

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO: CURRÍCULO, CULTURA DIGITAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS

*Eveline Ferreira de Moraes**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

<https://orcid.org/0000-0002-4150-5318>

*Ana Lara Casagrande***

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

<https://orcid.org/0000-0002-4150-5318>

RESUMO

Este artigo analisa a reforma do Ensino Médio em Mato Grosso, a partir do eixo do currículo em face da cultura digital, propondo uma interlocução com o Sistema Estruturado de Ensino (formado por apostila, formação continuada dos docentes, plataforma digital e avaliações). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com duas sessões de grupo focal, envolvendo 10 docentes da rede estadual; os dados foram analisados por categorias temáticas, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados indicam forte presença das avaliações nas plataformas digitais; falta de articulação com o trabalho realizado em sala de aula; e a prevalência de práticas padronizadas. Conclui-se que a operacionalização das tecnologias digitais no contexto estudado tem funcionado mais como mecanismo de regulação e controle curricular do que como recurso formativo, caracterizando uma espécie de alienação no processo de ensino, com efeitos negativos para a prática pedagógica docente.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Currículo; Cultura digital; Tecnologias educacionais; Políticas públicas.

ABSTRACT

THE HIGH SCHOOL REFORM IN MATO GROSSO: CURRICULUM, DIGITAL CULTURE, AND DIGITAL TECHNOLOGIES

This article analyzes the reform of High School in Mato Grosso through the lens of curriculum design in the context of digital culture, establishing a dialogue with the Structured Teaching System (comprising workbooks, ongoing teacher training, a digital platform, and assessments). This qualitative study is based on

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudo sobre as Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação (LêTece/UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: line.fmoraes@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Vice-líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LêTece/UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: ana.casagrande@ufmt.br

two focus-group sessions with ten teachers from the state school system; data were examined using thematic categories grounded in Bardin's content analysis (2016). The results indicate a strong emphasis on assessments within digital platforms, a lack of alignment with classroom practices, and the predominance of standardized procedures. The study concludes that the operationalization of digital technologies in the examined context has functioned more as a mechanism of curricular regulation and control than as a formative resource, resulting in a form of alienation within the teaching process and producing negative effects on pedagogical practice.

Keywords: High school reform; Curriculum; Digital culture; Educational technologies; Public policies.

RESUMEN

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATO GROSSO: CURRÍCULO, CULTURA DIGITAL Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

Este artículo analiza la reforma de la Educación Secundaria en Mato Grosso desde el eje del currículo en el contexto de la cultura digital, proponiendo un diálogo con el Sistema Estructurado de Enseñanza (compuesto por cuadernos didácticos, formación continua de docentes, plataforma digital y evaluaciones). Se trata de una investigación cualitativa con dos sesiones de grupo focal, realizadas con diez docentes de la red estatal; los datos fueron analizados mediante categorías temáticas basadas en el análisis de contenido de Bardin (2016). Los resultados indican una fuerte presencia de las evaluaciones en las plataformas digitales, falta de articulación con el trabajo desarrollado en el aula y prevalencia de prácticas estandarizadas. Se concluye que la operacionalización de las tecnologías digitales en el contexto estudiado ha funcionado más como un mecanismo de regulación y control curricular que como un recurso formativo, configurando una forma de alienación en el proceso de enseñanza, con efectos negativos para la práctica pedagógica docente.

Palabras clave: Reforma de la educación secundaria; Currículo; Cultura digital; Tecnologías educativas; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO¹

O Novo Ensino Médio (NEM), iniciado via Medida Provisória nº 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017, trata-se de uma ampla reforma da etapa final da Educação Básica, sobretudo ancorada nas alterações curriculares. Logo, com modificações significativas neste âmbito, sob o discurso da flexibilização e da modernização.

O NEM contempla a noção de desenvolvimento de competências e habilidades, a am-

pliação da carga horária e a caracterização do currículo na parte comum, denominada Formação Geral Básica (FGB), e na parte diversificada, o Itinerário Formativo (IF) (Brasil, 2017).

Mesmo com os pedidos de revogação do NEM, a paralisação do calendário de implementação da reforma² e o que se considera a refor-

1 Texto revisado e normalizado por Paula Yasmin Góes.

2 A carga horária mínima anual deveria ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017).

ma da reforma do Ensino Médio, dada por meio das novas diretrizes da Lei nº14.945/2024, a dinâmica estrutural curricular postulada no NEM não sofreu significativas alterações. Houve, por exemplo, ampliação da FGB, com carga horária mínima total de 2.400 horas, ainda articulando a BNCC e a parte diversificada (IF) (Brasil, art. 1º, 2024a).

O NEM se relaciona intrinsecamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define aprendizagens essenciais, orientando a elaboração dos currículos nas diversas redes de ensino. Ela apresenta a definição de ser um documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e princípios fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Dentre os aspectos incorporados na BNCC está o reconhecimento da cultura digital, que se apresenta como elemento transversal do currículo, refletindo as transformações da sociedade em rede e a presença cada vez mais intensa das Tecnologias Digitais (TD) no cotidiano (Brasil, 2018).

Nesse contexto, torna-se fundamental analisar como a noção de cultura digital é apropriada pela política curricular e quais são suas implicações para o trabalho pedagógico nas escolas públicas. Ocorre que, atualmente, a introdução de plataformas digitais e materiais estruturados com sistemas de monitoramento têm provocado tensões em torno da autonomia docente e do currículo escolar.

Este artigo tem como objetivo analisar a reforma do Ensino Médio em Mato Grosso, a partir do eixo do currículo em face da cultura digital, propondo uma interlocução com o Sistema Estruturado de Ensino (SEE), que é composto de apostila, formação continuada dos docentes, plataforma digital e avaliações, adquirido para ser utilizado na rede estadual

mato-grossense. O estudo parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, que investigou a relação entre avaliação e TD na rede estadual de ensino, a partir de dados produzidos em sessões de grupo focal com docentes atuantes no Ensino Médio.

Ao discutir a relação entre a política curricular do Estado e as TD, este texto busca contribuir para o debate sobre os efeitos da reforma curricular na organização do trabalho pedagógico e para uma reflexão crítica sobre o papel das TD na escola contemporânea. Pretende-se, assim, evidenciar as potencialidades e os riscos de uma abordagem que, sob o pretexto de modernização, pode reforçar mecanismos de controle e homogeneização das práticas educativas, em detrimento da autonomia pedagógica e da formação crítica das juventudes.

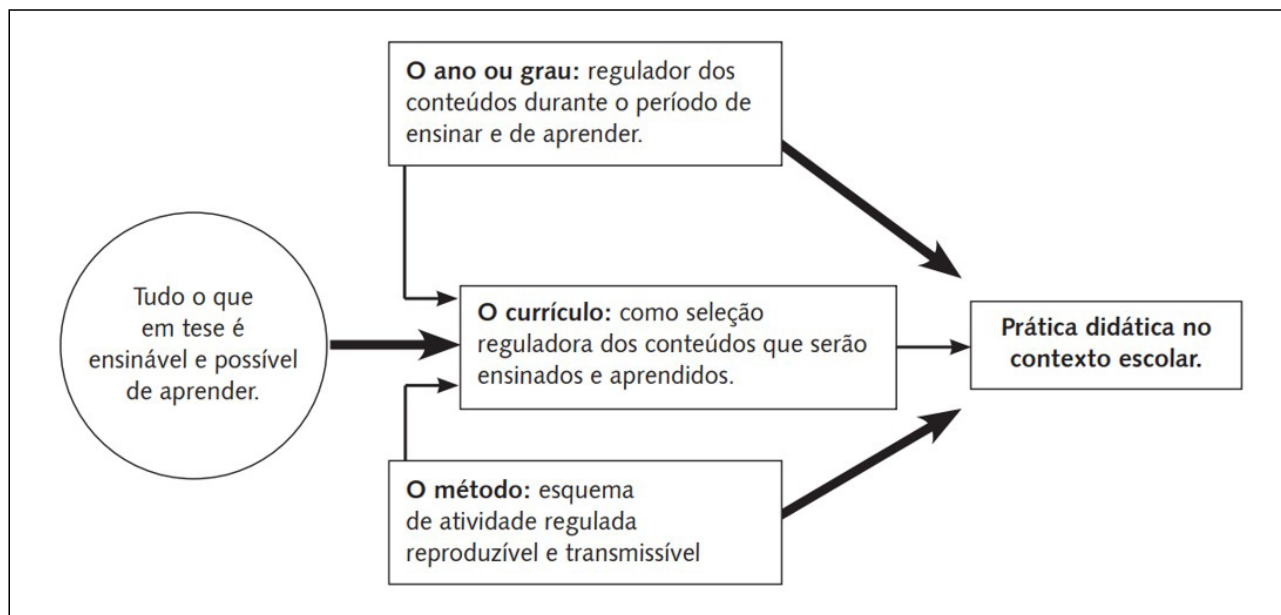
Estruturalmente, este texto está organizado nesta introdução, aliada ao seu efetivo desenvolvimento, e dividido nas seções: “Política curricular, cultura digital e reconfiguração do Ensino Médio a partir da BNCC”, em que se aborda a presença do “digital” como fundamental para a formação dos jovens no documento indicador de diretrizes para a construção de currículos nos Estados brasileiros; “Percurso metodológico”, que descreve o caminho traçado para a coleta de dados da pesquisa desenvolvida no escopo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso; “Contexto mato-grossense: percepção docente acerca das TD no Ensino Médio”, em que se apresentam as percepções docentes quanto às tecnologias digitais e seus efeitos em suas práticas pedagógicas, considerando a realidade de aquisição do Sistema Estruturado de Ensino (SEE), implantado na rede mato-grossense. Por fim, são realizadas as considerações finais, indicando a necessidade de um olhar crítico sobre as TD na educação, afastando-se de uma visão superficial de uso para propiciar práticas pedagógicas alinhadas à realidade/demanda de cada turma e ao processo de ensino-aprendizagem no contexto da cultura digital.

POLÍTICA CURRICULAR, CULTURA DIGITAL E RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA BNCC

Por que se considera o currículo como poderoso e se dá foco à BNCC não apenas neste texto, mas nas discussões sobre a reconfiguração do Ensino Médio recentemente? Em síntese, Sacristán

(2013, p. 17) ajuda com uma resposta apropriada: “[...] o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. O esquema apresentado pelo autor (Figura 1) deixa ainda mais evidente a relação entre o currículo e a prática pedagógica no contexto escolar.

Figura 1 – O poder regulador do currículo



Fonte: Sacristán (2013, p. 18)

A BNCC não deve ser confundida com o currículo, mas merece ser considerada um importante documento por trazer as diretrizes para a construção dos currículos nos diferentes Estados brasileiros. A reforma do Ensino Médio impõe uma base curricular, mas se deve pontuar que “além das políticas vindas de fora, as escolas também produzem políticas em seu interior” (Hojas, 2018, p. 162).

Não se desprezam as possibilidades de resistência diante da imposição de políticas ao mesmo tempo em que se reconhece a força da mudança na configuração do Ensino Médio, centralmente via reconfiguração curricular. Para Dourado e Siqueira (2019, p. 294), a BNCC é questionável em relação à sua legitimidade, por não ter sido consensuada, tampouco pactuada: “Todavia, está aprovada. Está homologada. Enquanto Política de Governo ela

é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas”.

A cultura digital e as novas práticas sociais e de linguagens a ela relacionadas são fundamentos da BNCC, como forma de compromisso com a formação das juventudes, público praticante dessa cultura (Brasil, 2018). A Base destaca essa cultura, bem como os multiletramentos, os novos letramentos e outras designações que figuram a prática supracitada, e assim estabelece: “propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social” (Brasil, 2018, p. 478).

A Base é estruturada em torno de dez Competências Gerais que orientam o conhecimento

escolar em todas as etapas da Educação Básica. Inicialmente, essas competências são desenvolvidas desde a Educação Infantil até a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio. Para atender às necessidades específicas de cada etapa da Educação Básica, a BNCC se constitui por etapas, definindo uma base específica para o Ensino Médio. Esta divisão assegura que as particularidades de cada nível educacional sejam atendidas, especialmente no Ensino Médio, etapa na qual a BNCC foi essencial para subsidiar a reforma em curso.

O documento que orienta a reestruturação/reorganização curricular no Ensino Médio incorpora a Cultura Digital como uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. A discussão sobre o termo “competência” é ampla e complexa, principalmente no que tange à sua definição. Ser competente implica possuir as habilidades necessárias para desempenhar uma função, enquanto a falta dessas habilidades poderia, em teoria, ser interpretada como incompetência. Contudo, a BNCC adota uma perspectiva mais construtiva, que fundamenta e direciona as práticas educacionais.

Na Base, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8). As dez Competências Gerais inter-relacionam entre si e consubstanciam as práticas pedagógicas como um fio condutor que garante o direito às aprendizagens essenciais e ao desenvolvimento integral do estudante.

Com a definição do termo, muito importante para sua implementação, cada uma das dez competências recebeu títulos de forma a capturar sua essência, facilitando assim a compreensão e a aplicação prática desses princípios orientadores. Os títulos mais comuns que representam as competências em questão são: Conhecimento; Pensamento científico, crítico

e criativo; Senso estético e repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Autogestão; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; e Responsabilidade e cidadania.

As Competências Gerais de números 4 e 5, conhecidas como competências da Comunicação e da cultura digital, respectivamente, propõem:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Destaca-se, na quarta competência, a abordagem da linguagem digital, a qual incentiva a comunicação através das diversas linguagens, incluindo a digital. A quinta competência trata de orientar o uso das TD e definir finalidades.

Com efeito, observa-se na BNCC a preocupação declarada de alinhar o currículo escolar às transformações culturais e sociais decorrentes da presença massiva das TD no cotidiano. Nesse sentido, observa-se a necessidade de que a escola vá além do uso instrumental dessas tecnologias, promovendo a compreensão crítica de seu funcionamento e de seus impactos sobre a sociedade. Essa perspectiva é essencial porque a cultura digital já permeia o cotidiano dos estudantes em diferentes dimensões, como o uso das redes sociais, as pesquisas em fontes virtuais, a comunicação e o entretenimento.

Embora as TD no ambiente escolar possam potencializar o desenvolvimento de habili-

dades técnicas relacionadas ao domínio de recursos digitais, também se chama a atenção para a importância do desenvolvimento do olhar crítico, referente à capacidade de análise, reflexão e uso ético e consciente, como bem instrui, no plano escrito, a Competência Geral 5 da BNCC.

Parece fundamental analisar criticamente o modo como essa noção é apropriada no âmbito das políticas e práticas educacionais. As TD são uma marca importante do tempo presente, caracterizado pela cultura digital, a qual, não como sinônimo, mas em diálogo com conceitos como Cibercultura (Lévy, 1999; Santaella, 2008) e Sociedade em Rede (Castells, 2015), aponta para mudanças estruturais nas formas de interação, comunicação e produção de conhecimento humano.

Santaella (2008) enfatiza, há certo tempo, transformações em quase todos os aspectos da vida social provenientes da profusão das tecnologias da informação e comunicação e afirma que “o lamento não traz nenhuma consequência, além de soar histérico, especialmente neste momento em que as novas relações entre a tecnologia e os humanos se tornaram sumamente complexas” (Santaella, 2008, p. 30).

A autora defende que a cultura digital resulta da cultura das mídias, a qual incorpora elementos da cultura de massas e da cibercultura, sendo “uma cultura intermediária, situada entre ambas” (Santaella, 2008, p. 24).

Nesse mesmo sentido, Gere (2008) ressalta que a presença do digital na cultura contemporânea transforma comportamentos e interações de toda ordem. Castells (2015), ao tratar da sociedade em rede, destaca como as TD criam novas estruturas sociais baseadas na conexão de internet em que a informação e a comunicação se tornam centrais nas relações de poder. Antes dominadas por uma comunicação unidirecional, essas relações passam a ser transformadas pela revolução digital, com a internet possibilitando a reconfiguração da comunicação das massas, de forma interativa e descentralizada.

Nesse novo cenário, o autor critica a pedagogia tradicional, baseada na transmissão vertical de conteúdos, por considerá-la ultrapassada. Em contrapartida, defende a valorização de práticas pedagógicas alinhadas à cultura digital, que favoreçam a autonomia e o empoderamento intelectual dos jovens (Castells, 2015).

Tais perspectivas ampliam a compreensão da cultura digital além da ideia de um simples conjunto de recursos destinados a substituir antigos materiais pedagógicos, como a lousa, o giz e o caderno. Essa concepção pressupõe práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de conhecimentos digitais, com competências críticas e éticas dos sujeitos no ambiente digital.

Lévy (1999, p. 92) utiliza o termo ciberespaço para definir esse ambiente digital: “defino ciberespaço como *o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores*” (grifos do autor). Trata-se, portanto, de uma dimensão do espaço humano, onde as pessoas interagem, compartilham informações e constroem sentidos por meio de práticas sociais mediadas pelas TD.

Ao inserir a cultura digital como elemento transversal do currículo, a BNCC demonstra reconhecer as transformações dessa cultura no campo educacional. No entanto, é preciso observar se, na prática, o tratamento dado ao tema tende a ser apenas instrumental e vinculado à lógica de treinamento para alcançar bons resultados em testes, o que pode reduzir seu potencial formativo junto aos jovens que cursam o Ensino Médio no Brasil.

No contexto do NEM, essa problemática torna-se ainda mais evidente, visto que a reforma foi acompanhada por políticas de aquisição de tecnologias e pela implementação de plataformas digitais que, para além de viabilizarem o acesso a conteúdos, passaram a operar como instrumentos de monitoramento do currículo, do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes.

Tais plataformas, ao privilegiarem dados quantitativos, não são capazes de capturar a complexidade e a qualidade do processo educativo, uma vez que o trabalho docente e a aprendizagem são atravessados por dimensões subjetivas, contextuais e relacionais que extrapolam os indicadores numéricos. Essa lógica tecnicista fortalece a tendência de reduzir a educação a métricas de desempenho e o estímulo à competitividade, desconsiderando a centralidade das interações pedagógicas e dos processos formativos para a construção de saberes críticos e emancipatórios.

Assim, as TD podem desempenhar um papel dual: ao mesmo tempo em que oferecem novas possibilidades pedagógicas, também reforçam mecanismos de regulação e controle curricular.

Essas questões revelam a necessidade de refletir sobre a função das TD na escola contemporânea e sobre as implicações da política curricular no trabalho pedagógico. É nesse cenário que se insere a discussão proposta neste artigo, que toma como referência as percepções docentes acerca da relação entre cultura digital, currículo e tecnologias digitais no Ensino Médio mato-grossense.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Ensino Médio em tempo integral localizada em Cuiabá-MT. A instituição atendida, no período da investigação, aproximadamente 120 estudantes distribuídos em cinco turmas e mantinha carga horária semanal de 40 horas, organizada em aulas de 50 minutos. Os participantes da pesquisa foram docentes que atuavam no Ensino Médio da unidade no primeiro semestre de 2024. O convite foi encaminhado aos 14 professores da escola, dos quais 10 participaram efetivamente, 3 não puderam comparecer devido à incompatibilidade de horários e 1 optou por não participar. A inclusão dos participantes considerou dois critérios: (a) atuação no Ensino Médio da instituição no período delimitado; e (b)

adesão voluntária à participação das sessões de grupo focal.

A proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 26 de novembro de 2023, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE n.º 76820423.7.0000.5690), atendendo à Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e à Resolução nº 510/16 da Instância de Ciência Humanas e Sociais, que regulamentam estudos com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais. A aprovação ocorreu em 11 de março do mesmo ano, sob parecer nº 6.696.378 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.

A coleta de dados ocorreu em duas sessões de grupo focal, realizadas nos dias 23 de abril e 07 de maio de 2024. A escolha dessa técnica fundamenta-se em sua capacidade de favorecer a construção coletiva de sentidos e a emergência de divergências e convergências nas interações discursivas (Barbour, 2009; Gatti, 2012). Para além da emissão de opiniões individuais, o grupo focal possibilitou observar dinâmicas de negociação, partilha e contestação relacionadas às experiências docentes com o Sistema Estruturado de Ensino (SEE).

Para fins de anonimato, a escola recebeu a denominação fictícia “Escola Estadual Mato-grossense” e os docentes foram identificados por letras (A a J). Quanto ao perfil dos docentes: 7 participantes eram do sexo feminino (A, B, C, G, H, I, J), e 3 do sexo masculino (D, E, F). As áreas de formação abrangiam: Matemática (A, D), Geografia (B), Letras (C e J), História (E e I), Biologia (F), Ciências Sociais (G) e Educação Física (H), incluindo 4 participantes com titulação em nível de mestrado concluído ou em andamento. O tempo de atuação na educação variou entre 1 e mais de 23 anos.

Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo suas três etapas fundamentais: (a) pré-análise, com organização do corpus e seleção dos trechos mais significativos; (b) exploração do material, mediante codificação e categorização temática das falas; e (c)

tratamento dos resultados, articulando-os ao referencial teórico e às políticas educacionais em vigor. O processo analítico permitiu identificar diferentes eixos de sentido, dentre os quais se destacaram “Currículo”, “Tecnologias Digitais” e “Índices e Gratificações”, que estruturam a discussão apresentada neste artigo.

CONTEXTO MATO-GROSSENSE: PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS TD NO ENSINO MÉDIO

No estado de Mato Grosso, a implementação do NEM ocorreu em consonância com políticas educacionais que articularam o uso de TD à composição curricular e às práticas pedagógicas. Entre as medidas adotadas, salienta-se a aquisição do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) acompanhado de plataformas digitais, que passou a exercer um papel central no cotidiano escolar. Embora esses recursos sejam apresentados como aprimoramento para o desempenho educacional dos estudantes, e com o objetivo de melhorar a aprendizagem (Seduc, 2022), ou seja, como instrumentos de apoio pedagógico, os dados da pesquisa indicam que os docentes percebem o controle e a rigidez curricular, sob a vigilância subsidiada por avaliações em plataformas digitais.

Esse Sistema de Ensino consiste em uma estrutura formada por apostila, formação continuada dos docentes, plataforma digital e avaliações, como informado introdutoriamente. Isto é, trata-se de um pacote de serviços e recursos. Conforme observam Moraes, Cruz e Casagrande (2024), os livros que fazem parte do sistema foram distribuídos desde o segundo semestre de 2020, como uma alternativa para o ensino remoto emergencial, durante a pandemia da Covid-19. A partir de então, tem sido “adotado anualmente pelo governo de Mato Grosso”. Por meio das avaliações bimestrais, realizadas na plataforma on-line, o SEE acompanha, de maneira remota, o desenvolvimento dos estudantes e docentes quanto ao material apostilado e, em 2023, o resultado desse exame

começou a compor parte da nota bimestral de todas as disciplinas (Mato Grosso, 2023a).

Santos, Silva e Milan (2022) analisam a relação entre currículo e avaliação no contexto das políticas educacionais mato-grossenses e apontam o currículo fortemente influenciado por ações de *accountability*, que prioriza por resultados em avaliações externas em detrimento de abordagens mais críticas e contextualizadas.

Nesse mesmo esteio, Horta Neto (2014) afirma que pode estar havendo um estreitamento curricular, na medida em que o ensino esteja voltado para o que é demandado pelos testes. No contexto deste estado, está materializado na apostila do SEE.

Em tempo, informa-se que os docentes foram nomeados de A a J no grupo focal. Sobre a parte comum do currículo, FGB, os docentes participantes da pesquisa relatam uma relação de dependência, que também pode ser compreendida como subordinação ao SEE, representado por apostila (de acordo com o Docente B) ou livro didático (apontado pelo Docente D) no grupo focal realizado.

Esse material também avaliou bimestralmente em 2024 todas as disciplinas da base comum, com exceção de Educação Física. O desempenho do estudante na avaliação de saída do SEE, que recupera o conteúdo do ano inteiro das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, estabelece a pontuação da Gratificação Anual por Desempenho (GR) dos docentes (Mato Grosso, 2023b).

É isso que eu falo, o sistema estruturado que é essa apostila, ela atropela tudo, porque você tem que dar conta dessa avaliação. Esse aluno, ele faz a nossa avaliação [do professor], ele faz a avaliação desse sistema estruturado, que é essa apostila [mais a Avaliação Semanal]. São três avaliações para mostrar que a gente trabalha com essa apostila e isso atropela todo o nosso trabalho, é isso que eu falei inicialmente, atrapalha todo o nosso trabalho, por conta disso daí, você fica presa nessa apostila (Docente B).

A gente simplesmente tem que avaliar o conteúdo do livro didático que passam para a gente... (Docente D).

A fala da Docente B demonstra que o SEE impõe um ritmo rígido ao trabalho em sala de aula, desconsiderando as particularidades apresentadas por cada estudante ou turma. Ela percebe como, além de ser responsável por avaliar seus alunos, o Estado também monitora e avalia o conteúdo que ela deve ministrar, tornando inevitável o seguimento do material estruturado. Isso restringe a possibilidade de adaptar o ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes, colocando o conteúdo da apostila acima das individualidades da turma.

O Docente D reitera a crítica ao controle rígido do conteúdo ensinado, independentemente das necessidades ou interesses específicos dos estudantes ou turmas. As falas dos Docentes B e D sugerem uma percepção limitada de currículo e por consequência, de avaliação. Por conta dessa cobrança, as escolas podem centrar uma boa parte de suas atividades na preparação para essas avaliações.

Essa crítica é intensificada pela fala do Docente E, que questiona a superficialidade e a inadequação do modelo avaliativo do SEE:

Mas ainda assim eu acho que se quer avaliar um sistema estruturado enorme em dez perguntinhas ali que às vezes nem tem tempo de fazer. Pega português, às vezes textos muito grandes, pega matemática, às vezes questões com cálculo que não faz parte da realidade daquela turma, porque eles não conseguiram desenvolver e chegar naquele patamar ali... (Docente E).

ao final da unidade (Docente J).

naquela habilidade, e aí o desinteresse dele não é por nota, ou se a gente vai colocar a nota, é porque ele não consegue fazer (Docente E).

A análise do grupo revela ainda a fragmentação das áreas do conhecimento na avaliação e a falta de articulação com o trabalho realizado em sala de aula. Como sintetiza o Docente B, “a avaliação externa é pra nós, para a escola, acaba sendo cobrado o índice”. Esse cenário expressa o deslocamento do sentido pedagógico da avaliação para sua função de controle e mensuração.

É aí como que você avalia uma disciplina inteira em uma ou duas perguntas? (Docente E).

Em duas perguntas sobre o conteúdo daquela apostila do bimestre (Docente G).

E normalmente a gente não chega ao final, né? (Docente J).

As falas também expõem o descompasso entre o conteúdo planejado e o tempo disponível para trabalhar as habilidades, como sinaliza a Docente J: “E normalmente a gente não chega ao final, né?”. Essa percepção reafirma que as avaliações externas, nesse cenário da cultura digital, fortalecem ainda mais a lógica de responsabilização e índices em vez de contribuir para o processo formativo dos estudantes.

Como destacam os participantes da pesquisa, o uso das apostilas e das plataformas digitais (representadas nas falas dos docentes por meio das avaliações, porque são realizadas nelas) não apenas padroniza o trabalho docente, mas também restringe a possibilidade de criação de práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Diferentemente do que ocorre com as empresas, no campo educacional a padronização tem sido forçada:

[...] os processos empresariais são padronizáveis. Eu posso padronizar. Se eu posso padronizar, posso controlar o processo. Porém, o fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável. Essa é a diferença fundamental. Eu não tenho como padronizar o fluxo. Até posso padronizar os resultados no sentido de desejar resultados. Posso desejar uma meta. Mas não há como estabelecer essa padronização no processo. E é isso que leva ao apostilamento, que é uma tentativa de controlar o processo: como o professor varia, ponho um monte de folhinhas nas mãos dele e digo: “hoje é a folhinha 1, amanhã é a folhinha 2, depois a folhinha 3...” E assim vai. Tenta-se, portanto, padronizar o processo. É muito duvidoso que se obtenham resultados dessa maneira na educação (Freitas, 2013, p. 353-354).

Segundo o autor, não é possível padronizar o processo de ensino-aprendizagem, pois ele é complexo, dinâmico e multifacetado. Embora

seja possível estabelecer metas, padronizar como esse processo acontece por meio do apostilamento, na busca da uniformidade, é limitante.

A redução da carga horária por aula para 50 minutos é outra preocupação entre os docentes. Trata-se de um enxugamento comprometedor do trabalho a ser desenvolvido quanto ao processo de ensino-aprendizagem, como se nota abaixo:

Agora com esse novo sistema de 50 minutos, gente, eu sinceramente... Vi a escola com até de (*sic*) 45 minutos, como que o professor consegue trabalhar assim? Já diminuiu para uma aula, quer dizer que só é 45 minutos de duas horas, se for 40 minutos ou 50, vamos falar da nossa escola que é a nossa realidade, de duas horas ficou só 50 minutos (Docente B).

Na minha aula, aula que reduziu para duas aulas, é impossível trabalhar um conteúdo. Não tem como. Não tem possibilidade de trabalhar um conteúdo de ensino médio com duas aulas semanais (Docente D).

O questionamento da Docente B, “como que o professor consegue trabalhar assim?”, representa o desafio de conduzir uma aula de forma produtiva em tão pouco tempo, ressaltando a perda de qualidade com a redução. Isso porque o Estado de Mato Grosso alterou o tempo da aula de 1 hora para 50 minutos, seguindo a Instrução Normativa nº 008/2023 (Mato Grosso, 2023c).

Para o Docente D, que leciona Matemática, as aulas semanais, limitadas a dois períodos, não permitem uma exploração adequada dos conteúdos do Ensino Médio, comprometendo a profundidade do ensino. Sua fala também reflete a dificuldade de abordar conteúdos complexos em pouco tempo.

Além da carga curricular extensa, comentada pelo Docente D, somam-se a ela atividades de recuperação e outras atividades prescritas como a recomposição da aprendizagem, como a Docente A coloca: “É uma aula por semana. Tem que fazer recomposição, tem que fazer recuperação. Tem que... não pode deixar com nota baixa. E o conteúdo fica onde?”.

Considera-se uma fala que evidencia a dificuldade em equilibrar o tempo limitado de aula com as múltiplas demandas curriculares impostas. Ao questionar “E o conteúdo fica onde?”, a Docente A expressa a preocupação em aplicar por completo o conteúdo programado no material estruturado, que deve ser priorizado, como também mostra a superficialidade do ensino.

As múltiplas demandas impostas demonstram uma sensação de fracasso com as responsabilidades atribuídas. Dourado e Siqueira (2019, p. 295), tratando da BNCC, reconhecem um discurso forte do governo e dos setores empresariais sobre conhecimento, escola, currículo, aprendizagem, docentes e estudantes: “Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação”.

Além das aulas da base, os docentes também se manifestaram sobre a parte diversificada do currículo. O desafio citado pelos participantes também é sobre a rigidez e a falta de clareza, que gera insegurança. Deve ser considerado cada turma ter seis disciplinas eletivas, cada uma com duas aulas.

Eles não gostam [da eletiva]. E por que eu não posso mudar? Porque não. Porque a regra diz que é assim, você tem que ficar assim (Docente J).

[...] Por exemplo, em disciplina de eletiva, eu acho uma disciplina que às vezes fica jogada. Professor, você tem que montar um projeto. Mas e aí, que projeto? A prática, você tem que fazer prática experimental, mas não tem um roteiro igual português, matemática. Da base comum tem um roteiro, uma ementa para ser seguida. Muitas das vezes dificultam até o próprio professor avaliar o aluno nessas outras disciplinas (Docente F).

Eu estou com eletiva base I, eu tive dificuldade de entender o que era eletiva base I. [...] A orientação não veio. [...] E dessa maneira, nas escuras, eu estou indo (Docente B).

Acho que às vezes a dificuldade que nós temos, que acaba refletindo no aluno, é porque a gente muitas vezes trabalha nas escuras (Docente F).

A fala dos docentes reflete as inseguranças sobre as disciplinas da parte diversificada

como citado: As eletivas e a Prática Experimental. Apesar de permitir a criação de projetos, faltam orientações mais estruturadas e de apoio prático para o desenvolvimento da nova dinâmica curricular do Ensino Médio. A Docente J menciona a inflexibilidade: mesmo percebendo que os estudantes não gostam do projeto desenvolvido na eletiva, ela sente-se impedida de fazer ajustes devido às regras rígidas, limitando sua autonomia pedagógica.

Além disso, percebe-se uma diferença entre o tratamento dado à base comum e à parte diversificada do currículo, dificultando o planejamento e a avaliação. As disciplinas da base comum recebem nota no boletim do estudante; enquanto as disciplinas da parte diversificada recebem um conceito genérico (Básico, Intermediário ou Avançado). O Docente F expõe essa diferença ao observar como, diferentemente de disciplinas como português ou matemática, as eletivas “ficam jogadas”, ou seja, como se tivessem menos importância do que as disciplinas da base.

A Docente B, por sua vez, revela a dificuldade de se apropriar do conteúdo e estrutura da eletiva, porque a orientação é ausente ou insuficiente, deixando os professores sem diretrizes claras para planejar atividades e desenvolver projetos. A metáfora de “trabalhar às escuras” reflete insegurança e desamparo frente a essa área do currículo. A concordância entre os docentes mostra como, sem uma estrutura orientadora, a parte diversificada fica fragmentada e distante das necessidades dos alunos e dos próprios educadores, impactando diretamente a prática pedagógica e o potencial formativo dessa parte do currículo.

A espécie de limbo da parte diversificada do currículo é chamada por Santos e Silva (2019, p. 1327) de “precarização curricular”. Isso ocorre porque, embora o número de componentes curriculares tenha aumentado, não foi oferecida formação apropriada aos docentes nessas novas áreas. E como foi dito pelo Docente F: “acaba refletindo no aluno”. Essa fala sugere como as dificuldades enfrentadas pelos docen-

tes em seu trabalho impactam diretamente a experiência e o desempenho dos estudantes.

Outros desafios do cotidiano escolar foram destacados pelos docentes no que diz respeito ao uso das TD, sobretudo relacionados à gestão do tempo e às limitações de infraestrutura. A seguir, apresentamos um excerto do diálogo no grupo focal, que ilustra as dificuldades enfrentadas para conciliar o tempo disponível nas aulas com o domínio insuficiente dos estudantes sobre conteúdos digitais básicos, como o uso do Excel.

Na minha aula, eu não vejo a possibilidade de eu conseguir usar, porque, primeiro que eu não tenho tempo viável, só com duas aulas semanais. Já não consigo nem dar o conteúdo direito, meu conteúdo, não... né? [...] E por exemplo, eu dei uma matéria de função lá para o segundo ano. Ótimo, eu poderia usar o Excel lá e exibir as funções... (Docente D).

Era isso que eu ia chegar, os meninos não sabem usar o Excel básico, eles não têm noção... (Docente J).

Mas não tem tempo para isso! Porque se você parar para fazer isso, você vai demorar umas duas aulas... (Docente D).

(Em tom de espanto) Duas? (Docente J).

... É tempo perdido. É conteúdo atrasado (Docente D).

Tenso. Eu não consigo (Docente H).

Eu também não (Docente J).

As falas revelam como o cronograma rígido e a sobrecarga de conteúdos impostos pelo material estruturado dificultam a exploração das TD como recurso pedagógico. O relato de D, ao afirmar que “é tempo perdido, é conteúdo atrasado”, evidencia a pressão para cumprir o currículo representado pelas quatro apostilas bimestrais, que orientam o SEE. Esse sistema vincula o cumprimento do conteúdo das apostilas, por meio do desempenho dos estudantes na avaliação, e relaciona os resultados à gratificação dos docentes. As falas de H e J reforçam a compreensão de que o tempo é insuficiente para aprofundar-se em conhecimentos digitais.

Essa situação explicita como a reforma do Ensino Médio impacta o trabalho pedagógico, especialmente na intersecção com as TD. A mudança curricular, alinhada à BNCC, impõe uma sequência de conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidas, conforme apontam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 69): “se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada *um* currículo (prescrito e unificador)” (grifo dos autores). Essa perspectiva converge com a percepção dos docentes sobre a obrigatoriedade de “dar conta” de um volume fixo de conteúdos, mesmo que isso limite práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Além da questão do tempo, os docentes ressaltaram a necessidade de dedicar-se ao ensino de habilidades digitais básicas aos estudantes. Em outro momento, citam exemplos como o uso de caixa alta ou o salvamento de arquivos no *Google Drive*:

Mas você vê, olha, em uma aula ele [o estudante] teria que escrever em caixa alta. Muita gente não sabia (Docente C).

Ah, é, a gente tem problema com isso, eles não sabem fazer caixa alta no teclado (Docente J).

Aquele arquivo, e eu não queria baixado no computador, ele tinha que salvar no drive dele. Professora, como eu salvo no meu drive? Entendeu? Então ele tinha que salvar no drive do e-mail dele. Ele não sabe o que é drive (Docente C).

Tais relatos provam que, para além da infraestrutura tecnológica, há lacunas de letramento digital entre os estudantes que demandam mais tempo e estratégias pedagógicas diferenciadas para serem supridas. Outro desafio mencionado refere-se à dificuldade de manter o foco dos estudantes nas atividades escolares. Para alguns, o acesso à internet acontece apenas na escola, o que gera uma disputa entre os usos pedagógicos e as demandas pessoais de entretenimento:

Eles só têm a internet, a maioria, aqui na escola. Então essa é a maior dificuldade (Docente A).

Aí eles vão querer fazer um monte de outras coisas (Docente J).

[...] Só que o problema é conseguir que eles foquem só no que eu quero. Eles acabam se perdendo ali, vão procurar pra ver outra coisa. Então minha dificuldade maior é ter essa disciplina com eles, pra que eles atendam às demandas que eu coloque (Docente I).

Esse aspecto acentua a importância de considerar as desigualdades de acesso e uso das TD no planejamento pedagógico. Casagrande, Maieski e Alonso (2024) já advertiram que não se pode assumir uma homogeneidade no acesso às TD, pois persistem desigualdades significativas, apesar da centralidade da cultura digital no cotidiano juvenil. Dados do Censo Escolar 2023 confirmam essas desigualdades. Quando observadas as escolas de Ensino Médio da rede estadual, nota-se que 86,6% das unidades têm internet banda larga, 79,5% possuem internet para uso nos processos de ensino-aprendizagem e 78,5% para uso do estudante (Brasil, 2024b).

Por fim, as plataformas digitais aparecem associadas a uma estratégia política de legitimação de gastos por meio de resultados e índices, que desconsidera as especificidades locais e transforma a aprendizagem em números:

A importância é o índice, né? É o índice (Docente C).

Mas o índice é porque ele comprou a plataforma, né? Querer justificar o dinheiro que ele gastou (Docente E).

Entra novamente nas questões do governo, né. Nós temos que responder aos comandos externos do governo e não à necessidade da escola e do estudante (Docente B).

Esta análise evidencia como essa estrutura limita a autonomia docente, uma vez que tende a padronizar conteúdos, metodologias e formas de avaliação, subordinando o trabalho docente a roteiros predefinidos. Essa percepção foi recorrente entre os docentes entrevistados, que destacaram o “engessamento” do currículo e o deslocamento de sua função de mediadores críticos para a de aplicadores de conteúdos prescritos.

A relação entre TD e práticas pedagógicas também foi fortemente marcada pelo eixo da

avaliação. Nesse cenário, as TD deixam de ser compreendidas apenas como recursos pedagógicos e passam a assumir funções de vigilância e controle, reconfigurando as práticas docentes e os sentidos do currículo no cotidiano escolar. Essa perspectiva compromete o caráter formativo curricular, convertendo-o em instrumento homogêneo, tanto do estudante quanto do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste artigo evidencia que a inserção das TD no contexto do currículo do NEM, embora busque representar a inovação e modernização pedagógica, tem se configurado como um instrumento de regulação curricular e de controle do trabalho docente nas escolas da rede estadual de Mato Grosso, conforme a percepção dos docentes participantes do grupo focal realizado.

Assim, as percepções dos docentes participantes do grupo focal demonstram que o uso de plataformas digitais e materiais estruturados, em vez de ampliar as possibilidades pedagógicas, têm limitado o currículo sob uma lógica de homogeneização e vigilância, conseqüentemente, restringindo a autonomia docente e dificultando práticas pedagógicas mais contextualizadas.

A cultura digital, prevista na BNCC como uma competência geral a ser desenvolvida de forma transversal, também acaba sendo operacionalizada para o cumprimento de índices e metas estabelecidos pela política educacional, quando o foco desta política poderia ser para o desenvolvimento crítico e criativo das juventudes no ambiente digital. Tal contradição revela os riscos de uma política curricular que, ao mesmo tempo em que reconhece as transformações trazidas pela cultura digital, apropria-se das TD como mecanismos de *accountability* e gestão.

Os dados analisados mostram, ainda, que a centralidade atribuída às avaliações externas e ao acompanhamento digital do currículo

reforça uma perspectiva tecnicista da educação, o que se configura como uma espécie de alienação no processo de ensino, com efeitos negativos para a prática pedagógica docente, ao reduzir um complexo processo de ensino-aprendizagem a dados quantificáveis e enfraquecer o potencial formativo das práticas avaliativas. Os docentes relatam frustração diante do modelo engessado imposto pelas apostilas e plataformas, que transforma a avaliação em um instrumento de verificação do cumprimento de conteúdos, desconsiderando as múltiplas dimensões do processo educativo e a diversidade dos estudantes.

Diante desse cenário, faz-se necessário problematizar o uso das TD no âmbito das políticas públicas educacionais, de modo a compreender que tais recursos não são neutros, pois carregam intencionalidades políticas e econômicas que impactam diretamente a organização curricular e o trabalho pedagógico.

Este estudo, fruto de uma pesquisa de mestrado, contribui para o debate sobre os efeitos da reforma curricular no Ensino Médio e lança luz sobre as tensões e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no uso das TD.

REFERÊNCIAS

- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Editora Penso, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro

- de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso 10 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 13 out. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais [...]. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 13 out. 2025.
- CASAGRANDE, Ana Lara; MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Kátia Morosov. Tecnologias digitais na educação, currículo e hibridização: (des)entendimentos. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos, v. 6, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/416>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- CURY, Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.
- DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. DOI: [10.21573/vol35n22019.95407](https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407). Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/266>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GERE, Charlie. **Digital Culture**. 2. ed. Londres: Reaktion Books, 2008.
- HOJAS, Viviani Fernanda. Sistema de avaliação paulista e escolas: diferentes relações. **Educação em Revista**, Marília, v. 19, n. 2, p. 161-174, 2018. DOI: [10.36311/2236-5192.2018.v19n2.11.p161](https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n2.11.p161). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7642>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- HORTA NETO, João Luiz. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, 2014. DOI: [10.18222/ae255920142770](https://doi.org/10.18222/ae255920142770). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2770/2857>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MATO GROSSO. **Portaria nº 112, de 31 de janeiro de 2023**. Estabelece as diretrizes para a realização das avaliações formativas do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, no ano letivo de 2023. Cuiabá, 2023a. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17128/#e:17128/#m:1422667>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023**. Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, e à Lei Complementar nº 442, de 04 de novembro de 2011, e dá outras providências. Cuiabá, 2023b. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17138/#e:17138/#m:1426776>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- MATO GROSSO. **Instrução Normativa nº 008/2023, de 26 de setembro de 2023**. Dispõe sobre o processo de atribuição, remoção e contratação do Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional [...]. Cuiabá, 2023c. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17512/#e:17512/#m:1499450>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MORAES, Eveline Ferreira; CRUZ, Jucelino Gabriel; CASAGRANDE, Ana Lara. A privatização da educação como projeto: setor privado e Ensino Médio em Mato Grosso. **Olhar de Professor**, v. 27, p. 01-21, 2024. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68478482030/68478482030.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003. DOI: [10.15448/1980-3729.2003.22.3229](https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3229/2493>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SANTOS, Antocléia de Sousa; SILVA, Emerson Felipe da; MILAN, Davi. O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação

(2017-2022). **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-18, 2022. DOI: [10.5212/OlharProfr.v25.20361.060](https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v25.20361.060). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20361/209209217173>. Acesso em: 1 dez. 2025.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Avaliações em larga escala e educação integral no Ensino Médio. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1312-1331, 2019. DOI: [10.23925/1809-3876.2019v17i3p1312-1331](https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1312-1331). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36330/29954>. Acesso em: 1 dez. 2025.

SEDUC. **Revista Educação 10 anos**, Cuiabá, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/180VU7QvWg_8Iym1gs_ElnWlnWhCdC3Go/view. Acesso em: 12 jul. 2025.

Recebido em: 30/07/2025
Aprovado em: 08/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.