cada vez mais sofisticadas. Esse processo contribui para a consolidação de um ideal de trabalhador ajustado às exigências do capitalismo contemporâneo, naturalizando discursos que responsabilizam os sujeitos por sua empregabilidade e sucesso profissional.

As 36 qualificações existentes distribuíam-se em doze itinerários técnicos e cinco eixos tecnológicos, com o objetivo de atender às necessidades econômicas regionais, especialmente nos setores da agropecuária e do agronegócio. Cabe às escolas, em articulação com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e mediante parcerias, definir a viabilidade da oferta, ainda que, muitas vezes, essa definição desconsidere a real vocação do território.

A tensão entre os cursos técnicos em áreas tecnológicas e a predominância de uma economia agropecuária evidencia desafios significativos para a juventude sul-mato-grossense. Essa contradição pode gerar desmotivação, desvalorização e alienação entre os estudantes, ainda que alguns busquem alternativas, como o uso de tecnologias aplicadas à agricultura. Tal dinâmica demanda políticas educacionais mais sensíveis às especificidades locais.

Observa-se, portanto, uma contradição na formação para o trabalho proposta pelo Ensino Médio no estado. De um lado, há um discurso mobilizador que incita os jovens a se qualificarem para competir em um mercado cada vez mais restrito. De outro, a economia regional não comporta, em escala, as promessas feitas pela política educacional. Os estudantes são instados a investir em si mesmos, assumindo a responsabilidade por seus futuros, mesmo diante de oportunidades limitadas. Essa dissonância entre discurso e realidade material contribui para a constituição de subjetividades alinhadas à lógica neoliberal.

### Projeto de Vida

A disciplina Projeto de Vida, instituída com a reforma, representou uma das principais inovações curriculares em Mato Grosso do Sul. Criada como um espaço destinado a instrumentalizar os estudantes na construção de suas trajetórias futuras, a disciplina opera por meio de práticas de autorreflexão, planejamento pessoal e profissional, articulando-se à lógica da responsabilização individual. Conforme análise de Hilário e Ziliani (2024), Projeto de Vida pode ser entendido como reflexo da introdução de saberes psicologizantes na escola, em um processo de constituição de subjetividades ajustadas à racionalidade neoliberal e ao modelo de autogestão da vida. Embora tenha assumido formatos distintos nas redes estaduais de ensino, foi convertida em disciplina curricular em diversos contextos, como no estado de Mato Grosso do Sul.

Sua inserção relaciona-se à ênfase no protagonismo juvenil na construção dos próprios percursos escolares, um dos princípios centrais do Novo Ensino Médio. Essa diretriz foi expressa em slogans como “você tem liberdade de escolha” e “escolha seu futuro”, desde o primeiro movimento reformista, ainda em 2016. Tratou-se, nesse sentido, da tentativa de instrumentalizar os estudantes para a elaboração de seus projetos de vida por meio de práticas escolares no presente, atribuindo-lhes responsabilidade sobre as decisões tomadas. O Novo Ensino Médio, nesse contexto, propôs colocar os jovens em exercício constante de autorreflexão, incentivando-os a olhar para si e a refletir sobre os caminhos que desejam construir em suas vidas pessoal e profissional, concebidas como dimensões interdependentes e imanescentes.

A disciplina Projeto de Vida foi concebida com a função de preparar os jovens não estritamente para o campo profissional — responsabilidade atribuída aos itinerários formativos e suas respectivas unidades curriculares —, mas, sobretudo, com o objetivo de prepará-los “psicologicamente”. A expansão da psicologização dos saberes escolares no contexto da reforma foi fundamental para o ajustamento das subjetividades orientadas pelo trabalho. Nesse sentido, Projeto de Vida configurou-se, até 2024, como um espaço-tempo de formação dos estudantes para uma vida que implica o trabalho ou que o toma como princípio.

Projeto de Vida não é propriamente uma novidade no Ensino Médio, pois, há mais de duas décadas, segundo as normativas, constitui-se como um tema a ser tratado nas escolas com a finalidade de preparar os estudantes para as adversidades do mundo do trabalho e orientá-los nas relações que estabelecem consigo e com o Outro (Mandelli; Soares; Lisboa, 2011). Em escolas de tempo integral, mesmo antes da reforma, Projeto de Vida já se constituía como um momento formativo. A novidade reside no fato de ter sido institucionalizado como disciplina com lugar definido na grade curricular, ministrada também nos anos finais do Ensino Fundamental, justificando sua grafia com letras iniciais maiúsculas por seu status disciplinar.

Em Mato Grosso do Sul, a opção por tornar Projeto de Vida uma disciplina provocou mudanças significativas no currículo estadual, exigindo a reorganização do tempo escolar e a alocação de docentes para ministrá-la. Para além de seu status curricular, outro aspecto relevante diz respeito às condições de sua oferta. No estado, qualquer profissional do quadro docente, efetivo ou contratado, estava apto a lecioná-la. No entanto, houve resistência por parte dos professores, que reconheciam a ausência de formação específica para lidar com as questões demandadas pela disciplina. “Forçados” a ministrá-la, muitos docentes sentiram-se fragilizados frente ao sistema, transmitindo essa sensação de insegurança aos estudantes.

Desde a implantação das escolas-piloto, Projeto de Vida vinha sendo abordada de forma instável, dado que os docentes reconheciam suas limitações para tratar das questões pertinentes à disciplina. Reproduzia-se, com frequência, a percepção de que seria necessário um saber “psi” para a atuação nesse componente, uma vez que sua finalidade era promover a construção de sentimentos positivos nos alunos. Convidar os indivíduos a olharem para si, de modo a refletirem sobre o que desejam em relação à vida, seria tarefa mais afeita a profissionais da psicologia do que a professores. Por isso, muitos docentes resistiram a lecioná-la e, entre os que o fizeram, predominava a sensação de ineficácia, pois não observavam resultados concretos (Lopes, 2021).

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a elaboração do projeto de vida implica o “conhecer-se, relacionar-se e trabalhar”. Assim, as instituições de ensino devem considerar os interesses, talentos, desejos e potencialidades dos estudantes. Tal formulação remete a um discurso que aponta para as diferenças individuais como elemento norteador do trabalho pedagógico. O reconhecimento dessas diferenças manifesta-se, nesse caso, pela inscrição dos signos “interesses”, “talentos”, “desejos” e “potencialidades” como fundamentos a serem considerados na elaboração que os jovens devem fazer de seus respectivos projetos de vida.

No Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, há uma problematização nesse sentido, em relação aos sujeitos do Ensino Médio. O documento assim concebe os estudantes:

Esses sujeitos precisam ser considerados a partir de suas peculiaridades e diferenças no processo de aprender, pois carregam uma série de mudanças biológicas e ambientais, além de distintas trajetórias de vida e de aprendizagens formais e informais que a escola precisa levar em conta (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 68).

Como prova a neurociência, todo adolescente é predisposto a aprender, mas de maneira interativa, intensa e desafiadora, o oposto do que as escolas em geral fazem. A instabilidade, uma das características dos adolescentes, faz parte do processo de maturação do cérebro e está ligada a uma enorme capacidade de aprendizado. “Essa plasticidade faz com que cérebro adolescente se abra, se molde e responda à maioria dos estímulos. Isso claramente favorece a absorção de informações”, segundo o estudioso Laurence Steinberg, da Temple University, um dos maiores especialistas em cérebro jovem do mundo (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 69).

A inscrição do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio relaciona-se à lógica de formação de capital humano, na medida em que parte da premissa de que as aptidões dos indivíduos podem e devem ser constantemente aprimoradas. A valorização de diferenças como “interesses”, “talentos”, “desejos” e “potencialidades” torna-se, assim, um meio de converter singularidades em valor formativo orientado à performance. Trata-se de uma racionalidade que induz o estudante a assumir a si mesmo como um empreendimento em contínuo desenvolvimento. Como afirma Costa (2009, p. 177), “[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem [...] seu capital; [...] é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo”.

Até a elaboração das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), formalizadas pela Resolução n.º 3/2018 (Brasil, 2018), o termo Projeto de Vida aparecia de forma genérica, sem definição precisa. Mencionava-se apenas a necessidade de uma escolarização cujas práticas considerassem os projetos de vida dos estudantes. Com a publicação dessa norma, observou-se uma tendência de vinculação mais direta à dimensão profissional, ainda que outras esferas formativas não tenham sido descartadas. A expressão Projeto de Vida remete à ideia de um plano estratégico que orienta o sujeito em diferentes aspectos de sua existência.

Embora tenha ganhado centralidade com o Novo Ensino Médio, o tema já figurava nas DCNEM de 1998, documento que regulamentou a Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) no que se refere às mudanças no Ensino Médio. Naquele contexto, Projeto de Vida estava articulado, sobretudo, ao mundo do trabalho, reconhecendo a realidade de jovens que, por necessidade de subsistência, interromperam seus estudos. A proposta, então, era garantir a esses sujeitos uma formação geral sólida. Tal relação foi assim expressa nas DCNEM:

[...] para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E, em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral (Brasil, 1998, p. 85).

A BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) estabelece, como uma de suas competências gerais, a articulação entre trabalho e Projeto de Vida, definida como a capacidade de “[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer

escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 9). Nessa perspectiva, propõe-se que o Ensino Médio incorpore a discussão sobre trabalho, carreira e projeto de vida como parte da formação dos estudantes, auxiliando-os a estabelecer metas e trajetórias alinhadas a seus interesses e habilidades, com vistas à construção de uma vida considerada plena e satisfatória.

A inserção da disciplina Projeto de Vida no currículo evidencia o avanço da lógica de customização curricular no Brasil, orientada pela produção de percursos formativos individualizados e ajustáveis às particularidades de cada rede ou instituição. Conforme Silva (2019), esse movimento reflete a expansão da racionalidade neoliberal sobre a escola pública, marcada por discursos que promovem a emocionalização pedagógica, a algoritmização das subjetividades e a personalização da formação. Nesse contexto, adolescentes e jovens são convocados a um processo contínuo de autoqualificação, moldado pela exigência permanente de adaptação às demandas do mercado e às dinâmicas competitivas da sociedade capitalista.

Para Dardot e Laval (2016), a razão neoliberal opera por meio de uma dinâmica de poder que transforma o sujeito — no caso, o estudante do Ensino Médio — em “empresário de si”, convocado a gerir sua própria vida como um projeto em constante superação. Assim, “pela superação indefinida de si” (Dardot; Laval, 2016, p. 356-357), o sujeito é levado a exceder-se, a competir consigo mesmo para posicionar-se categoricamente em relação aos seus pares.

Ter um projeto de vida, ou construí-lo no âmbito dessa disciplina curricular, configura-se como a oportunidade de o estudante organizar ou reconhecer suas capacidades, a fim de mobilizá-las no presente ou, sobretudo, no futuro, em que o trabalho e o exercício da cidadania são perspectivados. Nesses termos, o sujeito é voltado a constituir-se em “[...] especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 331).

Ao conferir às redes estaduais a prerrogativa de incorporar o tema em seus currículos, a SED/MS instituiu Projeto de Vida como componente curricular, abrangendo desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A proposta visou estabelecer uma prática pedagógica contínua e articulada entre as etapas da Educação Básica, com o objetivo de garantir “[...] a continuidade do seu projeto de vida” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 106), promovendo uma formação coerente e integral ao longo da trajetória escolar.

Ainda sobre os princípios que direcionam o ensino dessa disciplina, o documento apontou:

Dessa forma, as aulas devem apoiar a elaboração do Projeto de Vida, considerando o jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, e respeitar a singularidade de cada estudante, seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas, com foco no futuro e na tomada de decisões fundamentais para obter êxito nessa trajetória. Assim, nas aulas de Projeto de Vida, as escolas devem definir estratégias para desenvolver esse componente por meio de atividades que estimulem os estudantes a definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã. Além disso, promover meios para que possam se organizar para alcançar suas metas, exercitarem a determinação, a perseverança e a autoconfiança para realizarem seus projetos atuais e futuros. (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 106).

Segundo o Currículo de Referência (2021), a disciplina Projeto de Vida foi concebida para valorizar a singularidade dos estudantes, considerando seus percursos, expectativas e



interesses. Sua abordagem pedagógica visava apoiá-los no planejamento de seus futuros por meio de estratégias práticas voltadas ao desenvolvimento da autonomia, de habilidades pessoais e da capacidade de organização. Isso incluía ações como a elaboração de empreendimentos, o aprimoramento das relações interpessoais e a construção de planos de estudo, com o objetivo de capacitá-los a tomar decisões conscientes ao longo da vida (Mato Grosso do Sul, 2021).

A SED/MS ampliou o escopo da disciplina, abrangendo não apenas a dimensão profissional, mas também as esferas pessoal, acadêmica e cidadã. Essa proposta se diferencia da BNCC/EM (Brasil, 2018), que, em certa medida, associa Projeto de Vida de forma mais direta ao mundo do trabalho e à carreira. A vinculação entre Projeto de Vida e trabalho manifesta-se de modo mais evidente no eixo do empreendedorismo, um dos quatro que estruturam os itinerários formativos.

Nessa perspectiva, o currículo estadual estimula os jovens a criarem seus próprios empreendimentos como forma de protagonizar suas trajetórias e garantir renda. Tal orientação implica um processo de subjetivação que posiciona os estudantes como agentes responsáveis pela gestão e construção do próprio futuro. Esse aspecto é evidenciado no excerto a seguir:

Empreendedorismo – os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para isso, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 104).

A ênfase no empreendedorismo permite destacar três aspectos centrais. Primeiro, expressa a lógica neoliberal ao transferir para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso escolar e profissional, desconsiderando os condicionantes estruturais e as desigualdades socioeconômicas. Segundo, ao focalizar a criação de produtos e serviços voltados ao mercado, essa concepção tende a reduzir o trabalho à sua dimensão lucrativa, ignorando outras formas legítimas de inserção produtiva. Terceiro, o destaque excessivo ao empreendedorismo pode fomentar uma mentalidade utilitarista entre os estudantes, na qual as decisões educacionais são pautadas prioritariamente pelos ganhos financeiros. Em todos esses aspectos, reforça-se um processo de subjetivação funcional à manutenção e expansão da racionalidade neoliberal no campo educacional. A proposta curricular em Mato Grosso do Sul reforça essa lógica ao atribuir aos jovens a responsabilidade por seus próprios caminhos, mesmo diante das desigualdades.

Em consonância com Silva (2019), é possível argumentar que a relação entre educação e empreendedorismo está em expansão, permeando as práticas institucionais. O autor postula que essa conexão pode ser justificada, por um lado, pela intenção das escolas de ampliar a competitividade dos alunos, preparando-os para os desafios do mercado de trabalho. Por outro lado, envolve também o interesse das instituições em atender às demandas empresariais, que buscam aproveitar o público escolar para fomentar novos modelos de crescimento econômico. Pode-se acrescentar, ainda, que essa relação se efetiva, em muitos casos, contra a vontade dos professores, que, ao lecionarem a disciplina Projeto de Vida, são compelidos a maximizar a

centralidade do trabalho, com foco no empreendedorismo e em todo o arcabouço mercadológico a ele associado.

Nesse sentido, foi possível constatar que a disciplina Projeto de Vida, no currículo do Ensino Médio sul-mato-grossense, esteve atravessada por uma lógica psicologizante, voltada à formação de subjetividades ajustadas ao mercado de trabalho. Com base na racionalidade neoliberal, buscou-se incentivar a autogestão, o protagonismo e a responsabilização individual dos estudantes por meio de práticas reflexivas. Sua associação ao empreendedorismo reforçou a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço pessoal, desconsiderando desigualdades estruturais. Assim, Projeto de Vida atuou como elemento de um dispositivo mais amplo de conformação das condutas juvenis, articulando formação escolar e adaptação às exigências do mercado.

Contudo, sua retirada do currículo do Ensino Médio sul-mato-grossense — oficializada no final de 2024 e implementada em 2025 — sinaliza uma inflexão na política curricular local. Embora não se trate de diretriz nacional, a medida acompanha movimentos observados em outras redes estaduais e reflete os tensionamentos em torno da implementação do Novo Ensino Médio. A exclusão da disciplina indica não apenas questionamentos quanto à sua eficácia e aos seus objetivos formativos, mas também evidencia a instabilidade das estratégias de governo das juventudes. Nesse cenário, as políticas públicas revelam seu caráter contingente e estratégico, sendo continuamente ajustadas na tentativa de conduzir e normatizar os sujeitos escolares.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: novos desdobramentos na política curricular do ensino médio**

Este artigo analisou alguns desdobramentos da política curricular do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, no período de 2017 a 2024, compreendido entre a promulgação da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a sanção da Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024). Esse recorte temporal contemplou tanto a institucionalização da reforma quanto a definição de novas diretrizes para a etapa final da Educação Básica.

Durante esse período, os itinerários formativos permaneceram envoltos em incertezas — e, em muitos aspectos, ainda permanecem. Até sua efetiva implementação, pouco se conhecia sobre sua estrutura, funcionamento e viabilidade prática. Foi apenas com o início da aplicação da reforma, em 2022, que seus contornos se tornaram mais nítidos, revelando, contudo, diversas fragilidades. Os itinerários passaram a ser ofertados de forma desarticulada, sem infraestrutura adequada e com baixa aderência às realidades locais, evidenciando contradições inerentes à dinâmica de escolarização.

No caso da disciplina Projeto de Vida, sua breve existência no currículo estadual teve como foco a regulação subjetiva dos estudantes. Sua implementação impactou a dinâmica escolar e o trabalho docente, gerando resistências por parte dos professores, que alegavam falta de preparo para lidar com os conteúdos exigidos. Diante das críticas acumuladas e de uma reorientação nas diretrizes curriculares, a SED/MS optou, em 2024, por retirar a disciplina da grade curricular, substituindo-a por componentes consolidados no contexto da Educação Básica.

Os elementos analisados ao longo deste artigo podem ser lidos como contribuições à construção de uma historiografia do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, no período recortado, especialmente no que diz respeito às experiências com os itinerários formativos e com a disciplina Projeto de Vida. Ao investigar esses dois elementos curriculares, torna-se possível compreender como a política educacional foi sendo desdobrada localmente, revelando disputas, resistências, reconfigurações e efeitos no cotidiano das escolas sul-mato-grossenses.

A sanção da Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024) marca um novo momento para o Ensino Médio, que pode ser interpretado como uma “reforma da reforma”. Ao revisar e redesenhar os dispositivos da legislação anterior, a nova normativa propõe inflexões significativas. Uma das principais alterações refere-se à ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), de 1.800 para 2.400 horas, dentro do total de 3.000 horas previsto para os três anos do Ensino Médio. As 600 horas restantes serão destinadas ao aprofundamento dos estudos por meio dos itinerários formativos, agora mais regulados, ou à formação técnica e profissional (Agência Senado, 2024).

Essa redistribuição da carga horária responde à fragmentação curricular e à pulverização dos itinerários identificadas durante a implementação da reforma de 2016/2017. Ao recentrar a FGB como eixo estruturante, o novo texto legal busca garantir maior equidade entre estudantes e redes de ensino, assegurando a retomada de componentes curriculares e o fortalecimento do vínculo com a BNCC (MEC, 2024). Trata-se de reinscrever a obrigatoriedade de determinados saberes na matriz curricular, tensionando o discurso da escolha e da personalização do percurso formativo, que havia ganhado centralidade nos anos anteriores.

O ano de 2025 tem sido dedicado à transição. Durante esse período, os sistemas de ensino devem reestruturar suas propostas pedagógicas e adequar seus currículos às novas diretrizes, com apoio técnico do MEC. O Conselho Nacional de Educação, em colaboração com as redes estaduais e especialistas, será responsável pela revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, incluindo os critérios para definição dos itinerários formativos. Mato Grosso do Sul, nesse contexto, deverá formular respostas situadas, considerando suas especificidades e evidenciando como a política nacional se articula com formas localizadas de governo.

No que diz respeito aos itinerários formativos, a nova legislação exige que cada escola ofereça, no mínimo, duas opções de áreas distintas do conhecimento, retirando a obrigatoriedade da formação técnica. Diferentemente da lógica anterior, que delegava às escolas a definição dos itinerários sem garantir as condições necessárias para sua implementação, o novo arranjo busca instituir parâmetros mínimos para conter as desigualdades na oferta e assegurar certa padronização na experiência escolar dos estudantes (Agência Senado, 2024). Ainda assim, a organização dos itinerários seguirá condicionada às possibilidades materiais e organizacionais de cada rede de ensino, indicando a permanência de formas diferenciadas de subjetivação escolar.

Em síntese, a chamada “reforma da reforma” expressa uma reorganização das diretrizes curriculares do Ensino Médio, em resposta às críticas e desafios observados desde a implementação da política anterior. O currículo permanece como eixo estruturante das trajetórias escolares, definindo conteúdos e possibilidades de escolha. Ainda que persistam obstáculos à implementação efetiva das mudanças, especialmente em redes com condições estruturais desiguais, esse movimento pode favorecer uma maior integração entre formação acadêmica e realidade dos estudantes. Às pesquisas cabem acompanhar os desdobramentos do processo, analisando seus efeitos e potencialidades nos diferentes contextos educacionais.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Reforma do Novo Ensino Médio é sancionada com veto a mudança no Enem. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/01/reforma-do-novo-ensino-medio-e-sancionada-com-veto-a-mudanca-no-enem>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 33-42, jul./dez. 1992. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71610/40618>. Acesso em: 28 ago. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

AUMENTA PARA TRÊS número de escolas ocupadas em protesto ao governo em MS. Midiamax. Campo Grande-MS. 2016. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2016/aumenta-para-tres-numero-de-escolas-ocupadas-em-protesto-ao-governo-em-ms/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm). Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm). Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Sancionada lei que reestrutura o Ensino Médio**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves. “Ocupar e resistir”: A Insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, 2016, p. 1159-1176. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CwYd9yX9DVRkJp5p3NbRVwN/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2025.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.



FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Natal, v. 4, p. 261-271, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6975. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. 5. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALLO, Sílvia. Insurreições escolares? *In*: GALLO, Sílvia; RAGO, Margareth. **Michel Foucault e as insurreições**. São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017. p. 311-321.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Lugares do trabalho no currículo de referência de Mato Grosso do Sul para o novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 01-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16904>. Acesso em: 20 jul. 2025.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domênica; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 665-687, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p665>. Acesso em: 15 jul. 2025.

LOPES, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo. **Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Materialização da Lei n. 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do município de Dourados-MS**. Orientador: Fábio Perboni. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Implementação do “Novo Ensino Médio” nos estados brasileiros: panorama da incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 5, n. 11, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/724>. Acesso em: 18 jul. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul: Ensino Médio**, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

NEVES, Aline do Rocio; PROKOPIUK, Mario. Transformações educacionais e reformas curriculares: um estudo do Novo Ensino Médio no Paraná. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, São Borja, v. 10, n. 2, p. 01-27, 2024. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/313>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PERBONI, Fábio; MILITÃO, Andréia Nunes; FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Implicações da reforma do Ensino Médio para o

currículo da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 8, n. 3, p. e40637, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/40637>. Acesso em: 19 jul. 2025.

PERBONI, Fábio; LOPES, Maria de Lourdes de Macedo Ferreira. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 377-397, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1490>. Acesso em: 20 jul. 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALVES, Miriam Fábria; SÜSSEKIND, Maria Luiza. “Tem mais presença em mim o que me falta”: a política para o Novo Ensino Médio e o cotidiano de três escolas públicas da rede estadual da Paraíba. **Educação: Teoria Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 68, e57, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v34n68/1981-8106-eduteo-34-68-e57.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

| Submetido em: 22/07/2025

| Aprovado em: 16/09/2025

| Publicado em: 05/12/2025