

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RODOLFO CLAUDIO DA CRUZ

**RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROJETO “ESCOLA
PLENA”, DE MATO GROSSO**

CÁCERES-MT

2022

RODOLFO CLAUDIO DA CRUZ

**RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROJETO “ESCOLA
PLENA”, DE MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Marilda de Oliveira Costa

CÁCERES-MT

2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

C955r	<p>CRUZ, Rodolfo Claudio da. Relações entre o Público e o Privado no Projeto "Escola Plena", de Mato Grosso / Rodolfo Claudio da Cruz - Cáceres, 2022. 221 f.; 30 cm. (ilustrações) IL. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022. Orientador: Marilda de Oliveira Costa</p> <p>1. Implementação. 2. Reorganização Escolar. 3. Escola de Tempo Integral. I. Rodolfo Claudio da Cruz. II. Relações entre o Público e o Privado no Projeto "Escola Plena", de Mato Grosso: . CDU 37.01</p>
-------	--

RODOLFO CLAUDIO DA CRUZ

**RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROJETO ESCOLA PLENA
DE MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Marilda de Oliveira Costa (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Profª. Dra. Maria Raquel Caetano (Membro Externo – IF-Sul)

Profª. Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk (Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADO EM: ____/____/____.

Dedico esta dissertação à minha avó materna, Zelita Pereira Basile (in memoriam), meu eterno exemplo de fé e coragem, e aos meus sobrinhos, Laura e Ricardo, meus anjos aqui na Terra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela graça que me concedeu de chegar até aqui e por ter me sustentado durante toda essa jornada.

À professora Marilda, pela orientação e pelo incentivo, por nunca parar de segurar firme em minha mão e por conduzir-me dialeticamente com excelência e criticidade pelo caminho da pesquisa e todo meu processo enquanto pesquisador, que antes pouco conhecia.

Aos professores da banca, que se dispuseram a fazer parte deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unemat, que contribuíram para com o meu crescimento pessoal e profissional na área da Educação.

Aos meus pais, por terem me trazido à vida, por cuidarem sempre tão bem de mim, por terem me ensinado o caminho certo a seguir e por servirem de exemplos de homem e mulher.

Aos meus amigos, de modo especial, que estiveram, estão e estarão sempre comigo, em circunstâncias boas e em outras não tão boas. Apesar de serem muitos, devo citar em especial o meu irmão de orientação e de coração, Tiago. Cito também a Cristiane, a Ana Paula e a Selma, que encontrei e reencontrei neste programa de pós-graduação, o qual me orgulho de ter feito parte. São amigos que foram amparo, colo, força e companheirismo em todos os momentos, e que seguirão para sempre em meu coração e na minha vida!

“Tuus totus ego sum, et omnia mea tua sunt”.

(Eu sou todo teu, e tudo o que é meu te pertence)

(São Luís Maria Grignion de Montfort)

RESUMO

A presente pesquisa integra a Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) – Campus Universitário Jane Vanini. A pesquisa intitulada “Relações entre o Público e o Privado no Projeto ‘Escola Plena’, de Mato Grosso” teve como objetivo geral analisar o processo de reorganização escolar de uma escola da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, decorrente da implantação e materialização do Projeto Escola Plena, um projeto sancionado pela Lei Estadual nº 10.622, de 24 de outubro de 2017. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, por meio dos seguintes instrumentos e procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental e entrevista semiestruturada com professores, gestores e estudantes. Optou-se pela abordagem qualitativa, tendo como auxílio o método materialista histórico-dialético. Dos resultados desta investigação, concluiu-se que a Escola Plena é um marco institucional, pois oferta aos estudantes um ensino de tempo integral na rede estadual, porém, ainda apresenta contradições e falhas e toma caminhos distintos das experiências inspiradas de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. Por mais que tenha se multiplicado, trata-se de um resultado ainda incipiente. Foi um projeto implantado numa escola já existente de período parcial, o qual ainda carece de ações concretas, em termos físicos e pedagógicos, e também de outras reformulações visando ao acesso, à permanência e à conclusão. Esta política passou a ser uma das prioridades do governo estadual e encontrou forças no cenário nacional com as mudanças empreendidas para terceira etapa da educação básica por meio da Medida Provisória nº 756/2016. Identificou-se que a reorganização escolar contou com diretrizes e ações inovadoras relativas ao currículo, inspiradas num modelo de ensino integral do estado de Pernambuco, por intermédio de uma “parceria” firmada entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) e três institutos ligados ao setor empresarial. Constatou-se o quanto esse projeto tem sido operado pelo empresariado, bem como o avanço do privado (terceiro setor) sobre o público. Tal setor tem operado por dentro e fora da escola, visando chegar aos resultados pré-estabelecidos. Para tanto, muitas modificações foram feitas, desde a cultura de gestão, do planejamento e das formas de avaliação. O conteúdo também passou ser orientado por esse setor, como é o caso do “Projeto de Vida”, formando assim o currículo constituído pela base comum, com disciplinas tradicionais, e pela base diversificada, com disciplinas de iniciação científica, protagonismo infantojuvenil, práticas esportivas, projeto de vida, estudo aplicado de português e outras. Já em relação ao tempo, ficou em oferecer nove horas diárias para o ensino médio, e oito horas para o ensino fundamental, mesclando em horários diferentes as disciplinas. No que tange aos espaços, a escola não passou por nenhuma reforma ou grandes mudanças, adotando a estrutura antes utilizada para o ensino regular, e as salas foram organizadas de forma temática, conforme as áreas do conhecimento.

Palavras-Chave: Implementação. Reorganização escolar. Escola de tempo integral.

ABSTRACT

This research is part of the Research Line: Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices of the Graduate Program of the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT) – University Campus Jane Vanini. The research entitled: Relations between the Public and the Private in the Full School Project of Mato Grosso had as general objective to analyze the process of school reorganization of a school of the state public education network of Mato Grosso resulting from the implementation and materialization of the Full School Project, a project sanctioned by State Law No. 10.622, of October 24, 2017. The research was characterized as a Case Study through the following data collection instruments and procedures: bibliographic and documentary research, semi-structured interview with teachers, administrators and students. We opted for a qualitative approach, using the historical-dialectical materialist method as an aid. From the results of this investigation, we conclude that Escola Plena is an institutional framework, as it offers students full-time education in the state network, but it still has contradictions and flaws, and takes different paths from the inspired experiences of Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, however much it has multiplied, it is still an incipient result. It was a project implemented in an existing part-time school, which still lacks concrete actions, in physical and pedagogical terms, as well as other reformulations aimed at access, permanence and completion. This policy became one of the priorities of the state government and found strength on the national scene with the changes undertaken for the third stage of basic education via Provisional Measure 756/2016. We identified that the school reorganization had guidelines and innovative actions related to the curriculum, inspired by a model of integral education in the State of Pernambuco, through a "partnership" signed between the State Department of Education of Mato Grosso (Seduc-MT) and three institutes linked to the business sector; we can see how much this project has been operated by the business community, as well as the advance of the private sector (third sector) over the public sector. This sector has operated inside and outside the school, aiming to reach pre-established results, and for that many changes are made, from the management culture, planning and forms of evaluation. The content is also guided by this sector, as is the case of the "Life Project", so the curriculum consists of a common base with traditional disciplines, and a diversified base, with disciplines of scientific initiation, Child and Youth Protagonism, Sports Practices, Project of Life, Applied Study of Portuguese and others. In terms of time, it was offered nine hours a day for high school, and eight hours for elementary school, mixing the subjects at different times. Regarding the spaces, the school did not undergo any reforms or major changes, using the structure previously used for regular education; the rooms were organized thematically according to the areas of knowledge.

Keywords: Implementation. School reorganization. Full-time school.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALMT - Assembleia Legislativa de Mato Grosso

BM - Bando Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEE - Conselho Estadual de Educação

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CF - Constituição Federal

CIACs - Centros Integrados de Apoio à Criança

CIECS - Centros Integrados Escola Comunidade

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública,

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CREI - Centro de Referências em Educação Integral

DEM - Democratas

DOE - Diário Oficial do Estado

DPD/COGEM - Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica - Coordenação-Geral de Ensino Médio

DRC-MT - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

EC - Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EM - Ensino Médio

EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IN - Instituto Natura
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISG - Instituto Sonho Grande
LAB - Laboratório de Dados Educacionais
LC - Lei Complementar
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDE - Manutenção e ao Desenvolvimento do Ensino
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
MPB - Movimento pela Base
MT - Mato Grosso
NEM - Novo Ensino Médio
NGP - Nova Gestão Pública
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS - Organização Mundial de Saúde
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PEE - Plano Estadual de Educação
PIB - Produto Interno Bruto
Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME – Programa Mais Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNME – Programa Novo Mais Educação
PPEI - Projeto-Piloto de Educação Integral
PPETI - Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
SECITECI - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
Seduc-MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SEE - Sistema Estadual de Ensino
SIGA - Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem
Sintep – Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Matrículas por Etapas/ modalidades de ensino - MT (2019).....	119
Tabela 2 - Número de matrículas etapa/modalidade de ensino e dependência administrativa – MT (2019).....	120
Tabela 3 - Número de Escolas de Tempo Integral – MT (2019).....	121
Tabela 4 - Número de matrículas por etapas de ensino e turno de 2017	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação dos grupos para as entrevistas	37
Quadro 2 - Regiões intermediárias e imediatas - MT.....	100
Quadro 3 - Relação de municípios contemplados pelo Projeto Escola Plena	128
Quadro 4 - Políticas de educação em tempo integral do ensino médio, a nível nacional e do estado do Mato Grosso	134
Quadro 5 - Componentes da parte diversificada e os respectivos objetivos.....	142
Quadro 6 - Categorias das entrevistas	149
Quadro 7 - Número de matrículas por dependência administrativa	152
Quadro 8 - Perfil dos sujeitos entrevistados – categoria 1.....	162
Quadro 9 - Categoria 1	163
Quadro 10 - Categoria 2	165
Quadro 11 - Categoria 2	166
Quadro 12 - Categoria 2	168
Quadro 13 - Categoria 2	169
Quadro 14 - Categoria 2	170
Quadro 15 - Categoria 3	173
Quadro 16 - Categoria 3	174
Quadro 17 - Divisão curricular da Escola Plena.....	176
Quadro 18 - Categoria 4	180
Quadro 19 - Categoria 4	181
Quadro 20 - Categoria 4	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de Escolas por Dependência Administrativa - MT (2019).....	116
Gráfico 2 - Número de Escolas por Oferta de Etapa de Ensino - MT (2019)	116
Gráfico 3 - Matrículas totais na educação básica, segundo esfera administrativa - MT (2015-2019).....	118
Gráfico 4 - Percentual de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa - MT (2019)	119
Gráfico 5 - Distribuição de escolas integrais por etapas/ensino - MT (2019)	122
Gráfico 6 - Escola de tempo integral da rede estadual, por etapa de ensino - MT (2015-2019)	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de atuação do ICE no Brasil (2021)	93
Figura 2 - Mapa das Regiões de Mato Grosso.....	100
Figura 3 - Projeto Escola Plena, presente nos municípios mato-grossenses	129
Figura 4 - <i>Layout</i> do Programa Pró-Escolas	132
Figura 5 - Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano (3ª Fase do 2º Ciclo e 3º Ciclo).....	140
Figura 6 - Matriz curricular: base nacional comum e parte diversificada do ensino médio...	141
Figura 7 - Mapa da Cidade de Mirassol D'Oeste - MT.....	150
Figura 8 - Lugares de Mirassol D' Oeste.....	151
Figura 9 - Salas temáticas da Escola Plena.....	173

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	25
2.1 Natureza e método de pesquisa	25
2.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa.....	32
3 ESTADO, POLÍTICAS E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	39
3.1 Escolas de tempo integral, aspectos históricos e experiências:	40
3.2 O direito à Educação de Tempo Integral: as normativas nacionais	51
3.3 Formação Integral e Escola em Tempo Integral	62
3.4 Escola de tempo integral e o estado capitalista: contradições e perspectivas	69
3.5 Incidência do setor privado no Projeto Escola Plena	82
4 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HISTÓRICO-TERRITORIAL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROJETO ESCOLA PLENA NO ESTADO DE MATO GROSSO.....	96
4.1 Aspectos histórico-territoriais do estado de Mato Grosso.....	97
4.2 Destaques sobre algumas políticas educacionais do estado de Mato Grosso	106
4.3 Dados e atendimento da educação em Mato Grosso	115
4.4 Dos antecedentes à institucionalização do Projeto Escola Plena em Mato Grosso...	123
4.5 Dos aspectos legislativos à organização e orientações curriculares das Escolas Plenas	134
4.6 Estrutura organizacional dos profissionais ao processo seletivo dos docentes	143
5 A CIDADE, A ESCOLA E A MATERIALIZAÇÃO DA ESCOLA PLENA	147
5.1 <i>Locus</i> da pesquisa: a cidade de Mirassol D'Oeste	149
5.2 Caracterização da escola estadual e seu funcionamento	153
5.3 Perfil e contexto dos sujeitos entrevistados	161
5.4 A reorganização do tempo	164
5.5 A reorganização dos espaços.....	170
5.6 A reorganização curricular.....	175
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE A.....	214
APÊNDICE B.....	216

1 INTRODUÇÃO

[...] a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 104).

A presente dissertação, intitulada: “Relações entre o Público e o Privado no Projeto Escola Plena de Mato Grosso”, foi desenvolvida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/Unemat). Este estudo foi realizado sobre uma escola da rede estadual, contemplada pela política educacional que institui escolas de tempo integral, no estado de Mato Grosso, denominada “Projeto Escola Plena”. O *locus* desta investigação, em 2018, teve sua sistemática de ensino alterada: passou de uma modalidade de ensino regular (turnos separados) para uma escola de tempo integral, o que possivelmente pressupõe novos sentidos e percepções à comunidade escolar. Além disso, a proposta implicou o deslocamento dos estudantes do ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano), que antes frequentavam esta unidade de ensino e que passaram a estudar em outras unidades escolares, pois as etapas de ensino atendidas pelo projeto restringem apenas o ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano) e o ensino médio.

Antes de avançar sobre tal projeto, inicia-se uma reflexão tendo como ponto de partida a epígrafe acima, a qual retoma alguns questionamentos acerca das políticas neoliberais no campo educacional e as transformações geradas por essa agenda. A frase acima, localizada no livro: “*A Falsificação Do Consenso: Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo*”, organizado em cinco ensaios, pelo pesquisador Pablo Gentili, propõe uma metamorfose das formas históricas de pensar as práticas pedagógicas e de repensar a escola pública como espaço de realização do direito social à educação. Suas reflexões, feitas há mais de 20 anos, são muito atuais, especialmente por pontuar a crise do sistema educacional, que afeta tanto educadores e educandos, diariamente, os quais sentem na pele seus efeitos na saúde, no trabalho, no acesso, na permanência e na conclusão.

Esses fenômenos, de certo modo, demonstram o quanto as relações de produção organizam e sistematizam a vida cotidiana, em particular no sistema educacional, à acomodação da estrutura do sistema do capital e suas demandas, estabelecendo valor apenas ao que o mundo

do capital possa mensurar. Com isso, a educação tem perdido cada vez mais sua função social, política, cultural e formativa, de ensinar/transmitir os conteúdos construídos historicamente pela sociedade, os quais são de extrema importância para a leitura de mundo e na/para superação das injustiças sociais que tanto assolam o mundo que conhecemos. Na contramão desse instrumento de cidadania e emancipação, passa a atender às demandas peculiares do “deus” mercado, que, por sua vez, estreita seus fins no aprender a aprender, no desenvolvimento de competências e habilidades em nome da empregabilidade, na formação para o mercado, na ideia da educação como capital humano.

A análise construída por Gentili (1998) enuncia, ainda de forma preliminar, elementos de uma realidade contraditória, a qual objetiva-se refletir ao longo desse texto, principalmente sobre as escolas de tempo integral num Estado minimalista capitalista, voltada para o ensino médio, etapa final da educação básica. Tal etapa passa e passou por inúmeras reformas, pautadas nos interesses do mercado, trazendo consequências tanto no esvaziamento da condição humana como em seu genuíno sentido de ampliar e acessar saberes. Por isso advoga-se, juntamente com Antunes (2017, p. 83), por uma educação pautada na “individualidade omnilateral e não unilateral, livre e não instrumental, emancipada e não alienada: eis os pontos de partida de uma outra educação”. Este é um projeto educativo oposto ao que já se fez, faz e continua a se propor fazendo, como escola minimalista pensada pelo capital em sua volátil e persistente destruição.

De um lado, a conjuntura política brasileira nos últimos anos não é das mais animadoras, pois vem sendo marcada por reformas e projetos ultraliberais e ultrarreacionários (CARA, 2019), cujas consequências são percebidas nitidamente, ou seja, uma educação tendenciosamente minimalista para a formação da classe trabalhadora. Do outro, seus efeitos não apenas afetam o campo educacional, mas repercutem em outras áreas sociais. Atenta-se, especialmente, para o ensino médio, a terceira etapa da educação básica, considerada a fase de escolarização da transição dos jovens para a vida adulta, a inserção ao mundo do trabalho e o ingresso ao ensino superior. É uma das etapas da educação básica mais afetada por divergentes modificações, cujo projeto formativo à juventude brasileira é um campo acirrado de disputa. Como afirma Krawczyk (2014, p. 15), é considerado “um espaço particularmente sensível às mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX”. São mudanças relacionadas a

um contexto de acumulação flexível do capital¹, sob justificava de serem ideais para o bem do “mercado”, “para o crescimento da economia”.

Um exemplo concreto dessa discussão mais recente é a Lei 13.415, aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017, conhecida também como “Reforma do Ensino Médio”, ou “Novo Ensino Médio” (NEM). É outro complexo e desafiador episódio escrito na história da educação desse país, que delineia a disputa em torno de projetos societários para a juventude brasileira. Costa e Caetano (2021, p. 2) avaliam que as propostas como as do NEM e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à política educacional, vêm se distanciando dos princípios político-pedagógicos de uma educação integral e *omnilateral* (multidimensional) voltada para a formação dos jovens brasileiros; não obstante, instaura-se um novo *ethos* educacional. Materializadas num cenário de intensas transformações no mundo do trabalho e da produção capitalista, cujos “[...] interesses empresariais, que têm entrado na esfera escolar através do empreendedorismo exigem que os indivíduos estejam em constante formação para atenderem às demandas do mercado. ” Isto porque, de acordo com as autoras, o mais importante passa a ser o “aprender a empreender”, a ênfase recai na capacitação de tal atividade em razão da demanda do mercado de trabalho, emprego e renda, no desenvolvimento das capacidades empreendedoras justificadas frente aos desafios do século XXI.

Ainda sobre o NEM, endossa-se que o contexto sócio-político que foi desencadeado foi um tanto desalentador, de intensas preocupações frente à espetacularização de um golpe, o qual destituiu “[...] a primeira mulher que chegou à Presidência da República, em nossos mais de 500 anos de história” (EVANGELISTA, 2020, p. 20). No ano de 2016, no mês de maio, a presidenta Dilma Rousseff (PT), reeleita em 2014, é afastada de sua função, assumindo interinamente a presidência do país o vice-presidente Michel Temer. Em agosto do mesmo ano, o Senado aprova o *impeachment* de Dilma Rousseff. Ramos e Frigotto (2016, p. 31) vão dizer que este “[...] Golpe de Estado reitera em nossa história de rupturas democráticas e o que ele traz de novo, com consequências mais profundas no campo econômico social e sua relação com a educação”.

¹ Harvey (2008) define tal categoria, apesar da complexidade que apresenta, no livro *Condição pós-moderna*, na concepção do autor consiste num “novo” modo encontrado pelo capitalismo, especificamente, à classe capitalista e dos governos dos países centrais à superação de suas crises cíclicas e suas contradições internas, instaurando base a cultura pós-moderna em manter e alcançar a maior taxa de lucros, característica fundante de todo o sistema, a flexibilidade dos mercados de trabalho, privilegiando contratos temporários, dos produtos, padrões de consumo e outros.

Evangelista (2020) lembra que a crise econômica pela qual estava passando o país é desencadeada pela crise política iniciada em 2013, chegando ao seu ápice no dia da votação final do *impeachment*. São nessas circunstâncias que, mais uma vez, o projeto formativo para a juventude desse país é disputado, uma reforma que acontece via Medida Provisória

A partir desse momento de ilegitimidade presidencial, um conjunto de ações do governo começam a ser operacionalizadas, as quais, segundo Gonçalves (2017, p. 134), “[...] verifica-se um grande retrocesso no campo das políticas sociais e educacionais”. Essa reforma surpreendeu a todos (COSTA; ALMEIDA, 2019), pois foi principiada por meio da Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, sem uma discussão mais ampla e democrática com a população, especialmente os estudantes. Essa proposta “[...] ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias” (GONÇALVES, 2017, p.134). Uma reforma aprovada e gestada sob o alarme do mercado, contando com o apoio dos representantes da burguesia (empresariado) (EVANGELISTA, 2020), sob o engodo de argumento imediatista para que tal reformulação se concretizasse, tendo como principais mudanças a alteração do conteúdo curricular e a ampliação da carga horária (tempo integral). Vale lembrar que essas “mudanças” têm recebido uma atenção especial por divergentes grupos da sociedade civil. De um lado, os que criticam veemente tal reforma, pois a proposta apresenta uma estreita relação com formação humana integral, introdução do setor privado, o viés economicista, corroborando para o *apartheid* educacional e social que massacram a juventude brasileira (SILVA; FERRETI, 2017; FRIGOTTO, 2017; GONÇALVES, 2017, COSTA; CAETANO, 2021). Do outro lado, há os defensores, representado pelo patronado empresarial, que tem expressado seus “preconceitos” com a igualdade de direitos e políticas inclusivas dos governos anteriores na/para educação brasileira. Este “grupo”, articulado estrategicamente pelos seus institutos e fundações, entra em cena em defesa de uma formação, “performance” pragmática no século XXI, visando ocupações no pseudomercado de trabalho (CAETANO, 2018).

Reitera-se que um dos conteúdos trazidos pelo NEM, que converteu a MP 746/2016 em lei, sofreu, no texto final, duas alterações centrais, no âmbito do currículo e da jornada escolar diária (EVANGELISTA, 2020). Esta última tinha, antes da reforma, uma carga horária mínima anual para o ensino médio de oitocentas horas, a lei alterou o art. 24 da LDB 9394/1996, com a seguinte orientação:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá 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 de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017, p.1).

Desse modo, a alteração indica a indução gradativa à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, pois a lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de “Ensino Médio em Tempo Integral” (EMTI), que estabelece e normativas e critérios para que as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) adotassem tal política. Salienta-se que, na esfera estadual mato-grossense, a referida política configura-se como um desdobramento da reforma, pois muitos estados, em tempo recorde, passaram a atender às exigências inferidas pela portaria de 2016 (EVANGELISTA, 2020).

São processos que a realidade de Mato Grosso faz parte, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) vem implantando e implementando, na rede estadual de ensino, um conjunto de projetos educacionais, um deles é a implementação do modelo de educação integral, conhecido como: “Projeto Escola Plena”. As Escolas Plenas consistem no funcionamento em tempo integral, do ensino fundamental e do ensino médio, visando oferecer, além das disciplinas tradicionais, um conteúdo pedagógico diferenciado, voltado ao projeto de vida de cada aluno. Endossa-se que a implantação dessa política, voltada preferencialmente para a terceira etapa da educação básica, esteve um passo à frente da aprovação da Reforma do Ensino Médio, pois, no ano de 2016, já se tinha iniciado um projeto piloto de escolas de tempo integral, o qual passa a ser fortalecido pelo EMTI.

O processo de implantação de escolas de tempo integral tem alterado de maneira significativa a configuração, principalmente do ensino médio brasileiro, seja de escolas públicas ou privadas, tal como vem se materializando na rede de ensino estadual mato-grossense. Muitas escolas, que antes atendiam o ensino fundamental anos iniciais, passaram a atender apenas o ensino médio e/ou ensino fundamental anos finais em algumas unidades, além do que têm sido “esvaziadas”, com o deslocamento de parte significativa dos estudantes para outras escolas, como se apresenta mais adiante. Nesse sentido, Casagrande e Alonso (2019, p. 584) avaliam que a reconfiguração da última etapa do ensino da educação básica, materializada no estado, direcionada a algumas escolas, além da extensão da carga horária, traz alterações para/na “[...] remuneração diferenciada aos professores, dedicação exclusiva como sistema laboral, desenvolvimento do protagonismo juvenil e inserção de disciplinas eletivas”. As autoras ainda colocam quanto à implantação da proposta, que possui efetivamente um eixo comum, enviesado

pelo modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, visto mais adiante.

De antemão, adianta-se que a reestruturação das Escolas Plenas focaliza o Projeto de Vida e o protagonismo juvenil, partes constituintes do modelo pernambucano, em que as mudanças pelas quais a sociedade passa servem como ponto de partida do ensino frente às necessidades de adaptação da escola ao novo perfil de jovem, alinha-se ao “[...] protagonismo de agências do mercado na administração pública pode ser visto como consequência do advento das políticas neoliberais e seus impactos sobre o olhar para a valorização da sua dinâmica administrativa” (CASAGRANDE; ALONSO, 2019, p. 584). São experiências que ainda passam por um processo de adaptação entre os personagens envolvidos dessa história. Entretanto, são estratégias intencionais para cada vez mais dominar o Estado, inserindo nos aparelhos governamentais, propagando seus interesses e ideais na sociedade civil, tanto por fundações, institutos, bem como na ocupação de cargos estratégicos e políticos para/na educação do país na captura de poder (DOWBOR, 2017)

Com base nos dados expostos até o momento, reitera-se o interesse em investigar a materialização do Projeto Escola Plena, que se constitui no objeto de estudo desta dissertação. Não obstante, é um desafio, dadas as circunstâncias em que essa pesquisa ocorreu, período pandêmico ocasionado pela covid-19, e, por tratar-se de um pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo PPGEduc/Unemat, programa este que subscreve essa produção científica. Num sentido *lato*, o interesse pessoal pelas políticas educacionais resulta na elaboração e submissão ao processo de seleção do Mestrado, em 2019, tendo o projeto de pesquisa voltado para a temática, reestruturado com o importantíssimo e primoroso auxílio da orientadora, para ainda mais nortear a pesquisa e atingir outros fins. Já num sentido mais *strictu*, decorre de uma experiência empírica na elaboração de um trabalho acadêmico, no período de graduação na Unemat, no ano de 2015, acerca do “Programa Mais Educação”, instituído no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), que tinha como propósito induzir uma política de educação integral em tempo integral. Na época, a escola ofertava diferentes atividades socioeducativas aos estudantes, as quais me encantaram. A partir dessa experiência, o tema continuou vivo nas minhas leituras, reflexões e inquietações, chegando a fazer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2017, sobre a temática.

O interesse em continuar pesquisando sobre a temática fez com que buscase, de forma mais incisiva, me envolver e me interessar em discutir sobre as políticas educacionais, sobretudo em torno do debate da Educação Integral, concepção voltada tanto ao

desenvolvimento integral (multidimensional) do sujeito, nos aspectos afetivos, cognitivos, físicos e sociais, como também na criação de possibilidades formativas planejadas e construídas aos meninos e meninas desse país, na reinvenção da prática pedagógica, na direção de desenraizar-se dos efeitos predatórios do capitalismo no ambiente escolar. Por isso a escolha pela linha de pesquisa: “Formação de Professores, Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas”, por ser uma linha de pesquisa voltada aos estudos e pesquisas para a formação inicial e continuada de professores, enfatizando processo ensino-aprendizagem, relação universidade-escola, políticas educacionais, teorias e práticas pedagógicas²; portanto, o objeto da pesquisa, nessa direção, coaduna para essa linha, dado que se analisa o projeto de tempo integral em fase de implementação.

Endossa-se o quanto a pós-graduação se apresenta como um espaço de resistência e de defesa da educação, por meio de leituras críticas e sistematizadas da realidade, atreladas a acontecimentos históricos e políticos, disputas e interesses, propiciando reflexões e análises críticas ao sistema político e socioeconômico. De modo particular e profissional, essa produção significa não apenas um crescimento ímpar, ao professor pedagogo que sou, mas também um ato de resistência e superação por ser o filho e pertencer à classe trabalhadora. Desde muito antes, já compreendia o quanto a educação é um instrumento de transformação social, emancipação e libertação, e, principalmente, a consciência de classe, tão necessária em nossos tempos. Denota-se que este estudo se reveste de tamanha relevância, haja vista seu propósito de compreender como determinada comunidade escolar reorganizou seus espaços, tempo e currículo, face a um contexto mais amplo. Acredita-se que o resultado final desta pesquisa poderá enriquecer a discussão acadêmica em torno da escola em tempo integral, no contexto da atual política educacional brasileira.

Face a essas considerações iniciais, esta dissertação está dividida em mais quatro seções, além dessa exposição inicial. Na segunda seção, apresentam-se a natureza, o método e os instrumentos e procedimentos da pesquisa em educação utilizados. Na seção três, apresenta-se uma reflexão acerca da escola de/em tempo integral, no contexto da atual política educacional brasileira, para apreender acerca da totalidade e contradições do objeto de investigação desta dissertação. A quarta seção, acerca de Mato Grosso, divide-se em duas partes: na primeira, apresentam-se as determinantes que circundam o processo de formação

² Disponível em: <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=-rea-de-concentracao-linhas-de-pesquisa-e-grupos-de-pesquisa-concentration-area-research-lines-and-research-groups-rea-de-concentracion-lineas-de-investigacion-y-grupos-de-investigacion>. Acesso: 08 nov. de 2021.

histórico-territorial e educacional, organização do ensino mato-grossense; na segunda parte, os antecedentes à institucionalização do Projeto Escola Plena. Na seção cinco, fez-se a descrição do município, do bairro e da escola, destacando os espaços físicos e aspectos socioeconômicos, a compreensão da dinâmica do funcionamento do projeto, extraídos do PPP, sobre organização do tempo, espaço e currículo da escola. Apresentam-se, também, as partes das entrevistas, organizadas em quatro categorias, perpassando esses elementos mencionados, visando facilitar a visualização das falas, para melhor compreensão do leitor.

2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas. [...] tudo isso se agiliza não só pela cognição, mas pela imaginação investigativa e pela intuição. (GATTI, 2012, p. 68).

Recorreu-se a Gatti (2012) para iniciar esta seção, com suas relevantes contribuições para a pesquisa educacional brasileira, que remontam tanto ao objeto como também ao papel do pesquisador. Para este último, a autora vai salientar que se exige aprofundamento e empenho para os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos; além de sensibilidade e conhecimento, tendo em vista compreender, da melhor maneira possível, seu objeto. Assim como as demais ciências, a pesquisa em educação requer uma organização de estudo sistematizada, a qual visa analisar determinados fenômenos educacionais a partir de uma metodologia científica, bem como instrumentos e procedimentos estabelecidos no sensível vislumbre de responder inquietações, ainda mais relacionadas às políticas educacionais, caracterizadas na sua criação e disputa em diferentes tempos e contextos, significados e contradições.

Já o objeto, não pode ser compreendido de forma isolada ou desligada da realidade, pois sua ligação é indissolúvel com os fenômenos circundantes, percebidos ou não em momentos distintos da ação humana. O universo fenomênico coexiste em concomitante relação de manifestar e/ou ocultar a essência, “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p. 12). Portanto, não se explica por visões fragmentárias e limitadas, mas, sim, por uma visão mais holística e dialética, na tentativa de desvelar aparência e sintetizar a essência, por conexões e saberes adquiridos, que se estabelecem em um específico contexto social e histórico a que pertencem.

2.1 Natureza e método de pesquisa

Conforme destacado anteriormente, uma pesquisa em educação engendra múltiplas características, tais como o problema, a justificativa, os objetivos, em virtude de um determinado problema/fenômeno, método e técnicas, e toda a atuação, desenvolvimento do pesquisador, cujas inquietudes geram questionamentos que, num

primeiro momento, podem não obter respostas, ou respostas imediatas, esporádicas. Com o intuito de compreender de forma mais ampla e menos particular, buscou-se o auxílio no Materialismo Histórico-Dialético, detalhado mais adiante, por sua inequívoca e profícuas capacidade de “[...] mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2000, p.77). O método visa superar o senso comum, o imediatismo e a espontaneidade, numa sensível articulação em transpor a forma de pensar dominante, pois o objeto de estudo não está descolado da totalidade social no qual se insere.

É a partir dessa dinâmica que o método escolhido se situa, no auxílio de superar aparência, objetivando a essência. Por essa razão, é necessário lançar mão da ciência, pois, como afirma Marx (1985, p.271), “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Para o autor, a ciência, como método científico, tem a funcionalidade de desvelar enganação dos significados, não se satisfazendo com aparência das coisas. Desse modo, ele converge para com aqueles que se limitam a conhecer as coisas pelo senso comum, para abstrair criticamente a gênese do problema, fundamentado em três condições: de crítica, de construção de novo conhecimento e da ação com vista para a transformação da realidade concreta.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2000, p.81).

Considerando o que o autor destaca, pode-se compreender que a realização de uma investigação científica demanda rigor científico-metodológico, a fim de propiciar maior veracidade aos fatos pesquisados, pois a educação não é um fato isolado, face à realidade não estática, e de que sujeito e objeto não se relacionam isoladamente, e sim contextualizados e constituídos mediante os fatos históricos, sociais, políticos e ideológicos de um determinado período. O caminho metodológico e teórico percorrido pelo pesquisador possibilita conhecer e intervir na realidade. O conhecimento de mundo é materializado por meio de condições sócio-históricas dos sujeitos, as quais o homem se produz e reproduz historicamente, “[...] para os estudos da concepção materialista da história a estrutura social e política com que nos produzimos não pode estar desvinculada dos modos de produção e estes não dependem da vontade dos indivíduos”

(JESUS; LACKS; ARAÚJO, 2014, p. 305). Tomando por base o que autores discorrem, compreende-se que uma pesquisa não se resume apenas a métodos e técnicas, imprescindíveis, sem dúvidas, mas para além desse processo de nortear, ela direciona às reflexões complexas e possíveis mudanças acerca da realidade.

O *locus* desta pesquisa é uma escola estadual, localizada no município de Mirassol D'Oeste – MT, cujo nome será omitido, de modo a evitar exposição da escola. É a única escola do município “contemplada” pelo projeto de educação em tempo integral da Seduc-MT. O critério de escolha remete a uma questão de logística, por ser próxima ao pesquisador e pelo vínculo deste com a instituição pela qual se subscreve esta dissertação. Além disso, é uma escola que atendia uma parcela expressiva de estudantes, principalmente o ensino fundamental anos iniciais, e, com a implantação do projeto, passa a atender estudantes do ensino fundamental anos finais e do ensino médio. Além dessas características, o bairro em que a unidade escolar está situada é o mais populoso da cidade, composto por uma comunidade de médio e baixo poder aquisitivo, na qual os responsáveis pelos educandos são trabalhadores braçais, em sua grande maioria, distante do centro da cidade, com grande fragilidade em espaços urbanos coletivos (PPP, 2018).

Os sujeitos pesquisados foram: um coordenador pedagógico, pelo fato de ser o responsável por monitorar e administrar o projeto na unidade escolar e por estar ligado ao processo de implantação, os professores e os estudantes.

Propôs-se realizar a pesquisa a partir da seguinte problematização: *Como ocorreu a reorganização dos espaços, o currículo e o tempo decorrente da implantação e materialização do Projeto Escola Plena?*

A partir dessa problemática, definiu-se o objetivo geral desta pesquisa: *Analisar o processo de reorganização escolar de uma escola da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, decorrente da implantação e materialização do Projeto Escola Plena.* Definiu-se como objetivos específicos:

- identificar o perfil e a trajetória dos estudantes do projeto escola plena à luz do direito à educação;
- mapear as principais alterações na unidade escolar após a materialização do projeto;
- compreender a organização dos tempos, espaços e currículo da Escola Plena.

Nesse sentido, a produção do conhecimento científico visa responder aos problemas que surgem mediante o uso de metodologias e tipologias apropriadas. Por essa razão, esta pesquisa é um estudo de caso, pois permite ao investigador e aos investigados estarem integrados no contexto real do lócus em que os fenômenos se inter cruzam. De acordo com Oliveira e Lima (2012, p. 14), essa perspectiva:

Busca compreender um problema vivenciado em uma determinada situação. [...] A observação sistemática “in loco” é a técnica predominante nesse tipo de pesquisa podendo ser completada com questionários e/ou entrevista. Por ser uma pesquisa realizada em um ambiente específico seu resultado não pode ser generalizado para outras realidades, entretanto pode fazer interferências para situações análogas.

Gil (2010, p. 117) corrobora com a afirmação das autoras, dizendo que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Já para Yin (2010, p. 24), o estudo de caso “é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionadas”, tendo como ponto de partida situações concretas, que são fenômenos da realidade, relacionados à sociedade, de modo que possa se voltar a ela. Portanto, considera-se este método o mais apropriado ao que se propõe pesquisar, pois ajuda a compreender o contexto, no sentido de capilarizar dados relevantes para a análise e explicação da articulação em contemplar os objetivos propostos.

O estudo de caso é uma das técnicas e métodos de uma abordagem qualitativa, a qual o intuito é vivenciar, pela investigação, os possíveis diálogos estabelecidos com o mundo e seus sujeitos. A pesquisa de abordagem qualitativa permite explorar um fenômeno, por meio de questões e reflexões. Esta abordagem tornou-se a mais indicada, porque permite fazer esse movimento dinâmico da pesquisa, conhecida também como pesquisa naturalística, que envolve a obtenção de dados descritivos, abstraídos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Intui-se que essa abordagem possibilita obter respostas plausíveis ao problema da presente investigação e análises dos significados que cada um dos indivíduos dá às suas ações, podendo, dessa maneira, trabalhar com descrições, comparações e interpretações. O papel do pesquisador, nesse caso, é considerar a subjetividade dos sujeitos, tendo em vista garantir a transparência, ética e legitimidade de todo o processo investigativo.

Com o auxílio do método materialista histórico-dialético, por ser um método dinâmico e aberto e por possibilitar a interpretação das transformações histórico-sociais e um maior conhecimento da realidade estudada, “[...] na medida em que o sentido da investigação se situa em uma realidade sócio-histórica em que a problemática de pesquisa se organiza a partir das contradições da realidade do mundo material em que os fenômenos estão incluídos nessa problemática. (JESUS, LACKS; ARAÚJO, 2014, p. 302). É um método relevante no movimento e dinâmica do pensamento, por meio da base material e histórica do homem em sociedade, em um específico contexto, e por também permitir análises mais críticas, na atribuição de valores e jugos aos fatos encontrados. O materialismo histórico-dialético, como método de pesquisa:

[...] propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

O método dialético nessa direção colabora incisivamente na explicação das relações concretas/abstratas dos fenômenos, e por isso se faz necessário conhecer as raízes dos fenômenos para se entender os reais acontecimentos.

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Aprender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica ascender do empírico-contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico ao concreto pensado ou conhecimento [...] (FRIGOTTO, 1991, p. 4).

Como o autor destaca, em relação ao método, considera-se a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fatos/situações, os quais não são definidos e muito menos explicáveis *à priori*, tendo sua explicação na historicidade e na *práxis*, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida [...]” (MARX, 2008, p. 258). Sendo isso possível pela propositura das categorias fundamentais da perspectiva dialética: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia (CURY, 2000).

Optou-se por utilizar três categorias nucleares do respectivo método: a *totalidade*, a *contradição* e a *mediação*, acreditando que estas categorias escolhidas possibilitam a compreensão de forma mais ampla acerca do objeto de pesquisa e a realidade estudada. Matheus (2018, p. 32) vai dizer o quanto as categorias “[...] procuram explicar a ação humana sobre o objeto, que provocam modificações da realidade da natureza do objeto. [...] tem o compromisso de apresentar uma explicação científica da ação do sujeito da pesquisa sobre o objeto de estudo”. Portanto, a pesquisa não deve ser feita somente pela curiosidade do pesquisador, deve ter relevância para a sociedade a qual estará inserida, partindo de um problema detectado pelo pesquisador e mediado por categorias, que é o caso aqui, comprometida em obter conhecimento do real.

A categoria da *totalidade* não se pauta ao particular, visa compreender o real de uma forma mais ampla, por essa razão há necessidade de homens e mulheres em não buscar apenas a compreensão de particularidades do real, mas sim do todo, “[...] capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outro processo e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 2000, p. 27). Sendo assim, não se pode compreender uma determinada política pública, por exemplo, sem compreender a conjuntura na qual são propostas e efetivadas, pois existe uma relação dialética entre as relações de produção e as relações sociais produzidas, elementos que, à luz dessa categoria, se fazem, se refazem, se criam e recriam.

Assim é o caso da escola de/em tempo integral no contexto da atual política educacional brasileira, voltada especialmente ao ensino médio, a partir de uma reforma desencadeada por uma medida provisória, sem debate e sem diálogo com a juventude desse país. Possui também uma historicidade que remonta ao século XX, com a oferta desse modelo de ensino para a classe popular, perpassando por legislações vigentes, “[...] a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades concretas” (Ibidem).

As considerações feitas pelo autor externam o quanto se está imerso numa totalidade que precisa ser interpretada, pois sem a ótica do todo, não se consegue compreender as partes, importa lembrar que não se consegue apreender uma totalidade absoluta, pois a totalidade da qual se trata é sempre parte de algo, totalidade relativa, “[...] esse reconhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais [...], para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade” (LUKÁCS, 2003, p. 76). Dessa forma, as relações sociais desenvolvidas

historicamente se reforçam nas condições materiais de cada realidade, pois nossa história é de luta, luta de classes (MARX; ENGELS, 1999), marcada por conflitos e pelos resquícios do vivido, da história e dos fatos concretos.

Já a categoria de contradição refuta a concepção de linearidade dos processos de construção histórica, uma vez que ela é a base de uma metodologia dialética. A realidade que estamos inseridos é contraditória e o nosso objeto de estudo localiza-se nesta sociedade. Cury (2000, p. 27) observa o quanto a racionalidade do real encontra-se num movimento contraditório dos fenômenos pelos quais são estes provisórios e superáveis: “[...] sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e o histórico”. Assim, é impossível analisar qualquer política pública sem fazer um entrelaçamento com os conflitos de interesses pretensos da classe dominante em detrimento da classe operária, movimentos estes que, em nenhum momento, seguem um padrão linear. Essa categoria possibilitou compreender as condições objetivas nas quais se desenvolveu o objeto de estudo, pois confrontaram-se algumas determinações propostas em nível nacional, como, por exemplo, o congelamento de vinte anos com gastos para a educação e a ênfase recaída para as disciplinas de português e matemática. São propostas que visam à preparação para provas em tempo integral, sob uma perspectiva unilateral, que se reverbera, para o Projeto Escola Plena, no quanto as reais condições da unidade escolar face à viabilidade do projeto utilizam os mesmos espaços existentes de escolas regulares de turnos separados, bem como em tantos outros aspectos relacionados à contextualização do perfil dos estudantes, suas dificuldades e possibilidades. Em relação à percepção da organização do tempo, dos espaços e currículo, “[...] a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição” (GADOTTI, 1990, p. 27).

Já a categoria da *mediação* é justificada na concretude e indivisibilidade do real. As mediações se consolidam e instauram ideais e valores ao passo de iluminar e significar determinadas ações, o que para o campo educacional é fundante, pois a educação, na transmissão e construção de conhecimentos, medeia ações desenvolvidas na interação entre indivíduos, e serve também como ferramenta às transformações sociais. “[...] A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza [...]” (CURY, 2000, p. 27). Dessa maneira, é possível analisar os aspectos contraditórios, desde sua particularidade até sua

universalidade, que marcam a criação das políticas, em um processo de construção dialético por todas as partes que interessam. Essa categoria subsidia/media a relação entre o objeto e uma ampla realidade social, especialmente, no caso desta pesquisa, entre o que está previsto na proposta do Projeto Escola Plena e a realidade encontrada, sendo que a mediação na ação, tanto em relação às adversidades encontradas pelo sujeitos envolvidos da instituição de ensino quanto no que se refere às condições e aos processos reais vislumbrados à organização no tempo, espaços, currículo, formação e outros, “[...] ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social” (CURY, 2000, p. 27). Nessa construção teórica, entende-se que o Materialismo Histórico Dialético, por sua capacidade de ater-se ao fato em si e não somente à sua representação, exige que o pesquisador apreenda a essência do objeto e não apenas as suas manifestações imediatas.

2.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Face ao discorrido anteriormente, compreende-se que o desenvolvimento da pesquisa demanda rigor científico, tendo em vista responder às questões que movem o estudo, no sentido de orientar e possibilitar toda exequibilidade do processo investigativo. Com base no delineamento da pesquisa, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica e documental, e realização de entrevistas. Também foi aplicado um questionário para traçar o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa e coletar informações, para, em seguida, filtrar alguns participantes, especialmente no *grupo de alunos e professores*.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, associada à abordagem qualitativa, com o intuito de identificar pesquisas e produções sobre o tema (escola de tempo integral, políticas educacionais e ensino médio), contribuindo de forma significativa para o conhecimento e apropriação do objeto a ser investigado. Severino (2007, p. 122) corrobora, dizendo que a pesquisa bibliográfica é definida como “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Para Andrade (1999, p.53), a pesquisa bibliográfica “dá suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha

do tema e na elaboração do relatório final”. É uma técnica muito importante, pois permitiu conhecer as produções existentes sobre o respectivo tema de pesquisa, situando-o no cenário de produções acadêmicas e traçando diálogos, especialmente os processos históricos, concepções, dilemas e repercussões diante das tentativas de implantação da escola de tempo integral no Brasil e as concepções teóricas assumidas por divergentes autores.

Outro instrumento foi a pesquisa documental que, conforme Oliveira e Lima (2012, p. 14), “é realizada a partir de análises de documentos autênticos de uma pessoa, instituição, organização, etc. Este tipo de pesquisa é muito utilizado nas investigações históricas a fim de descrever/comparar fatos sociais”. Essa consulta documental foi utilizada para que se pudesse compreender a proposta a partir da base legal (legislação). Quanto ao funcionamento da escola pesquisada, recorreu-se a materiais (portarias, resoluções e leis) elaborados tanto pelo MEC, de âmbito federal, bem como aos documentos emitidos pela Seduc-MT, Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Conselho Estadual de Educação (CEE), Orientativo Pedagógico das Escolas Plenas. Quanto ao *locus* em estudo, consultou-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), por trazer diretrizes às práticas e à organização do tempo, espaço e currículo, com o intuito de verificar questões relacionadas à educação integral, à viabilidade ou não da implantação de um modelo de ensino em tempo integral. Esses instrumentos auxiliaram para o aprofundamento teórico acerca das publicações existentes sobre a temática e possibilitaram maior clareza sobre os objetivos elencados na pesquisa.

Outros instrumentos e procedimentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e um questionário de caracterização *online*, que continha questões sobre os dados pessoais e profissionais dos entrevistados e algumas questões abertas, no intuito de identificar o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa. Optou-se por fazer as entrevistas com os sujeitos a fim de permitir ao entrevistador se aproximar do entrevistado e indagar sobre diversos aspectos que, somente pelo questionário, tornar-se-ia algo superficial. A entrevista semiestruturada, conforme Triviños (1987, p. 152), tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao objeto da pesquisa, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações, abrindo um leque maior de perguntas e respostas às inquietações do pesquisador.

Marconi e Lakatos (1996) vão dizer que a entrevista é um encontro entre duas pessoas, cujo principal objetivo é o de se obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema, e requer muito cuidado em manter uma relação de cordialidade entre os envolvidos no processo, para que haja um clima de confiança em se relatar as informações. Lüdke e André (2005, p.34) afirmam que “a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, ou seja, a entrevista possibilita um aprofundamento dos assuntos desejados. Além disso, há uma flexibilidade maior para correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Assim, inicia-se a etapa de seleção dos sujeitos e a entrevista, após a pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), constando a aprovação no parecer número 4.510.066. A princípio, buscou-se estabelecer uma relação de proximidade com a instituição escolar, especialmente com a equipe gestora, realizando, num primeiro momento, o contato via *WhatsApp*, por decorrência da pandemia ocasionada pela covid-19. Após esse primeiro contato, marcou-se um encontro pessoal, com todos os devidos cuidados de biossegurança, para coletar algumas assinaturas para passar pelo CEP. Solicitou-se, também, informações preliminares e documentos a respeito do funcionamento do Projeto Escola Plena e o PPP, e o contato com equipe gestora do primeiro ano implementação do projeto, no caso de 2018, *a priori*, este era nosso critério inicial para esse grupo de sujeitos na realização da entrevista.

Ressalta-se o quanto essas solicitações foram atendidas; entretanto, ao entrar em contato com os profissionais da gestão de 2018, especificamente, as coordenadoras pedagógicas não responderam à mensagem, e também se descobriu que a diretora de 2018 não era a mesma de 2019. Dessa forma, foram convidadas a diretora de 2019 e uma das coordenadoras que tinha trabalhado na Escola Plena, no ano anterior, como professora, para participar da entrevista, com o intuito de obter ainda mais informações para contemplar um dos objetivos que infere sobre as alterações na gestão e modo como a escola organizou o tempo, os espaços e o currículo. Outro pedido requerido foi o contato de professores da escola para facilitar o contato com alunos e, conseqüentemente, os responsáveis por eles, haja vista o momento pandêmico, em que o primeiro contato foi de forma ainda informal, para depois, em outro momento, estar explicando os objetivos e motivos da pesquisa.

Face ao contexto pandêmico exposto, endossa-se que desde que a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a pandemia mundial, em março de 2020, os estados-nação passaram a adotar medidas para desacelerar as taxas de transmissão do SARS-CoV-2, causador da covid-19, chamado também de “novo” coronavírus. Com o intuito de preservar a vida dos indivíduos, dentre tais medidas, uma delas foi a suspensão de aulas presenciais, causando profundos impactos sobre a vida dos alunos e suas famílias. Os profissionais da educação precisaram se adaptar, em tempo recorde, às novas estratégias, para dar continuidade ao ano letivo de 2020, sob a utilização massiva de recursos digitais, os quais não faziam integralmente parte dos processos escolares. Com o objetivo de a escola poder, de alguma forma, se fazer presente, ainda que à distância, “o efeito da COVID-19 nos sistemas escolares do mundo todo resultou em medidas que vão desde suspensões das aulas sem interação por plataformas virtuais, [...] até a realização das ditas aulas remotas” (ALVES, 2020, p.351).

O Brasil e o mundo passaram a enfrentar inúmeros desafios, nos diversos setores da sociedade. Além de todos os desafios e dilemas já vividos antes, ressalta-se o quanto a desigualdade educacional acentuou-se ainda mais nesse período. Sousa Santos (2020, p. 1) observa que a pandemia: “[...] não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que elas provocam”. Outro fator que merece destaque é o *home office*, que está ocorrendo na maioria das profissões, cujas pessoas estão tendo que trabalhar e/ou estudar em casa, via remota, o que também influencia na dificuldade de contato e de contribuição dos sujeitos para com a pesquisa.

Após entrar em contato com vários professores e alunos, explicando o motivo e objetivo da pesquisa, em grande parte aceitaram participar. Para selecionar os participantes de acordo com critérios estabelecidos, apresentados adiante, inicialmente realizou-se um questionário de caracterização, por intermédio do *Google Forms* (formulário *online*), para coletar informações específicas para determinado fim. Num primeiro momento, 15 alunos manifestaram interesse em participar da pesquisa, porém apenas 11 responderam o questionário de caracterização de perfil. Do grupo de professores, 13 responderam, e suas respostas passaram pelo crivo dos critérios detalhados mais adiante. Já para a consolidação da entrevista semiestruturada, devido ao momento de pandemia, utilizou-se um aplicativo tecnológico, escolhido pelo pesquisador: o *Google Meet*.

Esses procedimentos seguem as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, de acordo com o Ofício Circular N° 2/2021/Conep/SECNS/MS, do dia 24 de fevereiro de 2021, que traz orientações sobre os seguintes procedimentos:

- Em relação à submissão do protocolo ao sistema CEP/CONEP;
- Em relação aos procedimentos que envolvem contato através de meio virtual ou telefônicos com os possíveis participantes de pesquisa;
- Com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados;
- Quanto ao conteúdo dos documentos tramitados.

Assim, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio virtual, optando por fazer individualmente com cada sujeito. Um outro instrumento que havia sido planejado utilizar, antes da pandemia, era o grupo focal³, que consiste num conjunto de pessoas selecionadas e reunidas pelo pesquisador, para relatarem sobre um tema específico. Mas, por conta da gravidade da crise sanitária, da dificuldade dos alunos no acesso à internet, da disponibilidade e da sobrecarga de estudo e trabalho, realizou-se com calma, na disponibilidade de cada um, para atingir os objetivos propostos, tendo em vista o modo como organizaram o currículo, os espaços e o tempo na escola de tempo integral. Com todos os dados coletados, transcreveu-se as entrevistas sob análise de tudo o que foi coletado, com apontamentos e argumentos de autores e documentos legais relacionado à temática da pesquisa.

A entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, cada grupo de sujeitos discorreu sobre as questões relacionadas ao projeto de tempo integral e divergentes aspectos, mas também com perguntas comuns e específicas para cada grupo. A coleta dos dados ocorreu no período compreendido entre setembro de 2021 e janeiro de 2022, à luz de alguns critérios. Para o *grupo de gestores*, já se destacaram anteriormente.

O *grupo de estudantes* para os que estiveram desde primeiro ano de implementação, ou seja, os que tivessem mais tempo de vivência no projeto, e alunos do ensino médio.

³ Esse dispositivo metodológico tem como objetivo: Clarear atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão dos participantes; encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e forma de compreensão; [...] uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas; facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual (GATTI, 2005, p. 10-11).

Por último, o grupo de professores, sendo um professor de cada área de ensino, um de Matemática, um de Ciências da Natureza, um de Ciências Humanas, um de Linguagens e um de Educação Física, e também os que vinham trabalhando na referida escola, preferencialmente em 2018.

Desse modo, fez-se um formulário de caracterização para cada grupo de sujeitos, tendo em vista exceder os interessados em participar e filtrar alguns, para definir quem estava apto a contribuir com a pesquisa, de acordo com critérios elencados anteriormente. No desenvolvimento das entrevistas, alguns sujeitos desmarcaram e desistiram de participar, outros pediram para retirarem sua participação. E, diante de todo esse processo complexo, essa parte empírica foi finalizada com o total de sete sujeitos, divididos em três grupos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Formação dos grupos para as entrevistas

Quantidade de sujeitos	Grupo	Sexo dos sujeitos
01 sujeito	Equipe Gestora	01 sexo feminino
03 sujeitos	Estudantes	03 sexo feminino
03 sujeitos	Professores	02 sexo feminino e 01 sexo masculino

Fonte: elaborado pelo autor.

Na seção cinco, apresenta-se, de forma mais detalhada, o perfil dos participantes. Considerando o que se externou até o momento, torna-se necessário uma atenção redobrada aos materiais da construção teórica selecionados, pois a fase inicial dessa construção teórica de toda a pesquisa dará suporte à fase de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p. 42), pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Em face à observação da autora supracitada, Teixeira (2011) corrobora dizendo que a análise dos dados é um processo complexo, não se restringe às informações coletadas, mas há toda uma dinâmica de/na formação de significados, consolidados na interpretação advinda das narrativas dos sujeitos, do que o pesquisador observou e leu. Assim, a entrevista consiste numa atividade de descrição e interpretação, que, segundo Bardin (2016, p. 94):

Qualquer pessoa que faça entrevista conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobreposição de algumas palavras ou fins de frases. Uma entrevista é em muitos casos, polifônica.

A autora indaga ainda o quanto que a análise de conteúdo apresenta “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Ibidem). Desse modo, utilizou-se quadros com as falas dos participantes pesquisados, organizados por categorias, com o objetivo de facilitar a visualização das falas e a compreensão do leitor. Na primeira categoria, delineou-se o perfil dos sujeitos pesquisados e algumas informações pontuais acerca dos atores envolvidos com o Projeto Escola Plena. Na segunda categoria, sublinhou-se a percepção dos sujeitos que vivenciam a materialização do projeto, perpassando o tema *tempo*. Na terceira categoria, inferiu-se acerca das principais alterações em relação à implementação do projeto, perpassado o tema *espaços*. Na quarta categoria, são perguntas elaboradas acerca da *reorganização curricular* do projeto.

Salienta-se de antemão que o diálogo individualizado entre o pesquisador e os entrevistados possibilitou conhecer ainda mais as condições e as percepções dos sujeitos envolvidos na materialização do projeto, ainda mais sustentados por uma fundamentação teórico-crítica, no que diz respeito à educação integral, e também por recorrer ao que prevê a legislação, os manuais e os cadernos orientativos que sustentam o respectivo projeto de tempo integral. Todo esse movimento reflexivo, dialético, corroborou para ordenar os dados coletados, *a priori* desordenados, mas direcionados e sistematizados para compreender como ocorreu a reorganização escolar.

3 ESTADO, POLÍTICAS E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZAROS, 2008, p. 55).

Recorro a István Mészáros (1930-2017) para iniciar esta seção, citando uma das suas ricas reflexões, de natureza dialética, sobre o papel da educação e suas possibilidades de contribuir à mudança social. O autor reforça que a educação não é um mero negócio, e sim criação, e muito menos, deve qualificar apenas para o mercado, mas para a vida, como refere a obra *A educação para além do Capital*, produzida inicialmente na forma de ensaio, para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, em 2004, realizado em Porto Alegre. O brilhante filósofo húngaro se coloca, a exemplo de Antônio Gramsci, Karl Marx e tantos outros autores, contra a visão elitizada/burguesa, minimalista e estreita de educação(unilateral), que tendenciosamente visa dominar os espaços de educação formal, e não em seu entendimento amplo, como processo e prática social de contínuas aprendizagens e possibilidades. Concorda-se com o autor, de que é preciso reivindicar, e acrescenta-se, ainda, que é preciso lutar por uma educação plena para toda a vida, tendo em vista desenraizar-se do revestimento da lógica do capital e mover-se, a fim de instituir uma reforma radical em direção a práticas educacionais, com base numa formação *omnilateral*, que compreende o sujeito não apenas no aspecto intelectual, mas também no social, afetivo, físico e cultural.

Endossa-se, por intermédio do exposto inicial desta seção, que a realidade em que estamos inseridos é contraditória, inerente à sociedade capitalista, na qual a concentração de riqueza está em poucas mãos e a pobreza é farta. Esse processo tão acentuado ocorreu principalmente com a decadência do período feudal (feudalismo), quando o capitalismo toma outra proporção, transitando para um período pré-capitalista (mercantilista), entre os séculos XV e XVIII. Nos séculos XVIII e XIX instaura-se um capitalismo industrial, iniciado com a revolução industrial na Inglaterra. Por último, o capitalismo financeiro (monopolizado), compreendido pela expansão da globalização do século XX e início do XXI, o qual tudo consome para manter os ricos mais ricos ainda, caracterizado também pela grande concentração de capital nas mãos dos bancos e estratégias para/na recomposição de altas taxas de lucro dos grandes oligopólios, empresas multinacionais e grandes corporações, um capital fictício e improdutivo (DOWBOR, 2017).

O capitalismo cativou grandes revoluções industriais e tecnológicas, o mundo e o papel do Estado em relação à sociedade foram redesenhados, bem como as injustiças sociais e destruição do meio ambiente. O modo de produção capitalista interfere diretamente nos aspectos sociais, políticos, econômicos, na organização da sociedade, e isto faz emergir questionamentos ao modelo econômico atual, ao que tudo indica os feitos do sistema não são dos mais positivos e tão pouco produtivos. Portanto, a realidade humana não pode ser explicada de forma isolada, ao passo que se avança e qualifica a reflexão, deve-se atentar às “conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias” (KONDER, 2006, p. 49).

Nesse viés, a educação, as políticas públicas e o Estado, tendenciosamente tornam-se reféns em atender os imperativos do sistema capitalista (expansão e acumulação), à manutenção de seu *status quo*, cuja produção de riquezas não é destinada para o indivíduo da classe trabalhadora, pois o que é produzido não é para todos e nem para o bem-estar comum, apenas para uma minoria de proprietários detentores dos meios de produção. Na contramão desse contexto tão desafiador e excludente, sonha-se com uma educação para todos, sem exceção, entendida como um direito, prioritária, de fartos recursos financeiros e insumos pedagógicos, culminando numa escola pública gratuita, laica, de qualidade e integral, pautada em princípios democráticos e ideias de formação integral de sujeito.

Nesse sentido, o propósito desta seção consiste em refletir acerca da Escola de/em Tempo Integral no contexto da atual política educacional brasileira, para apreender os sentidos e a historicidade, que se relacionam com o objeto de investigação dessa dissertação. A seção está organizada em seis subseções, para fomentar breves considerações acerca do assunto. Na subseção 3.1, apresentam-se a historicidade, concepções e experiências da escola de tempo integral. Já na subseção 3.2, são apresentadas as normativas que asseguram o direito a esse modelo de ensino. Apresentam-se, também, as divergências comumente feitas entre formação integral e escola em tempo integral, enfatizando a perspectiva adotada neste trabalho, na subseção 3.3. Em seguida, na subseção 3.4, uma reflexão sobre o papel do Estado no sistema do capital atual. Por fim, na subseção 3.5, um caso de uma parceria firmada entre a Seduc-MT e institutos empresariais para/na orientações do Projeto Escola Plena, no estado de Mato Grosso.

3.1 Escolas de tempo integral, aspectos históricos e experiências:

Nesta subseção, apresenta-se uma reflexão com breves comentários ao tema, sintetizando algumas experiências de tempo integral no decurso da história da educação brasileira, sobretudo o potencial que uma educação nesses moldes possibilita para a luta pela transformação da educação. A temática Educação Integral/Escola de Tempo Integral vem sendo estudada por diversos autores, como Paro (1988), Moll (2012), Arroyo (1988, 2012), Cavaliere (2007), Coelho (2002a, 2002b, 2009), Mauricio (2009), Guará (2009), entre outros pesquisadores que contribuem em termos teóricos e práticos para com as exitosas experiências de redes educacionais de jornadas ampliadas. Maurício e Ribetto (2009) avaliam que é um tema de grande relevância e ainda precisa ser mais explorado, em virtude da ampliação de sua oferta para atender às demandas sociais e políticas dos últimos anos e também das condições concretas que vem se materializando nos estabelecimentos de ensino brasileiro, entre tantas outras problematizações. Tanto a escola de tempo integral quanto, recentemente, as mudanças empreendidas no ensino médio (BRASIL, 2017), não apresentam novidades no âmbito das políticas educacionais, uma vez que a implantação do tempo integral remonta desde a década de 1920 até os dias atuais, tendo como marco histórico o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, bem como a Reforma do Ensino Secundário, pela Lei n.º 5692/71, e outras posteriores.

Nos últimos anos, movimentos reformistas voltam a integrar o cenário educacional brasileiro, a exemplo do programa lançado pelo governo federal como proposta de ensino integral para o ensino médio (GONÇALVES, 2017). Todavia, torna-se relevante ser problematizado à luz do direito à educação e pela perspectiva da formação humana, haja vista constar na legislação educacional a nível nacional e por ser uma propositiva defendida, em grande medida, por diversos segmentos da sociedade. Além de serem materializados em projetos/políticas/programas de governo a serem estendidos a todas as redes brasileiras de ensino público, o que num primeiro momento apresenta-se como boa ideia e bem intencionada, entretanto, como pontua Souza (2015), necessita ser questionado acerca de qual concepção de escola integral ofertada e a que projeto formativo de sujeitos se destina.

[...] entendida como ampliação da jornada escolar, tem sido proposta como a grande solução para a escola pública brasileira, com vistas a minorar as suas dificuldades tão abundantemente conhecidas. Educadores, acadêmicos, gestores, políticos, representantes de agências multilaterais e de setores empresariais, todos parecem defender mais tempo para a criança na escola. (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1074).

Assim, como as autoras observam, as propostas de escola de tempo integral em curso nas redes de ensino público brasileiro têm sido articuladas, essencialmente, à ampliação de tempo escolar. Importa dizer que as experiências de escolas de tempo integral não são novidades, haja vista que, a partir da década de 1920, alguns movimentos forjaram concepções e práticas educativas voltadas para formação integral em tempo integral. De um lado, no sentido de romper e construir uma educação diferente da tradicional e restrita à população brasileira; do outro, reivindicar por uma educação pública para atender a todos os níveis econômicos e sociais presentes no país, sob a responsabilidade do Estado, fator fundamental para a solução dos problemas educacionais, agravados no regime republicano.

Em linhas gerais, a pauta de luta desse período era por mais condições de aprendizado, mais espaços, mais tempo, sobretudo no sensível desenvolvimento pleno de cada sujeito, por meio de oportunidades de aprendizagens contínuas e diversificadas, visando a superação do caráter excludente e segregador, tão marcante na história da educação do Brasil (COELHO, 2009). As experiências de escola de tempo integral, no Brasil, desde o período colonial, sempre existiram, porém não eram acessíveis a todos, essas “escolas” eram destinadas para um público específico:

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos [...], a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos [...] (GIOLO, 2012, p. 94).

Conforme supracitado pelo autor, a modalidade de escola integral era restrita e destinada às classes privilegiadas (elites, oligarquias), não apenas a escola de tempo integral, todas as escolas eram destinadas à elite, à formação de jovens promissores e religiosos. Nas décadas de 1920 e 1930, com o advento das teorias neoescolanovistas dos Pioneiros da Educação Nova, defendiam “[...] uma educação que abarcasse a completude do homem e o preparasse para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária [...] voltada para uma formação que conjugasse os aspectos físicos, intelectuais, morais e espirituais” (CENPEC,

2011, p. 19). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932⁴, nesse contexto, além de sua sublime importância, marcou profundamente a história da educação, significou um evento fundador do discurso da democratização do ensino brasileiro para os filhos dos pais e mães trabalhadores. Anísio Teixeira, junto com outros, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, foram grandes expoentes do manifesto e idealizadores da Escola Nova, a pauta de luta, a reivindicação ao governo brasileiro de assumir e criar dispositivos pedagógicos e políticos, para garantir um aprendizado com maior qualidade para todos, a superação do ensino tradicional no país, e também maior organicidade à educação nacional.

O Estado, por sua vez, apontado como responsável pela educação, cujas medidas imediatistas e a curto prazo não fariam sentido, era necessário pensar adiante, “[...] o Manifesto sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país” (VIDAL, 2013, p. 586). O documento forjado como parte do jogo político pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas, reivindicava uma outra direção, pelo movimento de renovação educacional no país, expressado em seu próprio título (manifesto). Pensava-se em um sistema educacional organizado e estruturado, “coincidências” ou não, as observações tecidas há mais de 80 anos, por vezes, são muito semelhantes com o momento atual.

Ainda sobre a escola de tempo integral, Bertoldo (2015, p.152) afirma: “até a idade moderna, as escolas em tempo integral existiam principalmente na Inglaterra[...]. No cenário brasileiro, seu surgimento se dá nos anos 1950, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por Anísio Teixeira, em Salvador”. Bem observado pela autora, por volta dos anos de 1950, Anísio Teixeira⁵ (1900-1971), defensor do ensino público gratuito, laico e obrigatório como mecanismo de democratização da educação, uma escola comum para todos, reconhecido também como um dos principais idealizadores da Escola Nova, foi responsável pela inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), de tempo integral, na Bahia, destinado para os filhos da classe trabalhadora. Visando propiciar educação às crianças de classes inferiores, à mercê de uma escola mínima e precária, o Centro ganhou repercussão

⁴ Conforme Vidal (2013) consistiu inicialmente, um documento publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932, contou com assinatura de 26 intelectuais da época, reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro.

⁵ Educador baiano, instruído na doutrina católica, advogado de formação, tomou contato com a educação quando nomeado Inspetor Geral de Ensino, em Salvador (NUNES, 2001).

internacional, “o Centro Educacional continha quatro ‘Escolas-Classe’ e uma ‘Escola Parque’. A finalidade da proposta era alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes e plásticas, jogos, recreação, ginástica, distribuídas ao longo de todo o dia” (OLIVEIRA; SANTOS, 2019, p. 167). Esse projeto foi uma resposta contrária à escola tradicional, da instrução, e concebida essencialmente pela formação integral. As autoras ainda pontuam o quanto esse projeto devia ter sido espalhado por todo o estado da Bahia, contudo Anísio Teixeira não conseguiu realizar seu sonho. Nas palavras do educador brasileiro, considerava necessário: “enriquecer-lhe o programa com atividades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades, de trabalho, de estudo, de recreação e de arte” (TEIXEIRA, 1994, p. 63), ou seja, além do processo de escolarização para todos, a escola deveria ser a extensão tanto da casa como da família, das atividades de estudos e da social, um ambiente de aprendizagens contínuas e diversificadas.

Nesse contexto, o Brasil passava por um período de transição econômica, de um modelo oligárquico-tradicional para o urbano-industrial, orientado à industrialização (produção capitalista). Conforme Bertoldo (2015), isso resultou na ampliação do papel do Estado, gerando notórias consequências, não apenas para a economia, mas também para a educação. Em 1930, o governo Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, bem como implanta a Reforma Francisco Campos, que organizou o ensino secundário e superior no Brasil. A impressão deixada pela autora, a exemplo dessas medidas expostas, é de que, de um lado, demonstram a relevância do papel Estatal na criação e implementação de respostas ao processo de exclusão, tão marcante na/para educação brasileira, em sua historicidade. Do outro, a elite sempre teve acesso aos bens de acesso material e da produção acadêmica, enquanto os pobres recebiam um ensino voltado para o mercado de trabalho, como educação comercial, a qual não viabilizava o ingresso ao ensino superior.

Assim, a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante. (BRUNO, 2011, p. 547).

A educação escolar, na medida que se expandia, aumentava também sua subordinação ao controle do capital. O interesse dos capitalistas, por sua vez, consistiu na força de trabalho mais qualificada e permitiu explorar também sua capacidade de raciocínio e criatividade. O

resultado da confluência desses fatores, foi o aumento da instrução geral. Concorde-se com Bertoldo (2015, p. 151), quando diz que:

Independente das modificações que vão se dando no Estado e, particularmente no Estado brasileiro, em cada fase do processo capitalista[...] ele representa um elemento importante na manutenção do sistema do capital. Como assinala Mészáros (2002), o Estado garante os pré-requisitos estruturais para a reprodução deste modo de produção, através da defesa da propriedade privada e de intervenções cíclicas para corrigir as disfunções do sistema.

Ante o exposto, reconhece-se o quanto o Estado tem um papel de suma importância para o bem comum, na promoção dos serviços públicos (sociais) e para a prosperidade econômica do Estado-nação. Entretanto, a redefinição do seu papel é reflexo das divergentes contradições desencadeadas por uma série de mudanças globais, de viés neoliberal. Após a crise da década 1970, tanto pelas pressões de mercado como também na regularização e no incentivo de novas negociações. Fica claro que não se defende submeter a educação a restrições econômicas (austeridade fiscal), muito menos ao *economicismo* – diminuição dos bens públicos (sociais) às dimensões econômicas, mas se reconhece a educação como prática social de contínuas aprendizagens, fortalecidas e asseguradas pelo Estado.

Compreende-se, desse modo, que a educação, na história brasileira, possivelmente nem sempre esteve na lista de prioridades para a população, era, sim, uma forma da classe dominante produzir indivíduos para atuarem no mercado de trabalho. Salienta-se, num primeiro momento, que a democratização da educação no Brasil ainda é um processo lento, mesmo com avanços na legislação, consolidada como direito social e dever do Estado (BRASIL, 1988), continua enfrentando dificuldades para se universalizar. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), no ano de 2019, revelou a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, estimada em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de analfabetos. Em 2018, a taxa havia sido 6,8%, portanto, a redução correspondente foi de 0,2 pontos percentuais, o que equivale a menos de 200 mil pessoas analfabetas, em 2019.

Miranda e Santos (2012) apoiam-se em Gramsci (2002) para pontuar que o princípio da universalização da escola pública implica necessariamente na responsabilização do Estado frente às questões educacionais. Assim, não seria diferente pensar na ampliação da jornada escolar, haja vista o aumento do tempo das crianças na escola.

Além do Cerc, que ofereceu os parâmetros para suas sucessoras, identificou-se, também, no movimento da pesquisa, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), conhecidos também como Brizolões. Foram implementados em um contexto de

redemocratização do país, após a Ditadura Militar, desenvolvidos por Darcy Ribeiro, em dois períodos distintos: 1983-1986 e 1991-1994. No Rio de Janeiro, que tinha como lema oferecer escolas em horário integral, com forte atuação nas áreas da educação, cultura e saúde e Programa de Formação Integral da Criança (Profic), em 1983-1986. Miranda e Santos (2012) frisam que o governo federal se volta para a escola de tempo integral na década de 1990, articulando ações educacionais, com programas de assistência social, formação profissional e lazer, destinados às crianças e aos adolescentes. Portanto, em 1991, no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), inicia a implantação em diversas escolas do ensino fundamental em horário integral, os Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciacs), posteriormente Caics (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), inspirados no modelo escolar dos Cieps.

As atividades eram desenvolvidas em tempo integral no próprio espaço da escola. Apesar de ser apresentada como uma “inovação” pedagógica, essa proposta foi criticada por causa da existência de problemas de ordem financeira e operacional. Com o impeachment de Collor, Itamar Franco, seu sucessor, lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), que deu origem aos CAICs. (BERTOLDO, 2015, p. 153-154).

Para a referida autora, a educação passa a ser orientada pela lógica do capital neoliberal, introduzida no Brasil por Collor e aprofundada pelos governos que o sucedeu, o que implicou reconfigurar o papel da escola numa direção assistencialista. Essas medidas, “tendenciosamente” ou não, exprimem políticas governamentais manifestadas à secundarização do papel do Estado e na definição das políticas e dos recursos públicos indispensáveis na/para escola, tendo em vista condições materiais e pedagógicas consonantes ao atendimento da demanda, bem como na valorização docente e um currículo integral/integrado. Fank e Hutner (2013, p. 6163) observam esse movimento:

Assim sendo, temos que a secundarização do papel do estado, historicamente, se expressou numa política de privatização, terceirização e filantropia, que permitiu que a escola fosse tomada por projetos das iniciativas privadas. A escola foi incentivada a aplicar um conjunto de projetos propostos por empresas, bancos ou mercados, que em nada responderiam às necessidades dos filhos dos trabalhadores, conforme imaginou Anísio Teixeira (1999) na defesa pela democratização da escola pública.

Nas palavras das autoras, em grande medida, na falta de políticas adequadas, surgem medidas paliativas, como trabalhos de “parcerias”, “acordos”, estabelecendo assim uma relação com o setor privado, na terceirização de serviços ou incentivo de trabalhos ao voluntariado. Bertoldo (2015, p. 154) pondera que os motivos por trás dessas iniciativas envolvem, em grande

medida, “[...] à concepção de educação difundida pelo Banco Mundial e que passa a nortear as políticas educacionais principalmente dos países periféricos e em desenvolvimento, a partir de uma concepção de educação como forma de combate à pobreza”. A respectiva autora ressalta que o assunto é mais entranhado, pois o capitalismo não consegue resolver a contradição entre capital e trabalho, e por isso cabe ao Estado, via políticas públicas (sociais), administrar as desigualdades sociais para evitar que o caos venha à tona: “[...] resta ao Estado o papel de garantir que a obstinação e a rebelião não escapem ao controle” (Ibidem).

Sob essa perspectiva, as políticas sociais cumprem um papel importante na viabilização de “ações corretivas”. Em linhas gerais, os governos, incentivados pelos órgãos estrangeiros e de mercado, buscam controlar os problemas sociais, a fim de dissimular contradições do sistema do capital. E a retomada da proposta de escola em tempo integral, por governos estaduais e municipais, baseia-se em tais justificativas, como se essas medidas fossem solucionar os problemas educacionais no país (MIRANDA; SANTOS, 2012).

Com base nas experiências de tempo integral citadas, compreende-se o quanto ofereceram e oferecem subsídios e inspiração para as experiências posteriores. Denota-se, assim, a história da educação brasileira marcada por diversos projetos na implementação da Escola de/em Tempo Integral, em épocas, governos e concepções distintos, bem como a não secundarização do papel do Estado no provimento de políticas que possibilitem as condições concretas para a ampliação do tempo. Reitera-se que esses programas/projetos de tempo integral foram alvos de muitas críticas por outros educadores e pensadores da educação no Brasil (LIBÂNEO, 2016; GUARÁ, 2006), especialmente aquelas experiências voltadas a uma função assistencialista, de apoio à merenda escolar, acolhida das crianças vulneráveis e/ou situações de risco, assistência à saúde, em detrimento do princípio formativo. O que vale ressaltar é que essas experiências apresentaram, naqueles momentos, “tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas específicas de políticas sociais – a da educação e da promoção social” (PARO, 1988, p. 17).

Em linhas gerais, escola de tempo integral ainda apresenta inúmeros desafios, ora entendida como educadora, ora como protetora, o tema provoca debates recorrentes, pois há aqueles que argumentam ser contra, criticando excessivamente o caráter assistencial que os projetos podem assumir. Foram experiências e iniciativas relevantes diante das desigualdades estruturais (social e econômicas) impostas pela sociedade capitalista. Assim, a formulação de políticas para a escola é uma pauta que transcende, que, antes de se vislumbrar uma escola de

tempo integral, é preciso uma forte atuação do Estado na garantia de um ensino de boa qualidade, em período parcial, o que, para os críticos, ainda deixa a desejar (LIBÂNEO, 2016).

Guará (2006, p. 18) também analisa a questão da implantação de um período integral, para a referida autora, muitas dessas iniciativas visam oferecer ao aluno “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal”. Entretanto, ao mesmo tempo, uma das críticas tecidas decorre das descontinuidades desses projetos, principalmente no que tange à qualidade do atendimento, que fica, por muitas vezes, aquém do que seria necessário para contribuir na formação das crianças e jovens, na extensão dos projetos aos estudantes, e o caráter assistencialista dessas escolas estaria em detrimento dos objetivos educativos.

Miranda e Santos (2012) externam o quanto as propostas de ampliação da jornada escolar se intensificaram no Brasil, particularmente após a promulgação da LDB, de 1996. Na atual conjuntura brasileira, as políticas públicas educacionais, nos moldes que tratam de ampliação do tempo escolar, ressurgem por meio de leis/projetos/programas, tanto no âmbito federal como estadual e municipal, em vista que o tema passou a compor a legislação brasileira. Houve, também, propostas vinculadas a um contexto mais amplo de reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 90, tanto no Brasil como na América Latina, ao atribuir à educação estratégias frente às demandas das condições de reprodução da sociedade mercantil em curso. Libâneo (2016, p. 40) externa o quanto as políticas de educação têm sido aplicadas à escola nas últimas décadas, sob a influência de “[...] orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos.”

A Conferência Mundial de Educação para Todos [...], realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, é considerada um marco no desencadeamento das reformas educacionais no período, ao propor significativas alterações para a política educacional dos países considerados em desenvolvimento. (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1075).

A ênfase da necessidade de expandir o acesso à educação para as populações pobres, a urgência em direcionar os processos educativos diretamente para o trabalho, consistiram em garantir o aprendizado de conhecimento meramente instrumental e a inclusão de competências a serem trabalhadas de viés essencialmente adaptativo às exigências do sistema. A defesa da

ação de novos agentes, tanto na oferta quanto na regulação da educação, em âmbito mundial, foi pauta na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jontien⁶.

Isso significa que a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada, planejada e regulada por centros de poder que vão muito além dos Estados Nacionais. A regulação da educação passou a envolver múltiplos agentes: além de agências multilaterais, associações empresariais, organizações transnacionais, também ONGs locais e internacionais, em geral, verdadeiros braços sociais das empresas. A educação, nesse contexto, teve de ser reformulada. A pedagogia das competências é a forma contemporânea de subordinar a aprendizagem às novas necessidades do capital. (BRUNO, 2011, p. 553).

Como se pode ver, as políticas de educação têm seu lastro em orientações baseadas numa análise econômica, contudo, subordinadas à lógica de contenção da pobreza, alinhadas às estratégias de competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados, desde os anos 90: “[...], desde a adesão do governo brasileiro às recomendações formais expedidas pelas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e outros eventos patrocinados pela Unesco e Banco Mundial” (LIBÂNEO, 2016, p. 46).

Para o autor, os acordos firmados por documentos internacionais visavam à universalização da educação básica, à melhoria dos resultados da aprendizagem, redução dos índices de analfabetismo de adultos e à ampliação geral dos serviços de educação básica para a formação de outras competências necessárias. Além disso, muitos projetos/políticas/programas se voltaram à reorganização curricular e ao tempo escolar, na tentativa de instituir um novo modelo de ensino que correspondesse ao desafio de estabelecer uma educação de qualidade. Das iniciativas, tinha a reorganização escolar em tempo integral, essa “[...] implica a ampliação da jornada escolar e tem sido defendida com grande entusiasmo por diversos segmentos como uma reforma a ser estendida a todas as redes de ensino público brasileiras” (MIRANDA e SANTOS, 2012, p. 1076). Já para Libâneo (2016), essas políticas de ensino integral apresentam-se como um engodo no alívio da pobreza, contudo, são como uma proposta para o acolhimento e proteção social, o que, para o autor, tais projetos trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica, implicando a desvalorização do conhecimento escolar significativo.

Na defesa da implantação das redes de escola integral no país, duas tendências sobressaem, uma sob a justificativa da prevenção de risco social, incorporando a função de

⁶ Encontro de Jontien, ocorrido na Tailândia em 1990, seu objetivo era construir um consenso em âmbito mundial em torno de uma educação para todos com equidade social, tendo em vista enfrentar dois desafios: desenvolver uma educação que respondesse às novas exigências do setor econômico e atender às demandas das populações pobres (gestão da pobreza) (BRUNO, 2011).

assistência social às responsabilidades da instituição escolar, o que, por vezes, descaracteriza o papel social da escola. Já a outra, consiste em envolver ações de atores voluntários, entidades privadas e filantrópicas, estabelecendo novos ambientes e metodologias dentro e fora da escola, e, por consequência, passa a apresentar uma diminuição da responsabilidade do Estado para com a educação básica (MIRANDA; SANTOS, 2012).

Nota-se que, além das críticas e observações tecidas ao longo do texto, denota-se que essas experiências representaram também laboratórios de novas proposições educacionais de tempo integral, caminhando na construção da práxis de educação integral, com vista na garantia do acesso a um conjunto de atividades que contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes (ARCO-VERDE, 2003). Por outro lado, é necessário também considerar uma educação tão mínima para a população. Como observa Cavaliere (2009, p. 51), “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. A referida autora também pondera sobre dois modelos de implementação do que tem sido chamado de educação integral/educação em tempo integral. Um refere-se a um modelo mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares, em seus espaços, tempos e atividades. O outro se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos, e se encaixa mais no modelo e proposta de educação integral como, por exemplo, o Programa Mais Educação (PME), detalhado mais adiante. Posto isso, a autora diferencia esses modelos de educação em tempo integral como: “*escola em tempo integral*” e “*aluno em tempo integral*”:

No primeiro [escola de tempo integral], a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo [aluno de tempo integral], a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Conforme a autora, na organização da escola de tempo integral haveria investimentos em mudanças no interior das escolas, para que ofereçam condições necessárias à presença do aluno e professor, pois o atendimento em tempo integral articula-se entre instituições e projetos da sociedade, para a oferta de atividades, preferencialmente fora do ambiente escolar e no contraturno das aulas.

Considera-se que Projeto Escola Plena, objeto de pesquisa dessa dissertação, configura-se no primeiro exemplo supracitado, em que a escola de tempo integral se reorganiza em seus espaços, tempos e atividades, com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares. Além disso, antes da escola ser contemplada pelo projeto, não era uma escola de tempo integral, passando por essa transição em 2018, e, com isso, novos desafios, implicações, limites e possibilidades são impostos na vida de todos os envolvidos na escola. Para Miranda e Santos (2012), muitas experiências podem ser consideradas como adaptações das escolas regulares, como é o caso com a materialização do Projeto Escola Plena, entretanto, pouco rompe com a organização da escola pública brasileira, pois a exemplo dos Cieps, Profic, Ciacs e Caics, tanto a forma como o conteúdo e a arquitetura possuíam características específicas. Já na visão de Castro e Lopes (2011, p. 279), “a Escola de Tempo Integral é, hoje, o local privilegiado para desenvolver integralmente o aluno visando à sua emancipação plena como ser humano e não apenas o preparando para o mercado de trabalho”. A partir daí que se vislumbra que uma escola nesses moldes pode apresentar potencialidades para com a educação, ou correr riscos que advêm da descaracterização do papel social da escola e a diminuição da responsabilidade do Estado. Afinal, a escola de tempo integral deve significar mais tempo ou “mais educação”? Para responder a essa questão, Miranda e Santos (2012, p. 1092) afirmaram: “[...] jamais poderá se traduzir em menos escolarização, menos institucionalização, menos responsabilidade social e menos Estado nos rumos da educação neste país”

Considerando o que os autores destacaram, percebe-se o quanto a escola de tempo integral não pode ser tomada como ação paliativa, nem como uma ação compensatória e assistencialista, mas, sim, consolidada e legitimada como política pública de direito. Desse modo, a próxima subseção objetiva, ainda de forma breve, pontuar os principais marcos da legislação educacional que inferem acerca da Escola de Tempo Integral.

3.2 O direito à Educação de Tempo Integral: as normativas nacionais

Na subseção anterior, viu-se o quanto a história da educação brasileira foi marcada por experiências e iniciativas de ampliação do tempo escolar, constatou-se que essas experiências, no que tange à regulamentação, têm se configurado como dispositivos importantíssimos para o avanço e garantia do direito à educação integral (GONÇALVES, 2006; MENEZES, 2012; ZANARDI, 2017; MOLL, 2019). De acordo com Oliveira e Santos (2019, p. 162), “ao se referir à educação e ao direito a ela, há que se citar a Constituição Federal [...]. Ela apresenta a

educação (art. 6) como o primeiro direito social, explicitando que, na condição de direito de todos e de dever do Estado e da família”. Segundo as autoras, foi a principal base legal que forjou condições para a construção da política nacional educacional para a população brasileira. A CF de 1988 permitiu também vislumbrar a ampliação do destino dos recursos públicos para a escola pública brasileira, entre outras atribuições, haja vista maior atuação do papel do Estado na garantia do acesso à educação.

Santana e Moll (2020, p. 93) observam que, mesmo com a promulgação da CF, “a efetivação do direito a educação no Brasil foi, e continua sendo, um processo lento, tardio e perpassado por descontinuidades e postergações”. Para os autores, o esforço de alcançar o conjunto de cidadãos, oferecendo acesso, permanência e êxito escolar, foi um processo tardio no Brasil. Entretanto, foi na metade do século XX que o país caminhou em direção a um sistema educacional público e universal, sobretudo para a classe trabalhadora brasileira, lembrando que foi um dos últimos países a escolarizar sua população e, mesmo com todos os avanços, ainda assim há muitas crianças e jovens fora da escola (PNAD, 2019). Reitera-se a defesa da educação como bem público, conquistado a duras lutas, e, na ciência de que o ensino público foi possível há mais de 30 anos, há, de certa forma, um curto tempo para lidar com as consequências de 500 anos de um país escravocrata e autoritário, pois o direito à educação nunca esteve na agenda de prioridades do país. A educação sempre esteve à mercê dos interesses e fortalecimento da elite, como também para atender as demandas do processo de industrialização que o país passava no início do século XX (BRUNO, 2011).

A CF de 1988 consistiu mais do que um documento promulgado, mas, sim, um caminho possível à democratização do ensino. No art. 208, dispõe: “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Do ponto de vista prático, é preciso observar se, no caso brasileiro, a entrada da educação como um dos direitos sociais garantiu-lhe um *status* político e social, direito público subjetivo a ser exigido. Quando este é negado ou violentado, isso ocorreu pelo fato de a educação ter se constituído como dimensão fundante da ideia de cidadania, da dignidade e humanização.

Menezes (2012) observa o quanto esse direito reflete conquistas do século XX, alinhando com os valores jurídicos propugnados por documentos, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989).

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus

cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (CURY, 2002, p. 246).

A educação passa a ser uma demanda mundial, a garantia do direito humano à educação passa a ser um compromisso fundamental de todos os estados democráticos, ordenando, assim: “[...] a educação deve se constituir direito do cidadão, tendo como um de seus pressupostos o fato de a cidadania ser considerada fundamento da República” (MENEZES, 2012, p. 139). No contexto de democratização no Brasil, após longo período de ditadura civil-militar (1964-1985), a Educação Integral/Escola de Tempo Integral, por meio da legislação do país, vem sendo implantada e traz indicativos da possibilidade de Educação Integral, como é o caso da Carta Magna do país. A CF de 1988 contribuiu para as principais normatizações da educação integral posteriores, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado por meio da Lei nº 8.069/1990 (ECA), que no art. 53 dispõe: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1990) Ou seja, o estatuto traz à tona reflexões que envolvem a relação entre proteção social e Educação Integral, como também as leis e programas posteriores, os quais foram marcos unânimes em reiterar o direito à educação (integral), detalhados ao longo do texto.

Compreende-se que a sustentação da política de tempo integral é dependente dos marcos legais que garantem o compromisso do Estado para com o desenvolvimento integral de todos os sujeitos, na estruturação de estratégias, em investimento e propostas desse molde, as quais visam assegurar a todos, sem exceções, possibilidades de aprender e acessar processos educativos contínuos e diversificados. Moll (2019) corrobora, ao avaliar que, para a construção da agenda de indução da educação integral em que o “Brasil” (elite brasileira) sempre negou escola para sua população, marcado por uma escola mínima em horários, em espaços e em agenda formativa, sobretudo, para as classes populares, é inviável propostas de tempo integral em tempos de retirada de direitos. Por isso, é necessário um compromisso da reconstrução da democracia por meio de contínuas e concretas políticas públicas para a materialização de tais propostas.

A CF, no artigo 205, por exemplo, estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121). Ou seja, a CF contribuiu tanto do aspecto

legal (legislação), como, também, de acordo com Oliveira e Santos (2019, p. 162), “[...] no pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, bem como a valorização da diversidade étnica e regional”, melhor dizendo, para concepção de uma Educação na sua totalidade/integralidade passa ser um direito de todos. Apesar de não mencionar explicitamente a escola de tempo integral, concebe a educação como instrumento essencial para o desenvolvimento dos indivíduos, para o exercício pleno da cidadania e qualificação para o trabalho, são pistas que assinalam as finalidades para a construção e consolidação de uma educação nesse molde (MENEZES, 2012).

Bertoldo (2015, p. 154) corrobora: “do ponto de vista legal, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), com a nova LDB, a 9394, de 1996, a escola de tempo integral ganhará destaque, conforme consta no seu art. 34”. Para a autora além da LDB detalhar os direitos e organizar os aspectos gerais do ensino brasileiro, inspirada na CF de 1988, direciona explicitamente o aumento progressivo da jornada escolar. No artigo 34, dispõe:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A afirmação anterior, conferida no art. 34, da referida lei, cita a ampliação do tempo da jornada escolar, mas não estipula o tempo dessa ampliação, e, do mesmo modo, ela trata especificamente de tempo integral, porém não traz especificações sobre ele. No mesmo documento, no artigo 87, define em seu parágrafo 5º que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p.44). Oliveira e Santos (2019) vão dizer que a LDB representou ampliação gradativa da jornada escolar no ensino fundamental efetivo, na proposição da escola de tempo integral, entretanto restringiu apenas ensino fundamental, excluindo a educação infantil e o ensino médio da ampliação do tempo escolar para a realização da educação em tempo integral.

Bertoldo (2015) vai dizer que, a partir desta base legal, a política educacional brasileira, orientada pelos preceitos neoliberais dos organismos internacionais, elaborou programas/política/projetos que serviram como mecanismos de combate à pobreza. A autora cita o exemplo do Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial n.º

17/2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo uma estratégia do governo federal para a ampliação da jornada escolar. O Programa representou, naquele contexto específico, o principal programa do governo federal de implementação da educação em tempo integral na escola básica brasileira. Além disso, tinha como propósito induzir uma política de educação integral em tempo integral, na perspectiva da construção de um currículo pedagógico que possa abranger todas as potencialidades e possibilitar inclusão progressiva dos estudantes nos processos educativos escolares ampliados e ressignificados.

Considera-se que os marcos legais são e foram relevantes para a materialização das experiências de escolas de tempo integral, porém ainda eram difusas e limitadas, pois não havia uma vinculação mais substantiva de recursos financeiros para tais propostas. Essa situação altera-se em 2007, conforme observa Moehlecke (2018, p. 1298):

Com a aprovação da lei que institui o Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei no. 11.494/07), passa-se a destinar um acréscimo de recursos aos estados e municípios que tenham alunos em tempo integral nas escolas, agora estendido a toda educação básica, inclusive ao ensino médio. No mesmo ano, também é lançado pelo governo federal o Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), dentro do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao qual estão associados diversos programas, dentre os quais se ressalta o Programa Mais Educação[...].

Sabe-se que é possível vislumbrar mais tempo, espaços e mais condições de aprendizagens para os estudantes brasileiros quando se legaliza também mais recurso para as experiências de tempo integral. Esses valores ainda necessitam ser aumentados, pois se encontram defasados em relação às reais necessidades da educação básica pública, em destaque a de tempo integral. A respectiva autora ainda observa que houve um crescimento expressivo dessas propostas, entre o período de 2010 e 2017. Apesar de ser entendido como fator relevante, não é essencial e exclusivo de uma formação integral. O fator “financiamento” exprimiu um relevante divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral, “por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica [...]” (Ibidem). Em outros termos, o financiamento foi e é importante para diferentes etapas, modalidades e tipos de espaços escolares, pois demanda custos diferenciados para a proposta de outra ordem institucional.

Retomando sobre o PME, Guará (2006, p. 18) destaca essa iniciativa do governo federal que consistiu em oferecer ao aluno “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em

complementação ao currículo escolar formal”. Vale lembrar que o programa esteve em desenvolvimento por dez anos, na ampliação da jornada escolar para o mínimo de sete horas diárias, juntamente com diversas oportunidades educativas aos estudantes em ampliar “[...] tempo e espaço de aprendizagem, através de atividades lúdicas, esportivas, pedagógicas, artísticas, ambientais, entre outras, o objetivo central inicialmente era diminuir as desigualdades educacionais. (FANK; HUTNER, 2013, p. 6160). Porém os objetivos e critérios do programa modificaram-se com o tempo, haja vista que, nos últimos anos do programa, a maior parte das escolas atendia a todas as crianças, sem seleção. As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados, para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2015, o programa possuía quase 51.440 escolas inscritas, nos 26 estados e Distrito Federal, conforme informa o Centro de Referências em Educação Integral (CREI)⁷.

Instituído no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), oficialmente consolidado no ano de 2010, por meio do Decreto Presidencial n. 7.083, o PME vigorou entre 2007 e 2016, considerado um dos maiores do Brasil, em alcance e recursos/investimentos, uma das principais iniciativas a nível nacional, indutora para a agenda de educação integral no Brasil. Entretanto, no ano de 2016, sob o governo de Michel Temer (MDB), através da Portaria Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro do respectivo ano, o MEC anunciou um novo formato para o PME, intitulado como “Programa Novo Mais Educação” (PNME), visando à elevação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, um formato para promover ações que mudassem os resultados das avaliações das escolas públicas do país. Ambos são políticas de ampliação da jornada escolar, mas a concepção de educação que trazem é divergente. O PME também visava melhorar a qualidade da educação, mas por meio da educação integral e não do reforço em disciplinas específicas. No PNME, o seu direcionamento visa alcançar resultados quantitativos de aprendizagem em aulas de reforço (ALBUQUERQUE; LEITE, 2016).

Após cinco anos de promulgação da LDB, instituiu-se o PNE, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que retoma a questão da escola de tempo integral, avançando para além da LDB, ao apresentar a ampliação da jornada escolar como objetivo a ser implementado, não só no ensino fundamental, mas o associou também à educação infantil, e também ao instituir o quantitativo mínimo de sete horas para que a escola seja caracterizada como de tempo integral. Tanto a LDB como o PNE 2001-2010 “[...] reiteram o direito à Educação Integral, e, de forma

⁷ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/mais-educacao/>. Acesso em: 15 out. de 2021.

não inter-relacionada, trazem para a reflexão o tempo integral, um dos possíveis alicerces para a construção dessa educação” (MENEZES, 2012, p. 140).

Outro marco legislativo importante é o PNE (2014-2024), uma lei/documento brasileiro que dispõe de metas e estratégias para o desenvolvimento educacional em âmbito nacional, estadual e municipal, constituído por 20 metas a serem cumpridas nos próximos anos. Cada uma das metas é acompanhada por um conjunto de estratégias específicas para responder aos inúmeros desafios da realidade educacional brasileira à busca da qualidade socialmente referenciada, “a educação integral se consolida ainda mais nos marcos normativos, constituindo-se em uma das vinte metas estabelecidas para os próximos dez anos na educação no país” (MOEHLECKE, 2018, p. 1298). Entre as 20 metas, a Meta 6 ficou a cargo da regulamentação e da implementação da educação em tempo integral nos estados e municípios brasileiros. A respectiva meta confere a oferta de educação em Tempo Integral para no mínimo de 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Para Santos e Oliveira (2019, p.163), “tanto a LDB como o PNE 2014-2024 reafirmam o direito a uma “educação de tempo integral”, sem, contudo, defini-la. Assim, ela fica sujeita à ampliação da jornada escolar, trazendo como alicerce o tempo integral”. Sobre o assunto, Najjar, Morgan e Mocarzel (2018, p. 143) corroboram, dizendo que o respectivo plano passou por um processo longo e disputado da sua construção e de tramitação, contando com uma participação significativa da população, por meio de Conferências Nacionais de Educação (Conae). Além de contribuir para com a modalidade de ensino, a perspectiva de educação integral (formação humana), presente no documento final da Conae, em 2010, é modificada de forma acentuada na transformação do plano vigente (2014-2024), ou seja, a proposta inicial do primeiro documento foi descaracterizada em seu processo de tramitação, sendo retirado o sentido de formação integral dos alunos, que não foi contemplado no PNE de 2014-2024, “ao passo que as atividades que proporcionam um alargamento do direito à educação, como as de cunho artístico, cultural e esportivo, não são consideradas enquanto efetivo trabalho escolar [...]”. Assim, houve um distanciamento da ampliação do tempo escolar sem uma modificação paradigmática na organização dos espaços e dos tempos no interior das escolas públicas, o que possibilita o oferecimento de mais repetições de semelhante conteúdo, correndo o risco de ampliar mais do mesmo.

Moehlecke (2018) faz um balanço, verificando que as experiências de educação integral, inseridas na agenda das políticas educacionais, têm ganhado alcance nacional, nos últimos anos. Especialmente com a aprovação do PNE (2014-2024), avanços em relação ao acesso à educação, aumento de matrículas, redução do analfabetismo e evasão escolar foram constatados. Para a autora, ao que tudo indica, tais orientações parecem ampliar o direito à educação, na medida em que se estende a jornada escolar, incluindo o ensino médio, etapa da educação básica que tradicionalmente, no Brasil, não fazia parte das experiências de educação integral. A partir do ano de 2016, novas diretrizes a essa etapa da educação básica passam a ser possíveis.

Tal orientação de ampliação da jornada escolar passa a incluir também o ensino médio, que se faz presente na política educacional do governo federal, de tempo integral, inicialmente com o Programa de Fomento às Escolas do EMTI, considerado uma das principais ações para a indução da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas. Esse programa é lançado pelo MEC, por meio da portaria nº 1.145/2016, de 10 de outubro de 2016. O EMTI é executado pela Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, no âmbito da Coordenação-Geral de Ensino Médio (DPD/Cogem). Entre seus objetivos, inclui apoiar os sistemas de ensino público à ampliação da oferta de educação em tempo integral no ensino médio, nos estados e Distrito Federal, conforme os critérios estabelecidos pela referida portaria, por meio da transferência de recursos para as secretarias estaduais e distrital de educação. Para a concretização do feito, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ficou de transferir recursos financeiros para apoiar a implantação do EMTI pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEE).

Conforme o próprio título já sugere, espera-se aumentar o número de matrículas em tempo integral para o ensino médio, previsto por várias metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), referentes ao ensino médio (meta 3), aumento da jornada escolar (meta 6), qualidade e resultados dos sistemas de ensino (meta 7) e gestão escolar (meta 19). Pretende-se alcançar o objetivo de aumento das matrículas por meio do apoio financeiro da União às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) em cerca de R\$ 2 mil por aluno, valor equivalente a 52% do repasse do Fundeb por estudante em escola pública de tempo integral. No edital de 2016, o MEC informa que designou 516 escolas, abrangendo 148.760 matrículas em tempo integral para receber R\$ 298 milhões. No edital do ano seguinte, pretendeu-se atender 572 escolas com total de 257.400 matrículas, embora tenha sido veiculado por fonte do próprio MEC que o investimento de R\$ 406 milhões acolheria 136 mil novas matrículas em 451 escolas, somando um total de 284 mil vagas até o fim de 2018 (GAWRYSZEWSKI, 2019, p. 835-836).

O autor supracitado também observa quanto a adesão ao programa é dependente e condicionada à assinatura de um Termo de Compromisso, e também à Elaboração do Plano de

Implementação. Entre outras providências, observa que as exigências preveem a inserção de informações como plano de adequação aos marcos legais, informações da equipe pedagógica, listagem de escolas participantes, o plano curricular e político-pedagógico, entre outros. O programa estabelecido consistiu, num primeiro momento, via Medida Provisória (MP) nº 746/2016, e representou a segunda medida de impacto adotada pelo (des) governo Temer: “[...] com a ascensão à Presidência da República de Michel Temer, diversas medidas de contrarreformas que já estavam incubadas, passaram à materialidade, o que incluiu a reformulação do ensino médio” (GAWRYSZEWSKI, 2019, p. 833).

A primeira mudança ocorreu via Emenda Constitucional (EC) 241, posteriormente Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, consolidou a EC 95/2016, instituindo o “Novo Regime Fiscal” ao estabelecer severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017 (COSTA; DOMICIANO, 2020). Esta EC nada produz para a educação do país, pois sua vigência implica diretamente na/para redução progressiva dos recursos de que poderão dispor para setores como a saúde e previdência, e, conseqüentemente, estreita relação entre o Estado e a iniciativa empresarial no campo da educação. Para Ferreti (2018), a EC e a Reforma do Ensino Médio, tendenciosamente possibilitam acordos firmados entre o setor público com o terceiro setor. Além disso, o autor pontua que é inconcebível que se imagine fazer mais com menos recursos, ainda mais à luz de um programa de educação em tempo integral para os jovens e adolescentes e a EC 95/16 em curso, pois requer mais formação, recursos para melhoria dos espaços escolares, condições de trabalho e valorização da categoria dos professores, diante das mudanças e dos desafios que surgem com o aumento de jornada.

[...] da Lei 3.415 terão resistência para “materializar-se sob a forma de escola de tempo integral, posto que essa exige a disponibilização de mais recursos do que os atuais, o que significará um problema para os estados uma vez que a esses, a não ser nos dez anos iniciais da implementação da lei, caberá o ônus do aumento dos custos que necessariamente ocorrerá, ainda que, como já se sabe, nem todas as escolas das redes públicas estaduais venham a se tornar de tempo integral. Além disso, a liberação de professores das redes estaduais para atuar nas escolas de tempo integral implicará a necessária arregimentação de outros docentes para ocupar seus lugares nas unidades nas quais vinham atuando. (FERRETI, 2018, p. 35-36).

Denota-se, então, uma contradição entre a EC e a Lei da Reforma, pois a materialização de uma política de tempo integral é inviável relacionando com o corte de despesas, sobretudo, opõe-se ao acesso de todos os filhos de trabalhadores à educação de tempo integral. Outras preocupações vão surgindo em relação à proposta de escola em tempo integral. Segundo Gonçalves (2017, p. 137), uma das preocupações decorre da realidade econômica dos

estados brasileiros. Para a autora, não há investimento nas escolas públicas estaduais, que apresentam sérios problemas de infraestrutura, como, por exemplo, o atraso ou o parcelamento no pagamento do salário dos professores, “[...] ainda que o governo federal esteja prevendo um programa de fomento, ele não será permanente”. Como ficará a situação dos estados? Conseguirão manter, sem recursos, as escolas de tempo integral?

Ferreti (2018, p. 28) corrobora a questão ao dizer que apesar da extensão da jornada escolar ser considerada como uma medida positiva, observada à recomendação do PNE, na Meta 6, as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro carecem de investimentos, “[...] do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução”, ou seja, os problemas como infraestrutura e condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho no atendimento aos alunos em tempo integral ainda não estão resolvidos. Dessa forma, poderá ser a soma de mais problemas aos que a escola brasileira já possui.

Outra preocupação, observada por Gonçalves (2017, p. 137), decorre dos equívocos da concepção de tempo integral, pois nos moldes da proposta decorrente da portaria n. 1.145/2016, a intencionalidade é ampliar o tempo de estudo, preparando os estudantes para as provas e exames, pois a propositiva do governo “[...] está centrada na preparação dos estudantes para a realização dos testes padronizados que resultam de indicadores como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”.

Dessa forma, o currículo apresenta um viés preparatório, exprimindo uma visão arbitrariamente contrária de um currículo na perspectiva da educação integral, em detrimento a uma concepção que considere os estudantes em suas multidimensões e que oportunize uma formação humana voltada para todos os aspectos do desenvolvimento humano, não pautada apenas na dimensão cognitiva. Moura e Lima Filho (2017, p. 120) observam que a proposta de tempo integral do NEM “[...] ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o EM a uma lógica mercadológica”, assim a proposta distancia da formação humana:

A Reforma em curso defende uma escola de tempo integral e não apresenta uma visão de educação integral. O que está sendo proposto é a ampliação da jornada escolar diária para 7 horas concentrada em aulas, com uma visão produtivista da aprendizagem sem oportunizar uma formação diversificada aos jovens. Nesse sentido, ainda que seja importante discutirmos a oferta da educação integral no EM, é fundamental ter clareza sobre a proposta pedagógica que irá sustentar maior permanência dos adolescentes e jovens na escola. (GONÇALVES, 2017, p. 138).

Nessa perspectiva, entende-se o quanto o EMTI está alinhado às avaliações externas, e também aos fortes interesses do mercado na educação como um todo, sobretudo no ensino médio, e não à perspectiva de educação integral, como foi o PME. Pondera-se o quanto as avaliações de larga escola ganharam, nos últimos anos, centralidade na elaboração das políticas educacionais brasileiras, sob a orientação de uma definida qualidade de educação, arranjada aos princípios de “medição” e “rendimento”, condicionada por parâmetros economicistas propagados tanto por uma “Cultura Educacional Mundial Comum” (DALE, 2004) quanto pelos “Reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012, 2018), e também pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

De acordo com Gawryszewki (2018, p. 837), “[...] mais uma vez, a ênfase no bom desempenho das avaliações em larga escala é indicada como suposta condição de qualidade para a educação”, é uma situação que o referido autor concorda com a sugestão irônica tecida por Freitas (2016), de trocar o nome do EMTI para “Programa de Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral”, isso porque a implementação do EMTI é considerada uma condicionante à dedicação integral de preparação para as avaliações, além disso, “[...] o MEC pretende produzir a qualidade na educação brasileira: avaliando e punindo.” (FREITAS, 2016, s/p). Tanto Gawryszewki (2018) quanto Freitas (2016) observam que as unidades escolares e as SEE, ao não cumprirem as determinações externadas pelo programa, correm o risco de ser eliminadas da possibilidade de receber os recursos: “ao longo do texto da Portaria 1.145/2016, as categorias da reforma empresarial da educação – responsabilização e meritocracia – vão se apresentando. O dinheiro federal vai sendo condicionado à implantação e avaliação desta política” (FREITAS, 2016, s/p). Portanto, o desempenho nas avaliações externas é uma das principais finalidades do tempo integral, cujo desempenho está relacionado à manutenção dos repasses financeiros pelo Banco Mundial (GAWRYSZEWKI, 2018).

[...] para financiar o EMTI, o governo brasileiro realizou um empréstimo no valor de US\$ 250 milhões com o Banco Mundial. As parcelas desse empréstimo só são concedidas com o cumprimento de metas de desempenho estabelecidas pelo Banco Mundial e, a partir de 2019, uma avaliação de impacto começou a determinar o sucesso ou o fracasso da implantação do programa nas escolas. Foram sorteadas um conjunto de escolas no Brasil para participar dessa avaliação e, segundo a Portaria MEC nº 1023/2018, metade delas receberão recursos para implantar o tempo integral, e a outra metade não implementará. Esse trabalho, que levará quatro anos, buscará comparar a influência do EMTI no rendimento escolar. (JESUS; SANTOS, 2020, p. 4).

Para as respectivas autoras, é notória a presença de aspectos próprios do gerencialismo, pois o não cumprimento das metas acarretará na responsabilização dos gestores e na exclusão da escola do programa. O que para Freitas (2016, s/p) “é clara a tendência à responsabilização combinada com meritocracia, como forma de promover a qualidade da educação”. Gonçalves (2017, p. 139) observa que a propositiva manteve o que estipulava na MP, mil e quatrocentas horas para o tempo integral. Além disso, está previsto o repasse de recursos do MEC para os estados e o Distrito Federal, através das SEE, num período de 10 anos. Nesse tocante, lembra-se que houve uma modificação do proposto inicialmente pela MP e o que foi aprovado na Lei, “[...] pois a intenção inicial do governo era financiar a implementação em escolas de tempo integral por um prazo de, no máximo, quatro anos”.

Outro ponto a ser destacado, de acordo com Gawryszewski (2019, p. 839-840), é o alcance da proposta “[...] o total não abrange nem 5% das 20 mil escolas públicas que ofertam Ensino Médio no país e nem no total de matrículas, já que, mesmo alcançadas as 500 mil, tal número corresponde a pouco mais de 6% das oito milhões de matrículas no país”. Os dados apontam que o programa tem contemplado muito pouco as escolas públicas, ao considerar a totalidade do território nacional. Ressalta-se o quanto o EMTI não é determinado para todas as escolas, porém se estima que, progressivamente, as matrículas em tempo integral sejam ampliadas.

Outra observação feita pelo autor relaciona-se à implementação da ampliação da jornada escolar que “[...] em princípio, não há motivo imediato para ser contrário ao tempo escolar integral. Porém, faz-se necessário refletir sobre as condições de acesso e permanência em que supostamente se daria esse tempo estendido” (Ibidem). A construção de todo o arcabouço legal externado indica uma ampliação do direito à educação. Para Moehlecke (2018, p. 1299), significa “[...] além dos programas criados, parece indicar avanços em termos da ampliação do direito à educação, na medida em que se estende a jornada escolar, inclusive para o ensino médio”. Considerando o que aduz os autores ao término desta subseção, ao tratar do direito à educação de tempo integral, evidencia-se a possibilidade de construção de política de educação integral. Entretanto, só faz sentido a implementação desse modelo de escola, se considerarmos uma concepção de educação integral, com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

3.3 Formação Integral e Escola em Tempo Integral

Ainda que se sublinhe importantes avanços, no que tange à concepção de Formação Integral e Escola em Tempo Integral, já realizados nas últimas décadas, no Brasil (POVOA, 2013), salienta-se que não são temas novos, e não se esgotam nos breves apontamentos tecidos nesta subseção. A historicidade dos termos revela o quanto são discutidos e interpretados por distintas perspectivas pedagógicas e filosóficas, e por essa razão dificulta uma única definição. Referenciado desde a Grécia Antiga, na Paideia, e retomado ao longo da história por outros autores, como Marx (2004), Gramsci (1982, 2001), Freire (2003), Teixeira (1997), Ribeiro (1986), Moll (2009, 2012), Cavaliere (2009), Arroyo (2012), enfatizaram a formação geral do homem, que envolve um conjunto de práticas e saberes que propiciam o pleno desenvolvimento do indivíduo (JAEGER, 2010). Questionamentos e equívocos são comumente feitos entre escola em tempo integral e formação integral, portanto, é fundamental destacar, não obstante do tempo ampliado, aluno é integral; assim, uma concepção de educação integral apresenta-se como possibilidade de desenvolvimento completo do sujeito, permitindo uma formação humana plena, numa categoria *omnilateral*, ou seja, a diferença consiste não apenas em oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral.

O conceito de educação integral surge no século XIX, através das diversas correntes socialistas que visavam à emancipação humana “[...] o pedagogo e militante francês Paulo Robin (1837-1912) foi pioneiro na proposição de uma prática pedagógica numa perspectiva de educação integral” (BERTOLDO, 2015, p.150). Desde então, a educação integral passou a ser assumida pelo movimento socialista, com a premissa de conectar a vida escolar com a natureza, valores espirituais, morais, formação de cidadania e trabalho num sentido mais amplo, sob três dimensões: a educação intelectual, corporal e tecnológica. Para Gadotti (2009, p. 21), “o ser humano é um ser de múltiplas dimensões, que se desenvolvem ao longo de toda a vida”. Freire (2007) faz ricas contribuições, assinalando que a educação extrapola os muros da escola e tem como ponto de chegada a liberdade do homem. Já Moll (2009) mobiliza um diálogo contundente à educação integral, ao dizer que esta não pode ser confundida com escola de tempo integral, pois de nada adiantará a ampliação da jornada escolar, uma vez que não há uma ressignificação dos tempos e dos espaços escolares em que esta ocorre.

Partindo da concepção de que a educação integral deve envolver múltiplas dimensões da vida dos sujeitos, independente e/ou dependente do tempo, constata-se que as políticas voltadas para uma educação nesse molde se apresentam nos planos/projetos e políticas de

governo, essencialmente articulados entre a necessidade de ampliar o tempo na escola em vista a melhorar a qualidade da educação.

Amplamente defendida por vários setores da sociedade para a melhoria da Educação no Brasil, há cada vez mais adesões dos governos municipais e estaduais à escola de tempo integral, com efetivo apoio do governo federal [...]. Entretanto, é importante interrogar acerca, por exemplo, das concepções que orientam essas reformas, dos seus fundamentos, das suas estratégias e das decorrências das experiências em curso. (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1077).

As escolas de tempo integral, em grande maioria, não estão centradas numa formação integral dos estudantes e não valorizam seu protagonista principal, o educando, “sendo assim, é preciso avançar em direção a uma educação integral não centrada no tempo e sim na qualidade do ensino” (OLIVEIRA; SANTOS, 2019, p. 165). Isso quer dizer que a oferta dessa modalidade, invariavelmente, pode se apresentar com viés assistencial e/ou compensatório, como também em atividades fragmentadas, que dualizam o tempo e o espaço escolar, ou até mesmo inviabilizar possibilidades da educação que aqui se advoga - formação integral (*omnilateral*), “[...] entendida como desenvolvimento total do ser humano em todas as dimensões, ou seja, da sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (COSTA; CAETANO, 2021, p. 4). As respectivas autoras ainda apresentam determinadas políticas educacionais, como é o caso da BNCC e do NEM terem tomado outras rotas, para atender a lógica do desemprego, da precarização, da robotização, uberização do trabalho ou a fase do capital improdutivo (DOWBOR, 2017).

A historicidade das escolas de tempo integral, tomando por base sua gênese e seu conteúdo substancialmente político e pedagógico, exposto no início desta seção, a concepção de educação integral não é apenas ocupar ou ampliar o tempo da jornada escolar, e sim estender esse tempo para uma formação completa e integral, sobretudo uma concepção de sujeito multidimensional, que contemple e assegure seu desenvolvimento pleno. Essas, sim, são questões centrais, além do seu potencial de luta pela transformação da sociedade.

Contudo, alguns questionamentos são recorrentes sobre o tema: uma escola em tempo integral, sem uma concepção de educação integral, ou conceber a educação integral sem ampliar a jornada escolar, seria possível? Bem como alguns equívocos também surgem entre escola em tempo integral e formação integral: “[...] os estudiosos da temática têm chamado a atenção para a confusão feita entre educação integral (formação integral) e escola de tempo integral, como se fossem a mesma coisa” (BERTOLDO, 2015, p.150). Já Giolo (2012), observa que, sim, houve avanços no país, no que tange a esses questionamentos e equívocos, mas o modelo de

educação de tempo integral ainda não está resolvido. A ampliação do tempo na escola, por si só, não é suficiente, pois a educação integral não é apenas mais tempo na escola, mas outra qualidade de escola, que envolve um projeto político pedagógico específico, a participação da comunidade escolar e outros elementos. Contudo, a diferença não é apenas de ordem semântica, de um prisma qualitativo a educação integral é compreendida como currículo integrado/integrador, já do quantitativo, a escola em tempo integral versa a extensão da jornada escolar.

Na década 20 e 30 do século XX, a educação integral, aqui entendida como processo escolar de outra ordem institucional, com tarefas sociais e culturais ampliadas, esteve presente por propostas das diferentes correntes políticas no Brasil. Bertoldo (2015, p. 150) observa que a “[...] noção de educação integral se dá no final do século XIX, com os imigrantes europeus, que vieram trabalhar na cafeicultura. A inexistência de uma concepção homogênea de educação integral também vai ser característica de nosso país”. Nesse contexto, a referida autora vai dizer que de um lado se tinha uma perspectiva pragmática de John Dewey (1859-1952), que representa a base da Escola Nova, mediante a ideia de Anísio Teixeira (1900-1971) acerca da educação integral, da ampliação das funções da escola e do seu fortalecimento como instituição. Do outro, uma concepção representava a elite conservadora, pela qual a educação integral era vista como um meio de controle social e hierarquização social. Cavalieri (2010, p. 249) aduz, com essa assertiva:

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Observa-se o quanto a educação integral foi revelada, ao longo da história da educação brasileira, porém nem todas as experiências educacionais materializadas corresponderam ao sentido genuíno de “educação integral”. Para Bertoldo (2015, p. 152), seu sentido e direção foram apropriados por outras perspectivas teóricas, tomando outros caminhos e rotas, e isso “[...] acaba resultando em confusões, seja no tocante à concepção de educação integral, seja na relação entre esta e as propostas de escola em tempo integral, atualmente em voga em nosso país”. Nesse sentido, diversas concepções de educação integral, materializadas por diferentes

projetos políticos do tempo presente, correspondem, essencialmente, à jornada escolar ampliada (RIBEIRO, 2017).

No Brasil, toda referência a Educação Integral está centrada no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, redigido por Fernando Azevedo. Ele defendia a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado [...]. A educação integral, na visão dos pioneiros da Educação Nova, era concebida como um direito de todos, estava centrada no aluno e estava incumbida ao Estado que deveria criar os meios para sua realização. (OLIVEIRA; SANTOS, 2019, p. 166).

Consoante a perspectiva materialista, o Brasil passa, neste período, “[...] por um processo de transição do modelo oligárquico-tradicional para o urbano-industrial, passando, de agrário-exportador, à substituição de importações, orientando-se para a industrialização, para o modo de produção capitalista” (BERTOLDO, 2015, p. 150-151). Um processo que significou mudanças econômicas, resultando na ampliação do papel do Estado, além das visíveis contradições da sociedade capitalista na mudança nas relações entre o capital nacional e internacional. Possibilitou também a ampliação da esfera estatal no atendimento aos direitos sociais, mediante a luta da classe trabalhadora, gerando consequências diretas sobre a educação.

Esse feito marcou o processo, ainda lento, perpetuado por continuidades e discontinuidades, do surgimento da escola pública de massa no Brasil, e a educação passou a ser vista como uma esfera social importante no processo de desenvolvimento social e econômico do país. Denota-se, assim, a importância do Estado, especialmente a de não abstenção do seu papel como provedor e regularizador de políticas, assegurando não apenas condições concretas para a ampliação do tempo e do espaço escolar, mas também a reorganização curricular, na perspectiva da educação integral e da valorização docente, sendo promotor do bem comum.

Desse modo, as reflexões em torno do tema emergem como necessárias de serem discutidas, para o rompimento de uma educação depositária, como já dizia o patrono da educação brasileira Paulo Freire (1921-1997), uma “educação bancária”, contrária a uma perspectiva que tem como ponto de partida a vida e os saberes do sujeito, sua leitura de mundo e sua inferência diante dos desafios. Com isso, propor um modelo de educação de outra natureza pedagógica e filosófica, que se possa vislumbrar para as gerações futuras.

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da práxis, os homens não podem ser (FREIRE, 2006, p. 66).

O educador supracitado, além de contribuir para a educação política e popular, chama a atenção para situações que há décadas têm se manifestado no fazer educação, cujos conteúdos e concepção de sujeitos são tendenciosamente desligados da situação existencial dos estudantes, numa perspectiva totalmente unilateral, autoritária e sem sentido às atividades. Ao contrário, da categoria de omnilateralidade como ferramenta de superação da sociedade de classe, mas, sobretudo, na cisão da formação unilateral (parcial) e fragmentada dos homens.

Machado (2003, p. 115) salienta que “Marx e Engels defenderam a formação do homem omnilateral, compreendendo o desenvolvimento integral do indivíduo, em todas as potencialidades e em todos os sentidos[...]”. A concepção de educação a partir do pensamento marxista é de que passa a ser vista como instrumento revolucionário e propulsor de uma postura mais crítica entre a escola e a sociedade, pois “[...] O homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana” (MARX, 1978, p. 238). Para Karl Marx (1818-1883), o trabalho deve ser articulado como princípio educativo, formação intelectual, a politecnia. Segundo Gadotti (2010, p. 135), “[...] a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total”. Souza (2015, p. 35) vai dizer, com base em Gramsci (2001), que o intelectual criticava veemente escola tradicional, pois a visão de educação da classe dominante, que atendia aos filhos da classe trabalhadora, era “[...] para atuar nas fábricas, uma escola que já dizia aos jovens estudantes o que tem que fazer para ser, mão de obra capacitada para atuar no mercado de trabalho”, consistia nas sobras da escola tradicional. Antônio Gramsci (1891-1937) propunha outro tipo de escola, a “escola unitária”, sendo esta desapartada dos interesses burgueses, cuja formação do ser humano deve ser um projeto educativo que ascende “um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

O percurso das ideias socialistas em relação à escola apresenta desde cedo uma visão radical de educação integral baseada nesta associação entre educação e trabalho, consolidada na concepção de educação politécnica, cuja ligação intrínseca com produção social, levaria a uma formação capaz de contribuir com a transformação social (CAVALIERE, 2009, p. 44).

Portanto, uma perspectiva de educação na contramão de contemplar as dimensões humanas do homem, do prazer pelo conhecimento, de instituir uma nova ordem social e política, por consequência contribui para a manutenção do *status quo* unilateral e a não superação do modelo capitalista de produção, formatando sujeitos parciais para atividades parciais, não formando e construindo homens completos, para processos globais (integral). Marx e Engels (2005, p. 98) frisavam o quanto as sociedades capitalistas se sustentaram na história da humanidade, “[...] no antagonismo entre classes dominantes e dominadas. Mas, para que uma classe possa ser oprimida, é necessário garantir-lhe as condições que lhe permitam, pelo menos, sobreviver em sua existência servil”. Assim, esse antagonismo não é recente, tão pouco natural, é histórico e perpetrado por opressores e oprimidos. Por isso, a escola é um espaço coletivo potente, de forças e disputas, integrante de trajetórias e lutas de classes. Lutas essas que têm como desafio maior consolidar uma escola democrática, gratuita, laica e integral, e que defenda a primazia da formação integral, na emancipação e libertação, em todos os sentidos dos sujeitos, produzindo efeitos de conhecimentos essenciais à mudança social.

Nesse sentido, a concepção de educação que se almeja é um projeto de escola construído para o coletivo, que reconheça as necessidades dos processos históricos dos filhos e filhas da classe trabalhadora. A educação integral depende de uma formação *omnilateral* (multidimensional), a qual não se pauta apenas em alongar a régua do tempo escolar (MOLL, 2017), e sim no acesso ao conhecimento universal, sistematizado e produzido pela humanidade, na oferta de mais espaços e percursos formativos, de diferentes naturezas, em condições objetivas, considerando as subjetividades e as distintas realidades de cada estudante. Também é delineada por diálogos construídos coletivamente, entre educadores e educandos, na criação de estratégias que viabilizem espaços, tempos e vivências educativas e significativas, de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Ainda que a perspectiva não seja defendida pelo Estado capitalista, Arroyo (2012, p. 44) corrobora que consiste num projeto de educação regozijado pelas contribuições significativas ao desenvolvimento do humano e articulado ao direito do conhecimento, “[...] às ciências e tecnologias, com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas”.

A educação integral extrapola o tempo de permanência na escola. É preciso concentrar esforços de todos os envolvidos para que se potencialize o melhor da jornada ampliada, pois ela, por si só, não traz melhorias para a qualidade do ensino. E assim, a escola de tempo integral seja compreendida como um espaço educativo de

qualidade, que propicie uma educação humana e íntegra. (SANTO; OLIVEIRA, 2019, p. 181).

Em parte, concorda-se que a expectativa para o pleno desenvolvimento do educando (educação integral) depende do tempo, é importante para o desenvolvimento, tendo em vista as múltiplas dimensões a serem contempladas durante o processo de ensino e aprendizagem. É importante, também para o reconhecimento da pessoa como um todo, não um ser unilateral e fragmentado. Entretanto, Cavaliere (2009, p. 58) faz a seguinte avaliação acerca da excessiva oscilação na utilização do tempo: “[...] ele pode se transformar ou em mero “atendimento”, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero “consumo”, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de mercado”. Ou ainda o tempo integral pode estar essencialmente associado ao tempo escolar ampliado, como também às diversas experiências educativas ofertadas para os meninos e meninas, tanto intraescolar como extraescolar, em prol de aprendizagens relevantes ao desenvolvimento integral do sujeito.

O aumento da jornada escolar não significa que a educação integral será plenamente efetivada e vice-versa, é possível ter educação integral em tempo integral, como também é possível ter uma escola de tempo integral sem estar na perspectiva de educação integral. Dessa forma, o aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências e conhecimentos, o que se quer dizer é que formar o sujeito integralmente, em sua totalidade, “pressupõe mais do que uma mera proposta de tempo integral, educar integralmente os sujeitos é um verdadeiro movimento teórico, político e pedagógico que ressignifica a função social da educação e da instituição escolar” (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 51). A perspectiva de educação adotada torna-se relevante para ser o ponto de partida, qual caminho trilhar e o que se almeja para o projeto formativo dos sujeitos. Com isso, vem a definição de políticas que possam ir ao encontro da concepção almejada.

3.4 Escola de Tempo Integral e o estado capitalista: contradições e perspectivas

Conforme a discussão tecida até o momento, a implementação das escolas de tempo integral pode significar um aprofundamento de experiências e conhecimentos. Mas formar o sujeito integralmente requer mais do que uma mera proposta de tempo integral, demanda um movimento teórico e pedagógico de educação de outra ordem institucional, e também forte atuação estatal na materialização desse modelo de ensino. A historicidade da escola de tempo

integral revela o quanto foi marcada por definições e traços compensatórios/assistencial, na tentativa de resolver questões de aprendizado e os problemas estruturais do Brasil.

De acordo com o Laboratório de Dados Educacionais (LAB), dados esses filtrados e organizados, tendo como fonte o censo escolar/Inep, no Brasil, em 2015, foram registradas 37.808 escolas de tempo integral. Já em 2019, os números aumentaram, totalizando 39.781. A partir desses dados, importa dizer que, apesar da ascensão do número desse modelo de escola no Brasil, dados de pesquisas (FERREIRA, 2008; BOLDRINI, 2015; CANTUÁRIO, 2017; FURTADO, 2016; JAEGER, 2017; SOUZA, 2016) revelam que tal proposta de ampliação do tempo vem sendo acompanhada de inúmeros problemas e contradições, como: descontinuidade e postergações das políticas de tempo integral; omissão estatal; descumprimento das metas do PNE; extensão da jornada em condições precárias; sobrecarga de trabalho para a comunidade escolar; o êxito parcial de algumas metas, atribuído mais aos indivíduos que integram a escola e menos às políticas públicas. Identificaram também a precariedade e inadequação das instalações (infraestrutura); baixos salários; atividades pedagógicas sem planejamento; improvisações frequentes, as quais são explicadas pela falta de tempo do professor; docentes não têm jornada de trabalho numa única escola; fragmentação do conhecimento, o qual não possibilita a formação integral; fragilidades entre paralelismo turno/contraturno; dificuldades em promover a integração curricular; e outros, ou seja, são inúmeros problemas em torno dessa proposta.

Paro (1988) salienta que a implantação da escola de tempo integral apresenta resposta às reivindicações das classes populares ao governo, na tentativa de amenizar os problemas sociais, entretanto, esses problemas não são de natureza pedagógica. Já Lunkes (2004, p. 6) conclui que a escola de tempo integral “se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora”, ou seja, antes as escolas de tempo integral eram particulares e visavam à educação das elites, sendo por elas mantidas, e agora há, também, escolas de tempo integral públicas, para as classes populares, em grande medida objetivadas pela função assistencialista e educativa, resultados de políticas públicas sociais advindas do Estado capitalista.

Como já visto, as escolas de tempo integral podem contribuir para repensar a prática pedagógica, a organização curricular e redimensionar o tempo e os espaços escolares, no sentido de estabelecer uma política educacional voltada à ampliação de oportunidades de aprendizagens aos estudantes, além, também, de contribuir para evitar riscos e violência de rua, trabalho e exploração infantil. Do outro lado, fica o risco de secundarizar a função real da

educação escolar. Em outros termos, o acúmulo de atividades extracurriculares não pode secundarizar a função precípua da escola; nem as famílias transferirem seu papel para a escola; nem o desenvolvimento dos sujeitos limitado ao espaço escolar, em desfavor ao processo de ensino e aprendizado, ponto forte e constituinte dos espaços escolares formais (BERTOLDO, 2015).

Quando se fala da escola de tempo integral, salienta-se que o tempo ampliado por si não garante uma formação integral (multidimensional) para sujeitos. Para Moll (2017, p. 70), é necessário redimensioná-lo, para alterar paradigmas tradicionais do ensino, e, por essa razão, “[...] é inconcebível que se imagine fazer mais com menos recursos, menos formação de professores, menos escuta das comunidades educacionais”. Sobretudo, é inconcebível o afastamento do Estado de suas obrigações na regulamentação e promoção de políticas públicas para o sistema educacional brasileiro. Tendo em vista os problemas estruturais existentes na sociedade, em relação ao contexto capitalista, pouco agregaria para a qualidade educacional. Sobre o Estado, recorre-se a Mészáros (2002, p. 106), ao ponderar que: “a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”, sua importância estratégica na proteção da propriedade privada. Compete a ele garantir que a obstinação (caos) e a rebelião não escapem ao controle. Bertoldo (2015, p. 157) corrobora dizendo que “para que isto funcione, o Estado precisa se constituir como uma “ação corretiva” sob o comando do capital, de modo que este, ao mesmo tempo em que domina a produção material, desenvolve práticas políticas totalizadoras”, portanto, a concretização da base do Estado moderno passa a ser imperativa absoluta na destinação e proteção à permanente produtividade do sistema e garantir os direitos sociais.

Nesse movimento, torna-se relevante análises a partir das lacunas de como preconizam determinadas leis/políticas/projetos e o que de fato materializa, especialmente as escolas públicas de tempo integral do Brasil (SAVIANI, 2014). Ao longo dos anos, o Estado, compreendido como poder público organizado (Executivo, Legislativo e Judiciário), constituído por um conjunto de instituições, foi se transformando, e, no caso do Estado brasileiro, especificamente, cada fase da produção capitalista, em tese, representou a base material para a manutenção do *status quo* deste sistema. Na prática, Bertoldo (2015, p. 151) frisa que “[...] o Estado garante os pré-requisitos estruturais para a reprodução deste modo de produção, através da defesa da propriedade privada e de intervenções cíclicas para corrigir as disfunções do sistema”. Assim há uma “ineliminável” relação de complementariedade à base material entre “Estado e capital”, e essa relação “antagônica organizada” desencadeia

impactos para a vida e sobrevivência dos homens. Assim, a educação e a materialização das escolas de tempo integral não ficam alheias a esses processos complexos de controle e dominação, tão marcados pela exploração e lucratividade. O Estado não reconhece a incursão do capitalismo em meio às relações sociais, produzindo riqueza e pobreza em larga escala, a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho (BIZERRA; GOIS, 2014; DOWBOR, 2017). São resultados desastrosos, de lógica de lucro e acumulação, e, por não haver limites, configura-se ontologicamente, nas palavras de Mészáros (2002, p. 97), como incontrolável, o capital é uma “forma incontrolável de controle sociometabólico” que escapa forçosamente de um grau significativo de controle humano, num devasto alcance às barbáries aversivas e incontroláveis eclodidas do próprio sistema (CARA, 2019).

Bizerra e Gois (2014) externam que a história da materialização do Estado sempre esteve atrelada, de alguma forma, a atender as demandas reprodutivas do capital. Por consequência, um recuo de suas obrigações para a sociedade, em especial para a classe trabalhadora. A complementariedade exercida pelo Estado, no interior do sistema sócio-metabólico do capital, “é o complemento perfeito das exigências internas desse sistema [...] antagonicamente estruturado” (MESZÁROS, 2002, p. 122). Nesse sentido, o Estado é concebido também como a base material para o capital, redefinido pelas demandas capitalistas ao longo do tempo, que prezam, acima de tudo e todos, pela incansável perpetuação do modo de acumulação e de produção selvagem e predatória. Esse processo foi acentuado pelos defensores do neoliberalismo (ideologia capitalista), com a crise dos anos 70, culpabilizando o Estado sob a justificativa de que ele, ao atender as necessidades da população via políticas sociais(públicas), fez com que se instaurasse um gasto além do que devia, instaurando assim uma crise fiscal (ANDERSON,1995).

No caso do Brasil, desde a década de 1990, a reforma estatal vem ocorrendo, com a prerrogativa de ineficiência da administração do Estado, deslocando-o de seu papel de provedor, regulador e estabilizador das políticas sociais e econômicas, e de sua relação com a sociedade civil, tendo como alternativas a globalização e a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a Terceira Via (Terceiro Setor), cuja razão do problema localiza-se no Estado. As saídas seriam redução do tamanho do Estado, via privatização, redução de gastos com políticas sociais (PERONI, 2005). Na última subseção, apresenta-se um exemplo da introdução de parcerias entre Estado e entidades do Terceiro Setor, na implementação do Projeto Escola Plena, objeto desta dissertação.

Observa-se que, dos resultados concretos dessas orientações/ofensivas, são as políticas que, a depender de quem está à frente dos poderes estatais, são aceleradas ou freadas. A constituição do Estado dispõe de uma longa jornada histórico-política, de forma *lato* continua sendo entendido:

[...] como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema económico capitalista. (AFONSO, 2001, p. 17).

Nessa perspectiva, tão bem colocada pelo autor supracitado, o Estado passa por um período de transição, com contornos ainda muito indefinidos. E as políticas educacionais, em específico, têm como pano de fundo a redefinição do papel do Estado, apresentadas como uma forte autonomia de decisão, que ora consiste na resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, ora também uma ascendente diminuição dessa “autonomia relativa”. Conforme Dias (2010), as políticas públicas, especificamente em educação, são estratégias tendenciadas a assegurar o acesso às aprendizagens formais, e, por essa razão, é inconcebível apoiar o afastamento do Estado de sua responsabilidade na garantia de que todos os cidadãos tenham seus direitos preservados, pois o Estado tem papel fundante para os programas/projetos/políticas da ação governamental, que auxiliam a garantir o acesso à educação para todos os cidadãos

Afonso (2001, p. 18) agrega à discussão que a intervenção estatal tem “um papel importante e decisivo na gênese e desenvolvimento da escola de massas (enquanto escola pública, obrigatória e laica), e esta não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado”. Isso significa que a consolidação do Estado moderno prescindiu gastos dos recursos públicos para a área da educação, tanto na promoção do desenvolvimento econômico e social do país, como também na diminuição da excessiva desigualdade social-econômica, e a educação escolar assumiu um lugar privilegiado na escolarização de indivíduos excluídos e furtados da escolarização.

Por outro lado, a educação, nos últimos anos, tem sido conduzida por políticas educacionais (reforma global) (CAETANO, 2020) advindas do “deus mercado”. O que Freitas (2018) chama de “reforma empresarial da educação”, são mudanças empreendidas por mecanismos amplamente ligados ao setor privado do campo da administração, os quais, supostamente, irão conduzir a uma educação em níveis de qualidade elevados, ou seja, são

práticas educativas vinculadas aos interesses de grupos empresariais e organismos internacionais, que formulam orientações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, num síncrono alinhamento das reformas globais, implicando no projeto formativo dos sujeitos, no currículo, na formação e no exercício da docência (DALE, 2004; FREITAS, 2012, 2018; SOUZA, 2016; HYPOLITO, 2019; CAETANO, 2020).

As inúmeras mudanças relacionadas à reestruturação do aparelho estatal para manutenção e expansão do direito de acumulação no sistema capitalista, fazem com que se perceba o quanto o setor educacional está longe de ter imunidade frente às ofensivas do neoliberalismo. Freitas (2018, p. 49) externa que, para o neoliberalismo, os critérios de funcionalidade da sociedade consistem em uma “organização empresarial”, “[...] tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc”. Essa visão de sociedade tem corroído a escola como uma instituição social, deslocando a concepção de educação como prática social de aprendizagens contínuas e diversificadas; ao apoiar “[...] redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa” (Ibidem). Observa-se o quanto a educação tem sido remodelada seguindo uma cartilha de cunho neoliberal, que busca a desqualificação e desregulamentação dos serviços públicos, sucateando os serviços e fazendo políticas que atingem diretamente as condições de trabalho e aprendizado de todos os envolvidos.

No Brasil, por exemplo, os avanços e conquistas das lutas por direitos sociais e políticas públicas aconteceram no momento pós-ditadura, nos anos da década de 1980, período este em que entrava em crise o modelo keynesiano. Como reação a esse modelo, o capitalismo propunha um conjunto de estratégias para retomar o aumento das taxas de lucro, reduzindo direitos, com graves consequências para a construção da democracia e da efetivação dos direitos sociais (ANDERSON, 1995). Vale lembrar que a concretização do direito à educação foi e continua sendo um lento processo, além de tardio e perpetuado de continuidades e postergações. Santana e Moll (2020, p. 93) inferem sobre este atraso:

[...] a longevidade do sistema escravocrata, posto que os seres humanos escravizados, aos milhões, não eram vistos como sujeitos de direitos e, portanto, não havia preocupação com seu processo de escolarização, assim como com seu bem-estar nas diferentes dimensões e necessidades da vida.

As autoras ainda colocam, com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2016, que o analfabetismo adulto atinge cerca de 11,8 milhões de pessoas. É um fato entre nós, que se acentua, em maior parte, na região Nordeste, entre pessoas pretas ou pardas. São dados que revelam o quanto ainda há persistência da exclusão de milhares de indivíduos dos processos escolares. O antropólogo Darcy Ribeiro, ao se referir da crise da educação no Brasil, que não é uma crise, é um projeto, afirma que a realidade enferma de desigualdades decorre do defeito da classe dominante, cuja causa básica estaria relacionada à nossa descendência de senhores de escravos, ainda mais por ser um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão:

[...] a escravidão criara um tipo de senhorialidade que se autodignifica, que se acha branca, bonita, civilizada, come bem, é requintada, mas que tem ódio do povo, trata o povo como carvão para queimar. Então, na realidade, é uma classe dominante de filhos de senhores de escravos que vê o povo como a coisa mais reles, não tem interesse em educar o povo e também não tem interesse em que o povo coma. (RIBEIRO, 2002, p.66-67).

Nesse entendimento, há grupo dominante, formado por filhos de senhores de escravos, que enxerga o povo como coisas, mão de obra barata, “como carvão para queimar”, o interesse em educar o povo é nenhum, ou seja, não é um processo natural, é histórico e estrutural. Peroni (2006) versa que após a Ditadura Militar, a área educacional do país, desde o início do século XX, buscou e lutou por uma educação pública que atendesse aos anseios da sociedade. Na metade desse século, o país começa a caminhar na direção de estabelecer um sistema público e universal de educação primária, o qual não foi concretizado por completo. A educação passa a ganhar voz e torna-se assunto central nas discussões de todas as esferas públicas, na consolidação do direito à educação para todos. Conforme preconiza a CF de 1988, que representou a ascensão à democratização do ensino e a transformação radical do sistema educacional, a consolidação dos direitos sociais depende, necessariamente, de Intervenções da sociedade e do Estado, entretanto acabou sendo amplamente remendada nos anos subsequentes e, por vezes, não assegurada (descumprida).

Em termos de orientações políticas e econômicas de Estado, as ideias neoliberais começaram a ser implantadas com a eleição de governos da direita, como: Margareth Thatcher, em 1979, na Inglaterra e Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos, enquanto que na América Latina, o neoliberalismo foi implantado por Pinochet, em 1973, no Chile; Carlos Menen, em 1988 na Argentina (MATHEUS, 2018, p. 46).

No Brasil, a ascensão de Fernando Collor de Melo como presidente, em 1990, empreendeu a agenda da desqualificação do Estado e da total regulação econômica, caminhou

em direção oposta à promoção do bem comum. Mesmo o seu *impeachment*, em 1992, não significou uma abstenção à tendência neoliberal, mas sim uma ofensiva estrategicamente articulada e fortalecida pelo avanço avassalador na América Latina. Borón (1995) vai chamar de “dilúvio neoliberal”, que trouxe a desregulamentação das atividades econômicas, sendo o próprio mercado ditador das regras. E com efeito, lembrado por Peixoto (2011), houveram reformas constitucionais, de ordem jurídica, alinhadas à vontade do mercado, as quais trouxeram perdas de direitos antes conquistados no Estado social, como, por exemplo, os direitos trabalhistas.

Outro exemplo, mais recente, refere-se a uma revisão constitucional, reformas trabalhista e previdenciária, lembrado por Costa e Domiciano (2020, p. 1), ao avaliar que determinadas alterações não encontram forças num Estado democrático de direito, entretanto, são emergidas “[...] em um contexto de aprofundamento de medidas neoliberais e neoconservadoras que ganharam espaço, principalmente, a partir de 2016 com o “*impeachment*”, ou golpe de Estado, que retirou a presidenta eleita do executivo nacional”. O (des) governo do presidente Michel Temer (PMDB) promoveu uma série de contrarreformas que afetam a área social, sob o argumento de combater o desemprego, tais como:

[...] limitação dos gastos com a saúde e com a educação por 20 anos (Emenda Constitucional 95/2016) e interrupção das políticas de valorização do salário mínimo e do servidor público, reforma trabalhista, com a terceirização irrestrita do trabalho em todos os setores de serviços e prevalência do negociado sobre o legislado e alteração na previdência [...]. (COSTA; DOMICIANO, 2020, p. 9-10).

As autoras, com base em Salvador (2016), lamentam que essas práticas, que deixam os recursos públicos mais vulneráveis às disputas políticas, especialmente pelo fato do corte em políticas sociais que favorecem o bem comum, afetam a população mais pobre; por outro lado, contribuem com o caixa federal e com as isenções fiscais dos milionários. Retroagindo um pouco, a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), entre os anos de 1994-1997 (1º mandato) e 1998-2002 (2º mandato), representou ainda mais a implementação dessas reformas. Dessa forma, é criado, durante esse governo, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), com o objetivo de promover todas as reformas exigidas e necessárias à construção do itinerário neoliberal e à expansão do capital, alterando a relação Estado e cidadãos via setor privado, incluindo-se entidades do Terceiro Setor. São práticas voltadas à transferência de serviços, mais que

serviços, são direitos essenciais (saúde, educação, cultura e outros) para o setor público não-estatal.

É sabido dizer que, dos resultados, não se destaca apenas o êxito nas privatizações em massa, mas também o enfraquecimento do Estado para com a agenda social, pela qual ele deveria se encarregar, assim como previsto na constituição. Com esse enfraquecimento, o Estado passa a delegar a oferta e manutenção de serviços que são de sua responsabilidade, que passam a ser empreendidos pelo mercado como uma das formas de terceirização. Em vista disso, compreende-se que o papel deste último atua por intermédio do governo, que em tese tenciona a se dedicar na formulação de programas/projetos/políticas que atendam às demandas e às necessidades da sociedade, derivando a criação das políticas públicas, resultantes de um complexo processo (HÖFLING, 2001; SOUZA, 2006; FREY, 2009).

Nessa direção, é fundamental pontuar que as contradições são oriundas da natureza do modo de produção capitalista, característica peculiar desse sistema, um sistema que gera “muita riqueza de um lado e, de outro, extrema pobreza” e, por isso, o Estado tendenciosamente acaba assumindo função de tentar “corrigir as falhas incorrigíveis do capital, por meio da criação de políticas sociais que busquem minimizar os problemas sociais” (BERTOLDO, 2015, p.157-158). Nesse bojo, as políticas públicas são relevantes para a sociedade atual, que, em pleno século XXI, já tão caótica, estaria pior, evidenciando e expondo seus problemas com mais nitidez, o que estimularia os conflitos sociais. Assim, constata-se que medidas paliativas, como as próprias políticas educacionais de contenção da pobreza e desigualdade social, não eliminariam e nem diminuiriam os nefastos problemas e mazelas da sociedade, a exemplo da materialização das escolas em tempo integral, tema desta dissertação:

[...] ao invés de sinalizar avanços na educação brasileira acenam, ao contrário, para uma direção retrógrada, pois contribui para o mascaramento da realidade, na medida em que propaga o ideário neoliberal segundo o qual a solução para os problemas sociais está na educação. (BERTOLDO, 2015, p. 158).

A autora supracitada externa que há um discurso ilusório sustentado pela lógica do mercado neoliberal, fazendo com que se crie um consenso com a pretensão de legitimar medidas tendenciosas na/para educação, como solucionadoras dos problemas sociais; entretanto, o processo é inverso, estes são refletidos nas instituições de ensino. Enseja-se pontuar que, na história da educação brasileira, as escolas sempre foram mínimas em tempo, recursos, oportunidades e atividades, marcadas por uma educação minimalista. Por isso se advoga por uma escola de tempo integral, com base numa concepção de educação plena e

humana, com estrutura adequada, na valorização de um currículo integral e dos profissionais envolvidos.

[...] porque a educação de que necessitamos não poderá ser desenvolvida por si só e num curto espaço de tempo, mas demanda um intenso e organizado trabalho escolar que unifique a aprendizagem dos conhecimentos formais com momentos de atividades de livre escolha discente. (CASTRO; LOPES, 2011, p. 276).

Concorda-se com as autoras, quando dizem que a educação que sonhamos não será materializada por si só. Acrescenta-se, sobretudo, que os existentes entraves da atual política educacional brasileira, como revela Saviani (2014) e Bertoldo (2015), não são de teor conjunturais, mas sim estruturais. Por essa razão, unanimemente, defende-se o ensino público e gratuito, feito com mais verbas (recursos financeiros), fator este de suma relevância, considerado na luta pela valorização da política social em relação à política econômica. Passaram a ser vistas como meios de efetivação, e também para/na “[...] expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, e como resultado, as repercussões importantes, na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas” (AFONSO, 2001, p. 22).

A ampliação das políticas sociais (direitos de cidadania) foram, sobretudo, “um dos pilares do chamado Estado providência”, que se configurou, em alguns dos países capitalistas avançados, num determinado período da história, pela capacidade de gerir as contradições e tensões resultantes das exigências da legitimação democrática e da acumulação capitalista. O Estado providência que o autor se refere foi alterado num contexto histórico particular, carregando sobre os ombros o peso da crise de 70, conhecida também como a crise do petróleo, da estagnação econômica, e a alta inflacionária desencadeou sérios impactos, como a combinação de altas taxas de desemprego. Nesse período, as ideias e práticas neoliberais ganharam força, colocando em xeque o que parte do mundo havia firmado, um modelo de Estado de bem-estar social fundamentado nos ideários de um “Estado intervencionista” ou Keynesiano, cujas ações consistiam no comprometimento de políticas redistributivas, dos direitos sociais, na tentativa em promover e corrigir certas instabilidades do sistema capitalista, recém arrasado pelas grandes guerras e crises financeiras.

Dowbor (2017) ajuda-nos a compreender que o Estado se mostrou incapaz de dirimir os efeitos da acumulação de capital, sendo refém de todos os modelos já empreendidos pelo capitalismo, porém cumpriu um papel singular de amenização e subsídios mínimos de direitos e qualidade de vida àqueles que precisaram e precisam da intervenção estatal. Harvey (2008)

salienta que todos os países saíram lesionados por essa crise, e desde então a(s) crise(s) permanece(m) sem solução definitiva. Para Netto (2012, p. 417), “são próprias deste sistema as crises cíclicas”, oriundas da necessidade lógica e histórica da perpetuação do capital. Ao que tudo indica, desde os anos 1970, a crise tornou-se “permanente”, como afirma Souza Santos (2016), tem-se vivido num mundo em estado de crise permanente. O neoliberalismo, por exemplo, conforme Streeck (2012), foi imperando como uma versão do capitalismo, e as crises econômicas ocorridas são produtos de tensões e contradições endêmicas entre mercados capitalistas e políticas democráticas, as quais foram se sujeitando à lógica do setor financeiro.

Historicamente, o período após a Segunda Guerra Mundial fez com que novas obrigações fossem assumidas pelo Estado capitalista. De acordo com Peroni (1990, p. 18), “[...] a produção em massa requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para que fosse lucrativa. O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias”. Para a autora, o Estado passou a exercer funções respectivamente ligadas à regulação de acordos salariais, trabalhistas. O chamado Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) surgiu em reação ao individualismo, liberalismo e aos regimes totalitários e do não intervencionismo estatal na esfera econômica e social (VIEIRA, 1992).

Com o “desfecho” culminado em duas guerras mundiais e na falta de cuidado e respeito para com as pessoas, com a vida, o estado de bem-estar passou a ser uma reação a esses processos, articulado ao conjunto de medidas para assegurar a todos os cidadãos de uma nação o acesso mínimo a serviços públicos capazes de melhorar ou potencializar suas condições de vida, bem como o desenvolvimento econômico de um país. Para Dowbor (2017), esse período, também conhecido como “trinta anos de ouro” (entre 1945 e 1975), assegurou um razoável equilíbrio entre o mundo empresarial, o Estado de bem-estar, a sociedade civil e as políticas sociais. O Estado, porém, na incapacidade de conseguir introduzir mecanismos de contrapesos e regulação, ou de conter as tensões e disputas entre corporações pela conquista de mercados ou domínio de tecnologias, passa a ser refém da proteção e expansão dos lucros, da redução ou anulação de impostos sobre lucros financeiros ou regular os paraísos fiscais.

As alterações políticas e econômicas a nível mundial interferiram no papel dos Estados, de estarem alinhados aos pedidos e exigências dos mercados, interrompendo dinâmicas extremamente positivas, como, por exemplo, a fase Keynesiana, nos anos 40, em países desenvolvidos, já destacada anteriormente. O advento da crise demandou uma nova reestruturação produtiva do aparelho estatal, caracterizada pelo esvaziamento da sua

autonomia, tendenciado a deixar de ser produtor de bens e serviços sociais para se transformar, sobretudo, em um regulador da lógica do mercado.

Anderson (1995, p.10) corrobora, dizendo que “a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação[...]”, é nesse período que as mudanças são mais radicais e os ideais neoliberais passam a ganhar força. As propositivas de Hayek e seus companheiros afirmavam que as raízes da crise estavam localizadas “no poder excessivo e nefasto dos sindicatos”, no movimento operário, nas pressões reivindicativas sobre os salários e no aumento dos gastos sociais feitos pelo Estado, e que isso, conseqüentemente, teria corroído as bases de acumulação capitalista. Percebe-se que os perjúrios em relação ao estado-intervencionista não surgiram do nada, aliados e sustentados pela classe dominante. O discurso de que a intervenção do Estado, regulando a todos e tudo, impedia a liberdade e o crescimento individual, social e econômico dos sujeitos e nações, e as acusações, não pararam por aí, a saída da crise consistiu:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (ANDERSON, 1995, p. 11).

Nesse contexto, emergem as reformas fiscais, sob argumentos de crise do Estado, como formas de incentivar os agentes econômicos, o que geraria reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas, e com resultado a incursão de uma saudável desigualdade para dinamizar as economias avançadas, instaurando uma era de controle financeiro, de privatizações e desemprego com a pretensão de ser profícuos para o crescimento econômico e o término da estagflação que assolara a economia mundial. Praticamente, os governos de todos os continentes nos últimos quarenta anos têm empreendido reformas de cunho gerenciais na redefinição do papel do Estado e da administração pública (COSTA; GENTIL; AMARAL, 2016).

Torres (2001, p. 116) diferencia o Estado de Bem-Estar, em que o Estado fazia um “pacto social entre trabalho e capital”, do Estado Neoliberal, que “apoia as demandas do mundo dos negócios”, um modelo econômico ajustado em ideias mercadológicas, da liberdade individual e a necessidade de restrição das intervenções do Estado nas políticas públicas. O

neoliberalismo não é apenas mais um novo sistema financeiro, é uma ideologia forjada pelo próprio capital, que visa a consolidação do estado mínimo, de competitividade.

Retomando à escola de tempo integral, inserida nesse contexto, Bertoldo (2015) frisa que esse modelo de escola, tendenciosamente, pode aprofundar ainda mais a precarização e intensificação do trabalho docente, o abandono do dever do Estado para com a melhoria e obrigações das condições estruturais das escolas. Ferreira (2008) coloca em sua pesquisa que as condições estruturais e pedagógicas de muitas escolas públicas de tempo integral não têm permitido a obtenção de melhores resultados em relação aos das escolas que funcionam em tempo parcial. Para Bertoldo (2015, p.160), “o papel minimalista do Estado no atendimento à educação da classe trabalhadora é uma exigência ontológica absoluta do capital”. Em outras palavras, tanto o Estado como as políticas públicas e os processos educacionais estão estreitados pelo *modus operandi* capitalista, cuja educação tem sido marcada por interesses de mercado; portanto, marcada pela lógica em preparar cidadãos acríticos, exclusivamente para:

[...] desempenhar funções de perpetuação e acirramento de tal lógica, este movimento tende construir um senso comum pautado pelos valores neoliberais, um tipo de sujeito para atuar no mundo, qualificado para o mercado de trabalho, de uma visão reduzida de mundo, impossibilitando a compreensão de mundo que estão inseridos desenvolvendo, assim, um processo de naturalização da exclusão e das formas de violência contra grupos e populações deixadas à sua própria sorte. (COSTA JR., 2010, p. 44).

Assim, a educação integral apresenta possibilidades a partir dos seus sentidos histórico, social e político, especialmente do potencial que pode ter na luta pela transformação da educação, cujo modelo até o momento se impõe sobre a classe trabalhadora. As assertivas feitas há uma década, por Costa Jr. (2010), são reafirmadas por Cara (2019), ao salientar que, entendidas como ações dos governos relacionadas à educação, as políticas educacionais seguem caminhos diferentes daqueles traçados pela Constituição. Como efeito, têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária (conservadora). Para os autores, os movimentos e projetos de tendência neoliberais propagam a centralidade do econômico como o elemento estruturador das relações sociais, fator que impulsiona a economia, fazendo com que a educação seja reordenada, no âmbito do direito social, para um serviço, um insumo econômico, em detrimento de uma formação humana, plena e crítica, aqui defendida.

Bertoldo (2015, p.161) ainda complementa que “[...] a efetiva materialização da educação em sua plenitude exige uma forma superior de sociedade e não de governo”. No entendimento da autora, apenas será possível quando o “desenvolvimento das forças produtivas,

da riqueza coletiva estiverem jorrando em abundância”, de forma justa e igual, sendo essas algumas condições para que as contradições inerentes do sistema sejam superadas, tendo como resultado condições materiais de efetivação de uma educação, compreendida como instrumento de transformação e emancipação dos indivíduos. Por outro lado, observa-se o quanto o ensino médio volta a ser atacado por movimentos e reformas curriculares; a próxima subseção dedica-se a uma reflexão sobre essa etapa da educação básica.

3.5 Incidência do setor privado no Projeto Escola Plena

O contexto complexo e contraditório vivido em nosso país é reflexo das divergentes contradições em torno da construção de uma nova política educacional, desencadeada por uma série de alterações alicerçadas no ideário neoliberal, sob a forte argumentação de assegurar um desempenho eficiente do setor público à “luz” dos valores, cultura e técnicas do setor privado. Costa e Caetano (2018, p. 256) avaliam que “no contexto atual de redefinição do papel do Estado, ganham força as estratégias de privatização do público e das parcerias com o terceiro setor mercantil como fundações, institutos ligados a empresas do mercado”. São recorrentes as recomendações para privatizar a educação, pautadas pelo discurso essencialmente favorável à hegemonia do mercado, na contramão dos direitos sociais (FREITAS, 2018).

Para Amaral e Costa (2015, p. 98), a partir do final do século XX e no início do século XXI, “[...] gestores governamentais têm adotado, na prática, políticas de cunho gerencialista em diferentes esferas de governo no país, mesmo que tal tendência da administração não se materialize da mesma forma em todos os países que a implantaram”. Tais medidas e/ou práticas envolvem, no mínimo, dois fatores. O primeiro, as restrições orçamentárias dos Estados, em razão do aprofundamento da crise financeira internacional de 2008. E o segundo decorre da implantação de princípios do movimento denominado *New Public Management* (NPM), “Nova Gestão Pública” (NGP), ou, ainda, Nova Administração Pública, empreendida na década de 1990, num contexto da redefinição do papel do Estado (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009; COSTA, 2011; DOMICIANO, 2020). Essa propositiva buscou, de alguma forma, a legitimação de suas ações desferidas contra o sistema público de educação, e limitar o poder de ação e intervenção estatal em diferentes áreas, sob influências do gerencialismo, que vem se perpetuando, ao longo dos anos, nas escolas públicas brasileiras, e afetando também outros setores da sociedade.

Desse modo, a educação, por sua vez, como parte de um projeto de nação, é disputada por visões antagônicas, tanto no sentido da sua direção quanto na execução. Peroni, Caetano e Lima (2017) vão dizer que distintas formas de privatização vêm ocorrendo a partir e/ou como consequência das reformas da gestão pública, ao passo que reformas educativas, de forma global, passam a ser instituídas. Para as autoras, tais disputas/alterações ficam ainda mais claras a partir do golpe parlamentar de 2016, que afasta uma presidenta eleita pelo voto popular da Presidência da República. Um episódio na história do Brasil que foi arquitetado e apoiado pelo empresariado nacional. São mudanças caracterizadas pelo empresariado e neoconservadorismo, que avançam nesse período histórico, através dos sujeitos individuais e coletivos dos processos em curso. Endossa-se que a lógica gerencial das reformas empreendidas no estado de Mato Grosso não foi diferente. Como os autores já assinalaram, mudanças em curso, de cunho da NGP, em nosso país, são partes integrantes de agenda globalmente estruturada, de reformas educacionais (DALE, 2004) adotadas mundialmente para o setor educacional, pelos governantes, o que reconfigura a compreensão de gestão da educação e escola pública, pois tentam introduzir “[...] elementos, como a parceria público-privado, a gestão por resultados, o voluntariado, a filantropia, a terceirização” (CAETANO; ALVES, 2020, p.721). Para além dessas estratégias de formas de privatização, também trazem implicações ao direito à educação. Tal lógica, tendenciosamente, altera a gestão pública, pela intensificação da esfera “pública não estatal”, articulando mecanismos para enfraquecer o Estado-social e para que ele passe a compartilhar suas obrigações para com o setor privado (COSTA; CAETANO, 2018).

Em decorrência desses processos, os direitos sociais são impactados diretamente pelas constantes influências do gerencialismo, baseados por princípios da administração empresarial, e a educação pública não fica isenta desse fenômeno. Um exemplo, recentemente, é o caso da Reforma do Ensino Médio, que, além de estar associada a questões curriculares e projeto formativo de sujeitos em disputa (GONÇALVES, 2017; FERRETI, 2018), inclui-se num contexto das reformas globais, alinhada às demandas econômicas e produtivistas de mercado (SILVA; FERRETI, 2017). Além disso, estrategicamente flexibiliza a atuação das iniciativas privadas mercantis, tendo em vista as adequações necessárias na estruturação de ensino para dar conta das alterações de currículo e formação de professores. Caetano e Alves (2020, p.721) observam que determinados produtos/serviços das instituições de iniciativas privada estarão à disposição da terceira etapa da educação básica, para ofertarem “[...]todo tipo de produto e serviço educacional desde plataformas digitais, formação de gestores e professores, metodologias, entre outros”.

Percebe-se a importância do assunto e a urgência de retomar contribuições teóricas e empíricas elaboradas nos contextos mais divergentes acerca dos processos de privatização na educação escolar (BALL; YODELL, 2007, ROBERTSON; VERGER, 2012, PERONI, 2012; 2013, ADRIÃO, 2018;2016, ADRIÃO; GARCIA 2014, FREITAS, 2016, 2018). Não se tecerão análises minuciosas sobre o assunto, em razão do espaço-tempo deste trabalho, porém se destaca que essas produções científicas e tantas outras são meios políticos para que a sociedade civil cobre e mobilize responsabilidades para com o poder executivo e legislativo, na promoção social em defesa de uma escola pública, gratuita e sob gestão pública. Tais fenômenos são coerentes com os ideais neoliberais, na articulação dos setores privados e na gerência de serviços públicos (sociais), face ao recuo do Estado bem-estar social e democrático.

Retomando à educação básica no estado do Mato Grosso, Amaral e Costa (2015) assinalam o quanto a tendência gerencialista tem seus antecedentes, desde os anos 1990, presentes nas últimas gestões do estado. Entre o passado e os últimos anos, vivencia-se, ainda que com contradições, um processo ininterrupto de iniciativas governamentais voltadas para diferentes formas de arranjos institucionais, influenciado tanto pelo MEC quanto, até mesmo, pelo Banco Mundial, por organismos multilaterais/internacionais e pelas entidades vinculadas ao setor privado. Evidentemente, o Estado não ficou imune às influências consonantes da tendência operada por entidades do Terceiro Setor, o que consiste numa estratégia utilizada pela Terceira Via para materializar o projeto do capital. Caetano e Costa (2018, p. 225), embasadas em Peroni (2008), salientam que tais processos se materializam por decorrência das “[...] teorias Neoliberal e Terceira Via têm em comum o diagnóstico da crise do capital, de que o culpado é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação”.

O aprofundamento dessas alterações, ligadas à corrosão do Estado e abstração dos direitos sociais, como, por exemplo, austeridade fiscal, corte de orçamentos, diferentes formas de privatização, não encontram forças num Estado democrático de direito. Para Costa e Domiciano (2020), tais mudanças são instauradas ao contexto de aprofundamento de medidas neoliberais, as quais vêm se alastrando demasiadamente, tanto na ampliação dos serviços prestados pelo Estado como no enfraquecimento dos avanços democráticos dos direitos sociais brasileiros. As autoras ainda reforçam o quanto no país, a partir do ano de 2016, foram aprovadas alterações nas políticas públicas empreendidas por governo(s) constituído(s) de ações autoritárias que nos remetem a tempos indigestos, como a Ditadura Militar. Alguns exemplos são: Reforma do Ensino Médio, Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência, militarização das escolas, Escola Sem Partido e outros.

Antes mesmo da gestão do ex-governador Pedro Taques (2015-2018), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e, por último, de Mauro Mendes (2019-2022), do Democratas (DEM), na cronologia que circunscreve esse trabalho, no estado de Mato Grosso, é possível constatar “parcerias” firmadas com institutos e fundações privadas, vinculadas a grandes grupos financeiros (empresariais), anunciados como “parceiros” do governo estadual e Seduc-MT. Nesse contexto, insere-se um conjunto de projetos e programas inovadores para a educação mato-grossense, em parceria com setor privado (AMARAL, 2014; AMARAL; COSTA, 2015; COSTA; CAETANO, 2018, CASAGRANDE; ALONSO, 2019; COSTA; DOMICIANO, 2020).

Amaral e Costa (2015) destacam que, na gestão do governo Blairo Maggi (2003/2006-2007/2010), em razão do baixo desempenho dos estudantes mato-grossenses nos testes estandardizados, o governo, juntamente com a Seduc-MT, buscou alternativas de melhoria dos resultados educacionais junto ao setor privado, com a Fundação Cesgranrio e com o Instituto Ayrton Senna (IAS). A atuação desses conglomerados refere-se à avaliação de alunos, capacitação docente de Língua Portuguesa e Matemática, programas de cunho preventivo, com estratégias de gerenciamento dos resultados da aprendizagem (AMARAL, 2014).

Outro exemplo foi o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem (Siga), criado e implementado a partir de 2010.

[...] programa é item do sistema Sigeduca, ligado ao GED (Gerenciamento Eletrônico de Documentos), destinados, entre outras funções, a armazenar dados de matrículas de alunos e diários eletrônicos [...]. Sobressaem políticas voltadas à preparação de alunos para responder aos testes estandardizados, como se evidencia com o SIGA e as parcerias com o setor privado, as quais atendiam a finalidades imediatistas e emergenciais, como a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estado. (AMARAL; COSTA, 2015, p.106-107).

O sistema supracitado serviu de instrumento de informação para gestores e docentes que possibilitassem fazer um diagnóstico da aprendizagem dos alunos, além de ser um sistema materializado de contrato de gestão com uma empresa privada da área de tecnologia da informação. Outro estudo realizado por Caetano e Costa (2018), desvela iniciativas do governo estadual rumo à privatização da educação, intensificadas a partir do fim de 2015, como o caso da parceria firmada entre a Seduc-MT e o Programa Ensina Brasil da Rede *Teach For All*, firmada por meio do Consórcio Brasil Central com a *Teach For All*, no ano de 2016, entrando em vigor a partir de 2017. A contratação de serviços do Programa Ensina Brasil da Rede *Teach*

*For All*⁸ opera no recrutamento e na seleção de jovens talentos, de diversas carreiras, formação inicial voltada ao desenvolvimento de práticas para a sala de aula e habilidades de liderança (humildade, resiliência, liderança, motivação, resolução de problemas, entre outros).

Esse programa faz avançar o sistema de privatização da educação, especialmente numa área de grande importância no contexto educacional, a formação de professores. Desqualifica e desprofissionaliza o trabalho docente, defende o aligeiramento da formação, quando prioriza a formação continuada, em lugar da inicial, com um caráter eminentemente instrumental. (CAETANO; COSTA, 2018, p. 267).

Essas iniciativas, tão bem colocadas pelas autoras, acenam para as reais intenções governamentais do Estado, que são propositivas fragmentadas, alinhadas para a privatização da educação pública. Além de trazer consequências para a gestão democrática, o programa precariza e desprofissionaliza o trabalho docente, promovendo uma formação aligeirada de professores com viés prático, do saber-fazer. Em outros termos, é a substituição pela certificação, cujo campo pedagógico é desvalorizado, bem como os aspectos pedagógicos que ampliam a visão e leitura de mundo, que são preteridos a um segundo plano, esvaziando o conteúdo da formação, instaurando uma indústria de formação aligeirada (FREITAS, 2016; CAETANO; COSTA, 2018).

Outros exemplos em Mato Grosso, foram: a) a contratação de sistema de avaliação que operacionaliza programas estaduais e municipais anunciados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas, consolidando numa Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (Adepe-MT); b) a parceria Falconi (Consultores de resultados) – cujo objetivo é identificar problemas e causas e transferir conhecimento gerencial com foco em resultados, e tantos outros; c) por meio da portaria nº 182/2016/GS/Seduc/MT, instituiu uma Comissão Interna de estudo para análise e proposição de alteração da Lei nº 7.040/98, que trata da gestão democrática das escolas em Mato Grosso, substituindo princípio democrático de autodeterminação didático-pedagógica e de organização e gestão da escola pública por orientações mercadológicas, nas quais a educação pública integra o setor de serviços, constituindo-se mais um produto com valor de troca no mercado (CAETANO; COSTA, 2018).

Nesse sentido, salienta-se que, no caso do objeto desta pesquisa, houve, sim, uma relação entre o público e o privado. Essa constatação é feita por Casagrande e Alonso (2019), nos seus estudos, ao identificar que nos projetos de reestruturação do ensino médio, tanto no

⁸ Caetano e Costa (2018) vão dizer que “Teach For All” foi lançada em 2007, trata-se de uma rede global de mais de 40 organizações parceiras independentes pelo mundo, financiados localmente com uma visão compartilhada para criar oportunidades educacionais ampliada em seus países.

estado de São Paulo quanto no estado de Mato Grosso, que desde 2016 vem implantando escolas de período integral, denominadas Escola Plena a partir de 2017, existe um eixo comum: são inspiradas num modelo enviesado pelas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, a “Escola da Escolha”. É um projeto orientado por instituto ligado ao empresariado, que é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o qual, desde 2017, tem atuado na assessoria e nas orientações metodológicas da materialização do “Projeto Escola Plena”. Tem sido o principal instituto envolvido no processo de implementação desta política, responsável pela recriação de um modelo de escola iniciado em Pernambuco, acompanhado de novas formas de gestão do trabalho e currículo. Como se observará na próxima seção, esse projeto esteve voltado, inicialmente, à reestruturação do ensino médio e direcionada a algumas escolas, abarcando também o ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano). Casagrande e Alonso (2019, p. 584) expõem que esse modelo de escola de tempo integral traz alterações para os estabelecimentos de ensino que antes eram regulares, de quatro horas por turnos, como, por exemplo, “[...]extensão da carga horária, remuneração diferenciada aos professores, dedicação exclusiva como sistema laboral, desenvolvimento do protagonismo juvenil e inserção de disciplinas eletivas”. Ressalta-se que Mato Grosso estava um passo à frente da aprovação da Reforma do Ensino Médio, ao instituir o EMTI. O processo de instituição da jornada expandida teve início no ano de 2016, contemplava quatro escolas de ensino médio e duas do ensino fundamental. A partir de 2017, estendeu para mais escolas, viabilizadas por lei e com os recursos financeiros destinados para tal feito, totalizando 39 Escolas Plenas no ano de 2019 (MATO GROSSO, 2019).

Outro documento que vem ao encontro com o que as autoras tecem, é o “*Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral*” (PPETI) (MATO GROSSO, 2019), elaborado pela Seduc-MT. Ele apresenta bases teóricas e metodológicas para a implementação desse novo modelo de escola, tendo o ICE como referência para as metodologias e práticas desenvolvidas, que é “*O Guia prático para a elaboração do Projeto de Vida*” (ICE, 2010). É um material de caráter metodológico, produzido pelo ICE e parceiros, na implantação das escolas em tempo integral. Outra referência encontrada no PPETI (MATO GROSSO, 2019), é: “*Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha*”, assinado pelo ICE (ICE, 2015). Um documento elaborado e direcionado aos professores, que profere que o modelo de ensino integral é oriundo de Recife, que a princípio remonta os anos 2000, a partir da iniciativa de um ex-aluno (não nomeado), para a revitalização do Ginásio Pernambucano. Portanto, “a iniciativa pessoal do ex-aluno logo reuniu outros representantes do segmento privado, como ABN AMRO

Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS. E por meio dela foi iniciado o processo de recuperação e revitalização do Ginásio” (ICE, 2015, p. 6). Nessa perspectiva, Casagrande e Alonso (2018, p. 596) frisam que “[...] é um modelo de escola pensado por pessoas ligadas à gestão do setor privado, por empresas. Nesse caso especificamente: um banco, uma companhia hidrelétrica, uma construtora e uma empresa de produtos voltados à tecnologia médica e de consumo”.

Outro episódio que corrobora na direção ao que se discorreu até o momento, nesta subseção, é uma notícia publicada no site⁹ oficial da própria Seduc-MT, que reuniu, nos dias 7 a 10 de março de 2017, cerca de 350 profissionais da educação de Mato Grosso, para uma semana de Formação Inicial das Equipes Escolares de Ensino Médio de Tempo Integral. A capacitação foi realizada em parceria com ICE, de Pernambuco. Segundo a matéria, a formação era de suma importância, tendo em vista que o Ensino de Tempo Integral foi ampliado para 15 escolas da rede estadual de Mato Grosso, adotando novas metodologias de ensino.

Assim, nossa compreensão ao movimento do real é que os representantes da burguesia não se limitaram apenas ao campo de formulação da política e à captura do poder (DOWBOR, 2017), eles avançaram para o setor educacional. Um exemplo é o Programa de Fomento à Implementação do “EMTI” (SILVA; FERRETI, 2017; GONÇALVES, 2017), que abre as portas para a atuação de muitos institutos. Ora tem participado, ora tem coparticipando de processos, tanto na formulação como na implementação da referida política, por meio de relação público-privada. Evangelista (2020), num estudo semelhante ao nosso, mas realizado no estado do Acre, menciona que esses processos são notórios em outros estados, especificamente a presença de entidades privadas na implementação da proposta do EMTI. É o caso do IAS, desde 2017, com a SEE de Santa Catarina. No Rio de Janeiro, a proposta conta com o apoio do Instituto Natura. Destaca-se que esse instituto tem atuado algum tempo dentro da Seduc-MT, também por meio de “parcerias”, em outros projetos e programas, conforme expressa o site¹⁰ da secretaria de educação. No Acre, por exemplo, ocorreu por intermédio das parcerias com ICE para o Programa de Educação Integral “Escolas Jovens”.

Outro dado importante, que confirma as informações apresentadas, é o Extrato do Acordo de Cooperação nº 0346/2017, publicado no Diário Oficial do Estado, no dia 9 de junho

⁹ Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/5909872-professores-passam-por-formacao-para-atuar-em-escola-de-tempo-integral>. Acesso em: 20 out. de 2021.

¹⁰ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/seduc-lanca-plataforma-escola-digital-na-proxima-segunda-feira>. Acesso em: 10 fev. de 2022.

de 2017. Esse acordo expressa, de forma clara, a atuação de institutos ligados ao setor empresarial, nas orientações e gestão dos projetos de tempo integral “Escolas Plenas”, de ensino médio em tempo integral, na rede pública do estado, por intermédio do ICE, Instituto Natura (IN) e o Instituto Sonho Grande (ISG), assinado pelo então ex-secretário de estado de Educação e Esporte - Marcos Aurélio Marrafon, pelo responsável pelo ensino médio no estado - Gracindo Ramos, pelo presidente do ICE - Marcos Antônio Magalhães, pelo diretor-presidente do ISG - Igor Xavier Correia Lima e pelo diretor-presidente do IN, David Saad. A vigência do acordo é de três anos (36 meses), podendo ser prorrogada se apresentar a necessidade. Salienta-se que o acordo foi assinado em 6 de fevereiro de 2017; no entanto, só é tornado público via DOE (Diário Oficial do Estado) em junho do referido ano. Esse acordo objetiva:

[...] o apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o Estado na implementação do programa de ensino médio em tempo integral, objetivando a melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado, assegurando a efetividade de suas ações no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, observando os princípios constantes na Constituição da República e das leis específicas, conforme Plano de Trabalho previamente aprovado pelas Partes e que integrará o presente Acordo de Cooperação. (MATO GROSSO, 2017, p. 2).

Além do exposto, o acordo versa que os recursos técnicos e financeiros para a execução do programa seriam provenientes de dotação orçamentária prevista para a Seduc-MT, oriunda do orçamento geral do Estado. E que a “parceria” público-privada firmada não implicaria em transferência de valores para os recorrentes institutos. Outro ponto, são os gastos com as formações, como, por exemplo: passagens aéreas, hospedagens, bem como os materiais pedagógicos e tecnologias educacionais desenvolvidos pelo ICE, especificamente, seriam financiados por esses institutos. A estrutura definida no acordo estabelece o ICE como responsável pelas formações e capacitações que inspiram o modelo elaborado pela instituição, e que passaria a ser implementado nas Escolas Plenas. Enquanto o ISG e o IN atuariam subsidiando financeiramente as ações do ICE. Ainda algumas considerações sobre a parceria firmada:

Que a causa da educação e do público, em especial do ensino básico, é dever e responsabilidade do poder Público, mas sendo a base do bemcomum, também implica corresponsabilidade da sociedade como condição para o aperfeiçoamento do desenvolvimento humano; que essa corresponsabilidade deve ser estimulada e disseminada na sociedade mediante as mais diversas formas de participação ativa, congregando entidades e pessoas como exercício de cidadania (MATO GROSSO, 2017, p. 1).

Além das considerações supracitadas pelo acordo, também se estabelecem princípios e diretrizes em torno de uma atuação mútua entre o setor público e entidades da sociedade civil “corresponsáveis”, que tentam intervir nas questões associadas ao ensino público básico, assegurando sua universalidade e gratuidade, e buscando, ao mesmo tempo, aperfeiçoar os seus instrumentos de gestão e melhor qualidade, com mecanismos de controle. O interesse em implantar programas de ensino de tempo integral no estado, vinculados aos institutos, tem como justificativa contribuir para o alcance de algumas metas do PNE (2014-2024) : a) a meta 3 do PNE, que estabelece elevar a taxa líquida de matrículas do ensino, na perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nessa etapa da educação básica; b) a meta 6 do PNE, que estabelece oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas, de forma a atender pelo menos 25% das matrículas dos meninos e meninas da educação básica; c) a meta 7, que estabelece melhorias no fluxo e aprendizagem dos estudantes; d) a meta 19, que estabelece a utilização de critérios técnicos de mérito de desempenho na gestão escolar (BRASIL, 2014, MATO GROSSO, 2017).

O que se descreveu, até o momento, é um exemplo claro da complexa articulação entre o público e o privado, na definição da política educacional. Caetano (2018, p. 208) exemplifica o quanto determinadas reformas em curso no Brasil são materializadas em políticas/programas/projetos, sob a égide de grandes grupos empresariais privados, que, tendenciosamente, influenciam “[...] no conteúdo da proposta de educação com formas pouco democráticas, sem a ampla participação das entidades, professores, alunos e comunidade escolar”. Em relação à educação integral, a autora menciona dois fatos que se aproximam com a discussão desta pesquisa. O primeiro é a participação da Fundação Itaú Social e o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), os quais desenvolvem um trabalho de assessoria e apoio técnico entre as secretarias e as organizações da sociedade civil, para que atuem de forma conjunta na implementação de escolas de tempo integral, com foco na formação de profissionais. O segundo são as parcerias firmadas entre o ICE e IN, que implementaram o modelo em Sobral, no Ceará, e em Bezerros, em Pernambuco. A autora expõe que, com o empréstimo feito pelo Banco Mundial e Bird, para com a Reforma do Ensino Médio, muitas instituições passaram a disputar e/ou até mesmo compartilhar o financiamento dos programas nos estados brasileiros, adotando o modelo de “gestão para resultados”, seja por contratos, termos de cooperação e outros, “essa ambiência privada já estava sendo consolidada por diferentes instituições em diversos estados como Pernambuco, Pará, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e São Paulo” (CAETANO, 2018, p. 209) e com o

que se capilarizou até o momento, o Mato Grosso firma tal parceria, objetivada pelo Banco Mundial.

Nos limites desta dissertação, não se irá concentrar em uma análise minuciosa dos três principais institutos, porém fica um prenúncio para futuras pesquisas a serem feitas. Importa dizer que o ICE, entre os achados da pesquisa, é o principal responsável nos aspectos de gestão e norteador para com as propostas pedagógicas do projeto. O instituto, em sua página eletrônica¹¹, afirma-se como uma entidade sem fins lucrativos, uma organização do terceiro setor oriunda da sociedade civil, sediado em Pernambuco e fundado pelo empresário Marco Magalhães. O instituto desenvolve uma tecnologia de gestão, inspirada em um modelo de gestão empresarial, “gestão para resultado” da “Tecnologia Empresarial Odebrech” (ICE, 2010).

Silva e Aragão (2019) observam que da gênese e expansão do modelo de “gestão para resultados”, na educação de Pernambuco, a parceria público-privada inicialmente foi firmada por meio de um contrato de cooperação entre o governo do estado e o ICE. Os autores ainda detalham que o instituto contou com o apoio de empresários, inicialmente, para gerir a reforma do Ginásio Pernambucano, a segunda escola mais antiga do Brasil, a qual faz parte da história da educação no estado e que tem um caráter simbólico para o cenário educacional local. Ao passo que acontecia a restauração do prédio, acontecia também a reestruturação gerencial da instituição. A “reforma”, nesse caso, não ficou restrita ao prédio, mas envolveu o procedimento de gestão e ensino da instituição. A partir de então, segue a lógica da gestão empresarial, como gestão de resultado. Tal modelo de gestão está baseado num programa de tecnologia empresarial, no ciclo PDCA (sigla em inglês para planejar, executar, checar, agir). Portanto, o ICE surge de uma proposta de recuperação do Ginásio Pernambuco, e acaba ganhando novos contornos, ao assumir uma proposta de planejar e implementar um “novo modelo de escola pública”, as “falácias” que têm orientado discursos em torno de melhorias da escola pública, por grupos empresariais, por estar “aparentemente”, ou “supostamente”, resolvendo os problemas estruturais e complexos da educação pública.

Para Caetano (2018, p. 210), a educação, no caso de uma unidade de ensino que adota essa perspectiva, “[...] passa a funcionar com base no dogma do mercado constituindo a própria forma de pensar a educação na sociedade capitalista”. Nesse sentido, a propriedade permanece pública, mas o conteúdo passa a ser privado. Para a autora, o ICE passa a ser considerado um

¹¹ Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 25 de Jul. 2021.

programa gestado fora da escola, que infiltra o conteúdo da administração gerencial, cerceando a gestão educacional, ou seja, a gestão democrática. E, por consequência, implanta sua filosofia pedagógica, processos de formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, como também a reconfiguração completa nos modelos pedagógicos e de gestão.

Uma das ferramentas utilizadas pelo instituto é a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)¹², uma combinação entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão. Um modelo destinado aos negócios da empresa, que passa a ser utilizado no ambiente escolar, com nova roupagem, denominado Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese). Vale dizer que a Tese serviu de modelo para mais de 300 escolas brasileiras (SILVA; ARAGÃO, 2019). No que concerne à gestão escolar, o ciclo PDCA é dos métodos de gestão que visam controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização. Das orientações, está a de que o gestor necessita ter atitude empresarial, e a escola deve ser pensada como uma empresa, definindo os papéis e atribuições do gestor escolar. O que, para a autora, e aqui se concorda, é uma questão que fere a autonomia da escola e de seus gestores e faz com que se tornem burocratas. Ainda, o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar são ignorados nessa forma de gestão (CAETANO, 2018).

Desse modo, uma das críticas que se faz, em relação a essa questão, é se tal complexo processo visa atingir as metas estipuladas pelas secretarias de educação ou pelo órgão superior à escola, o que, possivelmente, acarretará em a equipe gestora receber uma gratificação (SILVA; ARAGÃO, 2019). Assim, eficiência gerencial é um dos elementos acima de todos os sujeitos, um processo totalmente hierárquico e verticalizado, realizado e atingindo, especialmente, por meio dos diretores escolares, que se tornam a mão do Estado dentro das escolas e fomentam a cultura da performatividade e da responsabilização. O que isso significa que é, nitidamente, “[...] um instrumento de pressão sobre o dirigente escolar e de desvalorização do profissional, uma vez que a gratificação não incide em aumento de salário, mas numa maneira de pressionar o gestor para o atingimento de metas, como na empresa capitalista”. Portanto, no atual contexto em que se vive, a gestão escolar deixa de ser discutida como um bem comum/público /subjetivo e transforma-se em um bem de troca no mercado de trabalho, num amplo processo de mercantilização, o que por hora institui-se numa cultura de

¹² A TGE apoia-se nos quatro pilares da educação de Delors (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, e aprender a aprender), na Educação Interdimensional, na Pedagogia da Presença e no Protagonismo (SILVA; ARAGÃO, 2019).

descentralização de responsabilidade do poder público e centralização do profissional de educação.

Figura 1 - Mapa de atuação do ICE no Brasil



Fonte: ICE (2021).

Observa-se, na imagem anterior, que a atuação do ICE não está restrita apenas ao ensino médio, o instituto abarca o ensino fundamental I e II, ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional. O ICE atua em 19 estados e no Distrito Federal, por meio de parcerias com governos estaduais e municipais. O ensino médio é a etapa da educação básica de maior inserção, com predomínio em quase todos os estados em que têm atuado, exceto Rio de Janeiro e Ceará. Observa-se o quanto o ICE conta com o investimento IN e ISG, ambos parceiros estratégicos e investidores diretos nos projetos da organização de ensino pernambucano e na implementação da política de educação em tempo integral. Esse movimento de institutos, que se articulam entre ambos, vai ao encontro do que Peroni e Caetano (2021), com base em Ball (2014), chamam de “redes dentro de redes”, as quais são constituídas por empresários e novos filantropos que disputam tanto um projeto societário novo como também um projeto de gestão pública, desdobrando-se à educação, visando um recuo cada vez maior do processo de democratização da educação pública.

Por exemplo, o IN atua prioritariamente no fornecimento dos recursos financeiros para promover capacitações à equipe da Seduc-MT e aos responsáveis pela condução do projeto, é organização da sociedade civil vinculada à multinacional brasileira de cosméticos “Natura”. Tem como propósito tornar a educação democratizada, acessível, assegurar os processos de

aprendizagem qualificados a todas crianças, adolescentes e jovens. Já o ISG se denomina uma organização sem fins lucrativos, que trabalha em colaboração com Estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. O propósito dessa instituição é concentrar suas atividades na expansão do ensino médio em tempo integral, acompanhando e avaliando resultados. O trabalho desempenhado consiste em percorrer o caminho da escalabilidade, termo que advém do mundo dos negócios, da administração de empresas, e designa o aumento da produtividade e resultados, com o menor custo possível (EVANGELISTA, 2020).

Peroni e Oliveira (2019) avaliam que esses grupos são denominados como filantropos, assumem responsabilidades em solucionar os problemas sociais, porém estão alinhados pela perspectiva individualista, acreditando que o desenvolvimento de cada sujeito precisa ser individualizado, mesmo em sociedade; portanto, a ideia é tornar o Estado apenas como um mero financiador e executor.

No caso brasileiro, o terceiro setor está amplamente regulamentado (OS/Lei 9.790 de 23/03/99, OSCIP/ Lei 9.790 de 23/03/99) e, para consolidar essa prática, em 2014 foi aprovado o Marco Regulatório, alterado em 2015 pela Lei 13.204, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias firmadas entre a administração pública e as organizações da sociedade civil em regime de mútua cooperação, e define a relação jurídica do governo com as OSC – “organizações da sociedade civil” principalmente nos casos de transferências de recursos para a execução de projetos de interesse público. (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 44).

Como sublinham as autoras, a regulamentação posta a esse tipo de “parcerias” têm dado respaldo jurídico para que elas ocorram entre institutos, fundações e os governos. Nesse sentido, o apelo ao Terceiro Setor para a materialização do Projeto Escola Plena é um exemplo do quanto determinadas organizações se fortalecem por meio da parceria com seus iguais, cujos grandes capitalistas disputam a definição e execução das políticas educacionais. Operadas pelo empresariado, elas são representadas pela burguesia¹³ e seus interesses passam ser disseminados pela sociedade civil, por institutos, fundações e partidos políticos. Até mesmo na ocupação de cargos estratégicos como as secretarias de educação nacional, estadual e municipal. Esses grupos influenciam direta ou indiretamente o que aprender e ensinar para os meninos e meninas mato-grossenses. Diante desses apontamentos relevantes, é possível compreender as relações estabelecidas na condução da educação, em todos os seus níveis, mas em particular no ensino médio, uma vez que:

¹³ Compreendemos a burguesia conforme Marx e Engels indagam no *Manifesto do Partido Comunista*, (2015) “a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado”, em outros termos são os proprietários que detém poder sob o modelo de acumulação do capital.

[...] a preocupação com a educação do jovem pobre brasileiro, que tem um perfil diferente do privilegiado, pois para o primeiro a escola é o espaço no qual terá acesso à possibilidade de planejar e construir uma trajetória relacionada ao seu crescimento pessoal e profissional; para o segundo, cursar o ensino superior e melhorar as suas possibilidades de crescimento, nas mais variadas dimensões, inclusive financeira, é algo lógico. (CASAGRANDE; ALONSO, 2018, p. 597).

Por fim, essas propostas apresentam-se, num primeiro momento, como “novas”, “inovadoras”, porém é válido observar se estão ou não impregnadas por um discurso empoeirado de velhas ideias e práticas (SILVA, 2018). Além de tudo, associadas às políticas neoliberais (FREITAS, 2018) que, tendenciosamente, visam sucatear a educação pública. O Projeto Escola Plena, nesse contexto, constitui uma proposta nascida e levada a cabo por uma instituição privada, vinculada ao mundo empresarial, e cabe postular por uma formação que não esvazie o sentido e o significado da condição humana, mas que possibilite à juventude perceber e se autoperceber numa realidade contraditória a qual está inserida, sem perder de vista os perigos propagados pela ideologia neoliberal acenados à educação brasileira. Assim, a defesa do público implica em assegurar uma formação mais democrática, plena, crítica e transformadora.

4 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HISTÓRICO-TERRITORIAL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROJETO ESCOLA PLENA NO ESTADO DE MATO GROSSO

“A história da humanidade é a história da luta de classe”.
(MARX E ENGELS, 1999, p. 10)

A epígrafe acima foi escrita por Karl Marx e Friedrich Engels, na obra “O Manifesto Comunista”, localiza-se logo no início do primeiro capítulo. Para esses intelectuais, a história da humanidade é a história das lutas entre uma classe dominante e uma classe dominada. A primeira relativamente pequena (burgueses) e a segunda de numerosos explorados (proletários), ambas em confronto de interesses, princípio este gerador das transformações ocorridas no decurso da história da humanidade, como construto dos próprios homens que tudo fazem e lutam na produção de suas condições materiais de existência. A realidade material e o tecido social são produtos históricos e não naturais, são, sobretudo, fundamentais para a compreensão do processo constitutivo da sociedade. Tratando especificamente da educação, esta exprime sínteses das inúmeras contradições estabelecidas por interesses conflitantes; se para a classe trabalhadora nada é dado, entretanto, conquistado, não seria diferente na educação. Alves (1997, p. 7) salienta o “contexto sócio-econômico e político no qual a educação se insere, posto que toda e qualquer ação educativa decorre das necessidades e exigências de um determinado momento histórico”, ajuda a entender que a educação não pode ser compreendida de forma isolada do seu contexto histórico-social. As mudanças ocorridas no setor educacional, tanto em Mato Grosso quanto no Brasil, de um modo geral, expressaram tentativas de adequação e democratização do ensino à luz das situações emergentes de cada época, e o papel do Estado como pano de fundo.

Dessa forma, abordam-se, nesta seção, temas específicos sobre Estado locus desta pesquisa, dividido em duas partes (subseções 4.1, 4.2 e 4.3 e subseções 4.4, 4.5 e 4.6). Na primeira, a subseção 4.1, apresentam-se o Estado e as determinantes que circundam o processo de formação histórico-territorial e educacional, no sentido de compreender tal processo por meio de informações, desde o período colonial aos dias atuais, ainda que de forma breve, perpetuado por uma série de transformações políticas, econômicas, sociais e ambientais no decurso da história do Estado, no sentido de contribuir à organização do ensino mato-grossense. Na subseção 4.2, apresentam-se importantes destaques sobre o cenário da política educacional, como o Sistema Estadual de Ensino, a divisão de responsabilidades entre Estado e municípios,

os regimes de colaboração entre ambos, os planos de educação e outros fatos no cenário da política educacional mato-grossense, pois confluem na compreensão acerca do tema desta investigação. Na subseção 4.3, apresenta-se o atendimento à educação básica no estado, nas suas dependências administrativas municipal, estadual e federal, conforme as suas etapas de ensino, utilizando principalmente o resumo técnico do censo escolar de 2015-2019 para o estado de Mato Grosso e a plataforma do LAB. Na segunda parte, na subseção 4.4, apresentam-se os antecedentes à institucionalização do Projeto Escola Plena. Já na subseção 4.5, expõe-se acerca dos aspectos legislativos/regulatórios de tempo integral no estado, a organização e as orientações curriculares. Por último, na subseção 4.6, mostra-se a estrutura organizacional dos profissionais e o processo seletivo dos docentes. São inferências a partir de documentos que concedem base legal, partindo do contexto nacional para o âmbito estadual, constituído por leis federais e estaduais, bem como resoluções, portarias, tais como a “Revista Projetos e Programas Educacionais” e outros materiais fornecidos pela Seduc-MT e/ou capturados nos sites oficiais, entre outros.

4.1 Aspectos histórico-territoriais do estado de Mato Grosso

O estado de Mato Grosso, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, possui 903.207,050 km² de extensão territorial, abrange 10,613% do território nacional brasileiro, sendo o 3.º maior estado do país, antecedido por Amazonas e Pará. É o 17.º contingente populacional dentre os estados, formado por 141 municípios, com índices populacionais variados, com cidades de 946 habitantes até municípios como a capital do estado, com 618.124 habitantes (IBGE, 2019, 2020). Segundo estimativa do IBGE para o ano de 2020, Mato Grosso possui uma população estimada em 3.526.220 habitantes, e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,725, um pouco abaixo do IDH do país, que é de 0,727, levando em consideração que o IDH vai de 0 a 1¹⁴. Possui o Produto Interno Bruto (PIB) em 137.443,31, sua economia gira principalmente em torno do setor agropecuário, é um dos estados com economias sólidas do país (IBGE, 2018). É um estado que possui uma considerável situação econômica, já que tem sido destaque no setor agropecuário e, principalmente, no ramo de exportação de soja. Segundo relatório do estado de Mato Grosso, realizado pela Secretaria de Planejamento, existem projetos como, por exemplo, abertura de grandes vias, implantação de

¹⁴ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-idh.htm>. Acesso em: 15 set. de 2021.

distritos industriais em Cuiabá, a modernização da agricultura e ocupação dos cerrados pela monocultura da soja, que adquiriu uma grande importância para a economia do país e do estado, tornando-se um dos principais produtos de exportação (MATO GROSSO, 2020). Apesar dos dados ressaltarem a importância da agropecuária para o desenvolvimento do estado, considerado um dos líderes principais na produção de soja no país, em que a ênfase recai à modernidade e o progresso econômico do agronegócio, oculta-se a real situação do campo, que promove inúmeros impactos socioambientais, entre eles as desigualdades socioespaciais, especialmente nas cidades inseridas nas regiões produtivas do agronegócio. Santos (2018, p. 72) observa o quanto esses processos apresentam-se com o *slogan* “Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é Tudo”, o qual tendenciosamente busca “[...] criar uma imagem positiva e moderna da agricultura capitalista e do latifúndio. [...] tem por objetivo conectar o consumidor com o produtor rural e ao mesmo tempo desmistificar a produção agrícola aos olhos da sociedade urbana”. A tentativa vendida propositalmente pela mídia, do “agro tech-pop-tudo”, não revela a contraposição a essa ideia e nem expõe a fronteira agrícola nos domínios do Cerrado brasileiro, cujos efeitos causam territorialização da agricultura capitalista e a urbanização, que origina centros urbanos com profundas desigualdades socioespaciais.

Nessa direção, menciona-se que uma pesquisa encomendada pela Agenda Pública, com apoio da União Europeia, a pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de acordo com o *site* da Revista Globo Rural¹⁵, revelou que o referido estado foi uma região do país que mais cresceu em decorrência da expansão do agronegócio, mas ainda tem desertos à margem do desenvolvimento, pois a agropecuária sendo a atividade principal, em alguns municípios, estes apresentam um nível de desenvolvimento humano menor do que o “não agro”. Vale dizer o quanto a estrutura do latifúndio e a monocultura de exportação desencadeiam contradições. É um fato concreto, pois, ao mesmo tempo, alternam municípios que produzem grandes riquezas a partir da soja e do milho, gerando ilhas de pobreza.

O processo de avanço da fronteira agrícola nos domínios do Cerrado brasileiro em sua dimensão natural é transformado e devastado, por meio da territorialização hegemônica e do avanço da fronteira agrícola. Esse processo tem promovido um tipo de urbanização, na qual os centros urbanos, as chamadas cidades do agronegócio, fusionam a modernidade e o desenvolvimento econômico com profundas desigualdades socioespaciais, ocultadas pela mídia, mas vivenciadas pela população ludibriada com a imagem exaltada do agronegócio. Em que medida o agro é tech-pop-tudo? Para quem o agro é tech-pop-tudo? (SANTOS, 2018, p. 73).

¹⁵ Disponível em: <https://revistagloborural.globo.com/Noticias/Economia/noticia/2021/05/municipios-do-agro-tem-nivel-de-desenvolvimento-humano-menor-no-brasil-diz-pesquisa.html>. Acesso em: 13 nov. de 2021.

Considerando a afirmação do autor, as desigualdades socioespaciais representam um dos lados encobertos do agronegócio. Uma notícia, ou melhor, um episódio noticiado em vários *websites* e redes sociais, inclusive no *site* do G1¹⁶, mostrou ainda mais o quanto o “pop”, o “agro” se reduzem a uma propaganda. Seus efeitos latifundiários indicam outro lado, pois é nesse mesmo território, na capital do estado, Cuiabá, que surgiu umas das cenas mais estarrecedoras dos últimos anos: a “fila do osso”. De acordo com as informações coletadas nos *sites*, a “fila do osso” consiste na distribuição de restos de carcaças de animais que não puderam ser aproveitadas (ainda) em algum tipo de canal de comercialização, pelos pecuaristas mato-grossenses. O açougue em que as famílias formaram filas, há dez anos distribui ossos, mas viu a procura aumentar em tempo de covid-19. Pełdowski (2021, s/p) aponta o quanto a contradição é escancarada e flagrante “a olho nu”, nessa cena, pois sendo o Brasil o maior exportador de carne bovina do mundo, uma quantidade crescente de brasileiros está sendo impedida de consumir essa fonte de proteína. Para o autor, “essa é uma prova eloquente que a devastação causada nos biomas florestais brasileiros, principalmente na Amazônia, para viabilizar o avanço da pecuária não possui qualquer conexão com a melhoria de vida da maioria dos brasileiros”, ou seja, é uma situação que exprime que de pop o agro não tem nada, mas “tem sim muito agrotóxico, trabalho escravo e miséria”.

A riqueza produzida pelo agro, que aparecem nos índices econômicos e sociais como o PIB, a renda per capita e o IDH, são elevados pelos altíssimos rendimentos da elite agrária, dos empresários e industriários do agronegócio, e também dos profissionais qualificados, disfarçando a pobreza que atinge a grande maioria da população “encantada” com a possibilidade de prosperidade, acentuando a extrema desigualdade socioeconômica nas cidades e nas regiões produtivas do agronegócio. (SANTOS, 2018, p. 73).

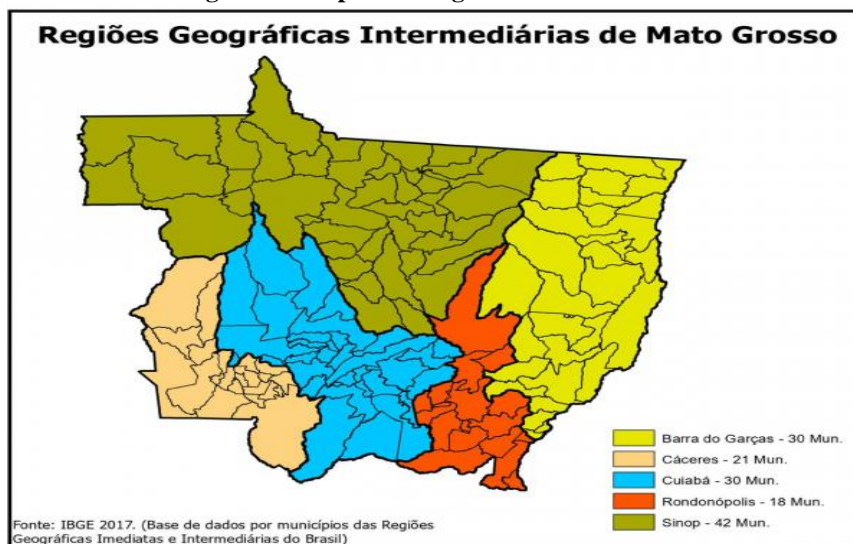
Em vista disso, é de se concordar e reconhecer a importância de tal atividade econômica, entretanto, a questão é muito além do que aparenta ser, ultrapassa o limite do ideário da prosperidade, pois a base material se contradiz na prática, no real, e evidencia o quanto determinadas circunstâncias em que esse desenvolvimento econômico se desloca gera seleção, desigualdade e dizima o Cerrado brasileiro.

Geopoliticamente, a partir do ano de 2017, as nomenclaturas e formas de subdivisões nos estados brasileiros sofreram alterações. As alterações feitas foram pela necessidade de descrever melhor o quadro regional, vinculado aos processos sociais, políticos e econômicos

¹⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/08/14/familias-carentes-que-formam-fila-para-doacao-de-ossos-em-acougue-em-cuiaba-ganham-cestas-basicas.ghtml>. Acesso em: 13 nov. de 2021.

sucedidos no território nacional desde a última versão, publicada na década de 1990. A exemplo de outros estados, em Mato Grosso, o que antes eram denominadas como mesorregiões - Norte, Nordeste, Sudeste, Sudoeste e Centro-Sul - passam a ser denominadas como regiões intermediárias, sendo (Sinop, Cuiabá, Cáceres, Barra do Garças e Rondonópolis), como ilustra a Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Mapa das Regiões de Mato Grosso



Fonte: Plano Estadual de Resíduos Sólidos/MT, com base em dados do IBGE (2017).

As microrregiões passaram a ser nomeadas como regiões imediatas, os municípios mato-grossenses foram divididos em 18 regiões geográficas, agrupadas nas 5 regiões intermediárias já mencionadas acima, como ilustra o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Regiões intermediárias e imediatas – MT

(continua)

Região geográfica intermediária	Número de municípios	Regiões geográficas imediatas	Número de municípios
Cuiabá	30	Cuiabá	14
		Tangará da Serra	8
		Diamantino	8
Cáceres	21	Cáceres	5
		Pontes e Lacerda-Comodoro	7
		Mirassol d'Oeste	9
Sinop	42	Sinop	12
		Sorriso	9
		Juína	7
		Alta Floresta	6

(conclusão)

Região geográfica intermediária	Número de municípios	Regiões geográficas imediatas	Número de municípios
		Peixoto de Azevedo-Guarantã do Norte	4
		Juara	4
Barra do Garças	30	Barra do Garças	9
		Confresa-Vila Rica	13
		Água Boa	8
Rondonópolis	18	Rondonópolis	10
		Primavera do Leste	4
		Jaciara	4

Fonte: elaborado pelo autor com base em IBGE (2019).

A história do estado e sua formação territorial remontam ao período de colonização do país, quando o estado foi invadido por meio das expedições dos bandeirantes, comandadas por Pascoal Moreira Cabral, possivelmente por volta do ano de 1719. Os bandeirantes tinham por objetivo conquistar novas terras, além de descobrir ouro e escravizar índios para a mão de obra. Os grupos indígenas que habitavam a região eram principalmente os Coxiponés, considerados como subgrupo dos Bororós. Sua denominação resulta de terem habitado às margens do rio Coxipó; todavia, os mesmos foram dizimados pelos desbravadores que passaram por essas terras, desde o final da década do século XII até o final do XIX (MACHADO, 1997; LIRA, 2011).

A região inicialmente foi fundada como o Arraial de Forquilha, às margens do Rio Coxipó. A descoberta de ouro propiciou sua expansão, em 1727, elevando sua categoria a de Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, a atual cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso (SIQUEIRA *et al.*, 1990). A descoberta das minas de ouro e a atividade mineradora impulsionaram o povoamento, pois grande parte da população não se fixava, sempre avançava em direção a outros lugares. À medida que o ouro esgotava numa região, a população deslocava-se para outras minas, movida pelo sonho da riqueza e do poder. Para Alves (1997, p. 7), “o ouro em Mato Grosso, além de aluvional, não foi suficiente para estabelecer uma sociedade marcada por sua existência, mas, ao contrário, durante o período da mineração, o que se assistiu foi a um cenário de fome, pobreza e miséria”. Observa-se, assim, então, a principal atividade econômica no início de povoamento do estado, a extração do ouro, e como a população ocupava a maior parte do seu tempo na produção de subsistência, não sobrava tempo

para que os moradores das regiões mineradoras se dedicassem ao “cultivo das letras”. Assim, as primeiras experiências de ensino, na província de Mato Grosso, até a década de 1770, foram através de experiências isoladas, que não deixaram registros oficiais. Somente a partir de 1772, com a instituição do subsídio literário e a obrigatoriedade de criação de escolas de primeiras letras, é que se percebe a criação de escolas menores no estado.

Retomando sobre a formação territorial, Lobato *et al.* (2010) frisam que, desde o início, o estado possui um processo diferenciado de ocupação. Com a chegada dos reinos de Portugal e Espanha, ocorreram divergências entre a localização das divisas das terras. Alguns tratados e acordos ocorreram, como, por exemplo, o Tratado de Tordesilhas (1494); no entanto, devido ao tamanho da linha demarcadora ser muito extensa, e sem saber por onde ela realmente passava, esse tratado não entrou em execução. Em 1750, foi assinado, pelos dois reinos, outro tratado, o Tratado de Limites de Conquistas, conhecido também como Tratado de Madri, instaurando uma nova configuração para o território do Brasil Colônia. Assim, o que se conhece como estado de Mato Grosso, antes era subordinado à capitania de São Paulo. Por meio da Carta Régia de 9 de maio de 1748, da metrópole portuguesa, a então capitania do Mato Grosso foi criada, por uma questão de segurança, devido à relação de divergências na fixação dos limites da região. Nesse contexto, Vila Bela da Santíssima Trindade foi escolhida a capital da Capitania, localizada às margens do rio Guaporé, e não em Cuiabá, como queria o primeiro governador Antônio Rolim de Moura Tavares.

Registram-se, em 1790, a presença de professores, estudantes e mestres régios de latim, de ler, de gramática latina e de língua portuguesa. As aulas “régias” eram ministradas no Brasil, após a reforma pombalina. Constituíam uma unidade de ensino, formada com um único professor; autônoma, e não se articulava com outras disciplinas e sem a pertença de qualquer escola, e era ofertada de acordo com as necessidades da época e, ainda, conforme o quadro de pessoas para ministrar as aulas. Em 1799, cria-se aulas voltadas para atender necessidades à medição de terras, em razão do processo de ocupação de Mato Grosso e dos problemas oriundos das questões de demarcação de fronteiras e limites de terras.

Ainda no período colonial, por volta de 1808, houve a tentativa de se criar uma aula de anatomia em Vila Bela, então capital administrativa de Mato Grosso, e uma aula de cirurgia em Cuiabá. Ao que tudo indica, essas aulas seriam os primeiros passos para um curso de medicina em Mato Grosso. Contudo, apesar do governo de Mato Grosso dispor de condições financeiras, advindas do Subsídio Literário, estas não foram instaladas. Deve-se considerar que, em decorrência da vinda da família real para o Brasil, a criação dessas aulas poderia desempenhar papel de atração de pessoas para a região, considerando-se a necessidade de garantia de posse das regiões fronteiriças (ALVES, 1997, p. 9).

Face ao exposto, fica ilustrado, ainda de forma ampla, os primeiros passos da educação no estado, e como as iniciativas estavam ligadas ao contexto e necessidades da época. Outro ponto relevante fora o ensino ofertado em escolas de “ler e escrever”, de nível secundário, sendo as de Gramática Latina as únicas oferecidas com certa regularidade. Incluía também as aulas de filosofia racional e moral, porém, com o advento da independência do Brasil (1822), o país deixou de ser uma colônia portuguesa e passou a ser uma nação independente, uma monarquia que tinha D. Pedro I como imperador. A instrução em Mato Grosso contava:

[...] com um precário número de escolas de "primeiras letras" (em Cuiabá, Diamantino Poconé e Vila Bela), aulas de Gramática Latina (em Cuiabá e Vila Bela) e algumas escolas particulares. Não se têm registros de aulas em outros arraiais ou povoados do interior do Estado, naquele período. Somente no final da década de 1820, se percebe a criação de escolas primárias nas cidades de Cáceres, Poconé, Sanfana da Chapada, Rosário Oeste e Santo Antônio do Rio Abaixo (Santo Antônio do Leverger). (ALVES, 1997, p. 9).

Para o autor, fora um período de muitos desafios e de transição, para todo o território do Brasil Império. Não obstante, a educação no estado mato-grossense passava por inúmeras e divergentes orientações promulgadas, no que diz respeito à organização do ensino, a exemplo da criação de novas escolas primárias, introdução de concurso para admissão de professores, obrigatoriedade do ensino e até mesmo a criação de uma escola normal, que não chegou a ser implantada. Também foram criados liceus provinciais e escolas normais em várias regiões do Brasil; os liceus, na prática, eram aulas avulsas num mesmo prédio (RIBEIRO, 1988).

Com o passar dos anos, a economia na capitania passou a ser constituída pela pecuária extensiva, paralela à atividade mineradora, intensificando a ocupação urbana na área de Cuiabá e a criação de outros pequenos povoados, como Diamantino, São Francisco, Santana, Rosário, Coxim e Camapuã. Por volta de 1819, o governador Francisco de Paula Magessi Tavares de Carvalho empreitou a mudança da sede de governo para Cuiabá, que estava passos à frente da urbanização e saneamento (Vila Bela estava assolada por insalubridade e febres endêmicas).

Lourença e Carvalho (1990, p. 219) esclarecem, sobre a decisão de mudança, que “isso não representou apenas uma opção geográfica, mas, sobretudo uma opção política, objetivando efetivar a engrenagem de MT ao capitalismo mundial, uma vez que o centro das decisões fazia parte da nova rota comercial”. Todavia, a mudança não agradou à população, nem aos grupos de poder da época (a nobreza, as tropas, o clero); por essa razão, aplacou um movimento, forjado pelos grupos oligárquicos, para depor o governador. Avançando mais um pouco sobre a formação histórico-territorial do estado, no final do século XIX para o início do século XX,

buscou-se estruturar as cidades e ascender à economia pela introdução de novas atividades, como a produção de borracha, erva mate, além de usinas de açúcar e a criação de gado.

No quesito educação, desde seus primórdios, houveram lentos, porém importantes processos empreendidos no desenvolvimento da educação, no estado. Destaca-se, sobretudo, o dia 3 de dezembro de 1879, que marcou a história educacional com a criação, por meio da lei provincial nº536, do Liceu Cuiabano - primeira instituição de ensino no estado. À época, a educação ainda era facultativa, de forma ainda muito dispersa, até que, em 1880, pelo Regulamento Orgânico da Instrução Pública de 1880, foi estabelecido que o ensino primário fosse obrigatório e que, também, fosse criado o primeiro estabelecimento público de ensino secundário da província. Esses feitos constituem-se em marcos importantes para a educação mato-grossense, pois ocorrem à luz de um regulamento de reorganização do ensino no estado.

Em 1944, o Liceu Cuiabano, depois de muitas mudanças de nome e instalações, obteve sede própria, na avenida Getúlio Vargas, na capital Cuiabá, onde permanece até os dias atuais. Esse grupo escolar foi caracterizado como curso primário, seriado em quatro classes distintas, para ambos os sexos, mudando a realidade do ensino até então. Representou o início da escola seriada, além de que os professores tinham cerca de 60 alunos, de todas as idades e diferentes conhecimentos, em uma só sala de aula (DALMAGRO, 2017).

Ressalta-se que o Brasil, nesse período, passava por um amplo processo de modernização, com a construção de ferrovias, estaleiros, reorganização do Banco do Brasil, melhorias no capital e outros. Preponderante na modernização do Brasil, o Estado Nacional tinha como intenção avançar a alfabetização da população, visando um alinhamento às nações mais desenvolvidas do mundo, que enfatizavam a educação como um dos pilares fundamentais para o progresso, além de ser importante para alavancar o desenvolvimento econômico do país, em vista de mão de obra qualificada. Em 1910, no estado de Mato Grosso, uma reforma no ensino mato-grossense é empreendida à expansão do ensino primário, à formação do quadro de magistério e serviços em geral, um ensino em atenção ao processo de modernização do estado (ALVES, 1997).

Destaca-se, assim, que em 1927 foi sancionado o regulamento que reestruturou o ensino em primário e secundário, e classificou as escolas em grupos escolares, como escolas isoladas e escolas reunidas. O modelo funcionou até 1970, quando a educação passou a ser legislada pela Lei 5692/71, que fixou as bases e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus a nível nacional. Um episódio notável, em 1930, foi que o presidente da república, Getúlio Vargas, criou o Ministério da Educação e Saúde. A ênfase recaiu à reforma pedagógica e à divisão do

ensino secundário: primeiro ciclo ginásial com cinco anos, de formação humanística, e o segundo ciclo ginásial, com dois anos e com o objetivo de preparar o aluno para o ensino superior. Ainda na presidência, Vargas nomeia interventores para os estados, sendo Júlio Müller o governador de Mato Grosso. Assim, realizaram-se mudanças drásticas nos hábitos e na/para educação, entre as quais estão as obras chamadas oficiais, que se estendem por todo o entorno da avenida Getúlio Vargas, como o Cine Teatro Cuiabá, o Grande Hotel e a Residência dos Governadores, tornando a avenida Getúlio Vargas uma referência, onde já se destacava o suntuoso Palácio da Instrução (DALMAGRO, 2017).

Com o fim do Estado Novo e do período de Interventorias, em 1946, em Cuiabá foi criado o Departamento de Educação e Cultura, em substituição à Diretoria da Instrução Pública. Um fecho vultoso sobre a formação territorial do estado é que, até 1943, ele possuía uma extensão territorial ainda maior do que a que se conhece hoje, pois antes era unido ao atual estado de Mato Grosso do Sul. Dos fatores a favor da divisão/desmembramento, destacam-se: a diversidade e extensão territorial, que dificultava o desenvolvimento do estado de forma igualitária; e, também, o jogo político existente para uma proposta de divisão estadual entre o Sul e Norte. A divisão perdurou um período de 90 dias e proporcionou à parte sul criar e instalar um governo próprio. Por volta do fim da década de 70 e início da década 80, o presidente Ernesto Geisel assinou a Lei Complementar nº 31, dividindo Mato Grosso e criando o estado de Mato Grosso do Sul. Após a divisão, em Mato Grosso foram implementadas políticas visando o desenvolvimento agrícola e pecuarista, para a melhoria da economia, com incentivo ao mercado de terras, ao processo de ocupação e à abertura de estradas. O estado solidificou sua economia no agronegócio e contribuiu significativamente para o desenvolvimento do Brasil, em destaque no mercado externo com diversos produtos de origem agropecuária (FELIX, 2013; SANTOS; FARIA, 2017).

Uma síntese breve acerca da história da formação territorial do estado origina muitas histórias¹⁷. Percebe-se que as ações, desde a colonização, ocupação e desenvolvimento, são materializadas por projetos distintos, tanto do governo federal quanto local. Cabe salientar que os objetivos estavam ligados ao desenvolvimento do estado, a princípio formado por poucos municípios e uma população reduzida. À medida que a expansão capitalista (industrialização) foi redesenhando o Estado brasileiro, Mato Grosso foi ganhando características de latifúndio. Os nativos e os produtores pequenos foram tendo suas propriedades incorporadas pelo capital,

¹⁷ Ver em: Siqueira (1997) - História de Mato Grosso: o processo histórico de Mato Grosso.

grande parte desses grupos expulsa do campo, migrando para o entorno das agrovilas, vilas ou cidades, que, mais tarde, também por interesses políticos distintos, foram sendo emancipadas e constituindo novos municípios.

No que tange aos aspectos educacionais, destaca-se, na página eletrônica¹⁸ do governo do estado de Mato Grosso, sendo este um estado no centro do Brasil, passou por lentos, mas importantes processos de criação e desenvolvimento da educação, desde o ensino fundamental e secundarista, até o ápice da mudança educacional, com a criação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1970, e também a institucionalização da Unemat.

Na sequência, serão apresentados importantes destaques sobre as políticas educacionais no estado. Salienta-se que não serão feitas análises minuciosas, mas no intento de traçar um breve contexto da realidade material, concreta, na qual emerge e se desenvolve o objeto de investigação.

4.2 Destaques sobre algumas políticas educacionais do estado de Mato Grosso

Os destaques sobre as políticas educacionais no estado inserem-se num contexto complexo e desafiador, vivido pelo nosso país. São divergentes reflexos das contradições em torno da construção de uma nova política educacional, desencadeada por uma série de mudanças, a partir dos anos 1990. Desdobram-se disputas entre o ajuste dos sistemas educacionais brasileiros, demandas da nova ordem do capital fictício (DOWBOR, 2017), demandas em face da democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis/etapas da educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O sistema educativo/educacional é compreendido como um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, através de uma estruturação e de ações diversificadas, como organização do ensino, conteúdos, etapas/modalidades e outros. Já o Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelece a União como responsável pela educação de todo o país, tendo por função determinar como municípios, estados e a própria União devem unanimemente trabalhar e se articular pelo ensino brasileiro. No caso do estado de Mato Grosso, por meio da Seduc-MT, em regime de colaboração com os municípios, oferece todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica. No tocante à educação superior, há a Universidade do Estado

18 Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/6353476-evolucao-da-formacao-escolar-em-mt-e-tema-de-reportagem-pecial#:~:text=O%20dia%20de%20dezembro,institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino%20no%20Estado.&text=Em%201910%20houve%20a%20Reforma,Grosso%20e%20os%20grupos%20escolares>. Acesso em: 05 setembro de 2021.

de Mato Grosso (Unemat), sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (Seciteci), tem também a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e inúmeras instituições privadas de ensino superior.

O Sistema Nacional de Ensino, essencial para oferecimento de serviço público, o qual se encontra tramitando no Congresso Nacional¹⁹, consoante a Constituição Federal de 1988, é reforçado e detalhado pela LDB, no art. 8º, que refere: “A União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Ao poder federal, fica responsável a coordenação da política nacional e do exercício de responsabilidades regulatórias, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Vale destacar a existência dos desafios de suas funções, contudo, o SNE continua sendo uma discussão relevante para o país, culminando, por muitos anos, em amplos debates. Apesar dos desafios persistirem, os avanços para a regulação da educação são frutos de grande luta e participação popular em favor da democracia, e serviram de base à organização do ensino de diversos estados e municípios brasileiros. Dessa forma, todos os entes públicos ficam responsáveis por elaborar políticas específicas referentes às suas ações.

Diante do compromisso para com a educação, previsto na CF, o estado de Mato Grosso elaborou a Lei Complementar (LC) nº 049, de 1º de outubro de 1998, que exprime acerca do Sistema Estadual de Ensino (SEE) e preconiza que os níveis, etapas e modalidades da educação, mantidos e administrados pelo poder público estadual, não poderão ser terceirizadas nem privatizadas (MATO GROSSO, 1998). Entres as inferências da LC, preconiza a oferta gratuita da educação sob responsabilidade dos municípios e deverá ser ofertada em creches, pré-escolas ou instituições equivalentes. Quanto ao ensino fundamental, prioritariamente, os anos iniciais, permite-se sua atuação em outros níveis de ensino, caso tenham sua área de competência integralmente atendida, vistos os recursos vinculados à Manutenção e ao Desenvolvimento do Ensino (MDE), restringindo sua aplicação fora de sua área de incumbência. Aos estados, cabe, com prioridade, ofertar o ensino médio e, em colaboração com os municípios, o ensino fundamental anos finais.

No art. 26 da LC, infere que ao Sistema Estadual de Ensino, por intermédio de seus órgãos normativos e executivos, das instituições públicas, privadas e comunitárias, compete elaborar, executar, manter e desenvolver as ações político-administrativas, as relações

¹⁹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/29/criacao-do-sistema-nacional-de-educacao-deve-ser-votada-no-dia-11-de-novembro-na-ce>. Acesso em: 30 out. de 2021.

pedagógicas, as legislações e planos educacionais no estado. Assegura, também, a representação estadual de profissionais da educação, dos estudantes e da comunidade escolar, através da efetiva participação na elaboração e execução das políticas. Pontua, ainda, que a administração geral do Sistema Estadual de Educação será exercida pela Secretaria de Estado de Educação, pelo Conselho Estadual de Ensino e pelo Fórum Estadual de Educação.

No art. 10 do capítulo II, consta que os municípios do estado que não possuem sistemas próprios de ensino, deverão utilizar o sistema estadual de ensino, afirmação em consonância com o art. 11 da LDBEN .9393/96, parágrafo único: “Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica” (BRASIL, 1996, p. 12). Dessa forma, o dever do estado de Mato Grosso e de seus municípios com a educação escolar pública é garantir a universalização da educação básica em todos os níveis e modalidades. No capítulo II da LC, o art. 10 refere-se à gestão única: “A adoção de gestão única por, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos municípios, implicará na instituição do Sistema Único de Educação Básica, a ser definido em lei específica” (MATO GROSSO, 1998, p. 4). O Sistema Único é considerado um conjunto de elementos materiais e políticos, dimensionado como possibilidades reais da reorganização do sistema público de ensino. Cabe aqui dizer que este foi pauta no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE-MT), Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014, na primeira meta: “META 1 - Promover, continuamente, o Sistema Único de Ensino[...]”. (MATO GROSSO, 2014, p. 18).

Em tese, o tema não saiu da pauta, pois compôs a agenda das políticas educacionais do estado nas duas primeiras décadas do século XXI, tanto que o próprio PEE alude a promoção contínua do Sistema Único de Ensino, pela LC no Art.11, no Art. 244 da Constituição Estadual. Registra, assim, no ano de 2003, ação em conjunto a um município para a implementação do Sistema Único, com o estado assegurando o pagamento de professores, e o compartilhamento do estado com os municípios apenas para o transporte escolar rural (COSTA, 2021).

Outro ponto em destaque, trata-se do ensino fundamental, que passou a ser organizado em ciclos, desde 2000, cujo ingresso nos anos iniciais se dava a partir dos seis anos de idade (alterado posteriormente em virtude da Lei complementar ° 11.274). Em 2002, o estado de MT implantou oficialmente o Ciclo de Formação Humana, conforme Resolução nº 262/02-CEE/MT, que estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no ensino fundamental do Sistema Estadual de Ensino de MT (CEE, 2002). A escola organizada por ciclo de formação humana tende a garantir acesso, aos alunos, à permanência na escola, com direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, assegurando a conclusão do

ensino fundamental em 9 anos. Dos objetivos, caminham à melhoria da qualidade do ensino, à redução da defasagem idade/ciclo e à progressão continuada como forma de avaliação. Já o ensino médio permaneceu com a organização curricular seriada.

Outra atividade que se tem notícias sobre regime de colaboração entre o estado e os municípios, consiste no compartilhamento das estruturas físicas das escolas, em que as da rede municipal de ensino, em regime de colaboração, cedem o espaço físico para a rede estadual. São acordos regulamentados de acordo com critérios de cada município, segundo nota eletrônica da Seduc-MT²⁰, na qual versa que, até o ano de 2019, no estado, em regime de colaboração com os municípios, havia 66 cidades colaborando, com salas anexas. Outro ponto a ser colocado é a ação de reordenamento, que passou a ser intensificada no ano 2020, mas que já estava sendo desenvolvida desde 2018, sendo feito em 17 municípios. Já para o ano de 2019, a previsão era fazer em mais 29 municípios.

O reordenamento das escolas acontece com a cessão de estruturas físicas de educação, inclui a cessão de uso das atuais escolas aos municípios, transferência de alunos para outras unidades e entrega dos prédios alugados pela Seduc-MT, também nominado redimensionamento. É uma ação governamental que consiste no fechamento de escolas em prédios alugados ou considerados ociosos, com realocação de estudantes e profissionais em outras unidades. Dos objetivos, ainda de forma velada, faz com que as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) sejam ofertadas completamente pelos municípios, até o fim de 2027, o que inclui cessão de prédios em que funcionam escolas estaduais dessas séries para gestão de prefeituras. Desse modo, ao que tudo indica, o governo do estado não teria mais turmas nessas séries.

A publicação do Decreto 723, de 24 de novembro de 2020, no Diário Oficial do Estado, pela Seduc-MT, desencadeou muita polêmica e estranheza no meio educacional, no Ministério Público Estadual, na Assembleia Legislativa de MT. Dos problemas advindos com a decisão, por parte do governo estadual, Costa (2021) externa sua preocupação para com recém eleitos candidatos a prefeitos municipais, do ano da promulgação do decreto, pelas supostas implicações que aplacam a transferência de responsabilidades aos municípios, cujo atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental, feito pela rede pública estadual de Mato Grosso, será gradativamente reduzido a partir de 2021. Sendo assim, percebe-se que a municipalização do

²⁰ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/11567164-regime-de-colaboracao-e-estrategia-para-avancar-na-educacao-de-mt>. Acesso em: 15 set. de 2021.

ensino fundamental tem se materializado de forma hierárquica e visa, sobretudo, à desvinculação de responsabilidades de esferas superiores com a oferta da educação obrigatória.

Torna-se pertinente problematizar e investigar como tem sido acordado o regime de colaboração entre estado e municípios, no que tange à transferência de responsabilidades e os impactos da ação de se municipalizar o atendimento do ensino fundamental anos iniciais para a carreira dos docentes, especificamente os professores unidocentes efetivos/concursados para os anos iniciais do fundamental, na rede estadual de educação (COSTA, 2021).

Se, por um lado, o sistema de ensino significa “[...] uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (SAVIANI, 1999, p. 120), por outro lado, este supõe o planejamento, ou seja, o sistema sendo uma unidade constitutiva por vários elementos, postulam exigências que decorrem de sua intencionalidade e recaem numa sistematização, operando por meio de um plano; nesse sentido, “[...] há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação” (Ibidem).

Desse modo, salienta-se que um documento importante para a educação mato-grossense, mais recente, é o PEE-MT (2014-2024), publicado em 06 de junho de 2014, e o PNE, em 26 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005/2014. O documento segue as diretrizes do PNE e abarca todos os níveis e etapas de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. Aborda acerca da qualidade, da formação e valorização dos profissionais da educação, a educação de tempo integral, financiamento, sendo constituído por metas e estratégias que deverão ser executadas nos próximos 10 anos, para melhorar a qualidade da educação em Mato Grosso. Dialoga com o PNE 2014-2024, mas, ao mesmo tempo, apresenta algumas metas próprias, como peculiaridade da formação étnico-territorial na meta 13 (treze), que prevê apoio educacional à população indígena da região (MATO GROSSO, 2014).

A ideia de um plano de educação consiste num instrumento de suma importância de política educacional. Saviani (1999, p.120) considera que se trata “[...]de uma política que, visando atender efetivamente às necessidades educacionais da população como um todo, buscará introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação”. Para o autor, a expectativa que se faz é que o processo de instalação dos sistemas de ensino e elaboração dos planos de educação e o poder executivo, em atenção às reais condições das populações, possam adotar medidas direcionadas, tendo em vista resgatar a qualidade da educação pública, de modo a garantir um ensino que corresponda efetivamente às aspirações e necessidades dos cidadãos inseridos na sociedade brasileira.

Numa nota eletrônica²¹ feita pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT) registra alteração do PEE-MT pela Seduc-MT. A nota denuncia adulteração do plano sem um necessário debate coletivo. Vale lembrar que o PEE-MT (2008-2017) foi aprovado pela Assembleia Legislativa e sancionado pelo governador do estado, Blairo Borges Maggi (2003-2010), instituído pela Lei nº 8.806 (MATO GROSSO, 2008). Estabeleceu objetivos e metas para a educação mato-grossense, sua reelaboração ocorreu durante Conferência Estadual de Educação, realizada em 2017, e desde então o texto vem sendo analisado e discutido pelo Fórum Estadual de Educação, mas a proposta foi encaminhada à Assembleia Legislativa somente no final de 2020. O documento, em novembro de 2017, sofreu alterações, foi encaminhado para plenária em 2021, sem levar em consideração a temporalidade e as necessidades da educação no respectivo ano. Foi apresentado em audiência da Comissão Estadual de Educação da Assembleia Legislativa de Mato Grosso (ALMT) no dia 15 de maio de 2021, teve a participação de membros do Fórum, deputados e seus representantes.

Dentre os graves entraves e problemas em decorrência da alteração apontada pelo Sintep-MT, estão o desrespeito à decisão da Conferência por ser restrita e ainda num período pandêmico, o descumprimento da Lei Estadual de Gestão Democrática (fim da eleição de diretores de escolas), as escolas militares, implantadas no estado, utilizando de forma inconstitucional os recursos da educação pública. Entretanto, em 2021, aprova-se o PEE, com vigência por cinco anos, a contar da publicação da lei no dia 14 de junho de 2021, com vistas ao cumprimento do disposto no PNE. Das principais alterações, destacam-se que o plano anterior continha 16 metas e o recém aprovado contém 20 metas, para serem cumpridas num interstício de cinco anos, abrangendo todos os níveis e etapas de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. Apesar do estado de MT dispor de um instrumento de planejamento que não foi elaborado democraticamente por várias mãos e várias instâncias como o anterior, este é alterado pela lei nº 11.422/21; porém, ainda sim, é um documento/lei para delinear as políticas públicas para a área educacional, constituindo-se como política de Estado. Portanto, houve todo um processo, pois ele foi avaliado em um momento de golpe e de aprovação da reforma fiscal (adoção da austeridade fiscal) no país e no estado de Mato Grosso (COSTA; DOMICIANO, 2020), com a Emenda 81 à Constituição do estado. Nesse contexto, a SEDUC reduziu o número de participantes na CONAPEE/2017, e o PEE foi abandonado, porém foi votado e sancionado por intensas cobranças, sobretudo pelo CEE-MT.

²¹ Disponível em: https://sintep2.org.br/sintep/exibir.php?exibir=1&id_1=8100. Acesso em: 14 set. de 2021.

Outro destaque na política educacional mato-grossense decorre da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. A elaboração desse documento teve início no ano de 2013, com a criação do Movimento pela Base (MPB) e, desde lá, passou por distintas fases e versões. Com o golpe de Estado perpetrado contra a presidente da república, em agosto de 2016, o movimento ganhou reforço pelo fortalecimento do interesse empresarial na definição da política educacional, num contexto de alterações significativas na segunda versão do documento, bem como na recomposição do grupo responsável pela sua elaboração (COSTA; JORGE, 2021).

A construção e a separação da BNCC para educação infantil e ensino fundamental do ensino médio ocorreu face à aprovação da reforma do “novo” ensino médio, regulamentada pela Lei Federal nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Assim, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) ficou instituída pelo Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018, com orientações aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação.

A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, sendo referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica²². Aguiar (2018, p. 7) avalia que a BNCC está fundamentada numa política gerencialista de controle sobre as escolas e “impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino”, ao passo de negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais das escolas públicas brasileiras. Fere, ainda, os direitos à educação e às políticas educacionais conquistadas democraticamente por forças populares nas últimas décadas.

O documento é considerado de caráter prescritivo por definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes do Brasil devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades que visam a qualidade. Entretanto, a justificativa de que a qualidade da educação está atrelada a uma padronização curricular é vazia, pois educação de qualidade, socialmente referenciada, a qual aqui se defende, vai além do currículo homogêneo

²² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. de 2021.

e de aprendizagens em habilidades e competências propostas, ao passo do direito à educação passar um reducionismo ao direito à aprendizagem, isso significa minimizar a relevância dos processos formativos (ANPAE, 2018; COSTA; JORGE, 2021).

Costa e Jorge (2021, p. 151) frisam que o documento desconsidera a educação como prática social, “[...] a padronização do currículo não garante abarcar as especificidades e condições escolares, não garante que as aprendizagens propostas sejam alcançadas diante das diferenças socioculturais e econômicas”. Um currículo prescrito alinha-se a atender as avaliações em larga escala, baseadas em competências, e, por conseguinte, amplia a desigualdade social e implica na forma de ensinar, sobretudo nega ou contrapõe a ideia da autonomia e protagonismo intelectual dos professores em pensar e desenvolver o trabalho por meio das suas propositivas didática-pedagógicas, nas metodologias e atividades de ensino definidas, na elaboração dos planos de ensino, nos critérios e instrumentos de avaliação. O que acontece “[...] é uma busca por nivelamento de aprendizagens via resultados nos testes; o currículo acaba sendo submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar os conhecimentos e aprendizagens dos estudantes, como se fossem um objeto a ser avaliado/medido” (Ibidem). Podendo vir a comprometer a qualidade da educação socialmente referenciada aqui defendida.

No caso de Mato Grosso, a elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), no que diz respeito às etapas da educação infantil e ensino fundamental, dispõe que as escolas da rede pública estadual, assim como instituições de ensino de outras redes que dele fizerem uso, subsidiarão a reelaboração de seus Projetos Pedagógicos, a fim de adequá-los ao disposto na BNCC (2017). Já o processo de reorganização da oferta do ensino médio no estado passou a ser debatido pela Seduc-MT, após a aprovação da Lei Federal nº 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, cuja origem se encontra na Medida Provisória nº 746/2016, ao estabelecer mudanças na estrutura do ensino médio e redefinição de uma nova organização curricular que contemplasse a BNCC, que estava em discussão, gerando questionamentos e posicionamentos divergentes entre entidades, comunidade escolar e sociedade em geral (COSTA; ALMEIDA, 2019).

Assim, desde 2018, quando foi publicada a resolução da BNCC na etapa do ensino médio, iniciaram os trabalhos para a elaboração do DCR-MT. Nesse período, foi instituído um comitê de acompanhamento de implementação e realizadas audiências públicas e rodas de conversas sobre o tema, totalizando mais de 12 mil contribuições e 10 mil participantes,

segundo o *site* da Seduc-MT²³. Sua elaboração passou por algumas fases, em uma delas, os responsáveis apresentaram a proposta no CEE, mas somente em setembro de 2020 o documento foi encaminhado ao CEE para análise, parecer e orientações.

A DRC-EM consiste numa redação com a proposta pedagógica, que orienta a reorganização curricular do novo ensino médio, elaborada por uma equipe de profissionais de todas as áreas do conhecimento. Sobre a organização do documento, identificou-se sete cadernos, denominados como: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso-Etapa Ensino Médio; Arquitetura e Flexibilização do Currículo; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Eletivas e Trilhas de Aprofundamento. Cada caderno desdobra-se em vários subitens práticos e teóricos, e, pelo limite desta dissertação, é impossível de abordá-los nesta produção. Fica apenas para ilustrar a dimensão do documento que indicia mudanças que implicam diretamente no ensino brasileiro.

Costa e Jorge (20121, p.161) apontam que o processo que resultou na implantação do DRC, sobretudo a fase de estudo e contribuições críticas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, acentua-se numa certa precipitação na aprovação do DRC, pois o parecer “[...] foi aprovado e entregue em um prazo inferior a três meses, apesar dos constantes pedidos de prorrogação de prazos, dado as demais funções que os conselheiros desempenham em suas instituições de origem e, além disso, o trabalho remoto em período de pandemia”. Do tempo recorde emana muitas dúvidas no tocante à relação público-privado: quais os interesses envolvidos nessa alteração curricular, na preparação dos docentes, dos profissionais de notório saber, da estrutura das escolas, sobre a juventude e as condições objetivas para frequentar cursos e escolher Itinerários Formativos, na elaboração do Projeto de Vida, que preconiza um pseudoempreendedorismo, sobretudo no contexto de trabalho precário, ou inexistente, e a extinção e desmonte dos direitos básicos (sociais) dos cidadãos brasileiro.

No dia 25 de maio de 2021, a Seduc-MT estabeleceu, pela portaria nº 356/2021/GS/Seduc/MT o DRC-MT - Etapa Ensino Médio, em seu art. 4º, a realização do processo de implementação do DRC-EM, conduzida pela Coordenadoria do Ensino Médio, Grupo de Trabalho e Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio, [...] garantindo que as peculiaridades dessa etapa sejam asseguradas, a saber: Projeto de Vida, Oferta de Componentes

²³ Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/17140895-secretaria-de-educacao-homologa-documento-de-implimentacao-do-novo-ensino-medio-em-mt>. Acesso em: 05 nov. de 2021.

Eletivas e Trilha de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento e no Eixo da Educação Profissional e Técnica – EPT (MATO GROSSO, 2021, p. 3).

Em que pese os destaques das políticas educacionais, as mudanças empreendidas para o ensino médio ainda estão em fase de implementação no estado. Por essa razão, ainda é precoce tecer determinadas considerações acerca do impacto dessas alterações no cotidiano da escola e do trabalho docente na educação básica. Contudo, pelo que se anuncia ao que foi tecido e ainda mais no contexto atual das políticas educacionais do tempo presente, a compreensão de qualidade e de reformas à educação coaduna à lógica gerencialista e de responsabilização ao trabalho docente. Tanto a ideia da importância de se assegurar a autonomia e o protagonismo do professor quanto a padronização do currículo não garantem abarcar as especificidades e condições escolares, não garantem que as aprendizagens propostas sejam alcançadas diante das diferenças socioculturais e econômicas. A seguir são apresentadas resultantes do Censo Escolar de 2019, que ilustram o panorama da educação básica no estado de Mato Grosso.

4.3 Dados e atendimento da educação em Mato Grosso

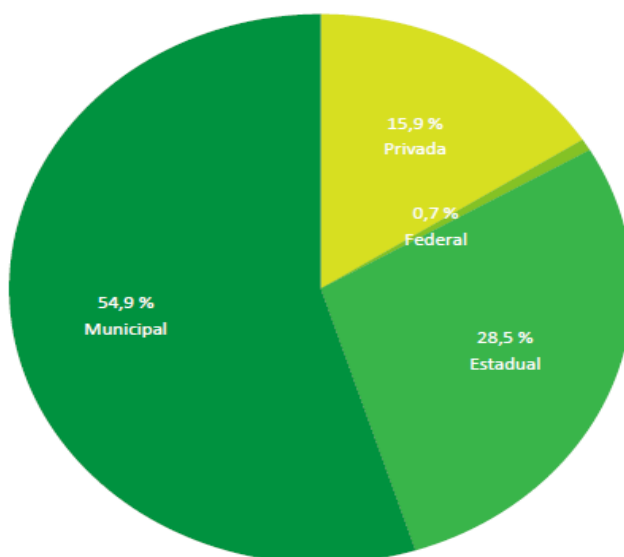
As informações aqui apresentadas, resultantes do Censo Escolar de 2019, revelam o panorama atual da educação básica no estado de Mato Grosso, são estatísticas apresentadas em série histórica (2015-2019), o que possibilita traçar algumas tendências da área educacional. O Censo Escolar é um levantamento estatístico anual, coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o país. Tem por objetivo proporcionar o acesso às estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro, informações sobre matrículas, docentes, escolas e, por fim, informações referentes aos gestores, diferenças entre as redes de ensino, as escolas urbanas e rurais, além de dados relativos ao ensino integral, alunos incluídos, formação dos docentes e outros indicadores educacionais (INEP, 2020).

Passaram-se já mais de 130 anos após a criação da primeira escola em Mato Grosso e são mais de 20 anos desde a institucionalização da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), que anteriormente era o Instituto de Ensino Superior de Cáceres, atualmente espalhada em diversos municípios mato-grossenses, com 11 *campi* e 15 núcleos pedagógicos.

São cerca de 15 mil acadêmicos, atendidos em 82 cursos regulares e modalidades diferenciadas oferecidas em todo o estado, 49 especializações e 2 mestrados institucionais²⁴.

Já para/na educação básica, de acordo com Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP, no ano de 2019 registraram-se 2.708 escolas distribuídas pelo estado, sendo 19 federais, 772 estaduais, 1.487 municipais e 430 da esfera privada, conforme o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Percentual de Escolas por Dependência Administrativa - MT (2019)

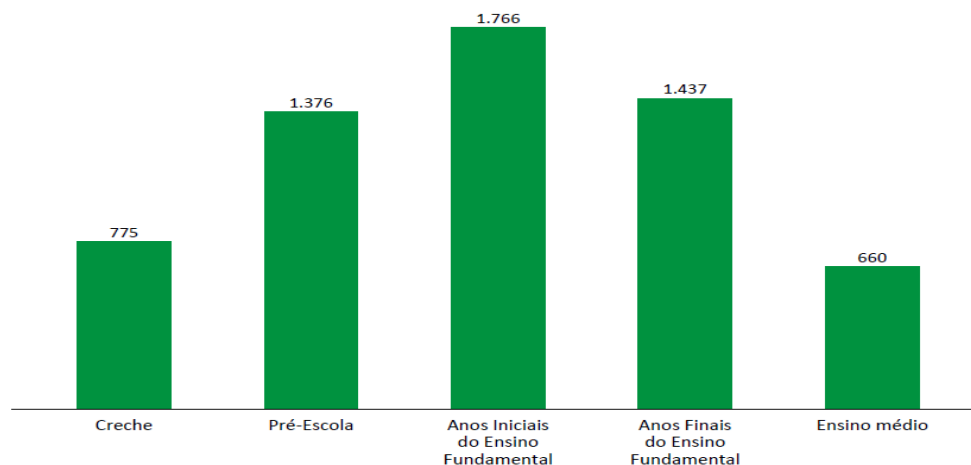


Fonte: elaborado por DEED/Inep, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Conforme pode ser observado no Gráfico 2, a seguir, a rede municipal é a maior responsável, com percentual de 54,9%; seguida da esfera estadual, 28,5%; posteriormente, da esfera privada, com 15,9%; e, por fim, da esfera federal, com 0,7%. A seguir, apresentam-se os números de escolas por ofertas das etapas de ensino, independente da dependência administrativa em Mato Grosso, no ano de 2019.

Gráfico 2 - Número de Escolas por Oferta de Etapa de Ensino - MT (2019)

²⁴ Disponível em: http://www.unemat.br/index/conteudo.php?id_conteudo=1. Acesso em: 14 set. de 2021.



Fonte: elaborado por DEED/Inep, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

De acordo com o gráfico materializado no Gráfico 2, os anos iniciais do ensino fundamental são a etapa de ensino que mais possui escolas ofertantes, seguidos dos anos finais dessa mesma etapa. Na sequência, a pré-escola, a creche e, por fim, o ensino médio.

Outro dado importante é o número de docentes do estado do Mato Grosso. Em 2019, foram registrados 41.273 professores. A maior parte desses docentes atua nos anos finais do ensino fundamental (36,7%), etapa em que se encontram 15.166 docentes. O quantitativo de professores, divididos por dependência administrativa, são: 20.270 da rede municipal, 6.100 da esfera privada, 959 da esfera federal e 20.270 da rede estadual. Destaca-se, também, o vínculo institucional desses profissionais: dos professores concursados/efetivos/estáveis são 17.782, dos com contrato temporário são 20.275, dos com contrato terceirizado são 100 e com contrato CLT são 888. Ainda há os não classificados, que são 6.100, segundo informações fornecidas pelo Laboratório de Dados Educacionais²⁵.

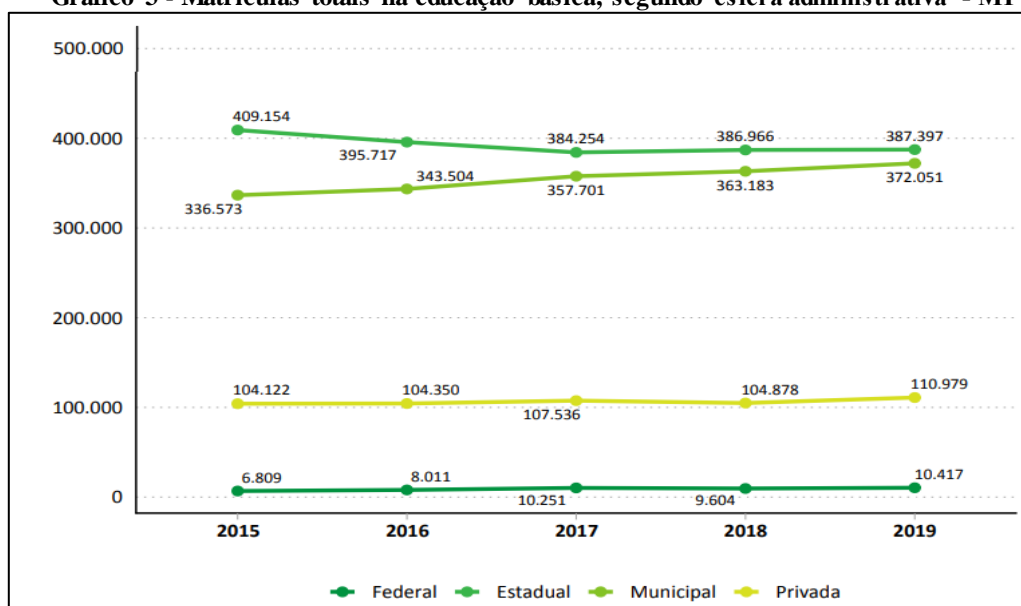
Pode-se dizer que o professor é um dos atores mais importantes em qualquer sociedade, exerce um papel fundamental na formação e desenvolvimento das gerações futuras, seja num espaço formal ou não, sua relevância é intocável. Iniciativas empreendidas, como a criação de dispositivos legais às condições de formação continuada e salários condignos à carreira são fundamentais no que diz respeito à valorização do magistério. Entretanto, não obstante da realidade salarial e formativa, está também a promoção de concurso público para a carreira. Nota-se, a partir do quantitativo inferior de professores concursados, em relação às demais categorias, que o poder executivo dos municípios e estado podem estar na contramão da valorização dos professores. As implicações não param por aí, a provável escassez de concurso público ou a abertura de vagas não condicente com a realidade, acaba gerando a

²⁵ Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/docentes>. Acesso em: 20 ago. de 2021.

preocupação e incerteza dos professores temporários e/ou celetistas, por não terem condição estável para desenvolverem seus trabalhos em longo prazo, e também a necessidade de estar em sempre realizando novos processos seletivos. Nesse sentido, o sucateamento do bem público, reduzindo-o à condição de serviço, tem ligação na forma com a qual o neoliberalismo compreende a sociedade como a própria organização empresarial, transformando-a em miniorganizações empresariais de prestação de serviços.

Retomando sobre a realidade educacional do estado, estima-se 880.844 matrículas de educação básica no estado, sendo 24.186 a menos em comparação com o ano de 2015, o que corresponde a uma redução de 2,8% no total de matrículas. Nesse universo, ainda segundo o Censo de 2019, ao avaliar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se maior abrangência da rede estadual. Os dados podem ser observados no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Matrículas totais na educação básica, segundo esfera administrativa - MT (2015-2019)

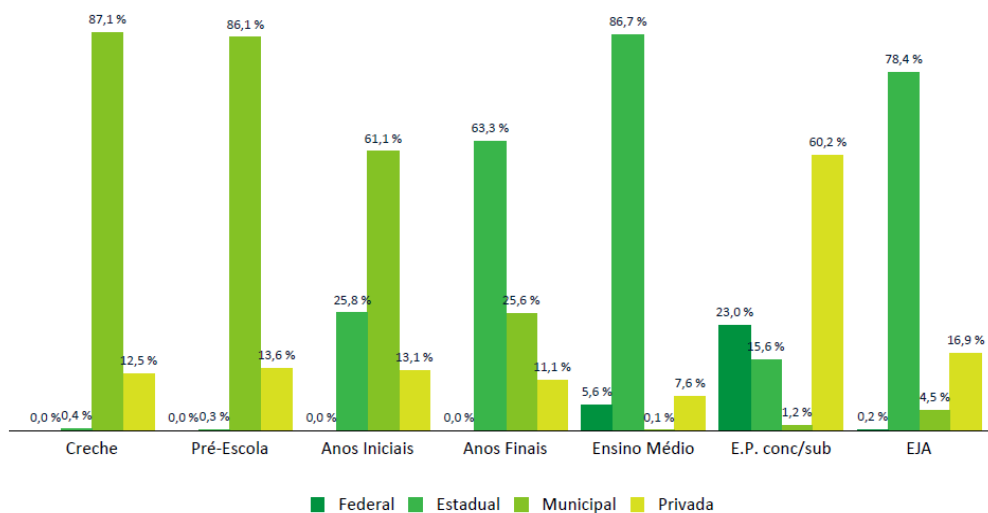


Fonte: elaborado por DEED/Inep, com base nos dados do Censo da Educação Básica (2015-2019).

O Gráfico 3 ilustra a distribuição das matrículas por dependência administrativa. Consta uma maior abrangência da rede estadual, que detém 44% das matrículas. Já a rede privada tem uma participação de 12,6%; entretanto, apesar da esfera estadual deter um percentual maior ao atendimento, esse número vem diminuindo desde o ano de 2015. Já a rede municipal de ensino vem ascendendo o atendimento, ocupando o segundo lugar. Na esfera privada e na esfera federal, houve um sensível aumento. No Gráfico 4, a seguir, visualiza-se a

variação do percentual de matrículas por dependência e etapa de ensino, bem como por dependência administrativa.

Gráfico 4 - Percentual de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa - MT (2019)



Fonte: elaborado por DEED/Inep, com base nos dados do Censo da Educação Básica (2015-2019).

Conforme Gráfico 4, a educação infantil abarca um percentual expressivo desses atendimentos, seguida da esfera estadual. Para melhor compreensão, a Tabela 1, a seguir, expressa o número de matrículas por etapas e modalidades de ensino.

Tabela 1 - Número de Matrículas por Etapas/ modalidades de ensino - MT (2019)

Etapas e modalidades de ensino por segmento	Total
Creche	71.180
Pré-Escola	104.312
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	265.693
Ensino Fundamental - Anos Finais	212.527
Ensino Médio	133.180
Ensino Médio Integrado ou Normal - Técnico	9.656
EJA - Ensino Fundamental	37.026
EJA - Ensino Médio	37.109
EJA – EF e EM Integrado - Técnico	208
Educação Profissional - Concomitante e Subsequente	9.953
Total	880.844

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (2019).

De acordo com a Tabela 1 e com as análises externadas pelo último resumo técnico do Inep (2020), observa-se que o número de matrículas na educação infantil cresceu 24,0%. Já no

ensino fundamental, foram registradas 478.220 matrículas, um valor equivalente a 3,2%, maior do que o número de matrículas registradas para o ano de 2015. Para o ensino médio, os números não são dos mais expressivos e muito menos animadores, 9,6% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2015. Já a educação profissional apresentou uma queda de 22,9% de 2015 a 2019, chegando a 19.817 matrículas em 2019. Em relação ao ano de 2018, o número de matrículas da educação profissional integrada ao ensino médio caiu 8,4%. A seguir, na Tabela 2, demonstra-se o atendimento por etapa/modalidade de ensino, bem como por dependência (esferas) administrativa, em Mato Grosso, no período de 2015-2019.

Tabela 2 - Número de matrículas etapa/modalidade de ensino e dependência administrativa – MT (2019)

Etapas/ modalidades	Federal	Estadual	Municipal	Esfera Privada	Total
Ensino Médio Integrado	7.956	1.596	91	13	9.656
EJA - Ensino Médio	44	28.413	0	8652	37.109
EJA – EF/Integrado/ Técnico	130	0	0	78	208
Educação Profissional - Concomitante e Subsequente	2.287	1.557	116	5993	9.953
Creche	0	253	62.018	8909	71.180
Pré-Escola	0	309	89.812	14191	104.312
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	0	68.670	162.208	34815	265.693
Ensino Fundamental - Anos Finais	0	134.470	54.457	23600	212.527
Ensino Médio	0	122.292	0	10888	133.180
EJA - Ensino Fundamental	0	29.837	3.349	3840	37.026
Total	10.417	387.397	372.051	110.979	880.844

Fonte: elaborado pelo autor, com base no Laboratório de Dados Educacionais Censo Escolar/INEP 2019.

Com base na Tabela 2, a esfera que mais possui matrículas no estado de Mato Grosso é a estadual, seguida da esfera municipal, posteriormente da esfera privada e, por fim, da esfera federal. A seguir, apresentam-se os resultados do levantamento estatístico censitário das escolas de tempo integral, de 2019, no estado. Para o Inep (2020, p.9), escola de tempo integral consiste no “[...] tempo de permanência na escola igual ou superior a 7 (sete) horas diárias (calculado somando-se a duração da escolarização com a duração da atividade complementar)”.

Caracterizando os alunos como de tempo integral, como o próprio nome indica, esse modelo de escola mantém os alunos por mais tempo nos estabelecimento de ensino. Além do estudo regular, pressupõe desenvolver projetos experimentais e atividades extracurriculares (base diversificada).

No estado de Mato Grosso, desde a gestão de 2015-2018, ofertar e ampliar escola em tempo integral fora uma das prioridades do governo, numa nota eletrônica²⁶ emitida pela Seduc-MT. No ano de 2016, iniciou-se o projeto-piloto “Educação Integral em Tempo Integral”, em seis escolas de Mato Grosso, estas oferecendo aulas em período integral aos estudantes mato-grossenses. A expectativa era de que, em 2017, outras 26 escolas passassem a ofertar o ensino em período integral, no estado. Face ao exposto, encontra-se na Tabela 3, a seguir, dados sobre a distribuição das escolas por dependência administrativa:

Tabela 3 - Número de Escolas de Tempo Integral – MT (2019)

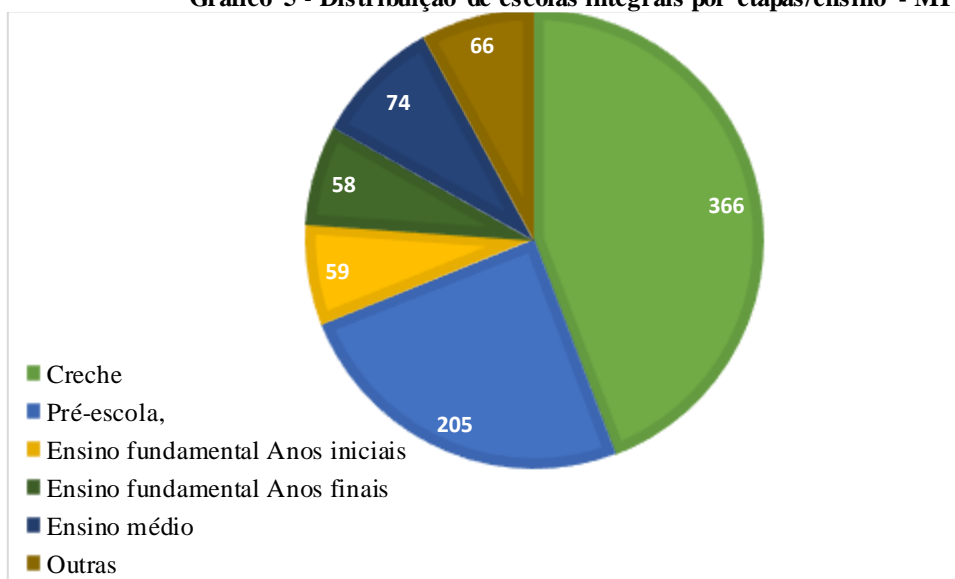
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL
FEDERAL	16
ESTADUAL	52
MUNICIPAL	330
ESFERA PRIVADA	78
TOTAL	476

Fonte: elaborado pelo autor com base no Laboratório de Dados Educacionais Censo Escolar/INEP 2019.

De acordo com os números da Tabela 3, nota-se que a proporção de escolas de tempo integral é maior na rede pública do que na menor, na rede privada. Outro dado importante é representado no Gráfico 5, a seguir: o percentual de escolas em tempo integral nas modalidades de etapas/ensino no MT DE 2019.

²⁶ Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/2980172-escola-em-tempo-integral-garante-melhor-qualidade-de-ensino>. Acesso: 19 setembro de 2021.

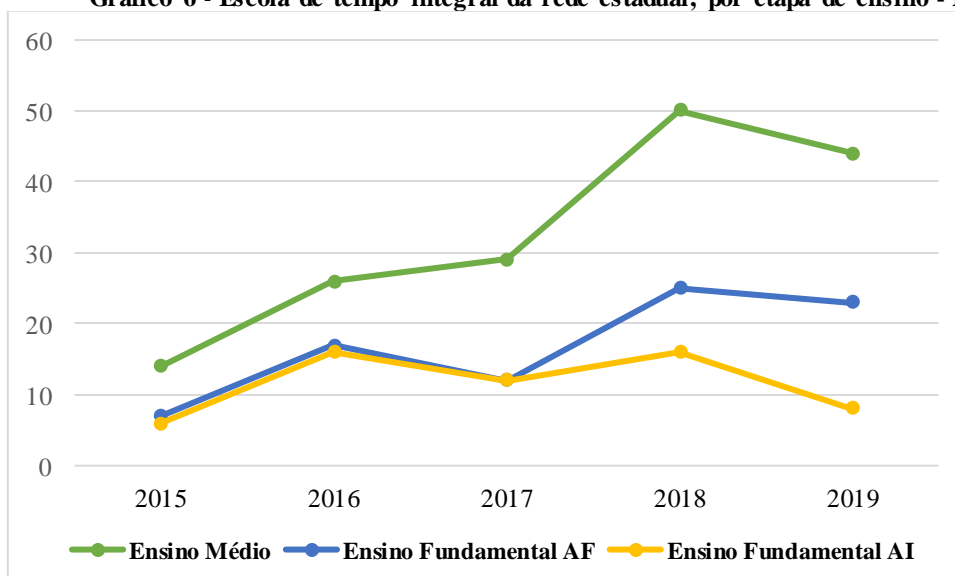
Gráfico 5 - Distribuição de escolas integrais por etapas/ensino - MT (2019)



Fonte: elaborado pelo autor, com base no Laboratório de Dados Educacionais Censo Escolar/INEP 2019.

O Gráfico 6, a seguir, ilustra as escolas de tempo integral, distribuídas por etapas de ensino.

Gráfico 6 - Escola de tempo integral da rede estadual, por etapa de ensino - MT (2015-2019)



Fonte: elaborado pelo autor, com base no Laboratório de Dados Educacionais Censo Escolar/INEP 2019.

O Gráfico 6 apresenta o número de escolas de tempo integral da rede estadual, por etapa de ensino: ensino fundamental anos iniciais e finais, e ensino médio, numa linha histórica de 2015 a 2019. Percebe-se que, desde 2015, a proporção das unidades escolares em tempo integral, na rede estadual, vem aumentando, principalmente o ensino fundamental anos finais e

o ensino médio. São números que indiciam ações do poder executivo estadual em implantar esse modelo de ensino.

As informações apresentadas na próxima subseção, foram coletadas e sistematizadas sobre institucionalização do projeto estadual que institui escolas de tempo integral, seguido por outros aspectos que compõem o “*Projeto Escola Plena*”, objeto desta pesquisa.

4.4 Dos antecedentes à institucionalização do Projeto Escola Plena em Mato Grosso

Como já apresentado na introdução, a Seduc-MT vem implantando e implementando, na rede estadual de ensino, um conjunto de projetos educacionais, voltados ao planejamento, à execução e à avaliação de projetos ditos “inovadores”, relacionados ao conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e à qualidade na formação dos discentes. Um deles resulta na implementação do modelo de educação integral na rede estadual de educação, a fim de oportunizar práticas de ensino/aprendizagem à participação da comunidade escolar, experiências pedagógicas, culturais e esportivas aos estudantes de outra ordem institucional. Entre tais projetos, encontra-se o “Projeto Escola Plena”, instituído no estado pela Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, vinculado ao “Programa Pró-Escolas”, que consiste no funcionamento, em tempo integral, de escolas estaduais de ensino médio. A implantação dessa política, voltada preferencialmente ao ensino médio, esteve à frente da aprovação da Reforma do Ensino Médio, a qual institui a Política de Fomento à Implementação do EMTI, que incentiva a abertura e mudança de várias escolas do ensino regular para o tempo integral, estabelecendo um período de dez anos.

Identificou-se alguns desfechos à implementação das escolas de tempo integral no estado, um deles é lembrado por Oliveira (2019), quando ocorre o 3º Fórum Municípios & Soluções, no ano de 2015, com o tema “Diagnósticos e Desafios do ensino público em Mato Grosso”. A Seduc-MT, no respectivo período, apresentou proposições à melhoria da qualidade do ensino, dentre elas estava a implantação do ensino integral no estado, inicialmente em cinco escolas, tendo em vista a ampliação para 30 unidades até o ano de 2016.

Outro acontecimento relevante ocorre entre os anos de 2014 e 2015, a partir de dois movimentos que se instauram na base legal da educação estadual mato-grossense: a) a aprovação do PEE Lei nº 10.111, em 2014; e, no ano subsequente, b) a promulgação da Resolução Normativa n. 02/2015, pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. Esses

marcos possibilitaram um outro movimento educacional, a criação do projeto-piloto “Educação Integral em Tempo Integral” (BIGNARDE; FERREIRA, 2016).

Reitera-se que o primeiro, promulgado em 2014, é o principal instrumento da política pública educacional do estado, segue as diretrizes do PNE. Em alinhamento ao PNE, o PEE dispõe, na meta 16, o seguinte objetivo: “aumentar progressivamente a carga horária em 01 hora por ano atingindo pelo menos sete horas diárias, para 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes matriculados na Educação Básica até 2017” (MATO GROSSO/PEE, 2014, p. 39). Já o segundo, estabelece diretrizes a serem aplicadas à educação básica, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências. Entre elas, a educação em tempo integral: “Art. 11 – Cabe às redes de ensino definir o programa de escolas de tempo integral diurno (matutino ou vespertino), [...] e tempo integral (turno e contra turno ou turno único, com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo)” (MATO GROSSO/CEE-MT, 2015, p. 9).

Nesse sentido, a Seduc-MT, no uso de suas atribuições, fundamentada nos marcos legais ao PNE - Lei nº. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, meta 06 e PEE - Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014, meta 16, considerando a LDB nº. 9.394/96, compreende não apenas a permanência do aluno na escola, mas possibilidades educativas de outra ordem, em período único, sendo o mínimo de sete horas, em vista à realização de atividades integradas aos macrocampos (*base comum e diversificada*), no sentido de fortalecer e favorecer a aprendizagem, desenvolver as competências inerentes ao desenvolvimento pleno do aluno (MATO GROSSO, 035/2016/GS/SEDUC/MT e nº. 037/2016/GS/Seduc/MT).

Inicia, então, no ano letivo de 2016, em seis escolas estaduais, a modalidade de período integral. *A priori* o projeto pioneiro do governo contemplou duas escolas de ensino fundamental, no município de Juara e Arenápolis, e quatro de ensino médio, duas em Cuiabá e duas em Rondonópolis; sendo mais de 1000 alunos contemplados pela proposta, a expectativa era ampliar esse número para o ano posterior. O projeto visava proporcionar ao aluno a oportunidade de melhorar as habilidades em disciplinas básicas, como Português e Matemática, na maior preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), prepará-los ao mercado de trabalho, por meio de uma formação diversificada e uma metodologia inovadora, de acordo com a vocação de cada um. O aluno recebe tutoria do professor para o planejamento de sua carreira e vida, e estudo orientado, avaliação semanal para melhorar o aproveitamento do conteúdo, fazer uma projeção do futuro, com vivências aproximadas da carreira que deseja

seguir e as práticas experimentais do que se aprende em sala de aula, como consta na página eletrônica²⁷ da Seduc-MT.

Na avaliação de Oliveira (2019, p. 50), o Projeto-Piloto de Educação Integral (PPEI) integrava o plano de governo do ex-governador Pedro Taques (2015-2018), eleito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), que, após assumir o governo, filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Apresentado ao Tribunal Superior Eleitoral em julho de 2014, a ideia básica versada no documento é que o mais tempo na escola é fundante para mais qualidade na educação, “na visão do governo, a ampliação do tempo escolar significa mais permanência dos alunos na escola e mais qualidade na educação, fazendo assim uma relação direta entre o tempo de escola e qualidade na educação pública”. A compreensão do governo, observada pelo autor no plano governamental, consiste em referências de qualidade alinhadas ao que a OCDE e a Unesco preconizam e definem acerca da qualidade na educação, por uma relação entre insumos-processos-resultados, recursos materiais e humanos, acontecimentos no interior das salas de aula e no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, currículo, expectativas de aprendizagem dos alunos, desempenho dos alunos e professores.

Ressalta-se que, após o afastamento da presidenta Dilma da presidência da república, o MEC lançou, em tempo recorde, a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, atualmente regida pela Portaria nº 2.116, de 2 de dezembro de 2019, criada a partir da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, assinada pelo ex-Ministro da Educação José Mendonça Filho, que alegou a importância da formulação de uma nova política destinada ao ensino médio, com as prerrogativas ancoradas nas Metas 3, 6, 7 e 19 do PNE, na necessidade de promover ações compartilhadas com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria da qualidade da oferta da educação, na oferta e ampliação de educação em tempo integral, na universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio, e na utilização de critérios técnicos de mérito e desempenho na gestão escolar (BRASIL, 2016). Seus objetivos eram ampliar, em nível nacional, as escolas públicas integrais, por meio do Programa de Fomento à Implementação do EMTI. No art. 7º da portaria, determina-se que as SEE apresentem “proposta de regulamentação das escolas de ensino médio em tempo integral por meio de lei estadual ou distrital ou apresentar legislação que contemple ações de educação em tempo integral nos estados” (BRASIL, 2016). Com as demandas exigidas, o estado de Mato Grosso adequou-se às exigências estabelecidas, promulgando o Projeto Escola Plena por lei,

²⁷ Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/5917745-escola-de-araputanga-tera-ensino-medio-e-m-tempo-integral>. Acesso em: 28 set. 2021.

em 2017. Com efeito, o número de escolas de tempo integral expandiu para mais dez, envolvendo um número maior de municípios.

Identifica-se, na página eletrônica²⁸ da Seduc-MT, o esforço empreendido pelo ex-secretário da Educação em reunir diretores e assessores pedagógicos de 15 escolas estaduais que estariam, segundo critérios do MEC, aptas a receber o EMTI, tendo em vista ampliar significativamente o número de escolas integrais nos próximos dois anos. Nesse sentido, a SEE mobilizou-se para a realização de um levantamento das escolas que poderiam receber o ensino integral, conforme determinações da portaria. Nessa mesma nota, o ex-secretário revelou a importância do apoio dos gestores para a implementação do projeto de tempo integral, pois considera estes responsáveis por colocar o projeto em prática.

Todavia, essa proposta não foi bem aceita em alguns lugares do estado. Observou-se um desfecho, na página eletrônica²⁹ do Sintep-MT, acerca da repercussão à materialização do Projeto Escola Plena, no ano de 2017, no município de Jaciara, cuja comunidade escolar recusou aceitar a implantação do projeto e se propôs a lutar para manter o desejo coletivo dessa unidade. Elaborou-se um abaixo-assinado com cerca de 2.000 assinaturas de membros de uma unidade de ensino bem equipada, que atendia a um número expressivo de alunos do ensino médio, sendo mais de 600 estudantes da escola. O abaixo-assinado foi encaminhado ao promotor da educação, do Ministério Público Estadual, denunciando a coação promovida pela Seduc-MT para implantar a Escola Plena na unidade, desrespeitando os princípios constitucionais previsto na Lei nº 7040/98, que regulamenta os dispositivos do artigo 14 da LDB, bem como o inciso VI do artigo 206 da CF de 1988, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, cerceando o diálogo na tentativa de impor à força o modelo de educação integral. Além disso, a propositiva conta com o apoio incisivo da direção, que busca a implantação dessa modalidade, mesmo sabendo que 90% dos professores e a comunidade não concorda.

Os motivos contra o projeto decorreram da visibilidade e consolidação de uma reforma que a escola passou, fruto de muita cobrança, iniciada em 2014 e concluída em 2016. Como resultado, apresentou uma estrutura digna de uma escola pública, com inúmeros recursos, como quadros de vidros, condicionadores de ar, laboratório de química, física, biologia, matemática,

²⁸ Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/5354675-projetos-inovadores-serao-construidos-com-o-apoio-de-diretores-escolares-diz-marrafon>. Acesso em: 20 agosto de 2021.

²⁹ Disponível em: http://sintep2.org.br/sintep/exibir.php?exibir=1&id_1=5178&pagina=60. Acesso em: 25 set. de 2021.

informática, biblioteca, refeitório, sala de reuniões. Somada a essa estrutura profícua, era composta também por um quadro de profissionais comprometidos com o PPP bem-sucedido, em desenvolvimento com projetos de leitura, rádio, jornal e meio ambiente. Além do que, a educação de tempo integral, proposta pela SEE, não traz políticas para manter na escola estudantes que necessitam trabalhar para ajudar a família, excluindo alunos que estão em plena capacidade formativa. Os esforços jurídicos empreendidos para barrar não foram atendidos e a implantação ocorreu, gerando alterações para a vida dos estudantes e dos seus profissionais, se deslocando/transferindo para outras unidades.

Outra nota eletrônica³⁰ emitida pelo Sintep-MT, em 2017, reporta que nas poucas unidades em que o Projeto Escola Plena é desenvolvido, encontram-se situações precárias no que diz respeito à falta de estrutura para que os estudantes participem das aulas. Um exemplo, são várias turmas e o setor administrativo de três unidades escolares dividindo o mesmo prédio de uma escola, na capital mato-grossense. Sobretudo, a extinta participação dos sujeitos envolvidos, como os profissionais da educação, estudantes, pais e responsáveis na implantação de um programa que interfere diretamente na vida dos respectivos sujeitos.

Compreende-se, ante ao exposto, a tentativa do governo de tornar o ensino integral uma política estadual, num movimento similar e que repete o *modus operandi* do governo federal, quando, sem discutir com a sociedade, implantou o NEM por medida provisória, de forma aligeirada e autoritária, medidas que passam por cima de tudo e todos. Um movimento na contramão da democracia, cujos órgãos centrais e o poder executivo estatal dos últimos anos pouco ou nada se importam com a opinião ou sentimentos dos indivíduos – atentos e à disposição em relação à opinião e às recomendações dos organismos financeiros e seus agentes.

Já no ano de 2018, ocorre uma considerável progressão do número das Escolas Plenas no Estado, reeditado por uma nova portaria nº 602/2018/GS/SEDUC/MT subsidiada pela portaria nº 727/2017. Dessa forma, são inseridas 40 Escolas Plenas, lembrando que, em dezembro do mesmo ano, a rede estadual passou por um reordenamento, passando para 39 escolas (MATO GROSSO, 2018). Em nota eletrônica³¹, a Seduc-MT, com o objetivo de melhorar a condição física das escolas e a qualidade do ensino ofertado aos alunos, por meio do “reordenamento escolar”, reorganizou estudantes de uma mesma etapa/modalidade numa

³⁰ Disponível em: http://sintep2.org.br/sintep/exibir.php?exibir=1&id_l=5045&pagina=190. Acesso em: 25 set. de 2021.

³¹ Disponível em: <http://circuitomt.com.br/editorias/cidades/149038-apos-fechamento-nilo-povoas-sera-reformada-deve- virar-centro-para-alunos-especiais.html>. Acesso em: 14 nov. de 2021.

única unidade escolar, racionalizando, assim, o espaço existente, com a prerrogativa de estar ampliando o número de vagas. Desse modo, uma das Escolas Plenas é desligada do projeto de tempo integral.

Morés *et al.* (2018) vão dizer que, na maioria dos casos, no Brasil, não ocorreu a ampliação de estabelecimentos construídos para fins de atender a demanda da ampliação de carga horária. No caso de Mato Grosso, por exemplo, optou-se por utilizar a estrutura das escolas já existentes, sem passar por uma reestruturação para atender a essa demanda, ampliando a carga horária parcial de quatro horas para nove horas de carga horária.

Em resumo, o Projeto Escola Plena foi instituído e vinculado ao Programa Pró-Escolas, é uma realidade concreta, garantida em lei. No decurso dos anos, o Programa de Fomento pelo MEC e as iniciativas feitas pela Seduc-MT fizeram um número expressivo de municípios contemplados com a implantação desse modelo de escola, espalhadas por 27 municípios mato-grossenses, localizados geograficamente nas seguintes regiões intermediárias: Sinop, Cuiabá, Cáceres, Barra do Garça e Rondonópolis, conforme apresentado pelo Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Relação de municípios contemplados pelo Projeto Escola Plena

REGIÃO GEOGRÁFICA INTERMEDIÁRIA	MUNICÍPIOS
BARRA DO GARÇAS	1. Barra do Garças 2. Confresa
CÁCERES	3. Araputanga 4. Mirassol D'Oeste 5. São José dos IV Marcos
CUAIBÁ	6. Arenápolis 7. Barra do Bugres 8. Campo Novo do Parecis 9. Chapada dos Guimarães 10. Cuiabá 11. Diamantino 12. Rosário Oeste 13. São José do Rio Claro 14. Tangará da Serra 15. Várzea Grande
SINOP	16. Alta Floresta 17. Colíder 18. Juara 19. Matupá 20. Paranaíta 21. Peixoto de Azevedo Marcelândia 22. Sorriso
RONDONÓPOLIS	23. Alto Araguaia 24. Jaciara 25. Paranatinga 26. Poxoréo 27. Rondonópolis

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados do IBGE (2019) e na Portaria nº 602/ 2018/ GS/ SEDUC/MT.

A Figura 3, a seguir, apresenta o mapa de Mato Grosso, com a localização geográfica das escolas de educação em tempo integral, implantadas no estado.

Figura 3 - Projeto Escola Plena, presente nos municípios mato-grossenses



Fonte: Revista Pedagógica (MATO GROSSO, 2018).

Percebe-se, na Figura 3, a implantação do projeto em distintos pontos do mapa, além do que as escolas de tempo integral têm sido um ideal materializado, não apenas no aspecto territorial, mas também presentes na legislação educacional brasileira, materializadas em inúmeras cidades do país, no nosso caso, no estado mato-grossense. Têm como propósito qualificar os tempos, espaços e os saberes, e, com isso, as instituições de ensino são desafiadas a efetivar um modelo de ensino de outra ordem/natureza, além de exigir um compromisso estatal em recursos financeiros, infraestrutura e meios para sua implantação. Demanda, também, um projeto pedagógico, formação específica de seus agentes, cujo resultado se materializa via essas condições.

Desse modo, fica um grande desafio a ser enfrentado, a materialização do Projeto Escola Plena, ora compreendido além da permanência prolongada do aluno na escola, em que a oferta, como preconizado nos objetivos, deve ser maior que o “depósito” de crianças, adolescentes e jovens, mas, sim, alternando aulas e atividades extracurriculares, ora na articulação profícua de atividades de experimentação, ciência, pesquisa, estética, lazer, esporte e cultura, entre outras possibilidades, de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Vale mencionar, ainda, que nesse modelo de escola, segundo uma nota na página eletrônica³² da Seduc-MT, os estudantes recebem três refeições diárias e passam a ter um acompanhamento mais próximo dos professores, por meio de Tutoria e Estudo Dirigido, um currículo mais diversificado, com a apropriação de saberes da comunidade que envolvam diretamente a escola, conhecimentos da BNCC e as eletivas que compõem a base diversificada, sobretudo, seu objetivo maior está voltado para dar condições aos estudantes mato-grossenses para o desenvolvimento pleno de seus Projetos de Vida, detalhado mais adiante. Sobre a atribuição das finalidades e orientações do projeto, destaca-se:

Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso – SEDUC, o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, que consiste no funcionamento em tempo integral de escolas estaduais de ensino médio (MATO GROSSO, Lei nº 10.622. D.O. 24/10/2017).

De acordo com o referido artigo da Lei nº 10.622, Projeto Escola Plena foi instituído e vinculado ao Programa PRÓ-ESCOLAS. Já acerca das diretrizes do projeto, no art. 2º dispõem:

- I - desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual de educação;
- II - sistematizar, implementar e difundir o modelo de educação integral na rede estadual de ensino;
- III - oferecer atividades que influenciem práticas inovadoras ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade;
- IV - estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- V - ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante;
- VI - integrar o ensino médio à educação profissional;
- VII - viabilizar parcerias com o Governo Federal, instituições de ensino e pesquisa e instituições públicas ou privadas com vistas a colaborar com a expansão da educação integral no âmbito do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, Lei nº 10.622. D.O. 24/10/2017).

Avalia-se que os objetivos apresentados revelam que o Projeto Escola Plena se configura como “escola de tempo integral. Observa-se, também, que o objetivo VII trata das “parcerias” entre instituições de ensino, pesquisa e instituições públicas ou privadas, com vistas a colaborar com a expansão da educação integral no âmbito estadual. No objetivo V, a ênfase recai sobre a ampliação da jornada escolar, em prol da formação integral e integrada, sendo a extensão do tempo de permanência do aluno o aspecto elementar para o respectivo objetivo ser contemplado. Entretanto, o dispositivo legal desloca a formação integral, independente da educação integral, concepção essa que consiste num projeto educativo dialógico e

³² Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/8186341-educacao-basica?ciclo>. Acesso em: 23 set. de 2021.

transformador, que visa assegurar o desenvolvimento pleno dos sujeitos, por meio de possibilidades de aprendizagens ofertadas aos estudantes e professores, por uma vivência institucional de outra ordem, com espaços bem mais estruturados, mais equipamentos, mais profissionais, sendo a escola e ampliação da jornada escolar elementos propícios para assegurar a formação integral dos indivíduos. Importa aqui ressaltar que essa formação não deve se realizar somente na Escola em Tempo Integral, a Educação Integral deve ser uma busca constante no processo educativo.

Esse modelo de escola, pautado no Protagonismo Juvenil e no Projeto de Vida, abre espaço para a atuação do jovem no ambiente escolar, tornando-o a figura central da escola. O Protagonismo Juvenil é o foco principal do projeto e de todo seu desenvolvimento, potencializando a criação de espaços que possibilitem a atuação do jovem no ambiente escolar, na participação das decisões. Já o Projeto de Vida, ora se apresenta como metodologia fundamental para a Escola Plena, ora se materializa como componente curricular.

O estudante participa das decisões, o que proporciona o desenvolvimento de um perfil de liderança e responsabilidade, visto que caberá a ele/ela refletir sobre seu próprio ensino e espaço de interação. [...] Melhora o rendimento do aluno, gera mais segurança para os estudantes, pais e sociedade, supre a necessidade de praticar esportes, proporciona melhor aproveitamento do tempo ocioso, possibilita a orientação dos estudos e das tarefas, oferece orientação nutricional, melhora a convivência em família, minimiza carências de lazer, cultura e acesso à tecnologia, desenvolve hábitos de higiene, etc. (MATO GROSSO, 2018, p. 7 e 9).

Portanto, espera-se que o referido modelo de ensino, bem como suas estratégias pedagógicas, contribuam para o desenvolvimento de atividades e práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, para a formação integral do aluno, e reduzir a evasão escolar, intensificando os processos democráticos, com o propósito de aproximar a comunidade local da escola.

A Escola Plena atua de forma a garantir educação de qualidade para todos, independentemente de toda e qualquer circunstância que possa acometer a criança, adolescente ou o jovem. Este modelo de Escola se vale de pesquisas para saber quem são os sujeitos que compõem seu grupo para dar-lhes condições para a formação de estudantes autônomos, solidários e competentes. (MATO GROSSO, 2019, p.7).

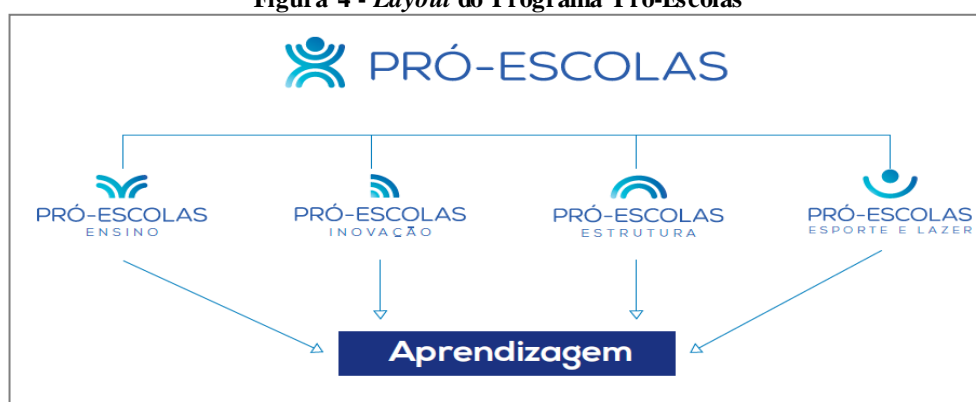
Assim, para contemplar seus objetivos, estabelece uma infraestrutura específica, que visa fazer diferença na educação dos jovens, desenvolvendo as atividades além das disciplinas tradicionais, com orientações específicas, tendo como eixo: Projeto de Vida e Protagonismo; Acolhimento; Tutoria; Clubes de Protagonismo; Avaliação; Educação; e Diversidades. Além disso, as atividades escolares são embasadas num rearranjo entre a *Base Nacional Comum*

integrada aos macrocampos de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, articulada à *Parte Diversificada* do currículo, que são as disciplinas eletivas, as quais são criadas pelos próprios educadores da unidade de ensino, que elencam os conteúdos e habilidades voltados aos interesses dos alunos, interdisciplinares, com caráter prático e voltado à experimentação.

Por meio desses aspectos citados, denota-se que as escolas buscam oferecer aos seus alunos propostas que não ficam somente presas às bases tradicionais de ensino. De acordo com Cavaliere (2002, p. 4), “tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.” Assim, a escola de tempo integral vai além do aprender coisas de escola. Um ensino integral, orientado por uma perspectiva integral de educação, esteia expectativas de aprendizagem ao passo em que oferece ferramentas e possibilidades formativas para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente.

Sobre o Pró-Escolas, externam-se que é um conjunto de projetos e programas educacionais inovadores, que contam com o incentivo e financiamento do Estado, segundo a página eletrônica³³ da Seduc-MT; tem a finalidade de promover ações e investimentos para melhorar a estrutura das escolas estaduais e a qualidade da educação pública. O programa é lançado após ser apresentado e discutido com toda a população e prevê diversas ações, nos eixos de ensino, estrutura, inovação e esporte e lazer, com foco na melhoria da qualidade de ensino, tendo como um dos principais intuítos combater a evasão escolar no estado, conforme a Figura 4, a seguir:

Figura 4 - Layout do Programa Pró-Escolas



Fonte: Extraído da Revista Pedagógica (2018).

³³ Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/6038158-governo-lanca-pro-escolas-nesta-quinta-feira>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Assim, o Pró-Escolas é um dos maiores programas de investimentos e ações da história da educação estadual, com as ações estruturadas e articuladas nos eixos: estrutura, ensino, inovação, esporte e lazer. Os projetos e programas que compõem o *Pró-Escolas*, são: Escola Plena, Programa Conectar, Programa Educomunicação, Projeto Muxirum, Programa Prinart, Programa Novo Mais Educação, Programa Anjos da Escola, Biblioteca Escolar, Programa Escrevendo o Futuro, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Jovem Senador, Programa Jovens Embaixadores, Parlamento Juvenil do Mercosul, Parlamento Mirim e Parlamento Jovem Brasileiro (MATO GROSSO, 2018). Dentre essas iniciativas, localiza-se o Projeto Escola Plena, objeto desta pesquisa, inspirado pelo modelo pedagógico das escolas em tempo integral, do estado de Pernambuco, conhecido no estado como Escola de Escolha. Apesar da adesão ao modelo das escolas de Pernambuco, a Seduc-MT imprimiu sua própria identidade pedagógica e aprova o Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral.

Todos os investimentos e ações do Pró-Escolas tendem a contribuir na sensível melhoria do nível geral de aprendizagem, nas escolas da rede estadual de Mato Grosso. Dentre os objetivos específicos, estão:

- Melhorar os resultados do Estado no IDEB;
- Diminuir o analfabetismo da população com 15 anos de idade ou mais para 6,9% em 2017;
- Construir 35 novas escolas e 15 CIECs por meio de parcerias com os Municípios, com a iniciativa privada e com recursos próprios;
- Capacitar professores com foco na proficiência em Matemática e Português;
- Criar processos de gestão padronizados e capacitar os Gestores Escolares;
- Criar métodos de correção de fluxos;
- Diminuir a evasão escolar no Estado;
- Formar parcerias para desenvolver projetos educacionais;
- Criar métodos de monitoramento e controle e produzir indicadores de desempenho para gestão para resultados;
- Implantar 15 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em 2017 e ampliar para 40 em 2018. (MATO GROSSO, 2018, p. 6, grifo nosso).

Entre os objetivos do Pró-Escola destacados, um deles consiste em estabelecer parcerias com entidades privadas, prevendo e reafirmando, mais uma vez, a parceria entre Seduc-MT e os institutos ligados ao setor empresarial, já destacado na seção anterior. Na próxima subseção, abordam-se mais detalhes sobre a organização e as orientações curriculares das Escolas Plenas, bem como os aspectos legislativos que regem o projeto.

4.5 Dos aspectos legislativos à organização e orientações curriculares das Escolas Plenas

As normativas, tanto da esfera federal quanto da estadual, nos últimos anos, fortaleceram e induziram o aumento das Escolas Plenas no estado. Para fins de explicitar como está regulamentada a política de tempo integral, tomam-se os documentos que concedem base legal (leis, portarias, planos, resoluções) para a implantação e implementação no ensino médio e no ensino fundamental. A intenção não é detalhar cada marco legislativo que se instaurou na base legal da educação estadual mato-grossense ou da educação de nível nacional, mas sintetizar o panorama geral que firma princípios da permanência do estudante na escola, de 2016 a 2017, como demonstra a seguir o Quadro 4.

Quadro 4 - Políticas de educação em tempo integral do ensino médio, a nível nacional e do estado do Mato Grosso

(continua)

NORMATIVAS/ESFERA	CONTEÚDO
LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 (FEDERAL)	Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da Educação nacional [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
PORTARIA MEC Nº 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016 (FEDERAL)	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016.
PORTARIA MEC Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017 (FEDERAL)	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE), LEI Nº 10.111, DE 06 DE JUNHO DE 2014 (ESTADUAL)	META 16: Aumentar progressivamente a carga horária em uma hora por ano, atingindo pelo menos sete horas diárias, para 25% dos estudantes matriculados na Educação Básica, até 2017.
RESOLUÇÃO NORMATIVA N. 002/2015-CEE-MT (ESTADUAL)	Estabelece diretrizes a serem aplicadas à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. “Art. 11 – Cabe às redes de ensino definir o programa de escolas de tempo integral diurno (matutino ou vespertino), [...] e tempo integral [...]”.
PORTARIA Nº. 035/2016/GS/SEDUC/MT (ESTADUAL)	Dispõe sobre os procedimentos do processo de IMPLANTAÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL, para Educação Básica/MT
LEI Nº 10.622, DE 24 DE OUTUBRO DE 2017 (ESTADUAL)	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.
PORTARIA Nº 370/2017/GS/SEDUC/MT (ESTADUAL)	Dispõe sobre os procedimentos que regem a Educação em Tempo Integral das escolas de Ensino Fundamental Regular.

(conclusão)

NORMATIVAS/ESFERA	CONTEÚDO
PORTARIA Nº 371/2017/GS/SEDUC/MT (ESTADUAL)	Dispõe sobre os procedimentos que regem a IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso, e dá outras providências.
PORTARIA Nº 602/2018/GS/SEDUC/MT (ESTADUAL)	Dispõe sobre os procedimentos que regem a EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL das escolas de ENSINO FUNDAMENTAL e ENSINO MÉDIO no Estado de Mato Grosso.
PORTARIA Nº 283/2017/GS/SEDUC/MT (ESTADUAL)	Institui equipe responsável pela implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação.

Fonte: elaborado pelo autor, de acordo com as normativas que regem a escola de tempo integral em âmbito federal e estadual (2014-2019).

O Quadro 4 revela convergentes normativas, de modo a induzir a progressiva ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola de todo o país. Contudo, são iniciativas empreendidas pela rede federal, para a expansão do ensino de tempo integral, delineando e sendo indutor/fomentador ou motivador/articulador, para as redes públicas aderirem às institucionalidades exigidas, sobretudo pela Lei nº 13.415, que institui a Política de Fomento à Implementação do EMTI, que delineia e incentiva a abertura e mudança de várias escolas brasileiras, do ensino regular, para o tempo integral. Por isso, é fundamental, desde já, verificar algumas indagações, que podem ser ventiladas, a respeito da tal “inovadora” reforma. Afinal, a materialização desse modelo de ensino tem sido, num primeiro momento, uma novidade: inovadora, cujo tempo é colocado em favor da ampliação de atividades e saberes, conteúdos e processos educativos a contribuir com a melhoria dos níveis de aprendizagens dos estudantes.

Retoma-se, mais uma vez, o que Morés *et al.* (2018) salientam, que, na maioria dos casos, no Brasil, não ocorreu a ampliação de estabelecimentos construídos, para fins de atender à demanda da ampliação de carga horária. Ou seja, a permanência estendida, do estudante no ambiente da escola, está atrelada ou não a contribuir com a formação integral dos indivíduos. É possível que isso corrobore com o aumento das taxas de evasão e que se precise refletir sobre a contribuição na diminuição da vulnerabilidade de crianças, adolescentes e jovens aos imperativos da violência, das drogas e do trabalho infantil. São situações que se ventilam ao tratar da temática. Ou até mesmo um movimento imprescindível a qualquer eventual cobrança ou responsabilização, considerando as reais condições vividas e sentidas nos espaços escolares.

Do ponto de vista da regulamentação, o Quadro 4 revela o quanto o estado segue, de forma bem prescritiva e solícita, as recomendações do governo federal.

Observa-se que no contexto da Emenda Constitucional nº 95/2016, instaura-se um “Novo Regime Fiscal”, que limita os gastos nas áreas sociais por 20 anos, rompendo o pacto social preconizado pela Constituição Federal de 1988, em nome do bem-estar e proteção social, e o papel do Estado em sua aplicação. Esse processo é inverso: reordena os gastos públicos e as prioridades do governo conforme os interesses do mercado, sobretudo, inviabilizam as melhorias educacionais e, com isso, impossibilita o cumprimento do PNE e suas metas. Amaral (2016, p. 671) já alertava para esse contexto de restrições, de longa duração, sendo um prenúncio à “morte” do PNE (2014-2024), ou seja, a austeridade econômica com um poder de “destruição” devastador, “[...] podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social”. Assim, os entraves na materialização dessas políticas já se apresentavam, antes mesmo de se iniciarem. Saber quais as condições, em termos de recursos financeiros, considerando a emenda que limita os investimentos na educação para realizar implantação de escolas desse porte, são prenúncios de futuras pesquisas e investigações a serem realizadas sobre o assunto.

Ao término de um estudo sobre a implantação do Projeto Escola Plena, Meirelles (2020) frisa que a Secretaria de Educação resolve, em fevereiro de 2017, instituir a equipe de implantação do EMTI, designada pela portaria nº 283/2017/GS/Seduc/MT³⁴, para acompanhar as ações pedagógicas, de planejamentos estratégicos, sistêmicos, financeiros e de execução, e sanciona o Projeto Escola Plena, pela Lei 10.622. São ações e exigências em conformidade com a Lei 13.415 e a portaria nº 727, cujos estados que aderissem ao Programa de Fomento, teriam que organizar uma equipe, composta por um coordenador-geral, um especialista pedagógico, especialista em gestão e especialista em infraestrutura, e também ter uma proposta de regulamentação, por meio de lei estadual. Os critérios exigidos e o compromisso da Secretaria de Educação, em assegurar o que estava previsto, culminaram na parceria com institutos - IN, ICE e ISG - já aqui mencionados, para subsidiar a equipe de implantação, com consultorias nas ações estratégicas de gestão e formação continuada às equipes escolares das escolas plenas. Levando em conta o panorama apresentado acerca das políticas e regulamentação da rede

³⁴ Ressalta-se que esta portaria foi alterada já duas vezes no que tange a composição da pela implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – Portaria nº 627/2019/GS/SEDUC/MT e PORTARIA Nº 623/2020/GS/SEDUC/MT.

pública de ensino integral no MT, o texto se encaminha à apresentação das Matrizes Curriculares, que orientam o processo de ensino e aprendizagem nas Escolas Plenas, de 2016 a 2019.

No caso da organização e orientações curriculares do Projeto Escola Plena, a Secretaria de Educação infere a permanência do aluno na escola, atrelada à oferta de oportunidade educacional, além de buscar o desenvolvimento do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, pautados por uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história, intervindo na realidade e no seu contexto social, a fim de transformá-los. Espera-se que a ampliação do tempo do aluno nas instituições escolares esteja reorganizada num currículo que, além da BNCC, seja composto pela parte diversificada, conhecida, também, como eletiva (MATO GROSSO, 2018).

Desse modo, temos, de um lado, no aspecto quantitativo, mais tempo na escola. Do outro, no aspecto qualitativo, a formação do sujeito. A escola deve assumir o papel além de contribuir para a formação do sujeito integral, precisa sobressair os conteúdos escolarizados, ditos tradicionais, ao passo de requerer investimentos públicos, políticas públicas, que amparem o ensino escolar, valorização docente e currículo integral. E quando se trata de orientações curriculares, esbarra-se no currículo escolar, grande norteador de todo o processo educacional, correspondente a um conjunto de experiências e conhecimentos construídos historicamente, sobretudo, é além do que espera ser ensinado e aprendido numa instituição de ensino.

Percebe-se que, para Silva (2003, p.150), o currículo é “documento de identidade” que orienta a escola. Já Sacristán (1995, p. 125), salienta que “[...] a escolaridade é um percurso para os alunos, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”. Forquin (1993) corrobora, dizendo que é um conjunto contínuo e recíproco de situações de aprendizagem, às quais os indivíduos estão expostos, num determinado período, em um espaço escolar-formal. Arroyo (2013, p. 10) frisa que é um território em disputa, pois “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, não apenas institui ordem temporal do conhecimento, mas, sim, contribui para os processos, de ensinar e aprender, vinculados ao percurso escolar dos estudantes. Para Casagrande e Alonso (2019, p.594), “[...] ele se materializa em um documento, mas vai além, encerrando as finalidades da formação da pessoa que se espera da escola”. As autoras ainda corroboram, com base em Apple (2002) e Saviani (2005), a necessidade de um movimento de descolonizar o currículo, pois este possui inferências dos grupos dominantes. No caso da educação brasileira, a importação de ideais norte-americanos é recorrente, sobretudo

pela força dos organismos internacionais, cuja concepção de educação passar a ser de insumo econômico, como “bem” de produção capitalista, e não como direito social, voltado para a emancipação e criticidade dos sujeitos (CARA, 2019).

Ressalta-se que há definições e convergências de currículo mais amplas que as supracitadas, entretanto, de forma mais simples, sem a pretensão de aprofundar o tema, devido ao tempo e espaço deste trabalho. Por intermédio do exposto, é possível entender que o currículo possui ligação direta no processo formativo dos indivíduos, enquanto sujeitos históricos de direitos. No caso da escola de tempo integral, deve-se atentar para o fato de que são viabilizadas, também, por orientações curriculares já prescritas, como se verá adiante, com as matrizes curriculares. Souza (2010, p. 799) externa que o currículo, numa perspectiva de educação integral, “[...] deve ser assumido como um processo de construção capaz de entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento, a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto social em que se vive”.

Para Moll (2012, p.43), “[...] é preciso reorganizar os tempos-espacos do viver a infância- adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares”. Nesse sentido, a disponibilização de atividades e conteúdo de outra ordem institucional, além de enriquecer a vivência discente, implica ressignificar a experiência de aprendizagem do modo mais abrangente possível, não do “mais do mesmo”, mas de outras possibilidades de formação. Na permanente articulação com as áreas do conhecimento, na cisão com a fragmentação de disciplinas, atribuindo novos sentidos e significados, as orientações curriculares, não se restringem apenas ao que o educador ensina na sala de aula, mas à formação como um todo. No caso da organização curricular do Projeto Escola Plena, ocorreu pela portaria nº 602/2018/GS/Seduc/MT, que dispõe, no art. 16:

- I - para o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano -carga horária de 36 horas semanais, considerando o Ensino Religioso, totalizando 1440 horas anual, obedecendo ao mínimo de 7 horas diárias nos 200 dias letivos;
- II -para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano - carga horária de 38 horas semanais, considerando o Ensino Religioso totalizando 1520 horas anual, obedecendo ao mínimo de 7 horas diárias nos 200 dias letivos;
- III - para o Ensino Médio do 1º ao 3º ano - carga horária de 40 horas semanais, totalizando 1600 horas anual, obedecendo 8 horas diárias nos 200 dias letivos previstos na legislação vigente;
- IV -para as escolas de formação esportiva, a carga horária no Ensino Fundamental compreende 40 horas semanais, totalizando 1600 horas anual e para o Ensino Médio 45 horas semanal, totalizando 1800 horas anual nos 200 dias letivos. (MATO GROSSO, 2018, p.11).

Percebe-se que a ênfase do objetivo recai numa maior carga horária para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Vale lembrar que a BNCC, aprovada pelo CNE em 2018, não exclui as demais disciplinas, entretanto, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias e outras, são colocadas de forma diferenciada, como práticas curriculares. Na avaliação de Gonçalves (2017), a ênfase maior dessas disciplinas está associada à argumentação do governo, em relação ao baixo desempenho do ensino médio nas avaliações de larga escala, objetivando melhores resultados. Por isso, tentam preparar os estudantes para os testes (provas) padronizados, que constituem parâmetros de qualidade da educação, para a OCDE e para o Ideb.

No ano de 2019, a Coordenadoria de Ensino Fundamental da Seduc-MT elaborou o Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral (PPETI), com a finalidade de direcionar os trabalhos pedagógicos e metodológicos utilizados para cumprir as metas e objetivos estabelecidos, que antes era feito por portarias. Nesse novo documento, a avaliação é constante, sendo um trabalho feito sob a coordenação da escola e seus interlocutores, estudantes, professores e os demais que compõem a comunidade escolar. As ações pedagógicas devem ultrapassar saberes sistematizados, nos diversos campos do conhecimento, incorporando práticas, habilidades, costumes e valores que estão na base da vida cotidiana. Chama-se atenção para as matrizes curriculares, que são diretrizes para a reorganização curricular das Escola Plenas, cuja concepção de currículo é assentada na BNCC e no DRC-MT.

Trata-se da assunção de uma perspectiva crítica de currículo em que articula as práticas pedagógicas com as competências/habilidades da Base Nacional Comum Curricular, com os Eixos Estruturantes das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (Trabalho, Cultura e Conhecimento) e os Princípios Educativos (Educação Interdimensional, 4 Pilares da Educação, Protagonismo e Pedagogia da Presença). (MATO GROSSO, 2019, p. 10).

De acordo com a citação e por intermédio do PPETI (2019), observa-se o quanto a construção do currículo traduz uma proposta educativa, com conhecimentos escolares articulados à vida contemporânea e às demandas da realidade, de modo a ensejar a melhoria da qualidade das aprendizagens e da convivência social. A ênfase recai sobre dois princípios educativos.

O primeiro princípio é o *protagonismo*, que se apresenta como um importante princípio para a construção do sujeito ativo no mundo, uma modalidade de ação educativa, com ênfase ao desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliam aos estudantes tomarem decisões pautadas num conhecimento de si e do outro. O segundo princípio é o de *Quatro*

Pilares da Educação. Mariano e Riul (2021) frisam que o pilar Aprender a Aprender refere-se ao autodidatismo, didatismo e construtivismo. O Aprender a Fazer envolve habilidades básicas de gestão, e a inserção dos indivíduos no mundo produtivo. O Aprender a Conviver está associado à aceitação de si próprio e do outro.

Por último, o Aprender a Ser é um meio de aproximar o sujeito de si mesmo, com o propósito e compromisso pessoal consigo próprio e com os outros (PPETI, 2019). As Figuras 5 e 6, a seguir, mostram como a carga horária e o *layout* da matriz curricular estão distribuídos na base comum e a parte diversificada do ensino fundamental e médio.

Figura 5 - Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano (3ª Fase do 2º Ciclo e 3º Ciclo)

COMPONENTES CURRICULARES		ANOS					
BASE COMUM	AREA DE CONHECIMENTO	Disciplinas	6º	7º	8º	9º	
	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa		5	5	5	5
Educação Física			2	2	2	2	
Arte			1	1	1	1	
LEM(Inglês)			2	2	2	2	
Matemática		Matemática	5	5	5	5	
Ciências da Natureza		Ciências	3	3	3	3	
Ciências humanas		História	3	3	3	3	
		Geografia	3	3	3	3	
Ensino Religioso		Ensino Religioso (optativa)	1	1	1	1	
TOTAL DE AULAS:			25	25	25	25	
PARTE DIVERSIFICADA	Disciplinas Eletivas		2	2	2	2	
	Iniciação Científica		1	1	1	1	
	Avaliação Semanal		1	1	1	1	
	Protagonismo Estudantil		1	1	1	1	
	Prática Esportiva		2	2	2	2	
	Projeto Educativo Cultural		2	2	2	2	
	Estudo Aplicado de Língua Portuguesa		2	2	2	2	
	Estudo Aplicado de Matemática		2	2	2	2	
	Total Parte Diversificada			13	13	13	13
	Total de Carga Horária			38	38	38	38

Fonte: elaborada pelo autor com base na matriz do Projeto Pedagógico Educação Integral (2019).

Figura 6 - Matriz curricular: base nacional comum e parte diversificada do ensino médio

COMPONENTES CURRICULARES		ANOS			
BASE COMUM	AREA DE CONHECIMENTO	Disciplinas	1º	2º	3º
	BASE COMUM	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	5	5
Educação Física			2	2	2
Arte			1	1	1
LEM(Inglês)			2	2	2
Matemática e suas tecnologias		Matemática	5	5	5
Ciências da Natureza e suas tecnologias		Física	3	3	3
		Química	3	3	3
		Biologia	3	3	3
Ciências humanas e sociais aplicadas		História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
TOTAL DE AULAS:			30	30	30
PARTE DIVERSIFICADA	Disciplinas Eletivas		2	2	2
	Práticas Experimentais		1	1	1
	Estudo Orientado		3	3	3
	Avaliação Semanal		2	2	2
	Projeto de Vida		2	2	0
	Preparação Pós-Médio		0	0	2
	Total Parte Diversificada			10	10
Total de Carga Horária			40	40	40

Fonte: adaptado pelo autor com base na matriz do Projeto Pedagógico Educação Integral (2019).

Conforme se pode observar nos *layouts* das matrizes curriculares da Escola Plena, são diretrizes que definem o percurso formativo para os estudantes e percurso que vão trilhar ao longo de suas jornadas escolares, e possuem dois eixos: um de *base comum* e outro da *parte diversificada*. A *Base Nacional Comum* são componentes curriculares da BNCC e devem ser distribuídos de forma mesclada com os componentes curriculares da parte diversificada, na composição do horário de aulas. Já a *Parte Diversificada* busca ampliar as oportunidades formativas dos estudantes. Essa base não deve gerar reprovações, mas sim auxiliá-los a ampliar seus conhecimentos, a sanarem as dificuldades, a construir novos/outros conhecimentos. Essa organização pode significar uma oferta sólida para a formação humana, potencializando a autonomia, a solidariedade e competências para desenvolver ações protagonistas nos cenários sociais em que os estudantes vivem, bem como efetivarem seus projetos de vida consonante aos desafios da vida contemporânea. Em outros termos, as Escolas Plenas deverão reorganizar os tempos e os componentes curriculares, de forma a ampliar as condições favoráveis de

aprendizagens aos estudantes, seguindo orientações para um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, rompendo com aulas tradicionais (MATO GROSSO, 2019).

Chama à atenção a redução de disciplinas das áreas humanas, principalmente filosofia e sociologia. São diretrizes alinhadas a uma organização curricular mais flexível e adequada às demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Um currículo em detrimento dos aspectos formativos, éticos, sociais, submetido a uma exigência imposta aos estados, que consiste em ter como parâmetro a BNCC (parte comum), como um currículo comum obrigatório para todos os estudantes. Observa-se, com esses documentos, que a ênfase do modelo pedagógico recai para a qualidade na educação e na construção de autonomia dos estudantes para a construção de seus projetos de vida, cujas práticas pedagógicas associam-se aos aspectos que os estudantes enfrentam e enfrentarão em seu dia a dia. A seguir, no Quadro 5, destacam-se os objetivos a serem contemplados em cada componente da parte diversificada.

Quadro 5 - Componentes da parte diversificada e os respectivos objetivos

COMPONENTES	OBJETIVOS
Projeto de Vida e Protagonismo	Desenvolver ações pedagógicas para os estudantes construírem conhecimentos acerca de si, da relação com os outros e com o mundo do trabalho.
Eletivas	Potencializar a formação dos estudantes, de forma interdisciplinar, com ações atrativas, criativas e inovadoras.
Estudo Orientado	Ensinar os estudantes a serem autodidatas para a construção dos seus projetos de vida.
Práticas Experimentais e Iniciação Científica	Ampliar os conhecimentos dos estudantes, nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, a partir da experimentação.
Avaliação Semanal	Desenvolver competências de organização e efetivação dos processos de avaliações externas a serem vivenciadas pelos estudantes, bem como promover construção de conhecimentos acerca de todos os componentes curriculares da base nacional comum.
Práticas Esportivas	Promover a prática de múltiplos esportes, a fim de permitir a construção de saberes para o cuidado com a saúde, lazer e competições.
Estudo Aplicado de Língua Portuguesa	Atender, de forma inovadora e criativa, as necessidades formativas dos estudantes acerca das habilidades e competências de Língua Portuguesa.
Estudo Aplicado de Língua Matemática	Atender, de forma inovadora e criativa, as necessidades formativas dos estudantes acerca das habilidades e competências de Matemática.
Projeto Educativo Cultural	Ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca de aspectos socioculturais, expandindo assim seu capital cultural.

Fonte: adaptado pelo autor, de acordo com o Projeto Pedagógico de Educação Integral (2019).

O foco do Projeto Escola Plena é em torno do Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil, componentes e, ao mesmo tempo, metodologias que perpassam todas as ações pedagógicas desenvolvidas pela e na escola. O Projeto de Vida dos estudantes é a base de todas as ações da unidade escolar, todos os profissionais devem estar articulados para incentivar, orientar e desenvolver o projeto de cada estudante. Desde a entrada até a sua saída na escola, em todos os momentos, os estudantes deverão pensar em seu projeto de vida, aprender a

conhecer a si mesmo, desenvolver ações coletivas e colaborativas, traçando um caminho para chegar ao mundo do trabalho que almeja futuramente. Já o Protagonismo consiste, a princípio, em fazer com que os estudantes despertem para o Projeto de Vida. Por essa razão, fica a cargo da escola como um todo organizar espaços e possibilidades reais de tomadas de decisões pelos estudantes, permitindo-lhes o desenvolvimento da autonomia no processo de construção de sua identidade e em ações protagonistas que extrapolam os muros da escola. Essas metodologias visam a oferta de experiências dentro da escola, com a orientação dos professores, para as possibilidades existentes, tendo como ponto de partida a autonomia e responsabilidade social de cada estudante, para tomarem suas próprias decisões na construção de seus Projetos de Vida, conforme suas preferências e suas vivências reais, no intuito de facilitar suas escolhas futuras (MATO GROSSO, 2019). Nesse sentido, para atender às demandas que o projeto propõe, há uma estrutura organizacional sobre o assunto, exposta na próxima subseção.

4.6 Estrutura organizacional dos profissionais ao processo seletivo dos docentes

Os procedimentos e diretrizes que regem a estrutura organizacional dos profissionais ao processo seletivo dos docentes das Escolas Plenas no Estado, são oficializados pela portaria nº 602/2018/GS/Seduc/MT. A respectiva portaria exprime o amparo legal percorrido pela Escola Plena, em Mato Grosso, além de detalhar critérios para as Escolas do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral. Menciona, também, a questão da seleção de escolas participantes (estrutura adequada, número de alunos matriculados etc), matrícula de alunos, plano de implementação, equipe gestora, corpo docente, técnicos administrativos/TAE, apoio administrativo educacional/AAE, bem como atribuições e competências de todos. Nesse sentido, nesta subseção apresenta-se como a organização do projeto é estabelecida para os profissionais e o processo seletivo dos professores envolvidos nessa modalidade de ensino.

O art. 7º da portaria dispõe que a estrutura organizacional das Escolas Plenas será composta pelos seguintes profissionais: Equipe gestora - 01 (um) Diretor, 01 (um) Secretário Escolar, 01 (um) Coordenador Pedagógico; 03 (três) Orientadores de Área do conhecimento - 01 (um) para Linguagens, 01 (um) para Ciências Humanas e 01 (um) para Ciências da Natureza e Matemática; 01 (um) Orientador de Área para Práticas Esportivas, exclusivo para escolas vocacionadas ao esporte; O Corpo docente serão professores habilitados nas quatro áreas do conhecimento e a unidocência, conforme quantitativo de turmas e matriz curricular vigente. O corpo Técnico Administrativo Educacional/TAE - Secretaria escolar, Projeto

Biblioteca Integradora e um Laboratório de Ciências da Natureza e Matemática. E, por último, o Apoio.

Outro ponto em destaque é acerca do processo seletivo para a atuação dos profissionais no projeto - Processo Atribuição Simplificado (PAS) e, posteriormente, a um processo seletivo específico (Escolas Plenas). Anualmente, os novos candidatos e o corpo docente atuante das Escolas Plenas (com exceção do Diretor da Unidade), mesmo que devidamente inscritos e aprovados no PAS do ano vigente, devem se submeter ao seletivo específico das Plenas, para concorrerem sua permanência na escola. O art. 10 da portaria nº 602/2018/GS/SEDUC/MT, dispõe:

O ingresso do profissional efetivo e de contrato temporário para as Escolas de Tempo Integral, ocorrerá por meio de atribuição de classes e/ou aulas, regulamentados inicialmente pelo Processo Atribuição Simplificado (PAS/19) publicado em instrução normativa 010/18 vigente e posteriormente ao edital de seleção específico para as Escolas em Tempo Integral. (MATO GROSSO/Portaria nº 602/2018/GS/SEDUC/MT, p. 4).

Um exemplo sobre o processo e procedimentos de contratação de professores pode ser visto no edital 001/2019/ASPEC/Seduc/MT de seleção, processo simplificado interno para as escolas de tempo integral, publicado no *site* da Seduc-MT³⁵, dispondo que o candidato deverá estar na lista dos inscritos no PAS/2019 e sem nenhuma atribuição no ano letivo vigente. A inscrição é válida apenas em uma das unidades escolares, para o município que se inscreveu no PAS. Dos requisitos exigidos, consta que os candidatos deverão alegar disponibilidade para o cumprimento de até 40 horas semanais, distribuídas em regência, com atribuição na Base Diversificada, em horas atividades e na execução de projetos pedagógicos e científicos; não possuir dois concursos no estado, e nem dois vínculos (estado, município, federal ou privado).

Os candidatos inscritos realizam uma prova didática e são avaliados por uma banca composta pela equipe gestora das unidades escolares, a assessora pedagógica. A duração da prova é de 15 minutos, seguidos de 5 minutos para arguição, totalizando 20 minutos. A avaliação de desempenho didático tem uma escala de 0 a 10 pontos, considerando-se habilitado o candidato que nela obtiver nota igual ou superior a 7 pontos. É obrigatória a entrega, no ato da avaliação, de 3 cópias idênticas do Plano de Aula, devidamente datados e assinados, sendo que a não apresentação elimina automaticamente o candidato. O tema da aula é livre dentro da área de atuação, devendo ser de acordo com a proposta Político Pedagógica das Escolas Plenas.

³⁵ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/164_-Ha9lOzOvrCGmjhWF8DbgXE1_W94C/view. Acesso em: 30 agosto de 2021.

Os docentes contratados cumprem uma jornada de atividades no interior das respectivas escolas, de 40 horas semanais, com exigência de dedicação exclusiva. Essa exigência quanto à carga horária dos professores das escolas-piloto e à composição do quadro de docentes, deu-se devido à organização curricular e pedagógica do modelo implantado, de forma a atender as necessidades formativas do estudante.

De acordo com Mariano e Riul (2021, p. 552), o processo seletivo dos profissionais envolvidos nesta modalidade de ensino e a efetivação dos princípios educativos da “Pedagogia da Presença”, propostos pela Escola Plena, se contradizem. Os autores avaliam que “[...] o tempo cronológico de vigência do seletivo específico ocasiona uma significativa rotatividade dos profissionais, interrompendo projetos em andamento e cerceando ações pedagógicas e metodológicas ao período máximo de um ano letivo[...]”, ou seja, os processos seletivos não asseguram a permanência do mesmo corpo docente do ano anterior. Vale lembrar que o quadro de educadores atuantes no projeto precisa passar pelo processo de inscrição do PAS e se submeter ao seletivo específico das Plenas para permanecer atuando no projeto do ano vigente, como já mencionado, o que pode se tornar um entrave, pois não há continuidade do trabalho docente do professor, tendo o estudante que se adaptar a novas metodologias. Isso descaracteriza o que se pressupõe a pedagogia da presença, que prioriza um espaço educativo marcado pelo acolhimento, diálogo e respeito pela individualidade de cada sujeito, cujo professor é o mediador do processo de ensinar e aprender, numa prática mais afetiva e humana. Os autores externam que esse processo de “rotatividade” ou “descontinuidade” interfere diretamente na materialização dos princípios educativos e metodológicos preconizados pelo modelo escolar. São danos/prejuízos que recaem tanto para o educador (professor) quanto para o educando (aluno). Para o educador, um dos desafios é prosseguir com os trabalhos iniciados pelo professor do ano anterior em tempo mínimo, e também dar continuidade à orientação do projeto de vida dos alunos em curto tempo. Já para o estudante, o desafio maior “[...] é estabelecer laços com um — novo professor. Se permitir novamente, confiar novamente, se entregar novamente, retomar a disposição para compartilhar sua própria interioridade e seus desafios pessoais, profissionais, familiares, sociais e culturais” (Ibidem). Percebe-se que os desafios perpassam por diferentes aspectos e sujeitos, tão importantes para a materialização do projeto.

O panorama apresentado sobre projeto em tempo integral está fundamentado numa rede ampla de princípios teóricos, legais e prescrições curriculares. Identifica-se que o projeto, no que tange às metodologias e às práticas prescritas, acena que os feitos estão imbricados numa

educação transformadora, inclusiva e cidadã aos jovens mato-grossenses. A maneira como os documentos apresentam essa iniciativa de implementação, permite um outro olhar, para além do que está posto enquanto leis, diretrizes, portarias e normativas. Permite conhecer e investigar a realidade vivida e percebida pelos sujeitos envolvidos na materialização desse projeto. Por fim, as considerações e objetivos reiteram mais uma vez a necessidade de futuras investigações e pesquisas para aprofundar ainda mais o tema. E é sobre uma realidade específica, um estudo de caso, que a próxima subseção apresentará.

5 A CIDADE, A ESCOLA E A MATERIALIZAÇÃO DA ESCOLA PLENA

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEP's. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO, 2009, p. 220).

A epígrafe supracitada rememora o legado de um dos maiores educadores brasileiros, Darcy Ribeiro (1922-1997), sociólogo, antropólogo e escritor. Um grande defensor indigenista da educação pública, considerada por ele “a maior invenção do mundo”. Darcy idealizou as escolas de tempo integral na gestão do ex-governador Brizola, no estado do Rio de Janeiro, conhecidas como Ciep's, compostas por aproximadamente 500 prédios escolares, recebendo até mil estudantes por unidade. Menezes (2001) pontua que essas instituições para a experiência de escolarização em tempo integral deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. O que, para muitos estudiosos, a inspiração principal foi o projeto da Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, além de ser inspirado também o ideário de desenvolvimento integral (BRANCO, 2012). Estes centros visavam oferecer aos estudantes acesso a atividades escolares regulares, além de outras possibilidades educativas, recreativas, culturais e assistencialistas. A jornada escolar ampliada era considerada como uma necessidade, tanto para a integralidade na formação das meninas e meninos como para a escola ser um dos ambientes privilegiados à formação da classe trabalhadora, para melhorar a qualidade de ensino e a equalização da oferta do tempo pedagógico.

Dito em outro momento, na década de 1990, ressurgem pelo Brasil diversas experiências de Tempo Integral, inspiradas no ideário desses grandes educadores brasileiros. Na maioria dessas experiências, organizadas pelos municípios e pelos estados, não seguiram um projeto político mais amplo e contínuo, sofreram influências políticas partidárias, que muitas vezes as desconfiguraram de seus focos formativos (BRANCO, 2012). São experiências materializadas por distintas expressões, como “Educação integral”, “Escola integrada” e tantas outras (SOUZA, 2016). Reitera-se, mais uma vez, que apesar das diferenças registradas nessas expressões, o “mais tempo”, na jornada escolar, pressupõe outra natureza de escola, e não apenas alongar a régua do tempo (MOLL, 2017). É preciso destinação de uma jornada alinhada à reestruturação e valorização do currículo, de um projeto pedagógico no sentido de promover

o desenvolvimento integral dos estudantes e multiplicar as possibilidades de espaços e experiências de aprendizagens. Dessa forma, de um lado se tem mais tempo para aprender mais coisas, de forma mais aprofundada e integrada. Do outro, há o que se problematizar, se esse maior tempo na escola é destinado a se repetir as mesmas práticas do tempo parcial ou não. Menezes (2001) lembra que, independentemente de qual versão for implantada, só poderá produzir efeitos, esperados ou não, por meio de relações e condições estabelecidas, sejam elas econômicas ou pedagógicas, especialmente entre educandos e educadores, que se estabelecem com essa “inovação” que muda, profundamente, seu ritmo cotidiano, suas rotinas de vida, suas atividades. Destarte, torna-se pertinente a investigação acerca da materialização do projeto *in loco*, que nosso caso é uma escola estadual no município de Mirassol D’ Oeste.

Nesta seção, apresentam-se, então, os dados coletados no *locus* da pesquisa. Primeiramente, contextualizou-se a proposta de oferta do ensino integral, do estado de Mato Grosso, resgatando a historicidade da formação territorial e educação do município miradolense. Apresentou-se, também, a organização política, administrativa e pedagógica da unidade de ensino investigada, concomitante às estruturas físicas, recursos humanos, dilemas e perspectivas. Na sequência, partiu-se para as análises documentais, especificamente o PPP e os dados coletados com os sujeitos da pesquisa, por meio de um questionário de caracterização e entrevistas semiestruturadas, as quais foram sistematizadas por categorias. De antemão, adianta-se que a realização das entrevistas foi norteada por um roteiro de questões elaboradas e delimitadas em *comuns e específicas*. Gil (2002, p. 117) vai dizer que “o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias”. As entrevistas foram agendadas em comum acordo com os sujeitos da pesquisa, sendo realizadas pelo *Google Meet*. Após sua realização, os arquivos digitais foram armazenados em *e-mail* e computador de uso pessoal do pesquisador, de modo a garantir maior segurança e confidencialidade às informações. Na parte da transcrição dos dados, utilizou-se um aplicativo do *Google*, chamado *Documents*, em conjunto com o *software* da Microsoft, chamado de *Windows Media Player*. Ressalta-se que essa parte do trabalho não foi totalmente assertiva, pois a captação dos áudios, às vezes, abstraía equivocadamente o que foi falado pelos entrevistados.

Desse modo, o pesquisador intervém para adequar as falas, de acordo com os áudios, ainda na parte da transcrição delas. As falas foram respeitadas, dadas as características de interjeições da linguagem oral dos participantes, para, assim, posteriormente, serem sintetizadas e analisadas. Assim, após encerrar a leitura das entrevistas, os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) e categorizados em quatro

categorias, conforme consta no Quadro 6, a seguir. Além disso, contou com um importante suporte de teóricos que investigam os assuntos abordados, perpassando especialmente os objetivos específicos previstos da pesquisa, em articulação com elementos: Tempo, Espaços e Currículo.

Quadro 6 - Categorias das entrevistas

CATEGORIA 1	PERFIL E CONTEXTO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS
CATEGORIA 2	REORGANIZAÇÃO DO TEMPO
CATEGORIA 3	REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO
CATEGORIA 4	REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dessa organização, as respostas foram alocadas e discutidas em quatro categorias, organizadas em quadros, os quais possuem as falas dos participantes, sendo eles: três docentes, um coordenador pedagógico e três estudantes, totalizando sete sujeitos entrevistados. Tal organização foi empreendida no intuito de facilitar a visualização das falas e para melhor compreensão do leitor. Bardin (2016) vai dizer que a análise de conteúdo demanda ao pesquisador, em todo o processo investigativo que envolve a pesquisa, ter sensibilidade e cuidado para organizar, interpretar e/ou analisar as falas dos seus participantes nas entrevistas. Toda a análise contou com o auxílio de aportes teóricos de estudiosos sobre o tema educação/escola integral, especialmente em diálogo com os elementos tempo, espaços e currículo. A problematização a respeito desses elementos na escola pública, no caso em estudo, aprofunda-se com a chegada do “Projeto Escola Plena”. Já identificado na sessão anterior, tem como proposta utilizar mais espaços no rearranjo da base diversificada e base comum, e de uma nova jornada escolar. São sobre esses elementos que se buscou fazer um esforço teórico e analítico, a partir de sujeitos que estão diretamente ligados e vivenciando toda a reorganização escolar diante da implantação desse projeto.

5.1 Locus da pesquisa: a cidade de Mirassol D’Oeste

O município de Mirassol D’Oeste-MT, um dos “contemplados” pelo Projeto Escola Plena, localiza-se sob as coordenadas geográficas Latitude 15°40'34.39" Sul e Longitude 58° 5'33.97" Oeste, estando a uma altitude de 260 metros acima do mar. Possui uma área de 1.085,374 km² e sua população, conforme estimativa do IBGE de 2021, é 28.135 habitantes. Está inserido na região intermediária de Cáceres, da região imediata de Mirassol D’Oeste

(IBGE, 2017). O município tem 79,20% de sua extensão territorial situada no bioma Amazônia e 20,80% no bioma Pantanal, o que confere elevada importância e singularidade à biodiversidade da região. É distribuído nas bacias dos rios Jauru (36,38%) e Cabaçal (35,40%), e do Córrego Padre Inácio (28,22%) (SINFRA, 2019).

O clima é do tipo Tropical quente e úmido, com inverno seco. A temperatura média mensal mais elevada é de 28°C e a média mensal mais baixa é de 23°C. O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo é 33,3 % (IBGE, 2010). O PIB per capita foi de R\$ 27.955,36 (IBGE, 2018). Na base econômica do município destaca-se a pecuária de corte e leiteira, além da agricultura, com culturas perenes de arroz, cana-de-açúcar e de subsistência.

Figura 7 - Mapa da Cidade de Mirassol D'Oeste - MT



Fonte: Google Maps.

Mirassol D'Oeste recebeu esse nome em homenagem à cidade de Mirassol localizada no interior do Estado de São Paulo, local de onde partiram os primeiros povoadores de Mirassol, em Mato Grosso. Leite (1995) narra que, em 1958, Antônio Lopes Molon e sua esposa, Maria Aparecida Saber de Molon, demonstraram interesse por essas terras e deslocaram-se, com o objetivo de fundar um patrimônio nesse lugar. Por intermédio de outras pessoas, criaram uma organização colonizadora e requereram as terras junto ao Instituto de Terras de Mato Grosso (INTERMAT). A partir daí, buscaram investidores de outras cidades paulistas, como Mirassol, Tanabi, Jales, Votuporanga, Fernandópolis e Santa Fé do Sul. No dia 28 de outubro de 1964, foi fundado o povoado, com o lançamento da pedra fundamental da primeira igreja a ser edificada na futura cidade. O referido historiador ainda corrobora dizendo que passados 12 anos

da fundação do povoado, brotava aos moradores um sentimento de independência, de “emancipação”.

Um episódio que contribuiu para esse sonho acontecer foi que, no ano de 1974, com a eleição do deputado estadual Airton Reis, da cidade de Cáceres-MT, foi possível criar grandes expectativas ao povo de Mirassol, que redigiu um requerimento para o presidente da Assembleia Legislativa, solicitando a emancipação do Patrimônio de Mirassol D’Oeste, datado em 25 de agosto de 1975, e assinado por 120 moradores da cidade. O resultado dessa ação foi a criação do município, através da Lei estadual nº 3.698, de 14 de maio 1976, desmembrando-o do município de Cáceres. Entretanto, iniciava-se uma batalha jurídica da população pela emancipação da cidade que, mesmo criada, continuava ligada política e administrativamente ao município de Cáceres. Essa batalha jurídica durou cerca de dois anos e, apenas no dia 30 de março de 1978, o governador Garcia Neto sanciona a Lei n. 3.969, que convalida a lei que cria o município, dando-lhe finalmente a independência político-administrativa.

Figura 8 - Lugares de Mirassol D’ Oeste



Fonte: Google imagens.

Em termos educacionais, historicamente, Madalena, Szubris e Zattar (2015) salientam que, nos meados da década de 1960, com o crescimento da gleba Mirassol de forma significativa, surge a necessidade de se criar escolas para a educação da população infantil. Para Pereira (1998, p. 13), as primeiras aulas no povoado foram atribuídas às professoras “Rosa Soldera da Cruz, Aparecida Lopes Carrasco e Maria das Dores de Matos [...] em uma capelinha de pau a pique”. Para a autora, “À medida que os migrantes chegavam na região, mais ainda

crescia o número de crianças, feito este relevante para a instalação da primeira instituição escolar, chamada “Escola Rural Mista” pelo decreto nº 486 de 09/05/1963. Ambas as autoras externam sobre a importância da escola, que é uma instituição de sentidos e processos de ensino e aprendizagem, e também de construção da cidadania dos habitantes de uma determinada região, com vistas para o desenvolvimento econômico de uma cidade.

Observa-se que a Escola Rural Mista foi elevada ao nível de 1º Grau pelo decreto nº 1625 de 14/09/73 e, em 1975, passa a ser denominada Escola Estadual de 1º Grau “Benedito Cesário da Cruz”, nome que se mantém até os dias atuais. Leite (1995) vai dizer que o poder público procurava dinamizar o setor educacional, não apenas com a valorização dos profissionais, mas, sobretudo, buscando alternativas para que estudantes tivessem oportunidades de uma educação transformadora, visando dotá-los além do ensino fundamental, de conhecimentos que venham ao encontro das necessidades do seu próprio meio. O autor também revela que, na época, a rede municipal de educação atendia 1.083 estudantes, distribuídos em zona rural e urbana. Ao longo dos anos, os dados educacionais mudaram, e, no ano de 2020, foram registradas 5.974 matrículas, distribuídas nas distintas dependências administrativas (municipal, estadual e esfera privada), conforme o Quadro 7, a seguir, que revela um número expressivo da dependência administrativa pública para com a educação do município.

Quadro 7 - Número de matrículas por dependência administrativa

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL
Estadual	3.590
Municipal	2.146
Esfera privada	238
Total	5.974

Fonte: elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (2020).

Outro dado importante é o quantitativo de escolas: são nove estaduais, oito municipais e duas da esfera privada. Do quantitativo de professores, são 349 no total, entre divergentes vínculos empregatícios (concursados, temporários, terceirizados e não classificados), registrados no ano de 2020 (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2020).

Além desses dados educacionais, destaca-se que o bairro em que a unidade escolar está situada é o mais populoso da cidade, construído para receber trabalhadores, sendo uma comunidade escolar bem próxima da escola. O bairro é composto por uma comunidade de

médio e baixo poder aquisitivo, na qual os responsáveis pelos educandos são trabalhadores braçais, em sua grande maioria. Assim, percebe-se, na Escola em Tempo Integral, uma garantia de que o atendimento de suas necessidades básicas, como alimentação, respeito e, principalmente, que o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional são os princípios fundamentais desta instituição de ensino (PPP, 2018; 2019). Nesse bairro, há por volta de mais de 20 estabelecimentos comerciais, separados entre vários segmentos da esfera do comércio, serviço, indústrias dentre outros. Face à caracterização do município, na subseção seguinte, registra-se acerca da escola investigada.

5.2 Caracterização da escola estadual e seu funcionamento

As informações aqui apresentadas advêm do PPP de 2018, da escola *locus* desta pesquisa, que dispõe acerca dos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos. O PPP é um documento que visa nortear as atividades do trabalho escolar, elaborando metas, planejando ações, instituindo procedimentos e meios de avaliação (LIBÂNEO, 2005). É considerado uma ferramenta de suma importância no âmbito escolar, pois tende a influenciar diretamente ou indiretamente no processo de ensinar e aprender, além dos avanços e continuidades nas articulações educacionais. É fundante para o fazer educacional (práxis), ao passo de direcionar e mobilizar a gestão, que os profissionais estejam envolvidos com uma determinada unidade de ensino e ao conjunto das experiências que se pretende promover para a formação dos estudantes (LÜCK, 2009).

A escola em que foi realizada a pesquisa está localizada na cidade de Mirassol D'Oeste-MT, à rua XV de Novembro, nº 1151, construída numa área de 2.961,11 m², no bairro Cidade Tamandaré, conhecido também como “Jardim São Paulo”. É mantida pela rede oficial de ensino (Seduc-MT), criada através do decreto nº 1289 de 12 de abril de 1985, com credenciamento na educação básica concedido pelo CEB nº 072/2019, Diário Oficial 03/04/2009 e CEB nº 189/20, criada com o objetivo de atender à comunidade de um setor e suas adjacências que, na época, eram distantes do centro da cidade.

Conforme o PPP (2018) dispõe, é uma escola que visa assegurar aos adolescentes e jovens uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho, em estudos posteriores, tendo por princípios: formação acadêmica de excelência, formação para a vida, formação de competências para o século XXI; e tendo como centralidade: o *Protagonismo infanto-juvenil* e o *Projeto de Vida do Jovem*.

Situada num bairro periférico e populoso da cidade, recebe, em grande maioria, a classe popular de médio e baixo poder aquisitivo. A escola, há mais de 30 anos, vem atendendo etapas da educação básica, porém esse atendimento altera-se com a implantação do Projeto Escola Plena, no ano de 2018, pois no ano de 2017 a unidade de ensino funcionava nos três períodos e ofertava: ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, primeiro e segundo períodos; EJA - ensino fundamental e ensino médio regular no noturno, conforme a Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Número de matrículas por etapas de ensino e turno de 2017

Etapas e modalidades de ensino por segmento	Parcial - Matutino	Parcial - Vespertino	Parcial - Noturno	Total
Ensino Fundamental - anos iniciais	100	92	0	192
Ensino Fundamental - anos finais	113	94	0	207
Ensino Médio	0	0	213	213
EJA - Ensino Fundamental	0	0	65	65
Total	213	186	278	677

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP (2017).

A Tabela 4 expõe como a escola investigada era um espaço que recebia uma quantidade expressiva de alunos. Contudo, no ano posterior, a escola passou a atender apenas ao ensino fundamental anos finais, do 7º ao 9º, e ensino médio em período de Tempo Integral. Essa alteração representou o deslocamento de inúmeros alunos que antes estavam matriculados nesta unidade escolar e precisaram se deslocar para outras unidades. Mesmo com a modificação, a escola ainda continuou atendendo alunos do noturno. Durante as entrevistas, alguns professores da escola relataram que o noturno foi uma pauta de luta, pois a gestão da época achava demais atender aos alunos já em período integral e depois outros em período parcial; entretanto, como havia uma quantidade de alunos considerável, ainda continuou atendendo.

Algo constatado durante essa fase da pesquisa relaciona-se à implantação do projeto, o qual, antes ou durante o processo de implantação, não recebeu nenhuma reforma ou adequação de grande porte na infraestrutura física. *A priori*, o projeto era aparentemente isento de críticas; no entanto, observa-se o quanto, na prática, ele tem gerado novos desafios, como, por exemplo, uma gestão participativa e democrática, um projeto político pedagógico sólido, uma dedicação maior à organização do currículo, dos espaços e do tempo. As primeiras impressões feitas pelo corpo docente, nos primeiros contatos com os professores da referida unidade escolar, os quais serão detalhados mais adiante, foram: “estrutura física da escola não

está de acordo com o projeto”, “muita burocracia”, “jornada de 40 horas semanais”, “a indisponibilidade de recursos financeiros”, “a falta de conhecimento do projeto por parte da comunidade”.

Ao que tudo indica, o projeto, por si só, não dá conta de solucionar os problemas da educação pública mato-grossense, até porque é um projeto voltado para poucos, não que consegue contemplar todos os alunos da rede. Tudo isso, é claro, gera muitos questionamentos, que, pelo limite do espaço e tempo desta dissertação, não se conseguiria responder. O que se questiona, de antemão, é qual/quais as melhores alternativas de investir o dinheiro dos contribuintes quando se tem como meta a melhoria da educação pública, pensando na diminuição do abandono e da evasão dos alunos, principalmente os do ensino médio, na garantia do direito à educação, desde o acesso, permanência e conclusão com sucesso, como também na valorização dos profissionais da educação e tantos outros aspectos a serem mencionados.

Portanto, não é simplesmente propor uma solução prática e imediata. É pensar a educação a longo prazo, mais do que isso, até porque não serão por propositivas imediatas que aparecerão as respostas para os problemas tão complexos que são enfrentados atualmente, como, por exemplo, jornadas de trabalho precárias, histórico de abandono e evasão, e problemas estruturais, que são resultados de uma sociedade desigual e injusta. Denota-se, também, na implantação do projeto, o maior tempo é uma característica marcante. Diferente das experiências já relatadas anteriormente, de prédios com uma arquitetura específica e uma concepção de sujeitos e educação, pensadas para a escolarização de tempo integral. Segundo um membro da equipe gestora entrevistada, a escola aguarda reformas ou adequações, já que foram solicitadas, à Seduc-MT. Portanto, o que ocorre em 2018 é uma adaptação da escola regular para ser de tempo integral, utilizando a infraestrutura (prédio) existente, sendo uma prática corriqueira da SEE, para implantar tal projeto.

O PPP (2018) dispõe que o Programa *Pró-Escolas* tem por objetivo ofertar condições aos estudantes mato-grossenses para o desenvolvimento pleno dos seus “Projetos de Vida”, tendo em vista a necessidade de responder aos desafios e provocar mudanças na sociedade. Em termos gerais, é uma política inspirada na “Escola da Escolha”, oriunda do estado de Pernambuco, com foco principal no “Projeto de Vida”, para todos os que compõem a comunidade escolar. Para Souza e Silva (2019, p. 861), é um dos elementos delineados pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), e apresenta prescrições na BNCC, além de possuir aspectos neoliberal, “[...] as prescrições servem para tornar as ações pedagógicas avaliáveis e gerenciáveis”. Portanto, visa a regulação de condutas juvenis.

Com base em Bodart (2022), Costa e Caetano (2021), Alves e Oliveira (2020), Souza e Silva (2019), ressalta-se que há erros instituídos nesse componente curricular, pois é pouco claro e sem bases teóricas e epistemológicas definidas, “[...] erros que irão prejudicar ainda mais o ensino médio brasileiro. Erros de falta de definições; de cunho teórico-metodológico, pedagógicos, de gestão de pessoas e erros de matriz curricular” (BODART, 2022, p. 2). No caso aqui estudado, observa-se no PPP (2018) que tal “proposta” passa ser coração da Escola Plena (PPP, 2018). Isso, em nossa compreensão, corrobora para o aprofundamento danoso a um país já tão marcado por grandes desigualdades de acesso às condições de realizações de projetos pessoais, de problemas estruturais sérios, como a fome, o desemprego e tantos outros imperativos do capital.

Nos estudos de Souza e Silva (2019), os autores observaram que tais propositivas passaram a ser utilizadas como manuais que, tendenciosamente, ajustam, homogeneizam e uniformizam os modos de vida, o autoconhecimento, o empreendedorismo, o planejamento de quem o aluno deve ser futuramente, ou seja, “[...] o Projeto de Vida dos estudantes, direciona valores, comportamentos e moralidades, produzindo implicações políticas” (SOUZA; SILVA, 2019, p. 684). Ressalta-se que é um subsídio apresentado pelo MEC. Um dos principais argumentos utilizados para atrair o interesse dos estudantes, foi dizer que é uma forma para pensar o presente e projetar o futuro, no que tange à possível realização dos “sonhos” e “ambições” dos jovens, mais conectado com a vida e materialidade da realidade. Sobre esse ponto, Bodart (2022, p. 3) adverte que é um discurso falacioso, de que sendo tal componente voltado às suas vidas práticas, torna tudo mais interessante, “[...] tal argumento ignora que disciplinas como Filosofia e Sociologia já fazem diálogos diretos como a vida dos estudantes”.

Outros pontos também são externados pelo autor, sobre o Projeto de Vida: a) não foi pensado para o sucesso dos pobres, pois dada a situação socioeconômica da maioria dos estudantes brasileiros, limita o acesso ao bem material e cultural e, diante disso, impossibilita fazer escolhas, e isso apenas acontece dentro de um horizonte disponível; b) desresponsabilização do Estado, pois é uma proposta que visa deslocar a responsabilidade do insucesso aos indivíduos e furtar a responsabilidade do Estado sobre o desenvolvimento da sociedade como um coletivo; c) a instabilidade docente, em razão de não haver definições claras de quem ou não estaria habilitado a ministrá-lo, tendenciosamente abre lacunas à abstração da autonomia docente e práticas clientelísticas. Acrescenta ainda:

Sendo um componente experimental e sem tradição, o Projeto de Vida não proporcionará abertura de vagas para novos concursos públicos. Pelo contrário, ao

diminuir as aulas semanais das demais disciplinas, essas acabam tendo suas vagas reduzidas em contratações de docentes efetivos. Essa situação tenderá a maximizar a rotatividade dos(as) professores(as), ampliando sua instabilidade no trabalho, impactando sobre suas vidas profissionais (e pessoais), dificultando uma oferta sistemática e contínua dos conteúdos definidos pela os componentes curriculares ao longo dos três anos. (BODART, 2022, p. 5).

A proposta oculta as influências e objetivos dos organismos internacionais e do campo econômico na definição das políticas curriculares. Conseqüentemente, afeta milhares de estudantes secundaristas do país, implicando diretamente na dimensão política, social, pedagógica da educação, acenando riscos para a função social da escola, especialmente quando não se considera os seus significados, muito menos a subjetividade e materialidade de seus sujeitos (ALVES; OLIVEIRA, 2020). É uma propositiva que pouco conversa com as dimensões extraescolares, como, por exemplo, os problemas de vulnerabilidade socioeconômica e as condições de trabalho que a juventude está inserida. Estes, sim, são desafios que precisam ser pensados e refletidos.

Retomando sobre a organização do projeto, pontua-se acerca do atendimento dos alunos na unidade escolar, que passou a ofertar a modalidade de ensino fundamental a partir do 3º ciclo, ou seja, 7º ano em diante, para modalidade integral. No primeiro ano de funcionamento, a escola possuía três turmas do 7º ano, três turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano. Já o ensino médio passou também para a modalidade integral, funcionando com apenas uma turma no primeiro ano. No noturno regular, também havia o ensino médio, contando com três turmas do 1º ano, duas turmas de 2º ano e uma turma do 3º ano (PPP, 2018). Algo que também chama a atenção na materialização da Escola Plena, é sobre as vagas de matrícula, abertas a partir do 3º ciclo, anunciadas à comunidade por meio de carros de som e anúncios através de rádios, salas de aulas e fixadas nos murais informativos. Lembrando que são respeitadas as datas que a Seduc determina, entre término e início do ano letivo, a oferta de vagas para os alunos do município, sem distinção de qualquer natureza. Os pais ou responsáveis devem comparecer na escola para oficializar a matrícula, que é realizada por meio de um requerimento no qual consta todos os dados, sendo estes arquivados na escola, junto com as cópias dos documentos pessoais. Para os egressos, é realizada a rematrícula, ratificada pelos pais. Ou até mesmo a matrícula via *web*, disponibilizada pela Seduc- MT em uma plataforma digital; contudo, a unidade de ensino pesquisada não aderiu a esta medida.

Durante a entrevista com uma das professoras, a mesma relatou que houve pouca procura, e que buscaram os meios de comunicação local para tentar atrair os alunos. Outro fato

relatado, é que um dos professores da época tentou entrar em contato com seus ex-alunos, para tentar convencê-los a se matricularem. Observa-se o quão difícil e complexo é estudar em tempo integral, e como foi trabalhoso começar/implantar o projeto.

Verifica-se, adiante, que todas essas dificuldades possivelmente estejam relacionadas à falta de diálogo antes da implantação do projeto. Ou até mesmo por não ter feito nenhum tipo de verificação das reais necessidades do perfil, das condições materiais socioeconômicas e das características dos jovens da região em que a escola se localizava. Recorre-se aos estudos de Casagrande e Alonso (2019), ao afirmarem que o tempo integral possivelmente seria um dos fatores causais para a saída dos educandos desse modelo de escola, em razão de divergentes motivos. Um deles seria pela realidade socioeconômica dos estudantes, que são “obrigados” a deixar a escola em busca de empregos, para ajudar no sustento da família. Esse fenômeno consiste na saída do aluno durante o período letivo, tanto pela necessidade de complementar a renda financeira da família, ou “[...] também (e possivelmente, hoje, o motivo mais evidente entre muitos jovens, consideradas as especificidades das diferentes classes sociais) da vontade de adquirir/consumir itens/objetos de desejo dos jovens do seu grupo” (CASAGRANDE; ALONSO, 2019, p. 588). Portanto, como pontuam as autoras, torna-se mais desafiador estudar em tempo integral, para os alunos pertencentes à classe trabalhadora, em que a maioria dos jovens, desde muito cedo, já começam a trabalhar para contribuir com as despesas pessoais e familiares (CASAGRANDE, 2016). Reitera-se que ainda não existem pesquisas ou análises amplas dos resultados do Projeto Escola Plena, por isso emerge a necessidade e a continuação de estudos mais aprofundados em torno do tema, especialmente às questões ligadas ao público evadido e aos impactos para com a comunidade escolar, sobretudo às causas que levam os discentes à evasão.

Contudo, algumas pesquisas já externam essa problemática em torno dos projetos/políticas/programas de tempo integral, em algumas localidades do Brasil, como, por exemplo, a pesquisa de Casagrande (2016), realizada no estado de São Paulo, que revelou que os educandos foram forçados a mudar de escola, pois era inviável conciliar o trabalho e estudo. Portanto, para além das dificuldades em relação à estrutura física, a evasão de alunos aumentou muito nessas escolas. Outro episódio mencionado, é uma matéria³⁶ publicada pelo “Jornalismo Júnior”, uma empresa júnior formada por alunos de jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), que revela a situação do estado paulista perante a

³⁶ Disponível em: <http://jornalismojunior.com.br/escolas-de-tempo-integral-nao-solucionam-problemas-da-educacao/>. Acesso em: 29 de março de 2022.

implementação da escola de tempo integral. Constataram forte evasão de estudantes, justamente devido ao fato, também, de que eles precisam conciliar os estudos ao trabalho.

Ainda acerca da organização e funcionamento do projeto Escola Plena, o PPP estabelece que a recepção deve ser feita aos estudantes no início de cada ano letivo, por toda a equipe pedagógica. Uma recepção feita com música, mensagens e café da manhã de boas-vindas, com dinâmicas sobre os sonhos de cada aluno. Por fim, é realizada uma apresentação da proposta pedagógica e dos profissionais da escola. Outro momento que acontece, é que os alunos são convocados a se organizarem para criar as regras de convivência de vários ambientes dentro da escola, estudam e realizam sugestões no regimento escolar. É um momento em que ocorre a exposição para os alunos, sobre as atividades e a carga horária, dispostas no projeto. Como esta investigação aconteceu num período de crise sanitária, ir a *locus* não foi possível. Porém, as entrevistas feitas com os alunos acenaram que tais ritos eram realizados conforme previa o PPP.

Outro ponto observado, é o acolhimento que acontece diariamente, como uma forma de oportunizar ao estudante envolver-se com a escola, sendo que o foco é que ele sinta-se bem-vindo. Isso é comunicado por gestos e palavras, ou seja, alunos são acolhidos todos os dias ao chegarem na escola (PPP, 2018). A escola conta com câmeras de vigilância e dois agentes de pátio, para garantir a segurança dos alunos. Quando algum estudante passa mal ou necessita ausentar-se da escola antes do horário de saída, é feita uma ligação ao responsável, para autorizar. Na proposta, são oferecidas ao aluno três refeições diárias: o café da manhã, que é servido às 8h50min; o almoço, às 11h; e o lanche, às 13h50min; sendo que o cardápio é acompanhado pela nutricionista. Na hora do almoço, os próprios alunos se organizam em filas e se servem. Para evitar o desperdício, cada sala é responsável por um balde e, quando há desperdício de alimento, é aferida a pesagem deste e apresentado aos alunos.

Localizou-se, também, no PPP, que no início do ano letivo, cada turma elege em votação seus representantes, líderes e vice-líderes, que participam de reuniões com a gestora, semanalmente. É um momento de diálogo com a equipe pedagógica, expondo as dúvidas da turma. O papel dos representantes é de suma importância, pois neles é depositada a confiança da turma, são os porta-vozes, tendo em vista resolver os conflitos em sala, da melhor forma. O PPP (2018, p. 7) dispõe que “ao assumir uma liderança, o jovem desenvolve o protagonismo juvenil, pois as funções delegadas a ele o torna responsável, solidário e cooperativo”. São práticas e metodologias em prol da formação de um jovem autônomo e solidário

Outra prática disposta pelo PPP é a proposta em criar clubinhos de protagonismo, cujo presidente (o próprio aluno) é o responsável pela organização de encontros semanais, das atividades propostas e participação de reuniões com a gestora escolar. Os horários do desenvolvimento dos clubinhos são durante o almoço ou após o horário de aula; em um mesmo clubinho participam alunos de diferentes turmas. A escola sede o espaço (salas, quadra de esporte, biblioteca, sala de vídeo etc) para que os clubinhos aconteçam e os alunos se sintam motivados a participarem, desenvolvendo trabalhos em conjunto.

A contribuição para a formação de jovens atuantes na sociedade é vista durante os clubinhos, em que os mesmos buscam solucionar problemas e conflitos, através do diálogo, sem necessidade de intervenção. Os tutores são escolhidos por cada aluno; em sua maioria, professores que devem acompanhar os alunos em três aspectos: acadêmico, profissional e pessoal. Eles são os responsáveis em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, além de orientá-lo a buscar o seu futuro profissional. O momento de tutoria pode acontecer em qualquer ambiente escolar, sendo que cada tutor atenderá seus tutorandos quando julgar necessário, sempre fazendo registro dos atendimentos. A escola oferece esse suporte, pensando na formação interdimensional do aluno.

Há, também, os conselhos de classe, que acontecem com a presença dos líderes, vice-líderes e mais um representante de turma. Estes discutem com a turma o relacionamento que ele têm com o professor e a metodologia. Durante o conselho, é apresentado o diagnóstico para a equipe pedagógica e professores e, como devolutiva, os docentes relatam e se propõem a mudar a metodologia, caso necessite. Durante esse momento, professores, equipe pedagógica e estudantes fazem uma reflexão do bimestre e buscam melhorias para os próximos.

Durante as entrevistas, os estudantes relataram que essas orientações acontecem, e que a maioria aprecia e gosta muito de participar. Mas também relataram uma certa insegurança/desconfiança com tais “ações”, se estariam sendo totalmente escutados ou não, ou se apenas estariam cumprindo protocolos e procedimentos. Sobre os clubinhos, os alunos entrevistados disseram que, antes mesmo da pandemia, a frequência de acontecer essa atividade era baixa, pois a quantidade de tempo destinada era muito curta e prevista para acontecer apenas nos intervalos, o que, conseqüentemente, não atraía muito o interesse de participação dos seus colegas.

Identificou-se no PPP a disponibilidade de materiais e recursos didáticos: salas de aula (12), biblioteca (1), laboratório de informática (1), quadra de esportes coberta (1), banheiros para alunos (2), cozinha (1), almoxarifado (1), sala de multimeios (1), sala de coordenação (1),

sala de professores (1), refeitório (1), sala de depósito (2), pátio coberto (1), sala de diretor (1), barracão (1), arquivo (1), despensa (1), banheiros para professores (2), secretaria (1), sala de disciplina optativa (1), sala para recursos multifuncionais (1), banheiro PCD (2), atividade complementar/projeto (1), laboratório de aprendizagem (1).

Já o quadro de funcionários, no ano de 2018, era composto por: 16 professores, 1 coordenador da área de linguagem, 1 coordenador da área de matemática e ciências da natureza, 1 coordenador da área de humanas, 1 coordenador pedagógico geral, 1 diretor, 1 secretário, 2 técnicos administrativos, 2 técnicos para a biblioteca, 2 técnicos para multimeio didático, 5 apoio/ nutrição escolar, 5 apoio/manutenção infraestrutura/limpeza, 2 apoio manutenção infraestrutura/monitor de pátio e 3 vigias, totalizando 43 profissionais da educação. A escola plena atende a uma clientela de 207 estudantes matriculados nos 7º, 8º e 9º anos do fundamental, e de 172 alunos no 1º ano do ensino médio, totalizando 379 estudantes.

Em 2019, o ensino noturno regular atendia a uma clientela de 186 estudantes, sendo estes matriculados nos 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Já na modalidade de tempo integral, atendia 291 alunos matriculados na 3ª fase do 2º ciclo, 7º, 8º e 9º ano do 3º ciclo do ensino fundamental II, e 1º e 2º ano do ensino médio, totalizando 477 alunos. Observa-se que houve um aumento considerável no atendimento dos alunos matriculados, e também mais um ano do ensino médio ofertado. Face à caracterização do funcionamento e organicidade da escola, a próxima subseção foi reservada para externar como ocorreu a reorganização do tempo, espaço e currículo, a partir do PPP e de alguns sujeitos ligados diretamente à materialização do projeto.

5.3 Perfil e contexto dos sujeitos entrevistados

Como esta investigação é um estudo de caso, sendo uma estratégia escolhida e caracterizada em concentrar observações e análises de um ponto específico, permite analisar a totalidade de um objeto de estudo. A princípio, buscou-se estabelecer uma relação de proximidade com o objeto de investigação e os sujeitos que estão inseridos no contexto. Realizou-se o contato via *WhatsApp* com a equipe gestora, a fim de buscar informações preliminares e documentos a respeito do funcionamento do projeto, especialmente o que prevê o PPP. Considerou-se de suma importância essas informações iniciais requisitadas, pois permitiram ao pesquisador a compreensão da dinâmica do funcionamento do Projeto Escola Plena, já mencionados alguns aspectos, para, assim, avançar e contemplar os objetivos. Recebeu-se o apoio da coordenadora pedagógica para maiores informações, como o contato

dos professores, da equipe gestora de 2018 e dos alunos, a fim de estabelecer uma relação pessoal de cordialidade, que antecederesse as entrevistas. Nessa categoria, será analisado e contextualizado o perfil dos sujeitos que se propuseram a contribuir com a investigação, mediante o questionário de caracterização, na tentativa de discutir alguns aspectos acerca do projeto à luz de um aporte teórico, para tentar compreender as nuances na materialização da reorganização escolar do projeto. Para evitar exposição e assegurar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, optou-se por não revelar as identidades dos entrevistados. Dessa forma, utilizou-se nomes de suas funções, com números em sequência.

Quadro 8 - Perfil dos sujeitos entrevistados – categoria 1

SUJEITOS	SEXO	FORMAÇÃO	ATUAL FUNÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO NA ED. BÁSICA	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA PLENA
Coordenador 01	F	Licenciatura em Letras – especialização em Literatura e letramento infantil	Coordenadora Pedagógica	12 anos	4 anos
Professor 01	M	Licenciatura em Educação Física e especialização em Fisiologia do exercício	Professor	10 anos	4 anos
Professor 02	F	Licenciatura em Geografia	Professor	18 anos	4 anos
Professor 03	F	Licenciatura em História – especialização em Ensino de Geografia e História	Professor	8 anos	4 anos
Aluno 01	F	Ensino Médio Incompleto	Estudante	-	-
Aluno 02	F	Ensino Médio Incompleto	Estudante	-	-
Aluno 03	F	Ensino Médio Incompleto	Estudante	-	-

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise dos questionários *online* enviados aos sujeitos da pesquisa e das entrevistas realizadas, traçou-se o seguinte perfil dos três estudantes, três professores e um coordenador pedagógico. Na temporalidade da pesquisa, estavam trabalhando e atuando na Escola Plena de Mirassol D' Oeste, entre os anos de 2018 e 2019. No geral, os sujeitos são do sexo feminino, e estavam desde o ano de implantação do projeto na unidade escolar. Em relação aos professores, todos possuem ensino superior, já possuem um tempo considerável de trabalho

na educação básica, 100% têm apenas especialização (*lato-sensu*), são de áreas do conhecimento distintas, estiveram desde o início da implantação do projeto trabalhando diretamente com os alunos. Ressalta-se que outros professores também aceitaram participar da pesquisa, porém alguns marcavam e cancelavam, e não se obteve êxito. Dos três estudantes, destaca-se que ainda estão na escola, todos entraram no ensino fundamental, na época da implantação. Da equipe gestora, só se conseguiu a participação da coordenadora pedagógica de 2018.

Quadro 9 - Categoria 1

Como você teve conhecimento do Projeto Escola Plena?		
Quando foi implantado no município de Araputanga-MT, e teve uma repercussão muito grande em questão de evasão, de avaliação, dos professores e alunos não quererem estudar neste modelo de escola. (COORDENADORA, 01).	<p>Por já ter vivenciado o projeto em outro estado, então pra mim já não era tão surpresa assim [...] (PROFESSOR 01).</p> <p>Eu li e ouvi algumas coisas sobre a escola plena, quando estava lotada na Escola Estadual Milton Armando Pompeu de Barros, em Colíder/MT. Fui conhecer o projeto da Escola Plena quando fui removida, em 2019, para a Escola Estadual Padre Jose Anchieta, em Mirassol D' Oeste (PROFESSOR 02).</p> <p>Através do <i>site</i> da Seduc. O <i>site</i> divulgava muitas informações, e teve os casos mais perto de nós, que foi a escola em Araputanga [...] (PROFESSOR 03).</p>	<p>Eu ouvi através de amigos, e na época os carros de som na rua eram toda hora, ouvi também pela rádio da cidade, e despertou meu interesse, (ALUNO 01).</p> <p>Soube pela minha mãe, que é da área da educação, e dizia que a proposta da escola era muito interessante (ALUNOS 02).</p> <p>Divulgação <i>online</i>, vi no <i>facebook</i>. (ALUNO 03).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Nas falas sistematizadas no Quadro 9, observou-se, em grande parte, que o conhecimento acerca do Projeto Escola Plena foi por meio de veículos digitais e de comunicação. Os estudantes, pelos pais e colegas; os professores, por experiências já materializadas em outras localidades; e a coordenadora pelo caso de um município próximo de Mirassol D' Oeste. Algo que chama a atenção, nesse quadro, é que nenhum dos participantes revelou se houve, antes mesmo da implementação, momentos de formações para se discutir e refletir do que se tratava o seu funcionamento. Ao que tudo indica, o projeto foi implantado de forma aligeirada e verticalizada, e, por consequência, acabou acarretando novos e complexos desafios a toda comunidade escolar. Isso significa que o projeto traz consigo uma infinidade de mudanças, em vários aspectos, no cotidiano escolar. E sem a devida preparação e diálogo nessa mudança, ainda mais pelo fato de ter mudanças nas condições de trabalho dos profissionais, no horário de funcionamento da unidade escolar, na metodologia de ensino das atividades

diversificadas e outros, caracteriza-se, então, mais uma fragilidade na condução de todo o processo de implantação e materialização da Escola Plena.

5.4 A reorganização do tempo

Uma temática a ser abordada é sobre o *tempo*, pois, em grande medida, está associado à melhoria da qualidade do ensino e ao acolhimento das crianças, e, ao mesmo tempo, enseja o aumento de atividades diversificadas, que promovam o desenvolvimento integral (BRANCO, 2012). É o educando inserido num período e num ambiente, constituído por experiências contínuas e diversificadas. Arroyo (1988, p. 4), há mais de três décadas, já alertava sobre essa questão: “[...] não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola”. Desse modo, concorda-se com o autor e acrescenta-se o quanto o tempo requer uma organização que priorize atividades, saberes e conhecimentos articulados com a realidade dos estudantes. Este elemento não pode ser sinônimo simplesmente de uma mera ampliação da jornada escolar, mas, sim, voltado para uma formação mais plena e multidimensional.

Para Gandin (2000, p. 112), “é preciso aumentar o tempo em que o aluno fica na escola [...]”. Entretanto, o autor ainda pontua que esse processo requer diálogos pelos profissionais da educação de uma determinada comunidade escolar, no sentido de uma prática mais democrática e emancipadora. Vale mencionar que a implantação do Projeto Escola no estado aconteceu em distintas realidades concretas (físicas, sociais e pedagógicas). São elementos que precisam ser levados em consideração para a materialização desse projeto. O que possivelmente implica dilemas já existentes, ou até mesmo tende a multiplicá-los à dimensão precária da oferta de atividades e de espaço. Sobre essa questão, dirigiu-se a seguinte pergunta à coordenadora, conforme exposto no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Categoria 2

Como foi o processo de adesão e implementação do Projeto Escola Plena?	
Foi um processo rápido, porém muito doloroso, pois mexeu com vários profissionais e alunos, causando grandes mudanças e estranhamento na comunidade escolar. Os alunos tiveram muita, e ainda têm, dificuldade de se adaptarem nesse modelo de escola [...]. (COORDENADORA, 01).	<p>A princípio turbulento, mas a escola se adequou da melhor forma, pensando sobretudo no aluno. (PROFESSOR, 01).</p> <p>Foi através de um projeto idealizado por professores. A escola passou por mudanças e teve que ser deslocada a educação infantil para outra escola. E a escola Anchieta foi escolhida pela Seduc-MT, por ter uma estrutura compatível com o projeto. (PROFESSOR, 02).</p> <p>Em 2019, quando comecei a trabalhar na Escola Plena Padre Jose Anchieta, ela já tinha aderido ao projeto. Pelo que pude entender, na minha visão, é claro, foi um processo bastante controverso, com a comunidade escolar dividida entre os que queriam e aqueles que rejeitaram. Houve muitas dificuldades para adequar ao programa, mudanças na parte pedagógica e na estrutura física. (PROFESSORA, 03).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, os relatos registram a transição e (não) aceitação de um projeto que altera toda a estrutura física e pedagógica de uma escola, que antes era regular e passar a ser de tempo integral. E, com isso, os seus profissionais são desafiados a enfrentar as novas atividades que exigem desse modelo. Os depoimentos revelam o quanto não se pode pensar uma política educacional ignorando a vivência concreta da população para a qual ela se dirige e sua necessidade, ou seja, observar, dialogar, com os usuários da escola. É fundamental para se pensar as políticas educacionais como parte do interesse do conjunto da classe trabalhadora, no sentido de evitar a precarização, a condição do acesso e a permanência à escola para a comunidade. Em complemento à questão, perguntou-se uma outra:

Quadro 11 - Categoria 2

A escola enfrentou alguma dificuldade para a implantação e implementação do Projeto, do início à atualidade? Se sim, pode citar algumas?	
<p>Sim. Recusa de alguns profissionais e pais. Falta de matrícula, no início do ano letivo de 2018. Processo seletivo em tempo recorde e falta de formação dos profissionais que optaram pela modalidade em tempo integral [...]. (COORDENADORA 1).</p>	<p>Sim. A retirada do fundamental 1 trouxe bastante transtorno no processo de implantação da escola plena, e algo desde do início que me incomodou muito foi a questão de estrutura física da escola, falta de material para as aulas, falta de preparo dos profissionais da educação, digo por mim, são poucos cursos sobre o modelo de escola plena, sério mesmo. [...] (PROFESSOR 01).</p> <p>Sim, enfrentou a não aceitação de alguns profissionais da educação, enfrentou dificuldades na estrutura física da escola. Em alguns momentos, teve pouco recurso financeiro, alguns alunos não conseguem se adaptar devido ao tempo ou horário, acham cansativo, têm sono, às vezes por necessidade querem trabalhar, mas claro que isso depende da região e classe. Também acho que seriam necessários alguns requisitos na estrutura física, um espaço para o aluno banhar e armários, pois os alunos nem sempre tinham suas práticas esportivas nas últimas aulas. Acredito que seria necessário, talvez, um banho para que todos conseguissem começar uma outra aula mais dispostos, já que ficam mais tempo na escola [...] (PROFESSOR 02).</p> <p>Sim, na implantação do novo currículo, na permanência de professores efetivos, porque nem todos os professores podem ou querem trabalhar 40h [...] (PROFESSOR 03).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa perspectiva, a partir do que os sujeitos depõem, o projeto implantado pode ser considerado como algo imposto de maneira verticalizada e sem discussão prévia com a comunidade escolar, o que gerou muitos transtornos. Em contrapartida, ressalta-se a importância do diálogo, de assegurar os princípios democráticos, a participação de todos os educadores no processo de tomada de decisões, na mediação das relações interpessoais e sanar possíveis conflitos antes de qualquer implantação de programa/política/projeto que seja. No sentido de verificar as reais necessidades dos sujeitos da região em que a escola é alocada, em contribuir na ampliação da qualidade do ensino, oportunizando mais organização, com base num planejamento escolar muito mais assertivo, não ao contrário.

Entende-se que o projeto demonstra ser uma iniciativa governamental, alinhada ao projeto societário e hegemônico em curso no país, que *a priori* apresenta uma justificativa de “colaborar” com a formação da juventude. Aparentemente é cheio de boas intenções, porém não condiz com os dados da realidade, no que diz respeito ao perfil dos jovens, principalmente

os jovens do ensino médio. Como é também o caso da BNCC, da “Reforma do Ensino Médio” ou “Novo Ensino Médio” (COSTA; CAETANO, 2021). São medidas isentas de democracia, que, de certo modo, congestionam o trabalho democrático e dificultam as ações pedagógicas. São mudanças sem consulta às bases, a quem está no dia a dia na escola, pois são decisões que afetam a vida das pessoas.

É uma situação em que não há participação dos pares, cujos profissionais e educandos são condicionados a seguirem processos burocráticos excessivos, ou seja, são condicionados “[...] a seguirem as determinações do órgão central sem ter muito o que contrapor ou propor para tornar a organização escolar mais atenta às questões pedagógicas a fim de melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem (MATHEUS, 2018, p. 92). O autor ainda considera que o mais assertivo seriam ações de baixo para cima, emergidas da realidade escolar e seus sujeitos, apresentando propostas e contribuições mais viáveis, mas, talvez, pela ausência de formação mais crítica e emancipatória, o comodismo faz com que muitos educadores não se manifestem. E continuam voluntariamente ou involuntariamente ofertando um ensino descontextualizado da realidade da comunidade escolar, incapaz de se erguer contra o *status quo*.

A coordenadora e alguns professores, ainda durante as entrevistas, complementaram que não houve nenhum tipo de discussão ou análise do perfil dos alunos antes da implantação do programa na escola em que eles trabalham. E esse problema é apontado pelos estudos de Casagrande e Alonso (2019), ao dizerem que, para a juventude pobre, esse tipo de escola, ainda que seja um modelo sonhado para todos, é um sonho longe para os jovens que precisam trabalhar. Essa é uma questão ainda muito polêmica, conciliar educação e trabalho, uma realidade que faz parte da vivência de milhões de jovens trabalhadores e ao mesmo tempo estudantes.

O PPP (2018) dispõe que a ampliação do tempo implica num atendimento diferenciado e específico entre educadores e educandos envolvidos por diferentes estratégias de comunicação, de ensino e pesquisa. Dessa forma, cabe à escola elaborar um planejamento com objetivos estabelecidos a serem cumpridos. Esse modelo de ensino, que não é mais regular, de quatro horas diárias em média por turno, passa a ser reorientado por especificidades em relação ao espaço, tempo e currículo.

Além disso, a organização do trabalho pedagógico, feita pela escola, de acordo com o PPP, necessita envolver todos os sujeitos que estão ligados ao processo de ensino-aprendizagem e fazer um trabalho articulado com o PPP, tal como destaca a lei que institui o projeto: “[...]”

III - oferecer atividades que influenciem práticas inovadoras ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade; IV - estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola” (MATO GROSSO, 2017). Sobre essa organização, perguntou-se o seguinte para os grupos:

Quadro 12 - Categoria 2

Como foi o processo de reorganizar o currículo, tempo e espaços? Quais critérios foram levados em consideração?	
O critério foi seguir o projeto político-pedagógico das escolas em tempo integral e a orientação da coordenadoria do ensino integral (COORDENADORA 01).	<p>Não sei informar, pois quando comecei a trabalhar na escola, o projeto já estava em andamento (PROFESSOR 01).</p> <p>Foi um processo gradual, levou meses para pôr em prática. Os critérios foram disciplina, persistência, e a força de vontade pelos profissionais que acreditaram no projeto da escola integral (PROFESSOR 02).</p> <p>Foi muito penoso, extremamente desafiador, tanto para adequar a carga horária da base comum quanto para a implantação da base diversificada, algo que até então não estávamos acostumados a ministrar. (PROFESSOR 03);</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

A guia de orientação para a organização do projeto está pautada no PPP, nos documentos orientativos, e buscar por uma aprendizagem significativa e também propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, nessa via, o trato com o tempo é essencial. A escola, por sua vez, coloca-se como chance de “mais tempo” dedicado aos estudos e também de ajuda aos pais, na tarefa de afastarem adolescentes e jovens de ambientes que não contribuem afirmativamente para sua vida. A escola deve proporcionar um ambiente físico adequado, com biblioteca, laboratórios e sala de informática. Os professores devem ser altamente capacitados (PPP, 2018).

A aula inicia às 7h, para todas as turmas. O ensino fundamental é de 36 horas semanais, logo, o horário de saída acontece às 16h num dia da semana e às 15h em quatro dias da semana. Já o ensino médio conta com a carga horária de 40 horas semanais, logo, o horário de saída é às 16h.

O tempo sendo um aspecto permanente, envolve não apenas ser cronometrado pelo relógio, mas também outros elementos organizacionais, como o início e término do ano letivo, as refeições, a higienização, o descanso, a pesquisa, entre outros. Também implica no espaço e sua utilização por um tempo determinado (COELHO; HORA; ROSA, 2015). Portanto, compreende-se uma possível direta relação entre o tempo, espaço e atividades curriculares, o

que demanda uma organização e uma dinâmica específica na oferta de atividades e experiências diversificadas, e, para isso, considera-se um conjunto de ações e reformulações para isso acontecer da melhor forma, mencionados na subseção anterior.

Sobre estar na escola num período mais longo, para o grupo de alunos, foi endereçada a seguinte questão:

Quadro 13 - Categoria 2

São nove horas diárias no ambiente escolar. O que você considera importante em relação a estar numa escola em tempo integral?
Foi boa, gostei bastante de ficar na escola, a carga que eu vou carregar de conhecimento é bastante importante, é cansativo, isso é, mas tento me adaptar (ALUNO 01).
Foi muito legal, gostei muito, principalmente no primeiro ano do projeto. Carga horária um pouco elevada para quem não tem experiência com essa modalidade. Mas é boa pra habituar em melhor convivência, preparando para o ambiente de trabalho (ALUNO 02).
Estabelecer prioridades é necessário. Entendo que escolher uma escola integral mostra que quero investir a maior parte do meu dia nos estudos. E a escola plena me ajuda em questão de foco, sendo que em casa eu não consigo estudar nem por 2 horas. Na escola se torna prático e leve a rotina de estudos, por ser um ambiente focado nisso (ALUNO 03).

Fonte: elaborado pelo autor.

Observando as falas dos estudantes, de modo geral, eles relatam que o aumento do tempo da jornada escolar foi algo positivo: “boa”, “legal”. São afirmações feitas de forma individual, e a percepção maior que fica é o “aprender mais” pelo viés quantitativo. Na resposta do Aluno 02, percebe-se, em sua fala, algo muito concomitante ao projeto, uma perspectiva à demanda do trabalho, ou seja, a cultura da trabalhabilidade, pautada no desenvolvimento de competências produtivas como uma forma de incentivar o empreendedorismo nos estudantes. Algo também não constatado durante as entrevistas é a associação do tempo para auxiliar numa maior compreensão do mundo e suas estruturas. Desse modo, nota-se o quanto eles consideram a oferta de mais horas benéfica. Ressalta-se, mais uma vez, que o aumento do tempo é considerado um dos fatores de promoção da Educação Integral, mas não como fator único (MOLL, 2017). Ainda sobre o tempo, interrogou-se como ficou o tempo desses profissionais no projeto.

Quadro 14 - Categoria 2

Com a implementação da escola em tempo integral, como o seu tempo ficou organizado na escola, em relação à jornada de trabalho?
Muito corrido, por conta das 40 horas, não concordo muito, mas não tenho saída (PROFESSOR 01).
Esse é um dos pontos que mais cria problemas na escola, entro na escola às 7 horas e saio às 17 horas. Não posso sair na hora do almoço, porque os alunos não podem ficar sozinhos. Não posso almoçar na escola, porque a merenda é para o aluno. Fazemos revezamento, cada dia uma metade dos professores fica na escola e a outra vai almoçar em casa. Quem fica na escola, geralmente tem que pedir marmitex. Por trabalhar as 40 horas, por exemplo, a hora do almoço eu fico na escola, e não é contada. Eu tenho um acréscimo no meu salário. Se o acréscimo for de 1.000 reais, 800 é para o imposto de renda, ou seja, para os efetivos não compensa trabalhar na escola plena se a carga horária for 30h (PROFESSOR 02).
Com a implementação, eu trabalho 8 horas por dia e a jornada na semana é 40 horas. São 20 horas -aula, 10 horas -função e 10 horas -atividade, um total de 40h. Vejo muito excessivo pela demanda e dedicação que temos que oferecer aos alunos. Às vezes, ficamos sobrecarregados demais (PROFESSOR 03);

Fonte: elaborado pelo autor.

Esses depoimentos são importantes para que se verifique que a questão do acúmulo de tarefas e certas exigências acabam acarretando a intensificação da jornada de trabalho docente. Os professores sobrecarregados de trabalho acabam sendo impedidos de estabelecer uma ação mais adequada para a realização da atividade docente. O aumento de trabalho não possibilita um tempo suficiente para uma reflexão e planejamento sobre o que está a fazer, e, como consequência, o professor corre o risco de perder a sua identidade enquanto profissional docente, abstraindo sua autonomia e criatividade.

Com base em Duarte (2008), a jornada de trabalho docente, no caso de escola de tempo integral, passa a ser *intensa* por estar ligada à exigência da atividade desenvolvida. E também *extensa*, em decorrência de jornadas de 40 horas ou mais. Diante do que se constatou, emerge a necessidade de se repensar a composição da jornada de trabalho docente no Projeto Escola Plena, uma vez que as condições que estão dadas podem levar à acentuação do quadro de precarização do trabalho dos professores na rede estadual mato-grossense.

5.5 A reorganização dos espaços

O segundo elemento destacado é acerca dos *espaços*. Os espaços educativos das unidades de ensino de período integral demandam, assim como o tempo, um cuidado ainda maior, pois precisam levar em consideração os sujeitos envolvidos nos processos educativos, tendo em vista proporcionar aos meninos e meninas um bom atendimento, valorizando seus conhecimentos e respeitando suas particularidades. Rabelo (2012, p. 125) corrobora, dizendo que o espaço deve ter “[...] aprendizagens sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de

vida”. Portanto, os espaços nas instituições em período integral precisam ser formativos e diversificados, tendo em vista a educação integral/plena.

[...] o espaço, por si só, é um mecanismo de formação dos sujeitos e, em uma realidade em que o tempo integral esteja presente, uma condição significativa para a realização da formação mais completa dos alunos. Em outras palavras, é importante sinalizar que uma escola de educação integral e(m) tempo integral requer espaços variados, coloridos, confortáveis, científicos, lúdicos. A título de exemplo, podemos mencionar ambientes como salas de leitura, laboratório de ciências, sala de imagem e som, pátio, ateliê, laboratório de informática, enfim, espaços em que se dê a integração de conhecimentos escolares. (COELHO; HORA; ROSA, 2015, p. 166).

Conforme observam as autoras, mais do que apenas planejar os tempos e espaços de forma reflexiva e criativa, é levar em consideração quem são os agentes formadores, concepções de escola e de sujeito, em especial, propostas pedagógicas integradas, de cunho histórico-epistemológico à superação do senso comum à acriticidade. Para Souza (2015), com base em Padilha (2009), os processos educativos sempre ocorreram e podem ocorrer em tempos e espaços muito mais amplos e diversos, até mesmo longe do domínio da estrutura da escola (extraescolar).

Acessar e explorar outros espaços são meios formativos, como, por exemplo, “[...] aproximar a escola à vida e isso exige viver a cidade, sair dos muros da escola e se misturar com os complexos problemas da vida” (SOUZA, 2015, p. 86). Isso traz à tona a importância de mais tempo, o que não significa “mais do mesmo”, tão pouca ocupação dos sujeitos em ambientes físicos, o que ocorre na perspectiva para outros lugares e possibilidades, de ver e pensar sobre a vida, cheio de encontros e relações. Assim como a ampliação dos tempos, os espaços são e representam desafios muito grandes para as escolas que antes não eram de tempo integral. Em muitas escolas públicas brasileiras, a infraestrutura ainda é muito precária, e passam a ofertar um tempo de escolarização maior, o que, conseqüentemente, dificulta ainda mais uma articulação com o tempo e as propostas pedagógicas (MOLL, 2012, 2017; GONÇALVES, 2017).

O PPP da escola, por sua vez, vislumbra contribuir para uma formação de excelência dos alunos. Em razão disso, uma das orientações seguidas pela escola são as salas de aulas temáticas, ou seja, é um espaço físico para determinada disciplina:

[...] sala de português, matemática, ciências biológica, educação física, arte, história, Geografia, química, física, filosofia e sociologia em que na troca de aula, os alunos fazem o rodízio de salas de acordo com a aula oferecida, proporcionando uma ruptura no modelo tradicional e é capaz de fazer com o que o aluno crie senso de responsabilidade e protagonismo, os estudantes são mais estimulados pois as salas são ambientes mais funcionais ajustadas ao desenvolvimento das aulas e atrativas ao

aprendizado. [...] A biblioteca é ampla e aberta o dia todo, oportunizando ao aluno momentos de leitura e pesquisas. A escola oferece ainda sala de vídeo e informática, onde os professores propõem atividades diferentes aos estudantes. (PPP, 2018, p. 6).

Os espaços organizados conforme o documento político e pedagógico, tentam assegurar uma formação para a plenitude humana e no desenvolvimento de habilidades, como respeito, entusiasmo, iniciativa e foco. Orienta os processos educativos pautados na ética, comprometimento e solidariedade, através de propostas e práticas pedagógicas para a formação de cidadãos transformadores, críticos, autônomos, competentes e solidários.

Figura 9 - Salas temáticas da Escola Plena



Fonte: Escola Plena José de Anchieta (2018).

Conforme as imagens, houve uma mobilização e uma preocupação da escola em seguir algumas diretrizes para o desenvolvimento do projeto, na disponibilização de ambientes diversificados, consonantes às necessidades e dificuldades dos estudantes, para o desenvolvimento cognitivo e aquisição de conhecimentos e saberes, os quais os alunos poderão se apropriar e na criação de condições para que os alunos desenvolvam as potencialidades que trouxeram consigo ao vir ao mundo. Em relação aos espaços, realizou-se a seguinte pergunta:

Quadro 15 - Categoria 3

Em sua opinião, você considera que a escola estava preparada em seus espaços (infraestrutura) para implantar o projeto? E docentes qualificados para implantar o projeto?
Sim, acho que os espaços estavam adequados. Sobre os professores, acho a falta de interesse de alguns professores sobre mudar a forma de ensino (ALUNO 01).
Há muitas coisas a melhorar, incluindo laboratórios e armários. Mas a evolução vem com a prática, e estou satisfeita com a escola desde quando o projeto se iniciou, principalmente no ano 2018, que foi o primeiro ano e existia muita cooperação entre nós, alunos e professores (ALUNO 02).
A escola possui ótimos profissionais, porém existem alguns problemas em sua infraestrutura, como a falta de mesas e banheiros adequados. Do projeto, em geral, não vejo o que reclamar, apenas a didática de alguns professores que não me ajudam muito. (ALUNO 03).

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa.

Os sujeitos que participaram da pesquisa demonstraram pontos de vista diferentes, alguns disseram que sim, outro entrevistado revelou que há muitas coisas a melhorar, incluindo laboratórios e armários, que a escola não possui. Observou-se também uma cooptação, ou até mesmo ingenuidade e conformismo, advindos dos alunos entrevistados, em não se incomodarem com espaços inadequados para o início do projeto. Ao que tudo indica, o projeto

pouco rompeu com as práticas tradicionais, restritas à sala de aula, “fechada”, “de quatro paredes”. E, por isso, um movimento mais sensato a se fazer, diante de um projeto que amplia a jornada de permanência dos estudantes, é a articulação de práticas integradas/integradoras, no sensível rompimento com muros da escola.

Na exploração e acesso de mais espaços, no intuito de viabilizar a participação e promoção dos educandos na formação para a cidadania, de forma mais contextualizada e inter/transdisciplinar. Oportunizando, ainda, aos que ali se inserem, processos educativos não apenas pautados no exercício de uma profissão futura, mas também a partir de meios mais críticos e consonantes com a realidade. Segundo os alunos, durante as entrevistas, disseram que a biblioteca e o laboratório de informática são raramente usados, e pouco se usa de outros espaços para desenvolvimentos de atividades e conteúdos programados para os discentes. E que a escola, juntamente com seus profissionais, tenta, de algum modo, buscar alternativas para preencher essas lacunas. No entanto, é mais uma mobilização interna, não do governo estadual. Outra pergunta, endereçada aos alunos, complementa a anterior, como expõe o Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 - Categoria 3

Quais atividades/projetos/momentos que você gostaria e/ou acha que deveriam ser oferecidas aos estudantes? Por quê?
Um momento que seria maravilhoso e que todos com certeza gostariam, é a liberação de café e tereré com nossos amigos, ir pra rua soltar pipa, brincar mais [...]. (ALUNO 01).
Ampliar o foco em visitas a outros lugares, por exemplo, na rádio local, indústrias, empresas, lugares turísticos. E focar no conhecimento geral sobre a política no município, estar por dentro do que acontece na câmara municipal, entre outros. Acompanhar os projetos que estão sendo desenvolvidos, mesmo que superficialmente [...]. (ALUNO 02).
Os horários de descanso deveriam ser maiores e em locais apropriados, pois ainda não temos esses espaços organizados para isso acontecer [...]. (ALUNO 03).

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa.

Pela análise do PPP e dos sujeitos entrevistados, localizou-se que a questão da utilização dos espaços ainda é um desafio para assegurar o pleno desenvolvimento dos educandos. Constatou-se que ainda falta investimento para esse elemento se consolidar e contribuir na formação dos educandos. Contudo, compreende-se que para o fortalecimento da educação integral ainda é necessário, além de investimento financeiro, um movimento teórico e prático, em perceber que outros lugares, ou seja, outros espaços, também ensinam, como a cidade, o bairro, a rua, que têm histórias e lições para contar, o que, conseqüentemente, poderia estar favorecendo os educandos de processos contínuos e diversificados de aprendizagem.

Uma observação nas respostas dos estudantes é em relação ao que eles sentem e desejam, que é uma articulação maior entre tempo e espaço. Souza (2015) considera ideal, quando e onde as relações humanas são tecidas, de aprendizagem e interação. A escola é, sem dúvida, um espaço com grande potencial de reflexão crítica da realidade, mas não único. Pode-se buscar um conjunto de estratégias teóricas e metodológicas de uma aprendizagem mais efetiva, fora da sala de aula. Hora e Brandão (2018, p. 13) externam que, na medida em que vamos adotando medidas extraescolares, ou seja, propostas pedagógicas que ultrapassam os muros escolares, aí inicia-se um caminho “[...] à conquista da autonomia e o desenvolvimento de habilidades de pensamento, fazendo com os discentes, construam suas próprias memorizações e compartilhe o aprendizado a sua maneira.”

Nesse contexto, a inserção de atividades que dão vivência ao que é ensinado em sala de aula, é denominada também como aula de campo, seria uma das estratégias para promover uma maior articulação entre tempo e espaço. O que permitiria ao discente e ao docente a construção de novos conhecimentos e experiências, de modo assertivo e muito proveitoso, o que é inquestionável para as mais diversas ciências. Para a escola de tempo integral, é necessário ter e criar uma melhor estrutura física, com espaços de trabalho para professores e alunos, pois demanda uma diversificação de atividades. Por isso, defende-se uma educação que rompa com a arbitrariedade de uma “educação bancária”, e que instaure uma que cultive o gozo pelo conhecimento, fornecendo subsídios para os estudantes resistirem e lutarem contra a barbárie, a dominação, a injustiça e a exclusão social.

5.6 A reorganização curricular

O terceiro elemento colocado em voga é a organização curricular, ou o currículo. Disposto no PPP, o documento infere, em seu início, que a grade curricular é diferente entre as turmas do terceiro ciclo e do ensino médio, porém, os objetivos para com o percurso escolar e formativo dos alunos são os mesmos: “[...] contribuir para a formação integral do ser humano, oferecendo educação com práticas inovadoras que favoreça a excelência acadêmica e autonomia, oportunizando ao aluno o seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-físico-social” (PPP, 2018, p. 6). É uma organização curricular diferente de uma escola regular, e dependente de uma determinada perspectiva epistemológica e projeto formativo a ser contemplado pela instituição de ensino.

Coelho, Hora e Rosa (2015, p. 160) observam que uma organização curricular de uma escola de tempo integral apresenta especificidades, pois os estudantes passam a ficar um tempo maior na escola, o que consiste em “[...] um conjunto de processos visando articular experiências que se desdobram em torno do conhecimento, mas que incorporam elementos como tempo, espaço, sujeitos e os próprios conhecimentos, materializados em sua condição escolar”. Nessa direção, Moreira (2008, p. 6) corrobora, dizendo que esta organização curricular representa um “[...] conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos da escola”. Identificou-se no PPP a forma específica de organização da escola investigada, é uma reorganização voltada para favorecer a formação integral dos estudantes. A concepção de educação é na sensível busca de parceria entre escola e família, porque são nesses ambientes que os jovens adquirem valores, hábitos e relações, vivências e situações em que as escolhas e decisões sejam experimentadas, capazes de despertar situações de autoavaliação e autorregulação.

Outro ponto identificado é acerca das aprendizagens, quando propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, e que o currículo seja entendido como um elemento que extrapola o “fazer” pedagógico, resgatando saberes que o aluno traz de seu cotidiano, associados com a realidade. E, nesse processo, se faz importante considerar a relação amigável entre educador e educando, tendo em vista uma formação escolar para a vida, no desenvolvimento das competências e habilidades. Sendo assim, a escola segue à risca o que propõe a legislação estadual, que é ofertar disciplinas na *base comum* e na *base diversificada*.

Quadro 17 - Divisão curricular da Escola Plena

Base Diversificada	
Ensino Fundamental (36 horas semanais)	Ensino Médio (40 horas semanais)
Iniciação científica, Protagonismo infanto-juvenil, Práticas Esportivas, Estudo Aplicado de Português e Estudo Aplicado de Matemática, Projeto Educativo Cultural e Avaliação Semanal.	Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas, Práticas Experimentais e Estudo Orientado.

Fonte: PPP (2018).

Conforme o Quadro 17, são estas as disciplinas que são ofertadas para os alunos do projeto, divididas pelas etapas/fases de ensino. Outro ponto é a questão dos horários, definidos de maneira que o aluno tenha aula da base comum tanto no período matutino quanto no vespertino. Nesse sentido, O PPP prevê um currículo diversificado, com valorização de atividades realizadas dentro do espaço escolar, e também na integração dos conhecimentos, os quais são priorizados tanto os socialmente construídos quanto os culturais, os físicos e os afetivos.

Na visão de Coelho, Hora e Rosa (2015, p. 165-166), esses arranjos de disciplinas, combinados com o tempo “[...] possibilitam a observação do processo ensino-aprendizagem, revelam certa configuração e conceito de organização curricular, como por exemplo, a de desenvolvimento de uma educação escolar com vistas à formação integral do sujeito”. Para as autoras, esse tempo de permanência dos alunos na escola precisa ser levado em consideração e numa compreensão maior das atividades e currículo pedagogicamente relevantes para uma formação plena. Pontuam também a questão de um espaço estruturado, a escola. Numa mútua inter-relação, os elementos tecidos até o momento permitem vislumbrar uma proposta pedagógica, tanto na ampliação de saberes como de aprendizagem e possibilidades.

Retoma-se, mais uma vez, uma observação sobre este último elemento, que se trata da centralidade à elaboração de um “Projeto de Vida”. Já dito em outro momento, consiste num “planejamento” profissional futuro dos jovens, como um plano de carreira, autoajuda, de caráter puramente instrumental. Para Bodart (2021, p. 1), não é mais uma disciplina inserida no currículo escolar, enquanto “[...] resultado de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico, como são a Sociologia, a Filosofia e a História. Trata-se de uma proposta temática pouco clara e sem bases teóricas e epistemológicas definidas”. Desse modo, o autor apresenta dois caminhos possíveis: a) o primeiro, como uma forma de autoajuda; e b) o segundo, como retalho de distintas abordagens originadas de alguns tipos de conhecimento ou até mesmo do senso comum.

É importante destacar, sob esse aspecto, se tal proposta garantirá ou não o êxito educacional e sucesso profissional, tendo em vista a realidade material que a maioria da juventude está inserida. Em outras palavras, é preciso considerar as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas das juventudes, principalmente do ensino médio, pois Alves e Oliveira (2020, p. 32) vão dizer que “as escolhas singulares não são tão individuais, e os problemas sociais e econômicos atingem os jovens de diferentes formas”. Para Bodart (2021), este componente passa a ser analisado como uma das bizarrices desencadeadas pela Reforma do Ensino Médio, que nada corrobora para a formação da maioria de nossa juventude, especialmente para uma parcela significativa/popular de jovens. Uma maioria que carece de compreender como as estruturas sociais funcionam, possibilitam ou impedem de fazer escolhas, ou até mesmo seguir certas trajetórias de vida. Nesse contexto, passa a ser a materialização do processo educativo que endossa uma “[...] perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso” (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 32).

Para além do que o educando planeja ser futuramente, para o mercado de trabalho e a substituição de uma formação escolar sólida e crítica por demonstrações práticas, é uma ofensiva mercadológica em reduzir a escola de seu potencial em fomentar uma proposta de educação integral aos estudantes de conteúdos historicamente acumulados, o que acarretaria em possíveis transformações sociais (COSTA; CAETANO, 2021), em que jovens ocupariam espaços de diálogos e reflexões, especialmente, sobre qual escola e qual projeto formativos desejam, em cumprimento ao que está previsto pelos princípios constitucionais da educação como direito de todos (BRASIL, 1988; 1996). Para Bodart (2022), a lógica mais assertiva é dar condições para a juventude entender suas vidas atuais a partir de uma visão figuracional da realidade social, o que parece ser o caminho mais sensato e justo.

Ressalta-se que tal “disciplina”, ora denominada como “componente curricular”, tem se destinado, na maioria das vezes, sem qualquer apoio ou auxílio formativo assertivo, e tem chegado carregada de “[...] ideologias neoliberais que se expressam em tendências do ‘individualismo’, ‘empreendedorismo’, ‘*self made man*’ e até ‘autoajuda’” (BODART, 2021, p. 2). Na visão de Costa e Caetano (2021, p. 20), a prática, apresentada como novidade educacional, de nova não tem nada, pois, “[...] vem sendo inserida no currículo escolar a partir de propostas da classe empresarial, instituições do terceiro setor”. Além disso, esvazia e fragmenta os conteúdos, em todas as áreas de conhecimento, numa direção contrária ao que a LDB prevê, que é uma formação cultural e plena, de conhecimentos, sentidos e práticas integradas e reflexivas (BRASIL, 1996). Sobretudo, são de viés economicista e implantadas de forma autoritária/verticalizadas, de fora para dentro da instituição de ensino, formuladas por corporações e empresas privadas, que não são da área educacional, escassas de processos democráticos (COSTA; CAETANO, 2021).

Outro ponto enfatizado pelo PPP, é acerca da avaliação. A escola se preocupa com a preparação dos jovens para as avaliações externas. Diante disso, é realizada uma avaliação semanal, baseada nas provas externas e com preenchimento de gabaritos, tendo em vista preparar o jovem para esses momentos. Essa orientação do PPP alinha-se a uma prática que se acentua com a reforma da terceira etapa da educação, cuja “[...] preocupação do governo está centrada na preparação dos estudantes para a realização dos testes padronizados” (GONÇALVES, 2017, p. 65). Portanto, como bem se observou no PPP da unidade pesquisada, a organização do currículo passa a ter centralidade de cunho preparatório, num alinhamento com a agenda curricular neoliberal, em um ensino mais técnico e mercantilizado, como *insumo* econômico (CARA, 2019). Além disso, ao que parece, o processo se inverteu, as avaliações

estão orientando as políticas educacionais, estão quase substituindo seus propósitos, tomando o lugar de seus objetivos. E a ampliação do tempo relaciona-se com os estudantes no sentido de prepará-los para o mercado de trabalho, para o vestibular ou o Ideb, não como prioridade para a vida de forma integral.

É uma realidade que, de certa maneira, é confirmada por Freitas (2016, s/p), que já sugeria usar a nomenclatura de “Programa de Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral”, o que colocaria essas escolas na contingência de “ensinar para os testes”, e numa mobilização da organização curricular, na intenção de se aumentar o Ideb e o Pisa. Certamente, para o MEC, a prioridade é aumentar a média dos estudantes, sinônimo de “qualidade da educação”, desconsiderando tudo o que já se escreveu e reescreveu sobre os limites desta crença, “como consequência, o critério de “educação integral” é ir bem nas provas (as que já existem), o que reduz a Educação Integral a apenas mais tempo para treinar para os testes. Algo como uma espécie de estímulo à dedicação integral à preparação para as provas”. Observa-se que a propositiva se apresenta diferentemente de uma proposta, cuja integração e interação de conhecimentos e saberes se fazem na escola, na participação mútua de seus sujeitos, numa escolarização integral, compromissada com a aprendizagem, numa parceria pela comunidade escolar, família e sociedade. A escola que aqui se defende, é comum para todos os educandos, sob essa articulação, não do modelo e no movimento atuais; como menciona Freitas (2016), doravante unilateralizar ainda mais a formação da juventude.

Souza (2009, p. 20) diz que a “avaliação da educação nacional, ao contrário do que se percebe à primeira vista, não está restrita ao terreno pedagógico. Ela reflete orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde seu caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para tornar-se instrumento de controle do Estado.” Avaliar, verificar e outros termos, remetem à realização de provas, notas e critérios de aprovação e reprovação, mas são termos amplos e complexos. Não que se discorde da avaliação, mas se defendem meios avaliativos pensados a partir do educando, no direito à educação, que leve em consideração os bens culturais e materiais disponibilizados ao estudante, o concreto e o contexto em que cada sujeito/instituição escolar se encontra. Não um processo que ocorre de forma isolada, de competitividade e julgamento, mas que permeie todo o processo, diagnosticando possíveis lacunas e dilemas, buscando soluções e criando condições materiais e pedagógicas para resolvê-las, pautados no diálogo e reflexão, de forma contínua e processual.

Para Santos e Silva (2019), são medidas para além de indicar fragilização do ensino, mostram o quanto o governo apostou e tem apostado numa proposta curricular fundamentada

em treinamentos para avaliações de larga escala, enfatizando subitamente disciplinas do currículo básico, como o português e a matemática, as quais são priorizadas nos testes de larga escala e nos exames de acesso ao ensino superior. Uma proposta inspirada na “Escola da Escolha”, do ICE, no estado de Pernambuco.

Retomando sobre a organização curricular, durante as entrevistas, os professores, disseram que certas disciplinas da base diversificada acabam gerando um certo desconforto em suas práticas, o que para eles não tiveram formação específica para ministrá-las, tampouco tiveram esse contato na formação inicial, quando se formaram. Sobre essa questão, endereçou-se tal pergunta para os professores e a coordenadora que concedeu a entrevista, conforme expõe o Quadro 18, a seguir.

Quadro 18 - Categoria 4

Ocorreram momentos de formação dos gestores e professores das escolas no momento da implantação Projeto Escola Plena? Se sim, a formação foi suficiente e satisfatória? E depois? Com que frequência essa atividade acontece?	
Houve formação só para os gestores, apenas uma vez, em 2018. E nos anos seguintes não tivemos formação específica para a modalidade integral [...]. (COORDENADORA 01).	<p>Sim, bastante satisfatória a formação, mas depois pouca frequência às formações [...]. (PROFESSOR 01).</p> <p>Sim, houve formação, não tão satisfatória e eficiente, foi mais na organização e formação com os professores e outros profissionais que pudemos entender, criar formas de organização da Escola Plena, conseguindo assim trabalhar na prática [...]. (PROFESSOR 02).</p> <p>Sim. Mas a formação não era adequada e muito menos satisfatória. Porque não tinha formadores capacitados e preparados para atender nossas expectativas. As dúvidas eram muitas, e saímos dessas formações com mais dúvidas ainda. Hoje, como tudo está ocorrendo de forma <i>online</i>, as formações têm sido com mais frequência e com formadores mais capacitados. Em minha opinião, na verdade foi o tempo, os erros e acertos que contribuíram para o desenvolvimento melhor do projeto. Fomos adequando o projeto à realidade da comunidade escolar da Escola Padre Jose Anchieta [...]. (PROFESSOR 03).</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

De acordo com as falas dos convidados, na maior parte, houve posicionamentos que consideram a importância de formações, principalmente aquelas voltadas a contribuir para com os professores que estão inseridos na escola de jornada estendida. O que, consequentemente, influenciaria na sensível assertiva de subsídios teóricos e metodológicos para conhecer e se planejar, os quais incluiriam conteúdos específicos, tendo em vista maiores possibilidades no

atendimento dos estudantes. Acredita-se que não é algo de um dia para a noite, até porque há, ali, uma quebra de paradigma, de uma estrutura de ensino regular (parcial) para o integral. E isso demanda uma boa preparação, estudo e muita formação continuada. De fato, houve, sim, momentos de formação para os profissionais da escola, porém não contemplaram as especificidades da proposta pedagógica do Projeto Escola Plena, muito menos as reais necessidades de formação específica dos docentes.

Identificou-se, nas entrevistas, o quanto tal reorganização, não só do currículo, como também dos espaços e do tempo, foi resultado de um esforço coletivo por parte da escola e seus sujeitos, não de um auxílio mais empenhado do governo estadual. Na maior parte, tanto os docentes como os discentes tiveram que aprender na lida dos desafios diários surgidos, para buscarem estratégias de posturas pedagógicas.

Quadro 19 - Categoria 4

Receberam algum material/manual para auxiliar na reorganização das atividades, tempo, espaço e currículo e no desenvolvimento do projeto de tempo integral? Quais?	
Sim. Todo ano recebemos portaria, PPP e orientativos que norteiam nossas funções e ações pedagógicas. E utilizamos muito os materiais disponibilizados para nós, do Instituto de Educação de Pernambuco, que é modelo de escola de tempo integral do Brasil (COORDENADOR 01).	<p>Sim, recebemos os materiais para nos orientar e ajudar nosso planejamento, porém eram materiais que não contemplavam nossa realidade (PROFESSOR 01).</p> <p>Sim, recebemos livros que obtinham todas as informações, mas vejo que, tratando do projeto, ele é ótimo e ainda precisa de melhorias, principalmente na infraestrutura da escola, criação de laboratórios e outros, para ajudar a desenvolver um trabalho melhor (PROFESSOR 02).</p> <p>Sim, recebemos alguns manuais e o projeto completo, esse material foi muito pouco utilizado, porque estava distante de nossa realidade, pouca coisa foi aproveitada desse material (PROFESSOR 03).</p>

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa.

Verificando as falas dos entrevistados, constata-se que os materiais que chegaram nas escolas, foram: o Peit, do Projeto Escola Plena, e os cadernos elaborados pelo ICE. Assim, de acordo com o que os sujeitos revelam e a literatura produzida na área da política educacional, constatou-se um ascendente dos instrumentos do setor privado na rede estadual de ensino mato-grossense. São cadernos de orientação produzidos por institutos ligados ao setor empresarial, os quais têm orientado todo o processo pedagógico da Escola Plena. Destaca-se que a adoção do modelo de ensino integral, inspirado na “Escola da Escolha”, tem como o ICE o principal instituto envolvido no processo de implementação desses projetos em várias regiões brasileiras.

Evangelista (2020) salienta que esse não é um caso isolado, e implica diretamente no avanço do privado sobre o público, pois o ICE é um instituto também atuante na/para implementação da “gestão por resultados” em dependências públicas brasileiras, o qual não apenas assessora, mas também faz a política e penetra na gestão escolar e nos processos educativos.

É uma proposta metodológica e pedagógica voltada sobretudo à construção de perfis formativos dos jovens e à crescente desqualificação do trabalho, uma propositiva curricular baseada na pedagogia das competências para a empregabilidade. Para Adrião e Garcia (2014), nesse caso, uma tendência que não é tão recente assim, que é uma tendência de transferência de responsabilidades desses programas, no caso da escola de tempo integral, para a sociedade civil, o que inclui o setor privado, reforçando a tese de desresponsabilização do Estado perante as políticas públicas. E tal setor passaria a controlar/influenciar os processos formativos no interior das escolas, trazendo um controle político e ideológico, implicando no conteúdo e até mesmo na autonomia docente. As autoras também salientam que a política de tempo integral ainda não é uma política de Estado, a qual demanda espaço físico adequado, recursos financeiros suficientes e a articulação das atividades complementares com o projeto pedagógico das escolas.

Na prática, há programas e projetos focalizados, com propostas muitas vezes divergentes, e recebem pouca atenção por parte do governo federal, o que possivelmente estaria abrindo ou corroborando para incidência/relação/parceria de mecanismos privados, desde a gestão, passando pela oferta, até mesmo pelo currículo (conteúdo) (ADRIÃO, 2015). Conforme os dizeres dos autores, compreende-se que as organizações privadas passam a interferir na educação pública, especialmente, com seus pacotes de serviços em detrimentos dos direitos/serviços sociais.

De um lado, temos “conhecimentos” a serviço do mercado, técnicos e padronizados, os quais corroboram para o aprofundamento da divisão social do trabalho e a lógica do produtivismo/lucratividade. Do outro lado, esses processos estreitam as finalidades formativas e potencializadoras da educação. Garcia (2019, p. 90), com base em Paro (2012), vai dizer que “os riscos de conformação do processo pedagógico a um esforço contínuo para cumprimento de metas “pactuadas” reduzem o próprio sentido do processo educativo como atualização histórico-cultural humana”. Assim, tais ações passam a instaurar orientações e as atenções das escolas voltadas para resultados mensuráveis, competitivos, contribuem a um reducionismo das práticas pedagógicas. Continuou-se o diálogo individualizado, entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, e, a partir de então, sintetizou-se as respostas de todos os entrevistados:

Quadro 20 - Categoria 4

O que mais lhe chama atenção no trabalho realizado com os alunos no projeto? Você acredita que isso tenha algum impacto, repercussão ou resultado concreto na vida pessoal e profissional futuramente?		
<p>Sim. O impacto é visível, em todos os aspectos. O projeto de vida é fundamental na mudança de perspectiva de futuro. O modelo de escola em tempo integral vem contribuindo muito com a comunidade local, principalmente considerando que somos escola de bairro periférico e os resultados de avaliações internas e externas mostram esse avanço. A melhoria no índice do Ideb é a nossa maior prova e diagnóstico. (COORDENADOR 01).</p>	<p>Grande crescimento, acredito que o impacto não só para os alunos, mas refletindo diretamente no meio da família (PROFESSOR 01).</p> <p>Na minha opinião, não é esse projeto "escola plena" que faz a diferença, mais sim os profissionais da educação junto com a comunidade, que pode trabalhar em conjunto e atender às demandas dessa comunidade. A escola Padre Jose Anchieta tem feito um ótimo trabalho, não porque aderiu ao projeto, mas pelo empenho dos profissionais que lá trabalham, e acredito que esse trabalho tem contribuído de forma positiva na vida desses estudantes (PROFESSOR 02).</p> <p>Sim. O projeto é baseado no conceito de protagonismo, levar os alunos a acreditarem que são capazes e que são protagonistas de sua própria história, que precisam acreditar em seus sonhos e batalhar por eles (PROFESSOR 03).</p>	<p>Possui um grande impacto, por conta da grande quantidade de horas que passamos estudando (ALUNO, 01).</p> <p>Sim, bastante. Lá nós temos visão a longo prazo, nos incentiva a planejar e lutar para chegar onde queremos (ALUNO 02).</p> <p>O foco no projeto de vida e em uma boa organização pessoal torna evidente a necessidade de disciplina. Gera grande impacto nas decisões atuais, com base de que nossas ações agora vão impactar no nosso futuro. Semearmos agora o que pretendemos colher futuramente (ALUNO 03).</p>

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa.

O Quadro 20 complementa o anterior, pois traz a visão dos sujeitos ligados ao projeto. Observa-se um certo conformismo e ingenuidade dos sujeitos diante de uma perspectiva crítica de educação. Os que revelam em suas falas o quanto o caminho a ser percorrido por uma educação integral e formação humana ainda está longe de ser concretizado. Percebe-se que os sentidos de uma escola nesse molde são outros, conforme revelado pelos participantes. Nota-se, também, no quadro, que não houve aspectos mencionados acerca da formação integral, que visa o pleno desenvolvimento do educando. Reitera-se os muitos desafios a serem vencidos, para que a educação integral seja realmente contemplada, pois exige em esforço de múltiplas direções. E quando isso não se materializa, é uma preocupação, pois se corre riscos ao implementar um projeto/política/programa de jornada integral sem sentidos e significados de um projeto formativo e emancipador. É uma situação bem complexa, principalmente para com

a juventude pobre, cujo perfil é diferente do privilegiado, Casagrande e Alonso (2019, p. 597) vão dizer que, para essa juventude, a:

[...] escola é o espaço no qual terá acesso à possibilidade de planejar e construir uma trajetória relacionada ao seu crescimento pessoal e profissional; para o segundo, cursar o ensino superior e melhorar as suas possibilidades de crescimento, nas mais variadas dimensões, inclusive financeira, é algo lógico.

É indubitável que o tempo integral, por exemplo, visa à aprendizagem dos educandos, e torna-se necessária, porém não é o suficiente para uma educação de qualidade, totalmente referenciada, a qual ainda:

[...] exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação da baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro lado, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (DOURADO, 2007, p. 940).

A partir do que assinala o autor, pode-se chamar atenção a um aspecto de muita relevância acerca da qualidade, pois “[...] a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas” (SILVA, 2009, p. 223). Ao contrário, para que ela ocorra, são necessárias maiores articulações financeiras, pedagógicas, administrativas entre governos, gestores, professores e sociedade em geral.

O que se observa é um movimento dos estados e municípios, com projetos distintos em implantação. E com a Reforma do Ensino Médio aprofunda ainda mais a relação público-privado, cujas instituições privadas não investem e não vão investir numa educação emancipatória. Essas instituições trabalham sob a lógica do mercado, do produtivismo, das competências e eficácia. Não apresentam projetos e processos contínuos a serem construídos cotidianamente, com ações que levem ao processo de emancipação ou que confrontam os ideais neoliberais (EVANGELISTA, 2020). Diante dos dados apresentados, infere-se que se está distante de um projeto de educação consonante com os valores democráticos e emancipatórios, tão desejados para a formação de nossos estudantes.

Ao término desta seção, reforça-se que a implantação do Projeto Escola Plena foi permeada por problemas e dificuldades. Apesar dos dilemas enfrentados diariamente, os profissionais buscam e esperam mais estabilidade. Esperam, também, a participação da comunidade escolar, investimentos na formação, nas atividades, recursos didáticos, que visam nortear e fortalecer as ações educativas previstas na escola. Portanto, há contradições e

distanciamentos que os próprios sujeitos envolvidos em todo esse processo de reorganização do projeto relatam. É um projeto materializado num espaço que antes atendia um grupo de alunos, fazendo com que estes se transferissem para outras unidades de ensino. Constata-se uma ausência de disciplinas, experiências e espaços-tempo na contramão de uma educação plena e multidimensional, cujas disciplinas da matriz curricular foram retiradas e substituídas por outras áreas de conhecimento, que sequer foram discutidas com a comunidade local, e sem uma fundamentação história-epistemológica. Um currículo fragilizado, que, a partir da ampliação da carga horária, passa a ser empreendido consideravelmente “mais do mesmo”, ou seja, um reforço de disciplinas cobradas nas avaliações externas, vestibulares (português e matemática), pouco rompendo com o paradigma das escolas regulares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de reorganização escolar de uma unidade de ensino, da rede estadual de Mato Grosso, decorrente da implantação e materialização do “Projeto Escola Plena”. Um projeto sancionado pela Lei Estadual nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, que tem como diferencial atender a estudantes do ensino fundamental e médio em tempo integral. Vinculado ao Programa Pró-Escolas, apresentado pela Seduc-MT, encontrou-se em tais documentos para sua regularização: atender o Direito à Educação, Meta 6 do PNE (2014-2024), e a meta 16 do PEE (2014-2024), e se fortalece com a aprovação da Reforma do Ensino Médio pelo EMTI.

Das orientações e informações encontradas nos desfechos deste estudo, um dos objetivos do projeto é assegurar aos estudantes um tempo maior de permanência na escola, um currículo mais diversificado, com a apropriação de saberes da comunidade, acesso à uma educação integral e de excelência, uma formação para a vida e para o desenvolvimento das competências do século XXI. Na contramão dessas orientações, ao analisar o PPP e ouvir os sujeitos que estão diretamente ligados ao projeto, constatou-se uma cooptação docente que sobrepõe à abstração da autonomia para exercício da regência, o excesso na carga de trabalho. São, sobretudo, propostas pedagógicas verticalizadas, ladeadas por reducionismo curricular.

É um modelo de escolarização inspirado num programa de outro estado, a partir de uma configuração de gerenciamento, o que significa que se sobrepõe à gestão democrática, a qual perde espaço e se enfraquece por uma gestão gerencialista, fundamentada na lógica de mercado. Ressalta-se que o conteúdo da administração empresarial adentra na educação, não apenas numa unidade específica/isolada, ou seja, os mecanismos privatistas deslocam para o interior das escolas públicas. O objeto desta pesquisa é o exemplo de uma íntima relação entre o público e privado. Tendenciosamente, o setor privado vai operando por dentro e fora da escola, visando chegar aos resultados preestabelecidos. E para isso muitas modificações são feitas, desde a cultura de gestão, do planejamento e formas de avaliações. O conteúdo também passa a ser orientado por esse setor, como é o caso do “Projeto de Vida” e outros temas, da parte da base diversificada pelo ICE.

No caso dos processos educativos, ainda estão muito dentro do perímetro da escola, e o quanto a compreensão e reorganização do tempo ainda precisa ser repensado/reformulado, não simplesmente ampliado. Observou-se, no discorrer da pesquisa, que as atividades e práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem são externadas como forma de melhorar a

qualidade da educação, bem como estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP. Entretanto, esses preceitos foram e estão ainda desarticulados da realidade, estão muito distantes de serem contemplados. Considerando a escola como um espaço de formação e transformação social, quando uma unidade de ensino carece de investimentos, pouco contribui no desenvolvimento integral de cada estudante. Na pesquisa *in locus*, constatou-se a falta de uma estrutura física específica para esse ensino, o que contradiz a ampliação da jornada escolar voltada à diversificação de atividades, que demandam outros espaços estruturados para tais fins. Os espaços foram organizados numa mobilização da comunidade interna, adaptando os espaços, pois antes atendiam aos estudantes em turnos separados, não em período integral, ou seja, não houve uma mobilização incisiva do governo estadual para resolver essas lacunas, nem antes, nem durante e nem depois da implantação da Escola Plena.

Toda a construção teórica deste trabalho contribuiu para se avaliar que a implantação da Escola Plena é um marco institucional, que garante aos estudantes acesso ao ensino integral na rede pública estadual, porém ainda apresenta contradições e falhas, e toma caminhos distintos das experiências inspiradas de Anísio Teixeira, de Darcy Ribeiro e até mesmo do Programa Mais Educação. E o desenvolvimento da pesquisa, à luz de toda a construção teórica, apontou pela necessidade de medidas que deveriam ser tomadas muito antes de iniciar sua implantação, é uma situação que continua e que, de alguma maneira, precisa ser repensada e acompanhada de outras reformulações, sobretudo na garantia do direito à educação e inclusão.

Não se pode afirmar ainda se houve ou não uma melhoria na qualidade da educação, na escola investigada, pois sua história é recente no estado mato-grossense. Pode-se adiantar, em relação à organização curricular, que tem se alinhado às perspectivas das avaliações de larga escala e consonantes com as reformas curriculares mais recentes, como a BNCC e o Novo Ensino Médio. Tais avaliações consistem em dois elementos, o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática, que passam a ser obrigatórias com a Reforma do Ensino Médio, inseridas e reforçadas dentro de uma lógica inversa do processo didático. Diante disso, surgem algumas interrogações pertinentes a se fazer. Esses ajustes no currículo escolar são capazes de definir se a escola é de qualidade? E tantos outros questionamentos a serem feitos.

Acredita-se que uma nota boa no Ideb não, necessariamente, está ligada diretamente à melhoria da aprendizagem do aluno, muito menos considera seu contexto social e formativo. Todavia, ainda sim, o discurso utilizado, do aumento do Ideb, é resultado da execução de determinadas políticas, que podem ter favorecido o aumento nos índices educacionais. Porém,

não podemos desconsiderar que todo espaço e toda proposta pedagógica, por mais falha que seja, ainda assim, como é o caso da escola de tempo integral, possui uma estrutura diferente das escolas regulares, o que revela que nem todas as escolas do estado oferecem condições igualitárias de atendimento, e isso são elementos que precisam ser levados em consideração.

Doravante, o projeto ampliou de 14 para 39 escolas, em 2018. Esse dado mostra o quanto multiplicou no interior do estado. Entretanto, ressaltam-se os esforços para tal política, trata-se de um resultado ainda incipiente, pois as Escolas Plenas equivalem a 5,8% do total de escolas estaduais do estado, o que corresponde ao total de 767. Este modelo se vale de pesquisas para saber quem são os sujeitos que compõem o projeto, as condições reais que se materializam.

Essa constatação demonstrou o quanto a política de educação de tempo integral passou a ser uma das prioridades do governo estadual, e passa a encontrar forças no cenário nacional, com as mudanças empreendidas para a terceira etapa da educação básica, via Medida Provisória 756/2016 (BRASIL, 2016). A aposta do MEC, além da “pretensão” de aumentar os índices das avaliações de larga escala, evidenciou uma postura antidemocrática, essas novas propositivas foram divulgadas, sem a devida discussão com educandos e educadores. A partir de tais mudanças empreendidas para a educação pública, não apenas em Mato Grosso, emergem algumas preocupações, que precisam ser refletidas a médio e longo prazo. Dado o contexto estrutural do Brasil, é preciso considerar a realidade econômica dos estados brasileiros, se haverá investimentos suficientes para sanar os sérios problemas estruturais já existentes nas escolas, para assim avançar em novas propositivas.

Outra preocupação, já externada por Gonçalves (2017), é a concepção de tempo integral, presente na legislação e no discurso da equipe do MEC. Qual proposta pedagógica tem sustentado o tempo maior de permanência dos adolescentes e jovens na escola? O que se observa diante do que foi tecido, ao término dessa dissertação, é que algumas tendências para se ampliar o tempo de permanência na escola, têm sido mais pautadas numa conexão com o tempo, a partir de uma visão produtivista da aprendizagem, sem oportunizar uma formação diversificada aos jovens, diferente de uma educação integral, aqui defendida. Conclui-se que os ideais da educação integral não são tão recentes. Esses ideais surgem na história da educação, desde os primeiros períodos do Brasil Colônia, Império e República. Depois, em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros, documento endereçado ao povo e seus governantes, que representou a retomada da construção da educação, bem como a organicidade de um sistema escolar e ampliação do papel do Estado, sobretudo, plural, laico, público. Havia a perspectiva de que cada sujeito, de alguma forma, tivesse a oportunidade do desenvolvimento integral.

Outro ponto muito importante a se destacar, são os pioneiros desse período, que forneceram subsídios concretos para as próximas gerações e serviram de laboratórios de experiências e inspirações para às experiências posteriores. Um dos grandes nomes nessa época foi o Anísio Spínola Teixeira, que foi além das discussões e críticas ao ensino então existente, tão excludente e precário, assim como também Darcy Ribeiro, com os Cieps. As experiências idealizadas por esses grandes educadores brasileiros foram propostas que visavam oferecer aos estudantes acesso a atividades escolares regulares, além de outras possibilidades educativas, recreativas, culturais e assistencialista. A jornada escolar ampliada era considerada como uma necessidade, tanto à integralidade na formação das meninas e meninos, como também ser um espaço/tempo privilegiado à formação da classe trabalhadora, tendo em vista melhorar a qualidade de ensino e a equalização da oferta do tempo pedagógico. Compreende-se, juntamente com Branco (2012), que esses centros de ensino foram sementes da Educação Integral, a qual indica uma possibilidade para se pensar e se fazer presente na nova organização curricular, na incorporação de novos espaços e a preocupação com a formação para o trabalho.

Diante toda essa construção teórica, considera-se que as políticas de tempo integral, mais recentes no Brasil, têm tomado outros rumos, diferentemente das experiências de Anísio e de Darcy, já prescritas neste trabalho. Hoje, além de ampliar o tempo de permanência dos alunos, o qual é importante, mas não é o que define, à Educação Integral, não se tem feito nenhuma outra reformulação e programa para ajudar esse aluno a permanecer e concluir, e tentar, de alguma forma, contemplar a todos. Realiza-se adaptação das escolas regulares existentes, fazendo com que muitos alunos sejam realocados para outras escolas. Não contempla todos, geralmente uma mínima parcela da população é contemplada. E transcende num esvaziamento do conhecimento científico, abstração da autonomia docente, a qual impõe funções aos professores(as), de desenvolverem questões socioemocionais, como fossem os únicos responsáveis pela execução da proposta. Reitera-se, aqui, uma maior disponibilidade do tempo, sim, mas acompanhado de recursos, de valorização docente, de uma concepção humana e emancipadora de sujeitos, para que, aí, sim, a juventude popular possa de fato, frequentar a escola.

No decorrer da pesquisa, localizou-se a centralidade de um Projeto de Vida, cujo MEC passou a defini-lo como um componente curricular do ensino médio, na matriz de educação em tempo integral nos estados brasileiros. Silva e Souza (2021) consideram como princípio pedagógico do modelo “Escola da Escolha”, cujo nome utilizado para denominar o tipo de escola foi elaborado pelo ICE, em Pernambuco. Foi escolhido pelo governo de Temer, em 2016,

via Medida Provisória, que institui o “Novo Ensino Médio”. Conclui-se que é uma estratégia que visa contribuir ainda mais numa formação unilateralizada, fragmentada, abdicada de registros e memórias históricas e culturais da sociedade e mundo, “[...] implicando na impossibilidade de compreender o mundo atual, com esvaziamento dos conteúdos fundamentais de todas as áreas do conhecimento e abdica, por opção política, da formação integral e integrada dos jovens” (COSTA; CAETANO, 2021, p. 20).

Diante disso, o que está posto não é uma questão só de mudança curricular. Entende-se que a educação faz parte de um projeto de nação, é uma disputa de qual projeto formativo será empreendido para a juventude desse país, ainda mais uma reforma coagida por “grupos” que não fazem parte da educação. São “sujeitos”, “atores”, “fundações” e outros, que não estão no dia a dia escolar. Peroni, Caetano e Lima (2017) vão dizer que há, sim, um movimento de cerceamento ao fazer docente e controle dos processos pedagógicos nas instituições educativas públicas do nosso país. E não é um mero movimento, muito menos um movimento impotente. É um movimento forte, bem articulado e estratégico, buscam, de alguma forma, em todos lados, criar alianças de poder e representatividade para avançar na arena de disputa por projetos societários e educativos na definição/formulação das políticas educacionais. E o resultado é uma padronização no fazer e no pensar dos professores ou a legislação, que retira do debate educacional a discussão sobre temas inerentes a uma sociedade democrática, plural, laica e diversa.

Nesse cenário, é urgente fazer uma resistência sobre essas políticas neoliberais do governo, pela revogação da Reforma do Ensino Médio. É urgente o debate nas comunidades, para a construção de um currículo inclusivo e construído no chão da escola, é o caminho para a garantia de uma educação pública, democrática, de qualidade e realmente agregadora. O “Projeto Escola Plena”, por sua vez, ao término deste trabalho, pôde ser compreendido como uma política estadual de transição/adaptação, em que o tempo de permanência dos alunos é estendido, tendo em vista mais ampliar/aprofundar os horizontes formativos dos estudantes. Por essa razão, emerge uma nova forma de organizar a escola, principalmente seus espaços, o tempo e o currículo, e houve e ainda há uma participação do setor privado em sua implementação e desenvolvimento.

Fica, ao término desta pesquisa, mais uma vez a defesa de uma escola pública, gratuita e laica, como direito da população, dever do poder público e a serviço das necessidades e características de desenvolvimento dos educandos, do povo, independente de sexo, raça, cor, situação socioeconômica, credo religioso, político e quaisquer preconceitos ou discriminações.

E as palavras de ordem, são: Gramsci (1999, p. 54) “Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força”.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. M. F. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas–PoEd**, [s. l.], v. 7, n. 2, 2014.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, p. 15-32, 2001.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ALVES, R. *et al.* **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Porto Alegre: Práxis, 2006.
- ALVES, L. M. A. Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso (1719-1946). **Coletâneas do Nosso Tempo**, Rondonópolis, v. 1, n. 1 p. 7-25. 1997.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 08 dez. 2020.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.
- AMARAL, M. C. E. Relações público-privado na educação de Mato Grosso. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 653 - 673, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/70262>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANDRADE, M. T. D. **Técnica da pesquisa bibliográfica**. 3. ed. São Paulo: USP/Faculdade de Saúde Pública, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**: repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. Brasília, DF, 11 de setembro de 2017.

ANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUC/PR, 23 a 26/09/2013.

ANTUNES, Ricardo. Da Educação Utilitária Fordista à da Multifuncionalidade Liofilizada. **38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em: 11 nov. de 2021.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2003.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel G. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>. Acesso em: 17 jun. de 2021.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2013.

AZEVEDO, J. M. L. de A educação como política pública, 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de. **O NOVO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: REDUACIONISMO, PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM TEMPOS DE ULTRACONSERVADORISMO**. e-Mosaicos, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 94-107, dez. 2019. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46449>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2016.

BERTOLDO, E. A escola em tempo integral: a face minimalista da política educacional brasileira. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 20, p. 147-163, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/843>. Acesso em: 1 dez. 2021.

BIGNARDE, K. G.; FERREIRA, J. **A proposta de educação integral em tempo integral de Mato Grosso e suas convergências com as bases legais.** *In:* ENDIPE XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2016. Disponível no endereço http://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10233_37326.pdf. Acesso em 23 abr de 2021.

BIZERRA, F. A.; GOIS, J. C. S. Estado e Capital: uma ineliminável relação de complementariedade à base material. *Revista Katálysis* [online]. 2014, v. 17, n.1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/m3NGFHhzBLTYNcGjYsC4KDh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abril de 2021.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In:* SADER, Emir; GENTILI, Pablo(Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOLDRINI, V. B. **Programa mais educação: mais tempo de quê?** 12/03/2015 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE.

BODART, C. N. **Projeto de Vida: proposta de plano de disciplina.** *Blog Café com Sociologia.* fev. 2021.

BODART, C. N. **O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao ensino médio.** *Blog Café com Sociologia.* jan. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1988

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente/SCDH.** Brasília: MEC/ACS, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação: nº 9.394/96** de 24 de dez. 1996. Brasília, 1998.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado** – Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Brasília/DF, **Diário Oficial.** 2001.

BRASIL. **Lei nº13.005 de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, Brasília, DF, jun.2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF, Fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145 de 13 de junho de 2017**. Revogada pela Portaria nº 727 de 2017, Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727 de 10 de outubro de 2017**. Revogada pela Portaria nº 2.116 de 2019, Estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral –EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Brasília, DF, jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116 de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral –EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 1.144/2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília: Diário Oficial da União. 11/10/2016

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, set.-dez., 2011

CAETANO, M. R.; COSTA, M. DE O. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 48, 17 jul. 2018.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020.

CAETANO, M. R.; MARTINI ALVES, A. A. Ensino médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas?. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 718–736, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8349>. Acesso em: 1 dez. 2021.

CAMPOS, L. V. "Novo Ensino Médio: entenda a reforma"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>. Acesso em 05 de junho de 2021.

CANTUÁRIO, V. M. **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí** 10/03/2017 168 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.

CARA, D. **Contra a barbárie, o direito à educação.** In: CÁSSIO, Fernando (org.). Educação contra a Barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362011000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 21 ago. 2021.

CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Princípios partilhados nas mudanças empreendidas no Ensino Médio em São Paulo e Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 69, p. 583-599, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9133>. Acesso em: 2 dez. 2021.

CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M.; DA SILVA, D. G. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 60, p. 407-425, 2019. DOI: 10.7213/1981-416X.19.060.AO05. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24033>. Acesso em: 1 mar. 2022.

CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. Dicionário de Políticas Públicas. Barbacena: Editora da Universidade Estadual de Minas Gerais, 2012.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

CAVALIERE, A. M. V. A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. (2010). **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CENPEC. Educação Integral. São Paulo: Cadernos CENPEC, n. 2, 2006.

CENPEC. Tendências para a Educação Integral. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

CIRCUITO MATO GROSSO. Escola em período integral prepara o aluno para a vida em Mato Grosso. Cuiabá, 31 agosto de 2017. Disponível em: <http://circuito.mt.com.br/editorias/cidades/117242-escola-integral-prepara-aluno-para-a-vida-em-mato-grosso-.html>. Acesso em: 28 nov. de 2021.

COELHO, L. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade?** Revista Educação e Cultura Contemporânea, América do Norte, 1321 11 2016.

COELHO, L. M. C. C. **Histórias da educação integral.** In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). Em aberto: Educação integral e tempo integral. Brasília: Inep, 2009.

COELHO, L. M. C. C. **Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral.** In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

COELHO, L. M. C. C.; HORA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra Victor. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PRECISANDO UM CONCEITO E(M) SUA (S) PRÁTICA(S). **Revista Teias**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 155-173, nov. 2014. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24556/17536>. Acesso em: 01 nov. 2021.

COSTA, M. O.; CAETANO, M. R. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020179, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1655. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaxitus/article/view/1655>. Acesso em: 9 out. 2021.

COSTA, M. O. Impactos do Decreto 723/2020 na municipalização “compulsória” dos anos iniciais do ensino fundamental: colaboração ou tensões entre esferas de governo em Mato Grosso? **Blog Marilda Costa**. Cáceres, 11 fev. de 2021. Disponível em: <https://marildacosta.com/impactos-do-decreto-723-2020-na-municipalizacao-compulsoria-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-colaboracao-ou-tensoes-entre-esferas-de-governo-em-mato-grosso/>. Acesso em: 14 set. de 2021.

COSTA, M. O.; JORGE, S. A. V. Decorrências da BNCC e do “Novo” Ensino Médio para a Implantação do Documento de Referência Curricular em Mato Grosso. **In: Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência.** MACIEL, Carina Elisabeth GOMES, Marcilene Pelegrine. SIQUEIRA, Romilson Martins (organizadores). [Meio Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2021.

COSTA, M. O.; ALMEIDA, L. S. **Educação e “Democracia”: Base Nacional Comum Curricular & “Novo” Ensino Médio sob a ótica de Entidades Acadêmicas da área educacional.** Revista Brasileira de Educação. v. 24, 240047, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240047.pdf>. Acesso em: 10 Jan. de 2020.

COSTA, M. O.; DOMICIANO, C. Austeridade fiscal, autoritarismo e política educacional: as mudanças legislativas na gestão democrática do sistema estadual de ensino e da escola pública de Mato Grosso. **Educ. ver. Curitiba**, v.36, e70086, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602020000100208&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 de março de 2021.

COSTA, M. O.; GENTIL, H. S.; AMARAL, M. C. E. **Estado, Mercado e a Privatização “oculta” da Educação: o caso de Mato Grosso**. In XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11, 2016, México-DF. Anais... México: Universidad Pedagógica Nacional de México, 2016, p. 1-17

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1053-1066, 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004.

DALMAGRO, J. Da primeira sala de aula, até os dias atuais na história da Educação em Mato Grosso. Governo do Estado de MATO GROSSO, 2017. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/6353476-evolucao-da-formacao-escolar-em-mt-e-tema-de-reportagem-especial>. Acesso em: 25 nov. de 2021.

DIAS, D. S. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. Dicionário de Políticas Públicas. Barbacena: Editora da Universidade Estadual de Minas Gerais, 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. (org.). **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: Acesso em: 13 nov. 2021.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo – a nova arquitetura do poder: dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta**. São Paulo: Outras Palavras & Autonomia Literária, 2017.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

ESCOLA PLENA PADRE JOSÉ DE ANCHIETA. **Salas temáticas**. Mirassol D'Oeste, 12 abr. 2018. Facebook: @escolaplenapadrejosedanchieta. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1859782210721917&type=3>). Acesso em: 15 nov. 2021.

EVANGELISTA, A. P. **A política de Educação em Tempo Integral no ensino médio do Estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial.** 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 2020.

FELIX, P. C. N. **História de Mato Grosso.** 3. ed. Cuiabá: Defanti, 2013.

FERREIRA, Cassia Marilda. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38 n. 139, p. 385-404, 2017.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FURTADO, D. C. **Educação (em tempo) integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais.** 2016. 161 folhas. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. Portaria 1145: Programa de Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, out. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/11/portaria-1145-fomento-a-preparacao-para-provas-em-tempo-integral/>. Acesso em: 16 fev. 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: Novas direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular. 2018.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 211-259, 2009.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (DES) Governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Revista de Educação Movimento**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 339-331, 2016. Semestral. ISSN 2359-3296.

FRIGOTTO, G. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional** (p. 69-90). *IN: Metodologia da Pesquisa Educacional*, 2ª Edição, São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **“A dialética: concepção e método”**. *In: Concepção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, T. O. G. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 77-98, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100077&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. de 2022

GARCIA, T. O. G.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. *In: Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais* [S.l: s.n.], 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. v. 1. Série Pesquisa. Brasília, DF: Liber Livros, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livros, 2007.

GAWRYSZEWSKI, B. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 826–843, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i3.8651796. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651796>. Acesso em: 17 jun. 2021.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo. Atlas. 2008.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 07 jul 2021.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017.

GRAMSCI, A. Caderno 12. *In*: HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: os intelectuais: o princípio educativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. **Educação integral**: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46. Acesso em: 12 out. 2007.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HYPOLITO, A. BNCC: agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Guia prático para construção de um projeto de vida**: meu futuro e meu projeto de vida. Recife: ICE, 2010.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Mapa de atuação**: localização de escolas atendidas pelo ICE. *In*: ICE. Recife, 2021. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Tecnologia de gestão educacional**: princípios e conceitos, planejamento e operacionalização. Recife: ICE, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados**: estimativa populacional para Mato Grosso. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt.html>. Acessado em janeiro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Regiões intermediárias e imediatas do Brasil/Estado de Mato Grosso**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/. Acessado em maio de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do estado do Mato Grosso: censo da educação básica 2019**. Brasília-DF: Inep/MEC. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+do+Mato+Grosso+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/2c0f07f3-fe37-47b9-adbd-6754236ccd21?version=1.1>. Acessado em maio de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico da educação básica nacional**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

JAEGER, L. R. **Habilidades sociais de alunos que frequentam a escola de tempo integral e a escola de tempo parcial**. 2010. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, São Miguel do Oeste, 2010.

JAEGER, L. R. **A educação de/em tempo integral no contexto das políticas públicas educacionais num município do extremo oeste de SC**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

JESUS, E. S. C.; SANTOS, Cerqueira de Freitas. Do discurso de qualidade à preparação para exames: a centralidade das avaliações externas nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 25., 2020, Bahia, **Anais eletrônicos [...]**. Bahia: Anped, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7347-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

JESUS, S. M. S. A.; LACS, S.; ARAÚJO, M. G. Problemas de pesquisa na Pós-graduação em educação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. *In: CUNHA, C., SOUSA, J. V., SILVA, M. A. (Org.). O método dialético na pesquisa em educação*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 291-308.

KONDER, L. **O que é a dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2021.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

LEITE, A. P. **História poesia**. Passo Fundo: Gráfica e Editora Pe. Berthier, 1995.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, L. S. L. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, S. V. *et al.* **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

LIRA, G. **Conhecendo Mato Grosso**. 2011. Disponível em: https://www.camaratapurah.mt.gov.br/fotos_downloads/1497.pdf. Acesso em: 20 abril de 2021.

LOBATO, A. S. *et al.* A formação histórico-territorial do Mato Grosso; as transformações e impactos decorrentes da expansão da soja. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, ago. 2010. ISSN 1982-0003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/22105>. Acesso em: 05 set. de 2021.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNKES, A. F. **Escola em tempo integral**: marcas de um caminho possível. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MACEDO, E. **As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253680>. Acesso em: 3 ago. 2021.

MACHADO, M. F. R. Bororós, primeiros cuiabanos foram dizimados. **Diário de Cuiabá**, Cuiabá, 8 abr. 1997.

MADALENA, M. R. G.; SZUBRIS, E. B.; ZATTAR, N. B. S. nomes de escolas públicas da cidade de Mirassol D'Oeste- MT: memória de sentidos. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [s. l.], v. 8, n. 2, 2015. DOI: 10.30681/real.v8i2.914. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/react/article/view/914>. Acesso em: 26 out. 2021.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz/Loqüi, 2008.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1996.

MARIANO, L. G. S.; RIUL, A. O processo seletivo das escolas plenas de Mato Grosso e a crise da educação interdimensional. *In*: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DO CEFAPRO – SEMFOR. Rondonópolis, v. 2, n. 1, p. 543-554, jan. 2021. Disponível em: <http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/semfor/article/view/219> Acesso em: 30 agosto de 2021.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: [http://lutasocialista.com.br/livros/MARX %20E%20ENGELS/MARX,%20Karl.%20Contribui%E7%E3o%20E0%20Cr%EDtica%20da%20Economia%20Pol%EDtica.pdf](http://lutasocialista.com.br/livros/MARX%20E%20ENGELS/MARX,%20Karl.%20Contribui%E7%E3o%20E0%20Cr%EDtica%20da%20Economia%20Pol%EDtica.pdf) Acesso em: 15 set. 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos economia y filosofia**. 11. ed. Madri: Editorial Alianza., 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. *In*: BOGO, Ademar (org.). Teoria da organização política: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo. São Paulo: Centauro, 2004.

MATTEUS, Everaldo Dias. **As implicações do trabalho voluntário no Programa Mais Educação para a organização escolar em duas escolas públicas da rede estadual de Juína – MT**. Cáceres. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

MATO GROSSO. **Portaria nº 356/21**. Dispõe sobre homologação do documento de referência curricular etapa ensino médio. Disponível em: <https://www.io.mat.mt.gov.br/porta/vizualizacoes/html/16337/#e:16337/#m:1247842>. Acesso em: 13 set. de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **As Concepções para a Educação Básica**: documento de referência curricular para Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em: 13 set. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Memorial de elaboração do documento de referência curricular para Mato Grosso: Novo Ensino Médio**. Cuiabá: Seduc, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998**. Regulamenta os dispositivos do art. 14 da Lei Federal nº 9.394 (Diretrizes e Bases da

Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, bem como o inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem gestão democrática do ensino público estadual. Cuiabá: Seduc, 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 035/2016/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre os procedimentos do processo de implantação de educação integral em tempo integral, para Educação Básica/MT Cuiabá: Seduc, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **portaria nº 037/2016/GS/SEDUC/MT**. Cuiabá, Mato Grosso, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho estadual de educação CEE/MT. **Resolução normativa nº 002/2015-CEE-MT**. Cuiabá, MT, 2015. Publicada no Diário Oficial de 24/09/2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Pedagógico de Educação integral – Escola Plena** (2019). Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20170913145453221000.pdf>. Acesso em: 05 abr de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria GS/SEDUC nº 371, de 25 de outubro de 2017**. Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2017. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+Nº+371+procedimentos+que+regem+a+IMPLEMENTAÇÃO+DE+ESCOLAS+DE+ENSINO+MÉDIO+EM+TEMPO+INTEGRAL.pdf/8ead12fc-f182-0798-1c73-d1b78e997515>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 283/2017/GS/SEDUC/MT**. Institui equipe responsável pela implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Cuiabá: Seduc, 2017. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/14950#/p:40/e:14950?find=283__2017GSSEDUCMT. Acesso em: 24 ago. 2021

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Edital de seleção simplificado interno 001/ 2019/ASPEC/SEDUC/MT - BANCA/prova didática para as escolas de tempo integral – escolas plenas**. Cuiabá: Seduc, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/164_-Ha9lOzOvrCGmjhWF8DbgXE1_W94C/view Cuiabá-MT. Acesso em: 24 ago. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 623/2020/GS/SEDUC/MT, 2020**. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16124#/p:36/e:16124?find=283__2017__GS__SEDUC__MT Acesso em: 24 agosto de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 627/2019/GS/SEDUC/MT**. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15667#/p:18/e:15667?find=283__2017__GS__SEDUC__MT Acesso em: 24 agosto de 2021.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021**. Poder Executivo Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa, 2021. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/16365/#e:16365/#m:1254008>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 356/21**. Dispõe sobre homologação do documento de referência curricular etapa ensino médio. Cuiabá: Seduc, 2021. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/16337/#e:16337/#m:1247842> . Acesso em: 13 set. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **As concepções para a educação básica**: documento de referência curricular para Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em: 13 set. de 2021.

MATO GROSSO. **Lei complementar nº 77, de 13 de dezembro de 2000**. Altera a Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, que dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa, 2000. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/6018/visualizar>. Acessado em: 28 ago.2021.

MATO GROSSO. **Lei nº 049 de 01 de outubro de 1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato grosso e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa, 1998. Disponível em: <http://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComp1Estadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument>. Acesso em: 8 maio 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de educação. **Lei nº 7.040 de 1 de outubro de 1998**: Lei de gestão democrática: diretrizes educacionais. Cuiabá: Central do texto, 1998.

MATO GROSSO. **Geografia de Mato Grosso**. 2022. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/geografia>. Acessado em abril de 2021.

MATO GROSSO. Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017. Projeto Escola Plena. Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 132, n. 27130, n. 01.

MATO GROSSO. Extrato do Acordo de Cooperação nº 0346/2017, 06 de junho de 2017. **Diário Oficial do Estado Mato Grosso**: Cuiabá, MT, nº 3484, p. 1-130, 06 jun. 2017. Disponível em: http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9365748/Processo+n+3046772017_Cooper+a%C3%A7%C3%A3o+n+0346-2017-+Sonho+Grande++Instituto+Natura.pdf/cb2be1cb-c067-0778-29af-92d265bf3186. Acesso em: 18 out. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Projeto Pedagógico da Educação em Tempo Integral** (PPETI). Cuiabá: Seduc, 2019.

MATO GROSSO. **História de Mato Grosso**. 2016. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/historia#:~:text=Na%20busca%20de%20%C3%ADndios%20e,conflu%C3%Aancia%20com%20o%20rio%20Cuiab%C3%A1>. Acesso em: 14 abril de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Pedagógico de Educação integral: Escola Plena**. Cuiabá: Seduc, 2019. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20170913145453221000.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Revista Projetos e Programas Educacionais**. Cuiabá: Assessoria de Comunicação da Seduc, 2018.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, 2009.

MAURICIO, Lucia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, Ligia M. C.C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MEIRELLES, E. S. A. **Entre a proposta e as práticas: um estudo de caso sobre o letramento literário em uma escola em tempo integral**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá, 2020.

MENEZES, Janaia S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 45, p. 137-152, 2012.

MÉSZAROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). *In*: Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MÉSZÁROS, István, 1930. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, C. de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIRANDA, M. de G.; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, set./dez. 2012.

MOEHLECKE, S. Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n.

esp3, p. 1297–1312, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.12013. Disponível em: <https://periodicos.fc.lar.unesp.br/rpge/article/view/12013>. Acesso em: 18 out. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 145-169, 2018.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Não se faz educação integral em tempos de retirada de direitos**. 2019. (Programa de rádio ou TV/Entrevista).

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017.

MOLL, Jaqueline. Verbete: escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A. *et al.* (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOREIRA, Antônio F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Currículo: questões contemporâneas. **Salto para o Futuro**, [s. l.], ano 23, boletim 22, 2008. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>. Acesso em: 27 set. 2014.

MORENO, Gislaíne. A colonização no Século XX. In: HIGA, Tereza Cristina Souza (org.). **Geografia de Mato Grosso**: território, sociedade, ambiente. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

MORÉS, Andréia *et al.* Educação integral: tempos, espaços e saberes em transformação. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, v. 3, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11370>. Acesso em: 05 set. de 2021.

NAJJAR, J.; MORGAN, K.; MOCARZEL, M. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: dos planos às incertezas. *movimento-revista de educação*, v. 5, n. 8, p. 126-149, 26 jun. 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª edição. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Ana Claudia Martins de Oliveira. SANTOS, Jocyleia Santana dos. O QUE É INTEGRAL: a educação ou o tempo? **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 161-183, jul./dez. 2019

OLIVEIRA, Francisco Carlos de. **Projeto Escola Plena: a Concepção de Escola de Tempo Integral da Rede Estadual De Mato Grosso (2017-2018)**. In: VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA – CEDES “CENÁRIO ECONÔMICO E POLÍTICO MUNDIAL E TENSÕES CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO”, 5., 2019, Campinas. **Anais eletrônicos**[...] São Paulo: Campinas, 2015. p. 49-59. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/584> Acesso em: 15 agosto de 2021.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Guia Prático: Projetos de Pesquisas e Trabalho Monográfico**. 6º Ed. Revisada e ampliada/Maria Izete de Oliveira e Elizeth Gonzaga dos Santos Lima. Cáceres: Ed. Unemat, 2012.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3. ed. São Paulo, Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O direito à educação na Constituição Federal e seu restabelecimento pelo sistema de justiça**. Revista Brasileira de Educação, nº11, p. 61-74, maio/jun/jul/ago. 1999.

PPP. **Projeto político-pedagógico**.2018. Escola Estadual Padre José de Anchieta. Mirassol D'Oeste: 2018, p. 1-24

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

PCA. **Plano de Controle Ambiental**. Disponível em: <http://www.sinfra.mt.gov.br/documents/363190/14993893/3+%E2%80%93PROJETO+AMBIENTAL.pdf/dad7a33a-d518-cea7-936f-efb6f225f9f2> . Acesso em: 26 out. de 2021.

PASSO, Kaline Tatiane; BRANDÃO, Laisa. **EDUCAÇÃO EXTRA MUROS: a aprendizagem efetiva fora da sala de aula**. 2018.

PEĐŁOWSKI, Marcos. Fila do osso em açougue de Cuiabá mostra que de pop, o agro só tem a propaganda. **Blog do PEĐŁOWSKI**. Cuiabá, 19, Julho, 2021. Disponível em: <https://blogdopedlowski.com/2021/07/19/fila-do-osso-em-acougue-de-cuiaba-mostra-que-de-pop-o-agro-so-tem-a-propaganda/>. Acesso em: 14 nov. de 2021.

PEIXOTO, Maurício Muriack de Fernandes e. Do constitucionalismo social ao desconstitucionalismo neoliberal: uma análise da historicidade do movimento constitucional no início do século XXI sob uma perspectiva da reconstrução fraternal do humanismo. **Amicus Curiae**, Santa Catarina, v. 8, n. 8, p. 1-28, 2011. Disponível em <http://periodicos.unesc.net> Acesso em 31 mar. 2021.

PEREIRA, Tereza Dias. História de Mirassol D' Oeste: formação e organização do município, 1962 –1994.R.G.A. Gráfica e Editora Ltda, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera, ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In*: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (org.). O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005

PERONI, Vera. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional**. *In*: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. , PEGORARO, L. (org.) Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Diléia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. REDES DENTRO DE REDES E AS NOVAS ALIANÇAS ENTRE ESTADO E MERCADO. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 15, n. 37, 2021. DOI: 10.17648/educare.v15i37.24176. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24176>. Acesso em: 5 mar. 2022.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019.

PÓVOA, Maria de Fatima Rodrigues. A Concepção dos Professores de Ciências sobre a Escola de Tempo Integral na Região Metropolitana de Goiânia. 2013. 155 f. Dissertação Mestrado em Ciências e Matemática – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

RABELO, M. K. O. **Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos**. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.118 a 128.

RAIMOND, A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In BURBULES, C. Nicholas, TORRES Carlos Alberto e Colaboradores. Globalização e educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

RAMOS, Marisa Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 10 maio de 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Teixeira, A. (1997). Educação para a democracia. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. (Original publicado em 1936)

RIBEIRO, M. R. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. 2017. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

RIBEIRO, Maria Luiza dos Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. **Direito Humano à Educação**. Coleção Cartilhas de Direitos Humanos – volume 4, 1ª ed. 2009.

SACRISTÁN, J. **Currículo e diversidade cultural**: In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SADER, Emir. **Desequilíbrios estruturais do capitalismo atual**. Le Monde Diplomatique. Brasil, set. 2008.

SANTANA, Lula; MOLL, Jaqueline. **Direito ao ensino médio e os governos do Rio Grande do Sul no período pós-emenda constitucional nº 59/2009: discursos, propostas e descontinuidades**. In: GRABOWSKI, Gabriel. Desmonte da Educação Pública: políticas educacionais, ensino médio, pandemia e Ead. Porto Alegre: Carta, 2020.

SANTOS, A. E. O AGRO TECH-POP-TUDO E AS DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS EM UMA CIDADE DO AGRONEGÓCIO NO CERRADO: Primavera do Leste-MT. **Revista Geoaraguaia**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/6984>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SANTOS, Nagela Bueno dos; FARIA, Alexandre Magno de Melo. Trajetória e sustentabilidade do desenvolvimento na Amazônia mato-grossense. *Revista Eletrônica Documento/Monumento* [recurso eletrônico], Cuiabá, v. 22, n. 1, dez. 2017.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Avaliações em larga escala e educação integral no ensino médio. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1312-1331, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 119-136, 1999.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. O programa mais educação e o novo modelo de escola de tempo integral em São Paulo: semelhanças e singularidades. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 493-510, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p493-510> DOI: 10.18675/1981-8106.vol27.n56.p493-510.

SCHNEIDER. Gabriela. **O direito à educação e direito a uma escola com boas condições materiais e estruturais: possíveis interlocuções**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho acadêmico e científico**. 23ª ed. São Paulo; Cortez, 2007.

SILVA, LUCIENE MARIA DA; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.. In: Anais da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Anais...Natal(RN) Campus Natal-Central do IFRN, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iijorneduc/52193-A-ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL-NA-LEGISLACAO-BRASILEIRA-COMO-POSSIBILIDADE-DE-CONSTRUCAO-DE-POLITICA-DE-EDUCACAO-INTEG>. Acesso em: 05 jun. de 2021.

SILVA, M. R. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, p.1-15, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009 Disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2020.

SILVA, Emanuel Lourenço Da. ARAGÃO, Wilson Honorato. A “gestão para resultados” como configuração de um estado avaliador e reformista. **VI CONEDU - Vol 1...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 557-572. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65252>. Acesso em: 20 março de 2022.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; LOURENÇA, Alves da Costa; CARVALHO, Katia Maria Coelho. **História de Mato Grosso: o processo histórico de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 1990.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR. 2016**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 463 - 485, ago. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/63947>. Acesso em: 29 nov. 2021. doi:<https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>.

SOUZA, Dinairan Dantas. **Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres/MT: Sujeitos, Espaços e Tempos**. Cáceres. Universidade do Estado de Mato Grosso. 112 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2015.

SOUZA, R.A. **A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista**. São Paulo: Revista Redescrições, 2010.

SOUZA, Sandra Maria Zákia L. de. **Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos**. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, Gresiela Ramos; SILVA, Marcio Antonio. **Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis**.

STREECK, Wolfgang. As crises do capitalismo democrático. **Novos estudos CEBRAP**, p. 35-56, 2012.

TEIXEIRA, A. (1994). **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957).

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política educacional – Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. 9 Ed. Petrópolis: Vozes, 2001

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa* [online]. 2013, v. 39, n. 3, pp. 577-588, 10 Maio 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damascena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANARDI, Teodoro. Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A educação integral na escola em tempo integral. *Revista COCAR*, Belém, v. 11, n. 21, p. 43-65, 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1280>. Acesso em 07 jul. 2019.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS
GRUPO 1 - EQUIPE GESTORA (diretor e coordenadores) (2018 e 2019):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você teve conhecimento do Projeto Escola Plena? 2. Como foi o processo de adesão e implementação do Projeto Escola Plena na escola Padre José de Anchieta do município e como a escola se organizou para implementar o Projeto? 3 – A escola enfrentou alguma dificuldade para a implantação e implementação do Projeto, do início à atualidade? Se sim, pode citar algumas? 4- Ocorreram momentos de formação dos gestores e professores das escolas no momento da implantação Projeto Escola Plena? Se sim, a formação foi suficiente e satisfatória? E depois? Com que frequência essa atividade acontece? 5- Receberam algum material/manual para auxiliar na reorganização das atividades, tempo, espaço e currículo e no desenvolvimento do projeto de tempo integral? 6- Como foi o processo de reorganizar o currículo, tempo e espaços? Quais critérios foram levados em consideração? 7. O que mais lhe chama atenção no trabalho realizado com os alunos no projeto? Você acredita que isso tenha algum impacto, repercussão ou resultado concreto na vida pessoal e profissional futuramente? 8- A escola recebeu recursos financeiros em quantidade adequada dos órgãos centrais para implantação do Projeto Escola Plena? 9- Como tem acontecido a contratação, no caso de docentes interinos e substitutos, ou atribuição de aulas na Escola Plena? Existe critérios diferenciados das demais escolas para atuar no Projeto? 10- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera importante e que não foi abordada nesta entrevista?
GRUPO 2 – PROFESSORES (2018)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você teve conhecimento do Projeto Escola Plena? 2. Como foi o processo de adesão e implementação do Projeto Escola Plena na escola Padre José de Anchieta do município e Como a escola se organizou para a implementação do Projeto Escola Plena? 3. A escola enfrentou alguma dificuldade para implantação e implementação do Projeto, do início à atualidade? Se sim, pode citar algumas? 4- Ocorreram momentos de formação dos gestores e professores das escolas no momento da implantação Projeto Escola Plena? Se sim, a formação foi suficiente e satisfatória? E depois? Com que frequência essa atividade acontece? 5- Receberam algum material/manual para auxiliar na reorganização das atividades, tempo, espaço e currículo e no desenvolvimento do projeto de tempo integral? 6- Como foi o processo de reorganizar o currículo, tempo e espaços? Quais critérios foram levados em consideração? 7- O que pode ressaltar com o trabalho realizado com os meninos e meninas? Você acredita que isso tenha algum impacto, repercussão ou resultado concreto na vida pessoal e futuramente profissional? 8. Com a implementação da escola em tempo integral, como o seu tempo ficou organizado na escola em relação a jornada de trabalho?

9- Como tem acontecido a contratação, no caso de docentes interinos e substitutos, ou atribuição de aulas na Escola Plena? Existem critérios diferenciados das demais escolas para atuar no Projeto?

10- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera importante e que não foi abordada nesta entrevista?

GRUPO 3 – ESTUDANTES (2018 e 2019): 5 entrevistados

1. Como você teve conhecimento do Projeto Escola Plena?

2. Qual sua percepção sobre a organização da experiência do tempo (horários), os espaços, as disciplinas e componentes curriculares, projeto de vida? Por quê?

3. Como você avalia os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Você considera que a escola estava preparada para implantar o projeto?

4. O que mais lhe chama atenção no trabalho realizado no projeto? Você acredita que isso tenha algum impacto, repercussão ou resultado concreto na sua vida pessoal e profissional futuramente?

5. O que você considera importante em relação a estar numa escola em tempo integral? São 9h diárias no ambiente escolar.

6. Em sua opinião, você considera que a escola estava preparada em infraestrutura (materiais, equipamentos, laboratórios etc) e docentes qualificados para implantar o projeto?

7- Quais são as atividades (eventos, cursos, oficinas, brincadeiras, aulas, disciplinas, componentes) que você mais gosta na Escola Plena?

8- Como você se organizou para permanecer por volta de 9 horas diárias, na escola? Justifique.

9- Quais atividades/projetos/momentos que você gostaria e/ou acha que deveriam ser oferecidas aos estudantes? Por quê?

10- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera importante e que não foi abordada nesta entrevista?

APÊNDICE B – Questionário de caracterização dos professores

Questionário de caracterização dos professores	
1.	Dados Gerais:
1.1.	Nome completo: _____
1.2.	E-mail: _____
1.3.	Telefone: _____
1.4.	Residente no município: _____
1.5.	Sexo: () masculino () feminino
2.	Formação Acadêmica:
2.1.	Graduação:
2.1.1.	() Licenciatura. Qual? _____
2.1.2.	() Bacharelado. Qual? _____
2.1.3.	Em qual cidade fez sua graduação? _____
2.1.4.	Em qual faculdade/Universidade? _____
2.1.5.	Possui especialização (lato-sensu), mestrado ou doutorado? Especifique. _____
3.	Dados profissionais:
3.1	Quanto tempo de função como professor? _____
3.2	Trabalhou na Escola Plena no ano de? () 2018 () 2019 () 2020
3.3	Quanto tempo de função como professor na Escola Plena? _____
3.4	Qual sua atual Função? _____
3.5	Você é? () Efetivo () Contratado.
4.	Escolha duas palavras que sintetize sua experiência como professor do Projeto Escola Plena: _____
Questionário de Caracterização da equipe gestora	
1.	Dados Gerais:
1.1.	Nome completo: _____
1.2.	E-mail: _____
1.3.	Telefone: _____
1.4.	Residente no município: _____
1.5.	Sexo: () masculino () feminino
2.	Formação Acadêmica:
2.1.	Graduação:
2.1.1.	() Licenciatura. Qual? _____
2.1.2.	() Bacharelado. Qual? _____
2.1.3.	Em qual cidade fez sua graduação? _____
2.1.4.	Em qual faculdade/Universidade? _____
2.1.5.	Possui especialização (lato-sensu), mestrado ou doutorado? Especifique. _____
3.	Dados profissionais:
3.1	Quanto tempo de função de gestor diretor/coordenador pedagógico? _____
3.2	Trabalhou na Escola Plena no ano de? () 2018 () 2019 () 2020
3.3	Quanto tempo de função como gestor/ coordenador pedagógico na Escola Plena? _____
3.4	Qual sua atual Função? _____
3.5	Você é? () Efetivo () Contratado.
4.	Escolha duas palavras que sintetize sua experiência como gestor do Projeto Escola Plena: _____
Questionário de Caracterização dos estudantes	
1.	Dados Gerais:
1.1.	Nome completo: _____
1.2.	E-mail: _____
1.3.	Telefone: _____
1.4.	Residente no município: _____
1.5.	Sexo: () masculino () feminino
2.	Dados Escolares:
2.1	Qual ano/série você se encontra? _____
2.2	Em qual (is) ano (s) você estudou na Escola Plena ? () 2018 () 2019 () 2020
2.3	Você continua como aluno da Escola Plena ? () SIM () NÃO

2.4 Você estudava na Escola Padre José de Anchieta antes da implantação do Projeto Escola Plena? ()

SIM () NÃO

2.5 Se você respondeu NÃO na pergunta acima. Qual escola você estudava antes? _____

3. Sintetize em DUAS PALAVRAS sua experiência como aluno do Projeto Escola Plena. _____