

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO: O PROJETO “ESCOLA PLENA” NO CONTEXTO MATO-GROSSENSE

POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: EL PROYECTO “ESCOLA PLENA” EN EL CONTEXTO DEL ESTADO DE MATO-GROSSO

EDUCATIONAL POLICY FOR HIGH SCHOOL: THE PROJECT “ESCOLA PLENA” IN THE CONTEXT OF MATO-GROSSO STATE

Érico Ricard Lima Cavalcante MOTA¹
Ana Lara CASAGRANDE²
Katia Morosov ALONSO³

RESUMO: As políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio têm incorporado a educação em tempo integral como forma de alinhá-la às tendências contemporâneas. Logo, a configuração desta etapa de ensino se constitui como disputa ideológica por agendas políticas dicotômicas: demanda produtiva versus formação *omnilateral* dos jovens. O Estado do Mato Grosso implantou seu projeto de Ensino Médio em tempo integral em “Escolas Plenas”, trazendo singularidades organizacionais, metodológicas e curriculares. Neste trabalho, buscou-se analisar suas configurações na dimensão da política educacional e do projeto pedagógico materializado. Metodologicamente, foi realizado um estudo de caso em uma escola pública de Cuiabá, que revelou uma perspectiva gerencialista, assentada na defesa de um protagonismo nebuloso em face da noção de empresariamento de si mesmo e auto responsabilização do estudante sobre seu percurso, apagando as condições extraescolares implicadas. De maneira que se questiona essa reestruturação do Ensino Médio frente à efetiva materialização da democratização da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Ensino médio. Tempo integral. Escola plena.

RESUMEN: *Las políticas educativas dirigidas a la educación secundaria han incorporado la educación a tiempo completo como una forma de alinearla con las tendencias contemporáneas. Por tanto, la configuración de esta etapa docente se constituye como una disputa ideológica por agendas políticas dicotómicas: atención a la demanda productiva y formación omnilateral de los jóvenes. En ese contexto, el Estado de Mato Grosso implementó su proyecto de Enseñanza Media de tiempo completo con las "Escuelas Plenas", trayendo singularidades organizativas, metodológicas y curriculares. En este trabajo buscamos analizar sus configuraciones en la dimensión política educativa y en el proyecto pedagógico materializado. Metodológicamente, se realizó una investigación cualitativa, a través de un estudio de caso, en una escuela de esta naturaleza en Cuiabá. Los resultados revelaron una perspectiva gerencial,*

¹ Universidade Estadual de Goiás (UEG), Jussara – GO – Brasil. Doutorado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4360-3923>. E-mail: ericoricard@gmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – MT – Brasil. Professora Adjunta. Pós-doutorado em Educação (PPGE/UFMT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>. E-mail: ana.casagrande@ufmt.br

³ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – MT – Brasil. Professora Titular. Doutorado em Educação (PPGE/UFMT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-664X>. E-mail: katia.ufmt@gmail.com

que se basa en la defensa de un papel nebuloso frente a la noción de autoemprendimiento y la autorresponsabilidad del estudiante por su camino, en un borrado de las condiciones extraescolares involucradas.

PALABRAS CLAVE: Política educativa. Escuela secundaria. Tiempo integral. Escuela completa

ABSTRACT: *The educational policies aimed at secondary education have incorporated full-time education as a way of aligning it with contemporary trends. Therefore, the configuration of this teaching stage is constituted as an ideological dispute for dichotomous political agendas: meeting the productive demand and omnilateral training of young people. In this context, the State of Mato Grosso implemented its full-time High School project with the "Full Schools", bringing organizational, methodological and curricular singularities. In this work, we sought to analyze its configurations in the educational policy dimension and in the materialized pedagogical project. Methodologically, a qualitative research was carried out, through a case study, in a school of this nature in Cuiabá. The results revealed a managerial perspective, which is based on the defense of a nebulous role in the face of the notion of self-entrepreneurship and the student's self-responsibility for his path, in an erasure of the extra-school conditions involved.*

KEYWORDS: *Educational politics. High school. Full-time. Full School.*

Introdução

O objetivo central deste trabalho é compreender as configurações dadas ao *Projeto Escola Plena*, implantado como política educacional de Ensino Médio em formato de escola em tempo integral no Estado do Mato Grosso/Brasil. Os dados que serão apresentados fazem parte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que surge motivada pelas mudanças propostas contemporaneamente para tal etapa no território brasileiro.

Levando em conta os aspectos legais, o Projeto Escola Plena (2017) foi aprovado pela Lei Estadual nº 10.622, de 24 de outubro de 2017 (MATO GROSSO, 2017)⁴, estando em alinhamento com os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, instituída através da Resolução nº 16, de 07 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b). O Projeto em questão foi elaborado em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aprovado no mesmo ano (BRASIL, 2017a).

⁴ A Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017 (MATO GROSSO, 2017), institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao programa Pró-Escolas, no âmbito do Estado de Mato Grosso, 2017.

Posteriormente, ele sofreu as alterações decorrentes da Lei nº13.415/2017 (BRASIL, 2017a)⁵, que instituiu novas diretrizes nacionais para o Novo Ensino Médio. Sendo assim, afirma-se que o objeto em análise – a configuração do Projeto Escola Plena – constitui-se como um tema atual e pujante.

A política educacional direcionada à ampliação da jornada escolar no Ensino Médio, por meio da instituição do tempo integral no Estado do Mato Grosso, não deve ser compreendida de forma isolada, pois foi desenhada a partir do contexto político-econômico das reformas do Estado brasileiro empreendidas, sobretudo, a partir da década de 1990. Tais reformas têm gerado longos e acalorados debates. Dessa forma, o currículo e a configuração do Ensino Médio seguem sendo motivos de disputa político-ideológica e cultural de grupos antagônicos diversos, inclusive do setor empresarial, que tem se feito representar, entre outros, por meio da organização não-governamental *Todos pela Educação*⁶.

As “Escolas Plenas” enquanto projeto estadual foram implantadas em Mato Grosso no âmbito do Programa Pró-Escolas, sob a gestão do governador Pedro Taques (2015-2019). Ao anunciar a sanção da Lei que as instituiu, o coordenador do Ensino Médio à época, da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc), apontou como foco das Escolas Plenas: “colocar o estudante como protagonista de sua própria história” (RAMIRES, 2017).

Contudo, para compreender *vis-à-vis* a nova configuração que vem sendo dada ao Ensino Médio no Estado de Mato Grosso/Brasil, foi realizada uma pesquisa exploratória amparada pela abordagem qualitativa. Constitui-se metodologicamente em um estudo de caso realizado em uma das escolas públicas estaduais que implantou o projeto “Escola Plena”, situada na periferia da cidade de Cuiabá, capital do Estado⁷. Para fins de coleta de dados, utilizou-se uma bricolagem metodológica, tendo sido articulado um conjunto de técnicas e instrumentos de pesquisas que forneceram dimensões diversas da mesma experiência, incluindo: a observação participante⁸, que durou mais de cinco meses do contexto escolar;

⁵ Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943 (BRASIL, 1943), e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967); revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005); e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

⁶ Todos pela Educação é uma organização não-governamental fundada em 2006, declarada sem fins lucrativos, liderada por empresários, para assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos.

⁷ A pesquisa foi autorizada pelo Conselho de Ética da <manutenção do anonimato> CEP/<SIGLA>, sob o Parecer Consubstanciado de n° 3.378.915.

⁸ A observação participante contou com a presença do pesquisador em todos os tempos e espaços escolares oportunistamente pelos profissionais: acolhida, intervalo, sala-de-aula, sala-de-professores, sala do gestor, reunião de

aplicação de questionários estruturados com estudantes; realização de entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, funcionários e a análise documental das orientações curriculares.

Desse modo, este texto traz resultados dessa pesquisa, revelando a descrição e análise do projeto pedagógico da “Escola Plena”, em que houve intensa participação no contexto escolar, visando fugir das limitadas especificidades inerentes ao estudo de caso. O artigo está estruturado nesta introdução, em uma seção inicial que apresenta o panorama e as características do Ensino Médio no Brasil, bem como são tecidas considerações sobre a juventude, parte da qual constitui seu público-alvo. Na sequência, são indicados os fundamentos que consubstanciam o *Projeto Escola Plena*, para se chegar à análise do projeto pedagógico da escola investigada. Por fim, são tecidas as considerações finais.

O Ensino Médio no Mato Grosso, finalidades e seu público: considerações iniciais

O Ensino Médio consiste na etapa final da Educação Básica no Brasil, com duração mínima de 3 anos, e congrega um conjunto de quatro finalidades bastante abrangentes que podem ser entendidas sob as diversas perspectivas teóricas, atendendo tanto aos apelos dos setores progressistas, quanto aos apelos dos liberais que esperam a formação para o mercado de trabalho, conforme verifica-se no artigo 35 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB nº 9.394/1996:

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

O Ensino Médio está destinado ao público jovem, com idade entre 15 e 17 anos, em idade de fluxo ideal, no entanto, ela pode variar dependendo da distorção idade-série, que é uma realidade identificada na etapa. Conforme os dados do Censo Escolar 2021, a rede estadual mato-grossense matriculou cerca de 127.628 estudantes em jornadas parciais e 5.768 em escolas

CDCE, Festa da Primavera, Confraternização no clube do sindicato, formação de professores com a gestão, almoço com professores no refeitório, conversa de corredores, entre outros.

de tempo integral do Ensino Médio, ou seja, as escolas em tempo integral atenderam menos de 5% dos jovens matriculados na etapa final da Educação Básica se comparado às escolas em tempo parcial. Contudo, a rede estadual responde por mais de 85,4 % das matrículas, enquanto a rede privada atende 8,6%. Em relação à localização, 87,3% dessas matrículas estão localizadas em escolas urbanas e o restante na zona rural (BRASIL, 2021a).

No Ensino Médio mato-grossense, a distorção idade-série ainda é bastante elevada, chegando ao percentual de quase 30%, enquanto nacionalmente o índice percentual de matrículas com distorção idade-série é de 25,3% das matrículas do Ensino Médio (BRASIL, 2021a; BRASIL, 2021b), mas para compreendê-la é necessário abarcar a análise sobre o público além de designar como uma faixa etária, uma identidade homogênea e/ou identidade em transição entre a adolescência e a vida adulta. Neste trabalho, compreende-se a juventude, público do Ensino Médio, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011), como uma:

[...] condição sócio histórica cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2011, p. 12-13).

Algumas narrativas consideram a juventude como caracterizada pela ansiedade de ascender à vida adulta no sentido de trabalhar e ter uma fonte de renda própria, mas muitos dos jovens pertencentes às classes trabalhadoras já estão inseridos precariamente em postos de trabalho durante o próprio percurso do Ensino Médio. Tais sujeitos, quando pertencentes à classe trabalhadora, já nascem sob a pressão de lutar, competir e resistir em condições desiguais para contribuir com as despesas da casa, por exemplo, e, possivelmente, conquistar as condições de emancipação econômica que não lhes foram dadas *a priori*. Do outro lado, há um assédio do mercado de trabalho pela potencial mão de obra a ser qualificada para ocupar vagas de emprego, a serem preenchidas por sujeitos alinhados e adaptados às exigências e competências necessárias às funções requeridas, conforme as mudanças do mercado de trabalho e condições para a empregabilidade, no bojo da flexibilidade tão cara a economias inconstantes.

Em relação às mudanças propostas para a educação dessas juventudes diversificadas, no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC/MT-EM), afirma-se que não se refere unicamente a um projeto de Ensino Médio em tempo integral, mas que se pretende forjar uma formação integral que se dê em tempo integral, englobando a uma parte diversificada, com componentes curriculares, disciplinas eletivas, projeto de vida,

estudo orientado, prática experimental e avaliação (SEDUC-MT, 2021).

Como se tratam de mudanças contemporâneas, cabe o questionamento sobre se o *Projeto Escola Plena* avança na direção de uma ampliação de carga horária que subsidie uma educação em tempo integral apenas ou que incorpore uma efetiva educação integral. Uma distinção importante, como definem Jeffrey e Silva (2019, p. 43): “a Educação Integral tem como base a integralidade que reúne todos os elementos da educação, pois para ocorrer tempo integral não é só estender o horário da aula e assim obter mais conhecimento”.

A BNCC (BRASIL, 2017a), documento que orienta a construção dos currículos do Ensino Médio, indica a Educação Integral como proposta formativa, torna-se fundamental, nesse sentido, compreender que esse conceito. Acredita-se que a Educação integral precisa romper com perspectivas intelectualistas, pragmáticas e mercadológicas para que se avance no sentido de conceber o ser humano como sujeito histórico em processo de formação política, ética, humanista e multidimensional.

Kuenzer (2017, p. 341) entende que a reforma curricular que visa construir um Novo Ensino Médio avança na direção contrária a uma formação integral, definindo-a como integrante da “pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional”.

Somando-se ao debate, as autoras Casagrande e Alonso (2022), identificam como pontos comuns entre o documento nacional da BNCC (BRASIL, 2017a) e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (MATO GROSSO, 2021), os princípios de incentivo à educação integral, flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos e discurso do desenvolvimento do protagonismo juvenil: “Aprovado pelo CEE, em 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso homologou o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso - Etapa Ensino Médio (DRC/MT-EM), Portaria nº 356/2021” (CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 196).

No contexto do debate de interesses político-ideológicos antagônicos, cabe questionar como pode ser compreendida a configuração do Ensino Médio em tempo integral que se realiza no *Projeto Escola Plena* em Mato Grosso. Mas para compreendê-la, é necessário retomar o contexto histórico e político do seu surgimento, para, em seguida, aproximar a lente da concepção declarada em seus documentos orientadores.

O contexto histórico-político em que se insere o *Projeto Escola Plena*

Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o Ensino Médio se tornou “progressivamente obrigatório” para jovens de 15 a 17 anos e se assegurou a obrigação dos Estados em ofertá-lo. Contudo, tal obrigatoriedade viria a se confrontar com o contexto sócio-político-econômico iniciado desde a década de 1970 com a crise do petróleo (HARVEY, 2005). Seguindo a tendência dos países capitalistas, no final da década de 1980 e durante a década de 1990 os governos brasileiros se alinharam à racionalidade econômica neoliberal, entendida como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23).

Conforme demonstram Freitas e Figueira (2020), na década de 1990, nos governos de Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, a política educacional brasileira se desenhou sob pressupostos neoliberais, cumprindo a agenda política de organismos internacionais, entre eles destacam-se o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Na direção de desobrigar o Estado, os governos deram início à criação do aparato legal⁹ para realização de parcerias público-privadas, além de ações de privatização e terceirização. Logo o *know-how* da administração privada seria o modelo a ser seguido. O setor privado ganha espaço na administração pública, por meio dessas parcerias com instituições privadas e não-governamentais¹⁰, de maneira que tais instituições participem no planejamento, na execução, no acompanhamento e no controle da educação pública, com financiamento público.

Esse contexto é trazido com o propósito de explicar o surgimento do *Projeto Escola Plena*, idealizado inicialmente pelo empresário Norberto Odebrecht, e gerido pelo Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), uma fundação também criada por iniciativa do grupo empresarial *Odebrecht*. Compreende-se que a educação pública seja incumbência da administração pública, a qual tem efetiva responsabilidade de garantir os direitos aos cidadãos.

O ICE implantou seu modelo de educação em tempo integral pioneiramente no Estado de Pernambuco, sendo considerado uma experiência exitosa. Posteriormente, o projeto foi

⁹ “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (ADEs) propõem convênios ou termos de cooperação entre setores público e instituições privadas e não-governamentais, regulamentados pela Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 23 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).

¹⁰ Conforme Carvalho (2018), os “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (ADEs) fazem parte de uma proposta elaborada por um movimento empresarial denominado Todos Pela Educação (TPE) e se apresentam como proposta de gestão pública para assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

levado para os estados de São Paulo, Goiás, Mato Grosso, entre outros¹¹. Cada Estado imprimiu adaptações, mas seguindo uma configuração semelhante, sob o mesmo manual – a Escola da Escolha, nome dado em Pernambuco. Dessa forma, são trazidos dados de estudo de caso realizado em uma escola de Ensino Médio, situada na periferia da capital mato-grossense, município de Cuiabá, por ser considerada a experiência-modelo da rede estadual, justificado por um histórico de transformação social e educacional notável que será caracterizado a seguir.

A escola *locus* da pesquisa

Em 2019, o *Projeto Escola Plena* funcionou em 39 escolas, por isso, foi necessário escolher uma dessas experiências para acompanhar mais apuradamente. Os critérios estabelecidos para tal foram: o contexto sócio-econômico de vulnerabilidade social; pioneirismo de implantação do projeto, com o modelo consolidado; e por último, por ser considerada uma experiência exitosa apontada pelos técnicos da própria Seduc-MT.

A “Escola Estadual Ensino Médio reestruturado” foi construída na década de 1990, sob o padrão dos “Centros de Atenção Integral à Criança” (CAIC). Localizada na praça principal do bairro Pedra 90¹², a escola era referenciada anteriormente pelos problemas enfrentados, com constantes relatos de indisciplina, violência e vandalismo por parte dos estudantes.

Em 2016, a escola contava com 913 estudantes e, ao anunciar a mudança para *Escola Plena* (2017), a “Escola Estadual Ensino Médio reestruturado” perdeu mais de 600 estudantes, ficando com aproximadamente 271 matrículas. No ano seguinte (2018), perdeu mais 54 matrículas, ficando com 217. Em 2019, começou o ano com 174 estudantes, enfrentou uma greve de 75 dias e concluiu o ano com 145 matriculados. Apesar da evasão considerada alta, a fala dos professores, gestores e técnicos relatam uma mudança qualitativa muito notável no comprometimento dos estudantes, mérito atribuído ao *Projeto Escola Plena* (e seu aporte filosófico).

Por outro lado, ao se tornar escola em tempo integral de Ensino Médio, não se pode desprezar o dado de que a “Escola Estadual Ensino Médio reestruturado” assistiu à saída de 600 estudantes, que não podiam dedicar-se aos estudos em tempo integral. Esse é um ponto importante e que permite problematizar a extensão de jornada direcionada a todos os jovens do

¹¹ Para mais informações sobre a atuação do ICE, acessar o Mapa de Atuação, dividido por etapa de ensino. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

¹² O bairro Pedra 90 foi criado na década de 1990 para acomodar os trabalhadores das obras de construção do Centro Político Administrativo, constituindo-se assim inicialmente um bairro-dormitório. Diante disso, condições básicas de habitabilidade e qualidade de vida, tais como asfalto, água tratada, creche e regularização fundiária foram conquistadas tardias, contribuindo, assim, para que o bairro carregasse um estigma de pobreza e violência.

país, por meio do Novo Ensino Médio, que prevê a ampliação da carga horária mínima anual de forma progressiva, nessa etapa, para 1.400 horas (BRASIL, 2017a, art. 1º).

Em relação aos docentes que atuam na escola, dos 15 docentes apenas 2 são efetivos¹³. O diretor, a coordenadora pedagógica e a secretaria escolar são funcionários efetivos, mas o restante dos servidores pertence ao quadro de temporários. A jornada escolar da Escola Plena começa às 7h e termina às 16h30. As atividades curriculares estavam divididas em 1.200 horas para a Formação Geral Básica e 400 horas destinadas à Parte Diversificada, em cada ano do Ensino Médio, antes da aprovação do Novo Ensino Médio, Lei nº13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Na Parte Diversificada do currículo, estavam presentes as Disciplinas Eletivas, a disciplina Projeto de Vida e as Atividades Integradoras.

Tendo situado minimamente as características da escola, em seguida, apresenta-se o caminho percorrido pela pesquisa, levando em conta a observação, as entrevistas, os questionários, leituras e análises realizadas.

O trajeto metodológico: o caminho possível

A pesquisa exploratória realizada se caracteriza como um estudo de caso, situado no escopo da abordagem qualitativa. Quanto aos métodos e técnicas utilizados, realizou-se uma bricolagem metodológica (DENZIN; LINCOLN, 2006), configurada pela diversidade de instrumentos e técnicas de pesquisa: 1. observação participante; 2. análise do material didático utilizado; 3. questionário estruturado e entrevista semiestruturada, entre outros fragmentos de realidade sensíveis apenas ao *hic nunc*.

Numa vivência intensa de 5 meses em turnos alternados de observação da rotina, intervalo, almoço, observação de aulas, entrevistas, festas, confraternizações, questionários e leitura dos materiais afixados nos corredores, banheiros e sala dos professores da “Escola Estadual Ensino Médio reestruturado” (nome fictício em face da preservação da identificação da escola investigada), a pesquisa proporcionou uma imersão do cotidiano escolar, resultando nos dados e reflexões que serão apresentadas a seguir.

Projeto Pedagógico e princípios norteadores do Projeto Escola Plena: fundamentação na Escola da Escolha

¹³ Cumpre destacar que são dados do momento da coleta e realização da pesquisa na unidade escolar.

Nas linhas do Projeto Pedagógico, os princípios da *Escola da Escolha*¹⁴, trazidos pelo ICE, são: protagonismo, os 4 Pilares da Educação, Educação Interdimensional e a Pedagogia da Presença. Além de fazer referência à formação integral, que dar-se-ia como consequência de um currículo orientado e sustentado pelo aprendizado socioemocional (ICE, 2022). O seu material pedagógico está organizado em uma coleção de 8 livretos que definem desde a base teórico-metodológica, modelo pedagógico, práticas educativas, ambientes de aprendizagem, instrumentos, rotinas e até um modelo de gestão educacional, implantados inicialmente no Ginásio Pernambucano em 2003, posteriormente, difundindo-se para vários Estados brasileiros, como indicado anteriormente neste texto.

O ICE identifica um contexto relacionado à juventude de: baixos níveis de aprendizagem; baixos níveis de ambição em relação ao futuro; baixos níveis de autoestima, autoconceito e autoconfiança; limitado repertório cultural; repertório moral permeado pela imposição da sobrevivência física, o que, segundo o Instituto, requer políticas estratégicas. Nesse sentido, caberia ao ICE (2022, p. 17): “influenciar o setor público a atuar de maneira estratégica nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade, perenizando-a e definitivamente atuando de maneira eficaz no enfrentamento deste quadro”.

Em decorrência dos problemas identificados, no material *Livreto Institucional*, afirma-se que o jovem idealizado pela *Escola da Escolha* é aquele que, ao final da Educação Básica, é capaz de constituir e consolidar uma forte base de conhecimentos e de valores; desenvolver a capacidade identificar problemas reais do seu entorno e se apresentar como parte da solução para eles; agregar competências que permitam seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, efetivando seu Projeto de Vida (ICE, 2022, p. 18).

Quando se fala em “desenvolvimento de competências essenciais para atuar diante dos desafios trazidos pelo Século XXI” (ICE, 2022, p. 10) e que “a educação se confirma como fator de desenvolvimento econômico e social de um país” (ICE, 2022, p. 06), pode-se estabelecer uma relação de funcionalidade. Nesse sentido, remete-se à questão da adaptabilidade do jovem e responsabilização individual sob seu fracasso, num processo de uberização, termo inspirado pela entrada da empresa *Uber* no mercado, que “se refere a processos que não se restringem a essa empresa nem se iniciam com ela, e que culminam em

¹⁴ Essa nomenclatura diz respeito ao nome original do projeto implantado em Pernambuco. Quando transplantado para outros Estados, o nome pode variar ou permanecer o mesmo, mas o material utilizado pelos Estados é o mesmo e pode ser acessado em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho” (ABÍLIO, 2020, p. 111), vem no esteio da flexibilização do trabalho e noção de adaptabilidade dos trabalhadores.

As competências ligadas à adaptabilidade, flexibilização e empreendedorismo confrontam a pensar em uma juventude que reproduza o *modus operandi* capitalista, que inculca noções de qualificação pessoal direcionadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações (impostas pelas metamorfoses do sistema neoliberal), entre outros.

Em suma, o discurso político-filosófico da *Escola da Escolha* estaria assentado na missão do ICE (2022, p. 15) de: “Contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva”.

A inserção da gestão privada na educação pública se dá “a partir da privatização do estado pelo capitalismo organizado, [...] processo esse acelerado pela concentração de capitais”, como alertou Souza (2019, p. 130). O interesse do ICE em promover uma Educação Básica Pública de qualidade impõe que pensemos o papel do poder público e o comprometimento com sua obrigação constitucional, bem como o que está por trás dos interesses de uma instituição privada nessa demanda, isto é, o não dito.

O eixo da política educacional

Nota-se o ICE com um papel central na implantação do *Projeto Escola Plena*, tendo, o Instituto, determinações para o gerenciamento da coisa pública sob o olhar da esfera privada. Enquanto se assume o discurso em defesa da Educação Básica de qualidade como desenvolvimento do país, pode-se produzir mais desigualdade ao retirar do poder público a obrigatoriedade com os serviços exclusivamente públicos. Além disso, há a dimensão da educação como um nicho de mercado, o que envolverá desde a venda de cursos, materiais apostilados, consultorias, até formações aos gestores, sob a lógica do setor privado, que passou a ser referência de eficiência e eficácia. Momento em que a questão do público e do privado ganhou novos contornos.

Nessa reconfiguração, o Estado se torna refém do setor privado parceiro, abrindo mão de investir no aprimoramento da operacionalização, oferta e princípios próprios, que são distintos da noção de lucratividade própria do setor privado, articulando-se ao fomento à cidadania, emancipação, qualidade de vida e contra as desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. Conforme os dados coletados mostram, os jovens filhos da classe trabalhadora não conseguem sequer permanecer na escola de Ensino Médio em tempo integral, pois, quando

chegam à etapa final da Educação Básica, carecem de gerar renda, restando apenas um período para dedicação aos estudos em nível médio.

A experiência mato-grossense de jornada ampliada revelou que não há investimentos em infraestrutura, lazer e reais condições de institucionalização da política de fomento à educação integral e em tempo integral. O discurso e ideário não se vinculam aos recursos correspondentes. Este é o caso da “Escola Estadual Ensino Médio reestruturado”, na experiência considerada exitosa da rede pública de Mato Grosso, que não recebeu sequer armários para que os estudantes guardassem seus livros e materiais.

Não se pode deixar de destacar alguns resultados alcançados no sentido de melhora do processo de ensino e aprendizagem, que se credita ao corpo docente da unidade escolar, que faz o seu melhor, trabalhando até aos fins de semana e custeando materiais para viabilizar aulas com metodologias inovadoras com recursos próprios.

O trabalho docente: o eixo que roda conforme a música

As entrevistas realizadas com os docentes¹⁵ revelaram que eles começaram a vida em contextos socioeconômicos e culturais (classe, raça e localização geográfica) semelhantes aos quais vivenciam os estudantes, o que constitui um fator de aproximação entre eles. Na maioria dos casos, os professores se formaram em faculdades particulares sem alto custo, mas que foram cursadas com muito esforço, comprometendo até sua vida pessoal.

Dos 12 professores entrevistados¹⁶, apenas 2 eram efetivos e nenhum deles declarou haver vantagens econômicas em trabalhar no *Projeto Escola Plena*, porque ganhariam mais se trabalhassem o segundo expediente em outra escola ou outro ramo. Apesar disso, todos os professores responderam que acreditavam nos resultados que essa escola poderia produzir na vida dos estudantes. Nota-se que a maioria dos entrevistados relata resultados que envolvem aspectos mais subjetivos, como melhoria no interesse, compromisso, comportamento e respeito pelas pessoas.

Relatos perpassados pelo que foi observado *in loco*: relações trabalhistas inseguras, hierarquização de funções e um processo de subordinação por parte dos profissionais temporários, o que contribui para a aceitação tácita dos profissionais ao que se pode considerar a filosofia do projeto, conforme se verificou nas reuniões de formação continuada.

¹⁵ Os quais assinaram o documento de Consentimento Livre e Esclarecido (CLE).

¹⁶ As entrevistas foram realizadas em momentos oportunos, incluindo intervalos e espaços em que eles apresentaram disponibilidade para dialogar com o pesquisador.

Quando perguntados se consideravam difícil desempenhar as suas atribuições, todos, sem exceção, declararam que a *Escola Plena* requer muito mais do seu tempo, mais do que eles conseguiam dar. Mesmo cumprindo o horário destinado meticulosamente para cada tarefa, não conseguiam cumprir e levavam trabalho para casa.

No processo de análise do *Projeto Escola Plena*, os docentes ocupam um lugar central em dois sentidos: em fazer funcioná-lo mesmo em condições precárias, levando em conta a ausência de recursos materiais e humanos necessários; e, por outro, sendo vítima de um processo de desvalorização salarial e exploração ainda mais intensificados, levando em conta um conjunto de fatores que incluem: a jornada exaustiva (na escola e em casa); os baixos salários; ausência de plano de cargos e carreira; falta de formação contínua; a falta de estabilidade.

Sobre o seu trabalho e sua condição enquanto trabalhadores, conforme análise das respostas, identificou-se que a totalidade dos professores reconhece o excesso de trabalho e cobrança, além de perceberem a baixa remuneração e a falta de condições materiais para realizar o trabalho em dois turnos. Contudo, apenas dois professores disseram que sairiam no ano seguinte, sendo uma delas por conta da pós-graduação (mestrado). Depreende-se que amostra deste estudo se sente precarizada, mas se encontra limitada na cobrança de melhores condições, pela falta de estabilidade econômica e vínculo empregatício.

Apesar disso, a maioria dos participantes diz acreditar na filosofia da *Escola Plena* e relata uma adaptação à mesma em seu modo de olhar o estudante. Percebe-se que a formação semanal recheada de otimismo, conformismo, fé e resiliência obviamente mostrou sua eficácia no sentido de defender o modelo, visão e missão.

Em alguns casos, parece que o orgulho de ter chegado ali (como professor contratado na rede pública) causa certo deslumbramento, o que o impede de manifestar as condições de exploração. Por isso, prefere-se comparar com outros membros da sua própria família, achando-se privilegiado por ter alcançado a Educação Superior e, de certo modo, o funcionalismo público. Tal orgulho, apesar de justo, impactam o ofuscamento da crítica necessária.

Ao mesmo tempo, há alguns professores que têm dimensão das lacunas, mas aceitam por necessidade do labor e buscam fazer o seu melhor sem as condições adequadas.

Os professores efetivos da escola, por serem concursados, têm um prisma diferenciado, concentram suas atividades em funções de gestão e coordenação pedagógica. Eles demonstram uma perspectiva bastante crítica quanto ao desenvolvimento do projeto pelos órgãos governamentais. Há certa insatisfação com a falta de condições para realizar o trabalho, mas seguem cumprindo-o com seriedade.

Para os cargos de coordenação e direção são prioritariamente escolhidos os professores efetivos, conforme afirmou um dos gestores, ficando a atribuição das vagas de sala de aula para contratos temporários. A observação sistemática dos casos vivenciados na sala do diretor revelou que os professores contratados não a frequentaram no período de vivência na escola, enquanto os professores efetivos a visitam mais.

A responsabilidade recai sobre o professor de apresentar resultados de um projeto de grande visibilidade, logo, a filosofia do *Projeto Escola Plena* é alinhada em reuniões pedagógicas semanais, que contam com um discurso adaptativo de resiliência para todas as dificuldades cotidianas.

O estudante no contexto de uma encruzilhada

Os estudantes do Ensino Médio são sujeitos de direitos imersos em condições sócio-histórico-culturais singulares, por isso, precisam ser considerados em suas múltiplas dimensões e especificidades. No caso da escola investigada, seu público, predominantemente, autodeclara-se da cor negra/parda, é pertencente à classe trabalhadora, com renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, tem idades que variam entre 15 a 19 anos, professam a fé/crença cristã, reconhecem-se como heterossexuais e moradores da periferia, conforme revelaram os questionários aplicados aos estudantes¹⁷.

Do total de 100 estudantes entrevistados, metade revelou que não escolheu estudar em uma escola em tempo integral, mas eles aceitaram pela decisão de alguém da família ou porque já estudavam lá antes da implantação do *Projeto Escola Plena*. Contudo, 68 deles se dizem satisfeitos (mesmo que parcialmente) em estudar na unidade. Mais de 70% dos entrevistados entendem que deveria estar no mercado de trabalho durante o dia e cursar o Ensino Médio noturno.

Isso traz pistas da razão de a *Escola Plena* abrigar a matrícula de 146 jovens quando teria capacidade física para, aproximadamente, 400 estudantes. Soma-se este dado a um fato relevante: a escola situada na parte de trás, abriga mais de 1100 jovens, enquanto a *Escola Plena* “Escola Estadual Ensino Médio reestruturado” segue enfrentando uma evasão¹⁸ de mais de 10% ao ano.

¹⁷ Os responsáveis legais dos estudantes assinaram o documento de Consentimento Livre e Esclarecido (CLE). Os questionários foram aplicados para os estudantes na própria escola, em momentos específicos destinados à pesquisa.

¹⁸ A escola, conforme afirmou o diretor, teria capacidade para atender ao quantitativo de 400 estudantes em tempo integral, mas estava apenas com os 170 quando a pesquisa começou e 146 estudantes matriculados no período de encerramento da coleta de dados.

Quanto às mudanças no sentido de constituição de um novo modelo para a formação do jovem, os estudantes sujeitos da pesquisa, sobre a qual se trata e que estão no 1º ano do Ensino Médio, aparentemente (com base nas expressões faciais manifestadas) enxergam os princípios/valores como uma ladainha cansativa que vai contra o seu próprio modo de conhecer o mundo e suas relações sociais, por isso, demonstram resistência e um certo desinteresse em muitas aulas.

Nos 2º e 3º anos se percebe uma incorporação mais efetiva à filosofia do projeto em seus discursos, mais marcadamente no grupo de estudantes denominado “protagonistas”. Os estudantes parecem mais habituados à dinâmica educacional estabelecida. As entrevistas, com professores, confirmaram as respostas dadas pelos estudantes, nos questionários, sobre o que suas famílias esperam deles: que, após 9º ano do Ensino Fundamental, procurem emprego e estudem no período noturno.

A observação sistemática do cotidiano da *Escola Plena* revelou um aspecto do ambiente escolar que faz com que muitos estudantes queiram continuar lá: o acolhimento dos professores, dos gestores e alguns funcionários. Nas vivências do cotidiano escolar, ficou evidenciado nos corredores, salas de aula, sala de professores, pátio e na entrada da escola uma proximidade afetuosa com os estudantes. Por exemplo, na entrada, os gestores esperavam os estudantes na porta da escola e os cumprimentava individualmente. Quando algum estudante se atrasava, a agente de pátio concedia exceções e dialogava com o mesmo sobre o atraso.

Algumas situações ocorridas na sala do diretor mostraram um nível de atenção detalhado e individualizado, no sentido de construir relações e acordos. No entanto, há algumas funcionárias do serviço de alimentação escolar que não se alinhavam a tal acolhimento. A direção já havia identificado isso e relatou que faltava perfil das mesmas para atuação no *Projeto Escola Plena*.

O currículo escolar: uma dimensão basilar

Considerando o currículo como um eixo estrutural do projeto pedagógico de uma unidade escolar, ele foi considerado em três dimensões: política, pedagógica e estrutural. A disciplina *Projeto de Vida* foi alvo da análise por ser parte do objetivo central direcionado à reestruturação do Ensino Médio na *Escola Plena*: “O ICE concebeu e implanta há mais de dez anos um Modelo de escola em tempo integral onde todos os esforços convergem para o desenvolvimento do Projeto de Vida do Jovem” (ICE, 2022, p. 09).

Na dimensão política, considerando a disciplina, nota-se uma perspectiva de adaptação e conservação das estruturas sociais, que não dê espaço à crítica direcionada às estruturas sociais. Considerando os temas que são sugeridos no material do professor: “Identidade, Valores, Responsabilidade social e Competências para o século XXI” (1º ano do Ensino Médio) e “Sonhar com o futuro; Planejar o futuro; Definir as ações e Rever o Projeto de Vida” (2º ano do Ensino Médio). O caráter adaptativo está claramente definido. A perspectiva política do material é bastante conservadora, estando ausente a perspectiva de crítica ou transformação social.

Percebe-se o trabalho dos professores seguindo as orientações metodológicas propostas. Contudo, cada docente realiza o trabalho à sua maneira, mas a disciplina não penetra em temas polêmicos. Apesar dessa limitação, um dos professores revelou ao diretor que a disciplina tinha mais a ver com “diversidade”, seu discurso evidenciou mais uma perspectiva de convivência, aceitação do outro e resolução de conflitos.

Levando em conta a dimensão pedagógica, a proposta se pauta pela denominada *Pedagogia da Presença*, que propõe um contato empático, receptivo de acolhimento com o estudante. A premissa é a de que os professores devem mobilizar atitudes vinculadas a uma proximidade com os estudantes e que permita estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade. Ademais, a orientação é para que os professores atuem num planejamento coletivo, nos moldes da interdisciplinaridade e Pedagogia de Projetos.

Levando em conta o questionário preenchido pelos estudantes, numa avaliação geral, as respostas mostraram que eles, majoritariamente, reconhecem a importância da disciplina para sua vida, mesmo que muitas vezes não tenham prazer nas aulas ou as considerem cansativas. A maioria dos estudantes manifestou que os professores fazem um bom trabalho, mas a proporção diminui quando avaliam a aplicabilidade das aulas para sua vida pessoal.

Quanto à dimensão estrutural, o currículo da disciplina *Projeto de Vida* se revelou recheada pela discussão da subjetividade dos sujeitos, como escolher uma carreira possível e adaptar-se às demandas do mercado de trabalho.

Na disciplina *Projeto de Vida* não há material didático definido e tampouco avaliação sistematizada ou reprovação. Assim, cada professor produziu um enquadramento diferente. No caso da ausência de material, a autonomia do professor em planejar os conteúdos, conforme seu entendimento e referencial, torna-se maior. Por isso, nota-se diferença entre tolerância diante de atitudes descontraídas, brincadeiras e falas descontextualizadas por parte dos estudantes. De modo geral, uma característica forte na prática pedagógica impressa na *Escola Plena* é o espaço para que os estudantes dialoguem com os professores.

Considerações finais

A política educacional tem uma dimensão importante na condução da operacionalização da educação, justamente por conferir um molde para sua organização e subsidia as iniciativas dos entes federados. O *Projeto Escola Plena* apresenta um panorama complexo e multifacetado, que, em parte, foi abordado neste trabalho.

A preocupação com a construção do projeto de vida do jovem, à primeira vista, é bastante sedutor, inclusive, acredita-se que haja a necessidade de se disputar esse conceito do projeto de vida na perspectiva da educação socialmente referenciada, mas como se materializa, mais se articula à noção de adaptação do jovem às demandas do mercado de trabalho do século XXI, relacionadas à responsabilização pelo seu percurso e autogerenciamento laboral, num apagamento dos obstáculos que as juventudes (no plural) enfrentam para consecução dos seus objetivos, sendo que não é para todos que são de longo prazo, às vezes, pode o objetivo de alguns (ou muitos) ser sobreviver na realidade imediata.

Os dados coletados revelaram o ensejo de estabelecer uma dinâmica de extensão de jornada articulada a uma lógica gerencial adotada pela parceria com o ICE para gestão do Ensino Médio público. Em um movimento evidente de ressignificação da coisa pública e do lugar do Estado na sua administração e financiamento.

Outro aspecto que chama a atenção é a evasão que se deu quando a escola começou a atender apenas ao Ensino Médio e funcionar no âmbito do *Projeto Escola Plena* em tempo integral. O que nos deixa a questão: essa escola não é para o jovem trabalhador? Ao mesmo tempo em que se percebeu a demanda pelo Ensino Médio no período noturno, absorvida pela escola pública situada ao fundo da investigada e abordada neste texto, que passou a atender a mais de 300 estudantes do Ensino Médio neste turno, em 2019.

A experiência do *Projeto Escola Plena* confronta a pensar os limites objetivos da atual reforma direcionada ao Ensino Médio e aporte ideológico da BNCC (BRASIL, 2017a) ao sustentarem que, com a reestruturação curricular (superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento e estímulo à aplicação na vida real), permitir-se-á aos jovens estudantes protagonizarem na sua vida pessoal e em seus estudos. Não se pode desconsiderar a realidade concreta, cujo estudo de caso em uma escola periférica trouxe alguns alertas de obstáculos.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C. Uberização: A era do trabalhador just-in-time? **Estud. av.**, n. 34, v. 98, p. 111-126, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/VHXmNyKzQLzMyHbgcGMNNwv/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL (1967). **Decreto-lei nº 236**. Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 05 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE; CEB, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&%20Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007[...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.html. Acesso em: 21 dez. 2017

BRASIL. **Resolução n. 16, de 7 de dezembro de 2017**. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78691-resolucao-fnde-16-2017-final-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Microdados do Censo Escolar 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/cento-escolar/resultados/2021>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

CARVALHO, E. J. G. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): Instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/carvalho.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Ensino Remoto, Juventude e BNCC: Processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 188-200, fev. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10287>. Acesso em: 19 jun. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREITAS, S. C.; FIGUEIRA, F. L. G. Neoliberalismo, Educação e a Lei 9.394/1996. **Holos**, n. 36, v. 7, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061>. Acesso em: 09 abr. 2022.
HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Livreto Institucional**. Pernambuco: ICE, 2022. Disponível em: https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livreto_Digital_Institucional.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

JEFFREY, D. C.; SILVA, J. F. **Educação Integral em estados brasileiros**: Trajetória e política. Curitiba, PR: Editora CRV, 2019.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MATO GROSSO. **Lei estadual n. 10.622, de 24 de outubro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa, 2017. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10622-2017.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Etapa Ensino Médio. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>. Acesso em: 30 abr. 2022.

RAMIRES, Y. Governo sanciona lei que institui as Escolas Plenas em Mato Grosso. **Governo de Mato Grosso**, out. 2017. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/8370167-governo-sanciona-lei-que-institui-as-escolas-pletas-em-mato-grosso>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SEDUC-MT. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT-EM)**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: Da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

Como referenciar este artigo

MOTA, E. R. L. C.; CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Política educacional para o Ensino Médio: O Projeto “Escola Plena” no contexto Mato-Grossense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2273-2293, nov. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16728>

Submetido em: 13/03/2022

Revisões requeridas em: 21/06/2022

Aprovado em: 11/09/2022

Publicado em: 30/11/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

