Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituto de Matemática
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
Doutorado em Educação Matemática

GRESIELA RAMOS DE CARVALHO SOUZA

OLHARES, SENTIDOS E RECONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL "ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL" NO ESTADO DE MATO GROSSO – ESCOLAS PLENAS

Campo Grande – MS
2023

GRESIELA RAMOS DE CARVALHO SOUZA

OLHARES, SENTIDOS E RECONTEXTUALIZAÇÕES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL "ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL" NO ESTADO DE MATO GROSSO – ESCOLAS PLENAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Matemática, sob orientação do Professor Doutor Marcio Antonio da Silva.

Campo Grande – MS
2023

GRESIELA RAMOS DE CARVALHO SOUZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA:

Marcio Antonio da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Maria Aparecida Lima dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Sueli Fanizzi
Universidade Federal de Mato Grosso

Emerson Rolkouski
Universidade Federal do Paraná

Campo Grande/MS, dezembro de 2023.

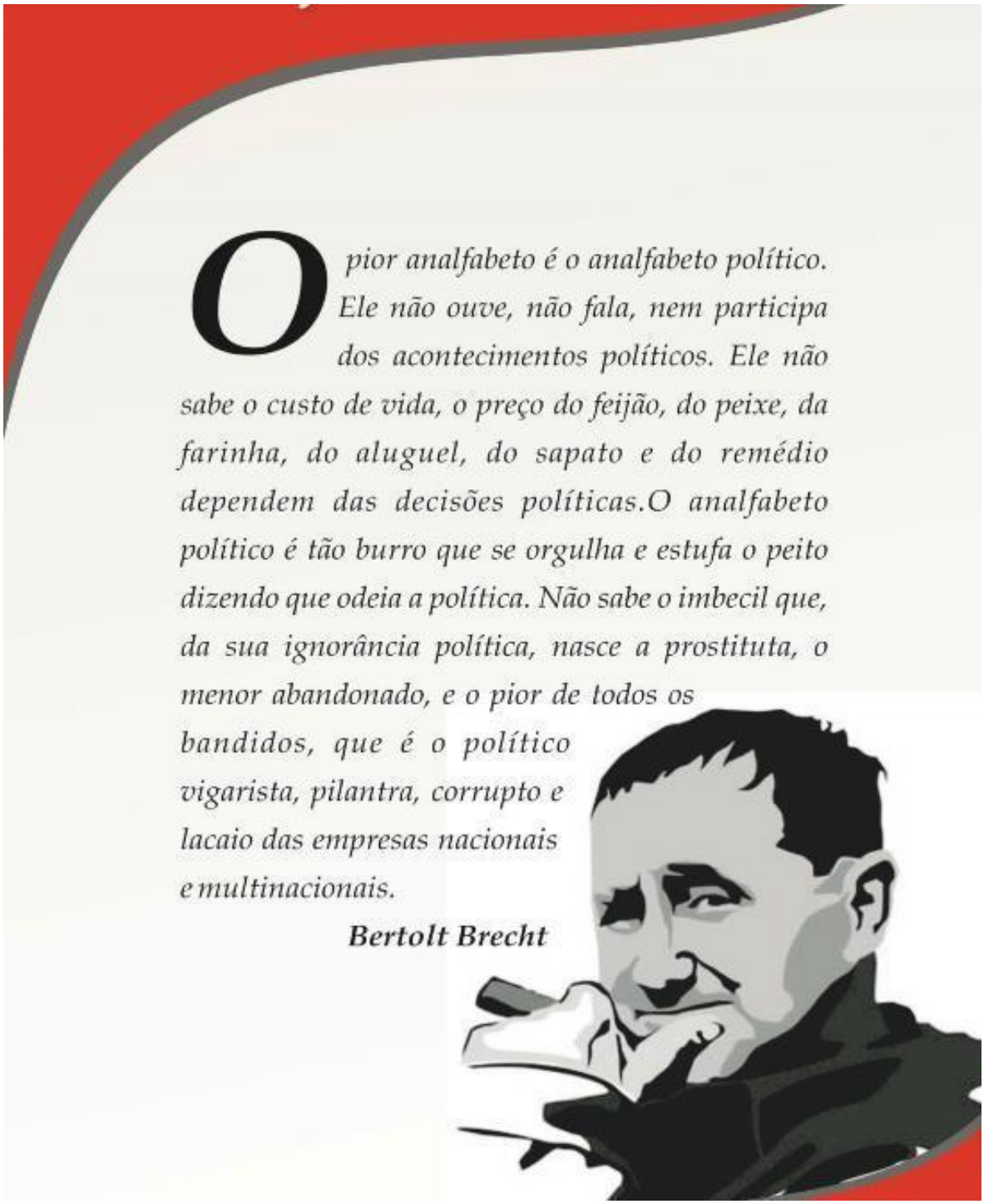
Dedicatória

Ao meu pai,

Milton de Carvalho (in memoriam)
★14/08/1956 ✝ 08/12/2017

Sempre presente, mesmo quando se fez ausente.

Figura 1 – Uma página... um soco...



Fonte: Sintep-MT (2019). (sic: "Ele não sabe ***que*** o custo de vida...").

Resumo

A presente tese tem por objetivo investigar como se dá o processo de recontextualização curricular da política pública educacional "Ensino Médio em Tempo Integral" pelos discentes, docentes e técnicos pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) em Escolas Plenas do Estado de Mato Grosso" e qual é o papel da Educação Matemática nesse contexto. Para tanto, o processo de construção da escrita e da pesquisa é ancorado em três teóricos. O primeiro deles, Bertolt Brecht, contribui no estilo da escrita de peças teatrais didáticas, possibilitando, por meio dos atos e cenas elaboradas, descrever situações – pessoais, acadêmicas e profissionais – e dialogar nos ambientes acadêmicos, institucionais e escolares. O segundo, Stephen Ball, fundamenta o conceito de ciclo de políticas públicas para analisar a política pública educacional "Ensino Médio em Tempo Integral" (EMTI), instituída por força normativa, Medida Provisória 746/2016, que, no ano seguinte, tornou-se a Lei Federal nº 13.415/2017, alterando dispositivos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Por fim, Basil Bernstein recorre-se ao conceito de recontextualização, que auxilia no entendimento do trajeto percorrido entre a política oficial e a política realizada na escola pelos sujeitos/atores responsáveis pela 'atuação/encenação' da política investigada. Esse arcabouço teórico-documental-metodológico possui características de pesquisa qualitativa, em que são utilizadas como instrumentos de produção de dados entrevistas não estruturadas, realizadas com discentes, professores, orientadores de área, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e técnicas pedagógicas, todas gravadas em áudio e, após, transcritas. As falas foram contextualizadas por informações adicionais inseridas pela pesquisadora na busca descrever a situação vivenciada. Toda a escrita da tese é construída em forma de diálogos, baseada no Teatro Brechtiano. É importante ressaltar que não é pretensão deste estudo abarcar todas as recontextualizações feitas por tantos sujeitos/atores no processo de atuação/encenação, por isso, discutem-se alguns mais demoradamente, enquanto outros são apenas identificados ou mesmo não pontuados. Neste processo de interpretação/recontextualização no contexto da prática, podem-se observar valores locais e pessoais dos sujeitos/atores investigados, e, diante da peculiaridade e da individualidade desse processo, identificam-se algumas recontextualizações. Entre as inúmeras recontextualizações promovidas nesses ambientes, discutem-se as que se referem à ampliação da carga horária, à necessidade de preencher esse tempo adicional com novos componentes curriculares e, por fim, a um novo fazer pedagógico para as Escolas Plenas (como são chamadas as escolas de EMTI em Mato Grosso, que hoje também atendem o ensino fundamental nos anos finais). Além disso, citam-se algumas ações pedagógicas ocorridas durante a pandemia, integradas à tese em virtude do momento vivido. Como resultado, a pesquisa aponta para uma adição intencional desses componentes curriculares no sentido de inserir conteúdos alinhados às propostas neoliberais com vistas à condução dos jovens ao mercado de trabalho, à sua responsabilização no processo de elaboração do projeto de vida, bem como à utilização da matemática como ferramenta de análise para subsidiar escolhas e decisões.

Palavras-chave: Teatro didático. Ciclo Contínuo de Política. Recontextualização. Educação Matemática. Ensino Médio em Tempo Integral – Escola Plena.

Abstract

This thesis aims to investigate how the process of curricular recontextualization of the public educational policy "Full-Time High School" takes place by students, teachers and pedagogical technicians from the State Department of Education (Seduc) in Full Schools in the State of Mato Grosso" and what is the role of Mathematics Education in this context. To this end, the writing and research construction process is anchored in three theorists. The first of them, Bertolt Brecht, contributes to the style of writing didactic theatrical plays, making it possible, through elaborate acts and scenes, to describe situations – personal, academic, and professional and to dialogue in academic, institutional and school environments. The second, Stephen Ball, bases the concept of public policy cycle to analyze the public educational policy "Full-time Secondary Education" (EMTI), established by normative force (Provisional Measure 746/2016), which, in the following year, became Federal Law No. 13,415/2017, amending the National Education Guidelines and Base Law (LDB). Finally, from Basil Bernstein, the concept of recontextualization is used, which helps to understand the path taken between official policy and the policy carried out at school by the subjects/actors responsible for the 'performance/staging' of the policy investigated. This theoretical-documentary-methodological framework has characteristics of qualitative research, in which unstructured interviews are used as data production instruments, carried out with students, teachers, area advisors, pedagogical coordinators, school directors and pedagogical techniques, all recorded on audio and then transcribed. The statements were contextualized by additional information inserted by the researcher in an attempt to describe the situation experienced. All the writing of the thesis is constructed in the form of dialogues, based on Brechtian Theater. It is important to highlight that this study does not intend to cover all the recontextualizations made by so many subjects/actors in the acting/staging process, therefore, some are discussed at greater length, while others are only identified, or even not punctuated. In this process of interpretation/recontextualization in the context of practice, local and personal values of the subjects/actors investigated can be observed, and given the peculiarity and individuality of this process, some recontextualizations are identified. Among countless recontextualizations promoted in these environments, those that refer to the expansion of the workload, the need for a curriculum to fill this additional time, with new curricular components and, finally, a new pedagogical approach for Full-Time Schools (as the EMTI schools in Mato Grosso are called, today they serve elementary education in the final years as well). In addition, some pedagogical actions that took place during the pandemic are also mentioned, integrated into the thesis due to the moment experienced. As result, the research points to an intentional addition of these curricular components for the insertion of content aligned with neoliberal proposals aimed at leading young people to the job market, their accountability in the process of preparing their life project, as well as the use of mathematics as a tool for analysis to support choices and decisions.

***Keywords**: Didactic theater. Continuous Policy Cycle. Recontextualization. Mathematics Education. Full-Time High School.*

Resumen

Esta tesis tiene como objetivo investigar cómo ocurre el proceso de recontextualización curricular de la política educativa pública "Escuela Secundaria de Tiempo Completo" por parte de estudiantes, docentes y técnicos pedagógicos de la Secretaría de Educación del Estado (Seduc) en Escuelas Completas del Estado de Mato Grosso". y cuál es el papel de la Educación Matemática en este contexto. Para ello, el proceso de construcción de la escritura y la investigación se ancla en tres teóricos. El primero de ellos, Bertolt Brecht, contribuye al estilo de la escritura de piezas teatrales didácticas, posibilitando a través de los actos y escenas elaboradas describir situaciones – personales, académicas y profesionales, y dialogar en los entornos – académicos, institucionales y escolares. El segundo, Stephen Ball, utiliza el concepto de ciclo de políticas públicas para analizar la política educativa enseñanza. Y finalmente, de Basil Bernstein, se recurre al concepto de recontextualización, que ayuda a comprender el camino recorrido entre la política oficial y la política realizada en la escuela por los sujetos/actores responsables de la actuación/escenalización de la política investigada. Este conjunto teórico-documental-metodológico tiene características de investigación cualitativa, en la que se utilizan como instrumentos de producción de datos entrevistas no estructuradas, realizadas a estudiantes, docentes, asesores de área, coordinadores pedagógicos, directores de escuelas y técnicas pedagógicas, todo ello grabado en audio y luego transcrito. Las declaraciones fueron contextualizadas por informaciones adicionales insertadas por el investigador en un intento de describir la situación vivida. Toda la redacción de la tesis se construye en forma de diálogos, basándose en el teatro brechtiano. Es importante destacar que no es pretensión de este estudio abarcar todas las recontextualizaciones realizadas por tantos sujetos/actores en el proceso de actuación/escensión, por lo que se discuten algunos con más tiempo, mientras que otros solo se identifican, o incluso no se puntúan. En este proceso de interpretación/recontextualización en el contexto de la práctica, se pueden observar valores locales y personales de los sujetos/actores investigados, y ante la peculiaridad e individualidad de este proceso, se identifican algunas recontextualizaciones. Entre numerosas recontextualizaciones promovidas en estos entornos, se discuten las que se refieren a la ampliación de la carga horaria, la necesidad de un plan de estudios que llene este tiempo adicional, con nuevos componentes curriculares, y finalmente, un nuevo hacer pedagógico para las Escuelas Plenas (como se llaman las escuelas de EMTI en Mato Grosso, hoy también atienden a la escuela primaria). Además, también se citan algunas acciones pedagógicas experimentadas durante la pandemia, que llegó a la tesis en virtud del momento vivido. Como resultado, la investigación apunta a una adición intencional de estos componentes curriculares para la inserción de contenidos alineados con las propuestas neoliberales dirigidas a la conducción de los jóvenes al mercado laboral, su responsabilidad en el proceso de elaboración del proyecto de vida, así como el uso de las matemáticas como herramienta de análisis para subvencionar elecciones y decisiones.

Palabras clave: *Teatro didáctico. Ciclo Continuo de Políticas. Recontextualización. Educación matemática. Escuela Secundaria a Tiempo Completo.*

Sumário

Sucinto anteâmbulo **16**

PRIMEIRO ATO – ENTRE TANTOS MODOS... FOI POSSÍVEL ESTE! **22**

Cena – Depois da qualificação... juntadas as peças 22

Cena – Teatro Brechtiano em uma Pesquisa em [E]educação [M]matemática 26

SEGUNDO ATO – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ESCOLHIDOS **32**

Cena – Fincando Estacas desta Tese 32

Cena – O Ensino Médio brasileiro, alguns indícios do neoliberalismo 37

Cena – A Recontextualização Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral ocorrida nas Escolas Plenas 48

Cena – Ciclo Contínuo de Políticas: um referencial analítico para a análise da política pública educacional – Ensino Médio em Tempo Integral 52

Cena – Outras pesquisas sobre ciclo de políticas de Ball 58

Cena – Ensino Médio em Tempo Integral nas Escolas Plenas e em uma pesquisa em [E]educação [M]matemática 61

TERCEIRO ATO – MUDANÇAS PERCEBIDAS PELOS SUJEITOS/ATORES NA ATUAÇÃO/ENCENAÇÃO DA POLÍTICA DO EMTI **77**

Cena – Ampliação da Carga Horária 77

Minicena – Necessidade de novos conhecimentos para o século XXI 88

Minicena – Novos Componentes Curriculares nas Escolas Plenas 93

3.1 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – “AVALIAÇÃO SEMANAL” 94

3.2 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – “DISCIPLINA ELETIVA” 103

3.3 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – “ESTUDO ORIENTADO” 109

3.4 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – “PRÁTICA EXPERIMENTAL” 115

3.5 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – “PROJETO DE VIDA” 124

Cena – Alterações no trabalho docente 136

Cena – [M]matemática auxiliando na construção de sujeitos desejáveis 155

EPÍLOGO – ENFIM, ATESY SE TORNA A TESE... ..... **159**

Cena – Caminhos deixados de lado e os próximos passos 159

REFERÊNCIAS 164

Lista de Artifícios

Artifício 1 – Senta que lá vem a história 19
Artifício 2 – Mulher, mulher... O que é necessário para ser mulher? 24
Artifício 3 – A pesquisadora e o doutorado 25
Artifício 4 – Poema e Poesia ganhando vida...e vindo parar em uma tese 26
Artifício 5 – Caixa de ferramentas de Bertolt Brecht 27
Artifício 6 – Enfim, reforma em fase de conclusão 62
Artifício 7 – Estudantes lutam, mas perdem a escola de referência 63
Artifício 8 – Uma visita esperada 63
Artifício 9 – Sentimentos, culpabilização e julgamentos 77
Artifício 10 – Vídeo MEC 2016-2 82
Artifício 11 – Conhecimento como mercadoria 88
Artifício 12 – "Avaliação Semanal", como foi na pandemia 94
Artifício 13 – Feirão das "Eletivas" (em tempo de pandemia) 106
Artifício 14 – "Estudo Orientado" na Pandemia 109
Artifício 15 – Metamorfoseamento – "Projeto de Vida" 124
Artifício 16 – Ensino médio brasileiro em constante rupturas 136
Artifício 17 – Definições do Contexto da Produção de Texto Estadual para o Contexto da Prática Escolar 139
Artifício 18 – Tinha uma pedra no meio do caminho 149
Artifício 19 – Agradecimentos 163

Lista de Figuras

Figura 1 – Uma página... um soco... 5
Figura 2 – Nuvem de palavras 19
Figura 3 – Avatares iniciais da tese 21
Figura 4 – Avatares finais da tese 21
Figura 5 – Enfim, um diagnóstico... 24
Figura 6 – Utilizando alguns recursos... 25
Figura 7 – Conhecendo Bertolt Brecht 26
Figura 8 – A escolha é só sua! 33
Figura 9 – Reforma do Ensino Médio, via MP nº 746/2016, foi assim que (re)começou... 40
Figura 10 – Sujeitos individuais e coletivos das reformas em curso no Brasil 41
Figura 11 – Ensino Médio brasileiro 42
Figura 12 – Conhecendo Basil Bernstein 49
Figura 13 – Conhecendo Stephen Ball 53
Figura 14 – A imagem do ciclo para a pesquisadora 56
Figura 15 – Conhecendo por onde a pesquisa passou... 62
Figura 16 – A imagem do ciclo para a pesquisadora e para esta pesquisa 76
Figura 17 – Charge, um jeito encontrado de dizer mais... 78
Figura 18 – Plano de ação em âmbito estadual no MT 99
Figura 19 – Plano de ação em âmbito escolar em MT 100
Figura 20 – Exemplo da Atribuição de um professor de matemática 100
Figura 21 – Exemplificando uma experiência exitosa que envolve a [M]matemática 107
Figura 22 – Prática pedagógica para as escolas de EMTI 111
Figura 23 – Paralelo entre o Plano de Estudo pensado e o Plano de Estudo executado 114
Figura 24 – Orientação do MEC às Secretarias Estaduais 128
Figura 25 – Sujeitos desejáveis do EMTI 135
Figura 26 – Gestão, uma etapa necessária na garantia da eficácia escolar 140
Figura 27 – ICE e os Ciclos de Acompanhamentos em MT 149
Figura 28 – Cotidiano das Escola Plenas pesquisadas 152
Figura 29 – Imagem de *certa* Matemática nos documentos oficiais 156
Figura 30 – Agradecimentos 163

Lista de Painéis

Painel 1 – Detalhamento das atividades desenvolvidas pela pesquisadora 61
Painel 2 – Conhecendo as Escolas Plenas investigadas 62
Painel 3 – Dimensões contextuais da atuação da política, segundo Ball 64
Painel 4 – Dimensões contextuais das escolas investigadas 64
Painel 5 – Documentos analisados pela pesquisadora 69
Painel 6 – Lista de Sujeitos/Atores entrevistados 74
Painel 7 – Leiaute – matriz curricular Ensino Médio Inovador Integral – sete horas/2016 87
Painel 8 – Leiaute – Matriz curricular Ensino Médio Inovador Integral – oito horas/2017 91
Painel 9 – Instrumentos para o *novo fazer pedagógico* 138
Painel 10 – Rodízio Pedagógico – O que fazer e como? 145

Lista de Quadros

Quadro 1 – Trecho de entrevista com estudantes 78
Quadro 2 – O que diz o MEC em suas propagandas sobre o Novo Ensino Médio? 82
Quadro 3 – Trecho de entrevista com estudantes 84
Quadro 4 – Trecho de entrevista com estudantes 85
Quadro 5 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 86
Quadro 6 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT 86
Quadro 7 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT 90
Quadro 8 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT 92
Quadro 9 – Trecho de entrevista com estudantes 94
Quadro 10 – Trecho de entrevista com docente – diretor 94
Quadro 11 – Trecho de entrevista com docente – diretor 95
Quadro 12 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 96
Quadro 13 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 97
Quadro 14 – Trecho de entrevista com docente – diretor 98
Quadro 15 – Trecho de entrevista com docente – coordenadora pedagógica 98
Quadro 16 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 98
Quadro 17 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 102
Quadro 18 – Trecho de entrevista com estudante 104
Quadro 19 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 105
Quadro 20 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT 105
Quadro 21 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 106
Quadro 22 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 107
Quadro 23 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT 108
Quadro 24 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 108
Quadro 25 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 110
Quadro 26 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 110
Quadro 27 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 112
Quadro 28 – Trecho de entrevista com estudante 115
Quadro 29 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 115
Quadro 30 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 116
Quadro 31 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 117
Quadro 32 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 117
Quadro 33 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 118
Quadro 34 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT 119
Quadro 35 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 119
Quadro 36 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT 120
Quadro 37 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 120
Quadro 38 – Trecho de entrevista com docente – coordenador pedagógico 120
Quadro 39 – Trecho de entrevista com docente – diretor 121
Quadro 40 – Trecho de entrevista com docente – diretor 122
Quadro 41 – Trecho de entrevista com docente – diretor 123
Quadro 42 – Trecho de entrevista com estudante 124
Quadro 43 – Trecho de entrevista com estudante 125
Quadro 44 – Trecho de entrevista com estudante 125
Quadro 45 – Trecho de entrevista com docente – diretor 126
Quadro 46 – Trecho de entrevista com docente – diretor 127
Quadro 47 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 128
Quadro 48 – Trecho de entrevista com docente – coordenador pedagógico 129

Quadro 49 – Trecho de entrevista com docente – diretor 129
Quadro 50 – Trecho de entrevista com docente – Diretor..... 132
Quadro 51 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 132
Quadro 52 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 133
Quadro 53 – Trecho de entrevista com docente – diretor 133
Quadro 54 – Trecho de entrevista com docente – coordenadora pedagógica 134
Quadro 55 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT 134
Quadro 56 – Trecho de entrevista com docente – diretor 137
Quadro 57 – Trecho de entrevista com docente – diretor 137
Quadro 58 – Trecho de entrevista com docente – coordenador pedagógico..... 141
Quadro 59 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT 141
Quadro 60 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática 141
Quadro 61 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 142
Quadro 62 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área 143

Lista de Siglas

AAE	Auxiliadores de Avaliação Educacionais
Adepe-MT	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEIn	Coordenadoria do Ensino Integral
CEM	Coordenadoria do Ensino Médio
Cefapro	Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DRE	Diretoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GPCEM	Grupo de Pesquisa e Currículo em Educação Matemática
IBRI	Instituto Brasileiro de Relações Internacionais
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iseb	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OC-MT	Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso
OE	Orientador(a) de Área
PC	Produção Científica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEM	Plano Estadual do Ensino Médio
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PP	Produção Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPEIn	Projeto Pedagógico da Educação Integral em Mato Grosso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMT
PPGEduMat	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UFMS
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEB	Secretaria de Educação Básica
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Seduc-MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
Sueb	Superintendência da Educação Básica
SUFP	Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
TCU	Tribunal de Contas da União

Sucinto anteâmbulo

Entrego à sociedade minha pesquisa escrita em forma de uma peça teatral. Ela retrata a pesquisadora que me tornei, cercada de medos, frustrações e angústias, mas determinada e estudiosa. É claro que sentimentos de incômodos e euforia se alternam e se alternaram constantemente ao longo desta trajetória investigativa, que hoje chega ao fim.

Os eventos que envolvem a reforma do Ensino Médio entrelaçam-se ao meu campo profissional de tal modo que se tornaram objeto desta pesquisa de doutorado. A Lei nº 13.415/2017, que institui o "novo" Ensino Médio, assim como esta pesquisa mostram-se multifacetadas, cercadas de remendos e olhares. Como técnica pedagógica da Seduc-MT, de 2013 a 2017, e em busca de algo que pudesse me auxiliar no trabalho, deparei-me com vários contextos complexos, interligados, atravessados por interesses e sujeitos atores dessa política, em diferentes espaços e tempos, que também dela se impregnam, a ignoram e/ou a ela resistem.

Neste grande guarda-chuva que se tornou a política pública educacional "Novo Ensino Médio" e, de modo particular, o "Ensino Médio em Tempo Integral", abarcando e realinhando outras políticas educacionais ou não educacionais, considero que essa série de medidas aplicada ao campo da educação altera tempos e espaços escolares, currículos e formação de discente e docentes, financiamento público e parcerias público-privadas, estrutura física e alimentação, além do transporte escolar e outras políticas vigentes por ela atropeladas, digo, alteradas.

Esta pesquisa foi construída em tempos de efervescência, tempos truculentos, tempos de dores e mortes, tempos da pandemia de Covid-19. E, diante dela, pude observar como as mãos do Estado agem e como são tramadas suas tessituras. A fervura que quero aqui destacar ocorre(u) no Mato Grosso e ficou evidente ao retornar ao trabalho – em julho de 2022, após o afastamento para os estudos do doutorado –, agora na função de professora formadora de matemática, na Diretoria Regional de Educação (DRE), uma nova estrutura no Organograma da Seduc-MT. Esse é um dos exemplos de efervescência política, em que novos paradigmas foram delineados, novos sujeitos passaram a atuar, novas demandas surgiram, enfim, um "novo jeito de fazer educação"[1].

No primeiro dia de trabalho na nova função, senti-me uma viajante do tempo que retorna, não compreende e não é compreendida. Os termos não eram os mesmos, os processos eram novos, as dinâmicas mudaram, as pessoas eram outras, muitas do setor privado... Enfim, tive que reaprender como estava se delineando a educação mato-grossense.

---

[1] Slogan do atual governo para a Educação (Mato Grosso, 2021).

Em tempo: é preciso contar o motivo pelo qual escolhi escrever assim, ou seja, justificar o porquê desta "forma" de escrever a tese. É, escrevi uma peça teatral didática brechtiana. A ideia de escrever em cenas é uma possibilidade para mim, por não conseguir escrever trechos muito longos ou em moldes pré-estabelecidos. Talvez a minha escolha se deva à necessidade de finalizar algo e sentir-me capaz, ou mesmo por precisar de outras formas de comunicação, pois a escrita convencional acadêmica me aprisiona e, muitas vezes, não me permite transmitir tudo que eu gostaria.

Outro motivo: ao deparar-me com o referencial teórico, ciclo contínuo de políticas públicas de Ball, em 2017, dispus-me a ler vários textos do autor e ouvir muitas de suas palestras, momentos nos quais as palavras *stakeholders*[2], *enactment*[3] e *performance*[4] apareciam. No entanto, a tradução literal desses termos não condizia muito com a teoria proposta pelo sociólogo. É claro, Ball as usa fazendo uma analogia aos sentidos teatrais na teoria da atuação (Ball, 2016). Assim, o *ator* (aqui entendido como pessoas envolvidas com a implementação de uma política qualquer) possui um *texto* (decretos, diretrizes, leis, orientativos, texto da política, propaganda, fôlderes, enfim, produções diversas) que pode ser *apresentado*/representado (implementado, executado, realizado...) de diferentes *formas*. Ou seja, esse texto é recontextualizado! Entretanto, os *atores envolvidos são quem têm o controle do processo de reprodução, e não o autor da produção*.

Foi a partir deste modo peculiar que busquei pesquisar, coadunando-o com as ideias de encenação, sujeitos/atores e atuação política de Stephen Ball. *Um olhar sobre uma "não implementação" e sim "uma encenação"*, pois não se refere a uma força externa atuando de cima para baixo (*top-down*), conforme os sentidos carregados pela palavra, e sim *uma rede complexa de relações que se contrapõem, se alinham, se fragmentam, se colidem, se dilatam, enfim, cada nó deste emaranhado exerce uma ação sobre o outro.*

A proposta desenhada para a tese consiste na investigação de *possíveis elementos constituidores do trajeto entre a proposta política e o que é executado na escola*, assim como se observa em Ball. Para isso, o conceito de recontextualização de Bernstein se tornou importante. Eis mais um motivo para o uso da peça teatral como uma forma de escrita da tese,

---

[2] *Stakeholders – Tradução:* grupo de interesses. Neste caso, é um conceito abrangente e inclusivo que dá aos professores, pais e estudantes uma **opinião válida** do que se pode contar como educação (Maguire; Ball, 2011, p. 180).

[3] *Enactment – Tradução:* implementação. Neste caso é uma "encenação", Ball usou este termo para indicar que as políticas são **interpretadas** e materializadas de diferentes e variadas formas (Mainardes, 2009, p. 315).

[4] *Performance – Tradução:* atuação, desempenho. Aqui se refere à prática de alguém ou de uma instituição, a atuação política na escola, e está ligado ao conceito de **performatividade** de Ball (2003), esta serve como medida de produtividade, de qualidade ou de inspeção.

qual seja, a possibilidade de visualizar relações dialéticas entre a *linguagem* interna e a linguagem externa dos sujeitos/atores investigados, visto que os *deslocamentos* dos textos são submetidos a processos individuais e imaginários de seleção, além de considerar alguns *aspectos do espaço e das ações desenvolvidas na escola* para auxiliar na compreensão do processo recontextualizador desses sujeitos/atores.

Por fim, o último motivo para essa forma de escrita é inspirado em um trecho de "O Analfabeto Político", de Bertolt Brecht, degustado em um dia de estudo e que constitui a epígrafe desta tese. O poema atravessou-me de um modo extraordinário, pois me identifiquei com a *postura legalista e alienada* que eu tinha. Na minha visão, as leis eram para ser cumpridas e as pessoas que as elaboravam eram capazes de fazer as melhores escolhas para a construção de uma nação, sob a perspectiva, inclusive, de possibilitar o melhor para a maioria da população, em detrimento da minoria. Ressalto: em nenhum momento afirmo que os responsáveis por fazerem política são incapazes, e isso talvez possa ser discutido; apenas constato e reafirmo a minha *ingenuidade*, uma crença no lado bom das coisas[5]. Ao pensar na minoria, assustei-me, possivelmente, e esse foi o ponto: "não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais" (Brecht, 1988, p. 42).

Visualizar-me como uma *reprodutora* de uma sociedade injusta e no papel de técnica pedagógica na Seduc-MT, *ser aquela que "faz cumprir" a lei deixou-me muito desconfortável.* Foi quando li e assisti a algumas peças brechtianas que evidenciavam a escrita potente, a forma de trazer questões sociais – sem a moralidade e os julgamentos, levando o público a se enxergar, como eu me vi, dentro dessa maquinaria –, a forma de trazer temas que ainda hoje são vivenciados pela sociedade. Enfim, a postura política, ética, inovadora, questionadora e intencional de Brecht convidou-me à tentativa de escrever essa peça teatral – A tese.

Uma vez expostos os motivos da escrita de uma peça teatral que se inicia nas páginas a seguir, sugiro que você se acomode, esteja confortável, pois aproveito para trazer meu primeiro artifício[6] neste caminho de produção e construção da escrita desta tese: a vinheta do programa Rá-Tim-Bum:

---

[5] Postura de uma fé cristã arraigada.

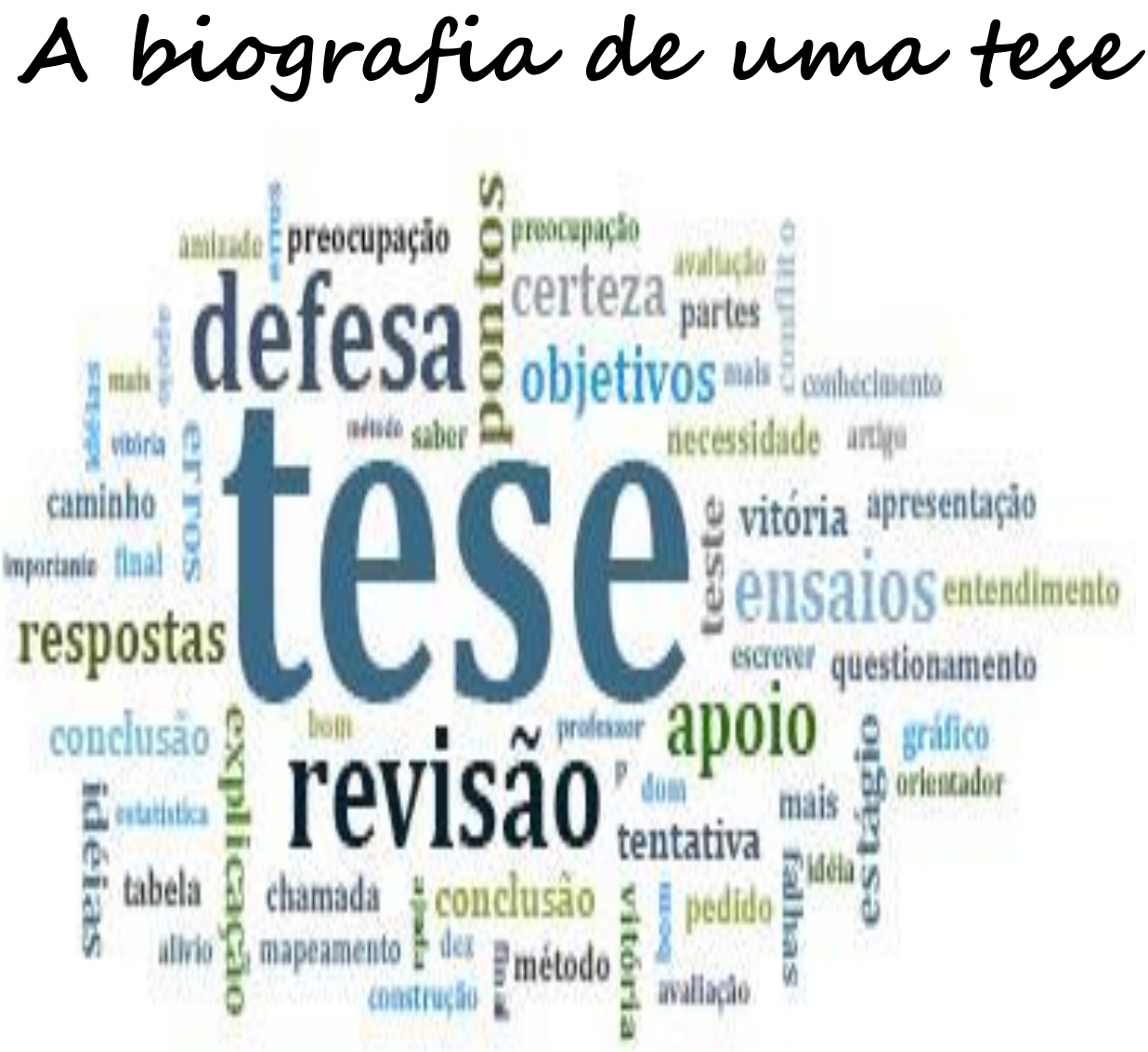
[6] Compreende-se artifício como meio para obter artefato ou objeto artístico. Na tese, são vozes, filmes, imagens, áudios, charges, desenhos e outros recursos, todos de domínio público, que me auxiliaram no processo de escrita. São utilizados quando quero exprimir algo e as palavras não comportam tudo que gostaria. Por isso, quando, durante a sua leitura, vir o ícone , sugiro que acesse os artifícios, pois compõem a escrita da peça/tese, vale dizer, não são apenas apêndices.

Artifício 1 – Senta que lá vem a história

Fonte: Memória Infantil (2013).
Nota: cena de vídeo do programa Rá-Tim-Bum[7]

Respeitável público, apresento a vocês, leitores...

Figura 2 – Nuvem de palavras



Fonte: adaptado de Santos (2017).

[7] Programa infantil produzido pela TV Cultura, de 1990 até 1994, reexibido pela última vez em 2015. O programa tinha vários quadros, entre eles, o "Senta Que Lá Vem a História", que introduzia uma história que seria contada, além de seu tom "autoritário", um dos motivos pelos quais a vinheta foi criticada e retirada do ar. (Wikipedia, 2020).

Sinopse:

Esta peça traz os percursos vividos na construção de uma tese de doutorado. É contada a história de Atesy, personagem principal, concebida e gerada pela professora/técnica/pesquisadora Gresiela, que, de 2013 a 2017, atuando na Coordenadoria de Ensino Médio (CEM), na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT), se deparou com desafios profissionais, como: implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), definição da matriz avaliativa do Ensino Médio (ADEPE-MT), formação de professores de matemática via Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), implementação da Política Educacional "Novo Ensino Médio", entre outras ações de cunho administrativo – Relatório do Tribunal de Conta da União (TCU), justificativas ao Ministério Público, entre outros – e de gestão – Orientação de propostas curriculares, processos seletivos de formadores dos Cefapros, Assessores Pedagógicos e professores do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Foi nesse contexto que a professora/técnica/pesquisadora concebeu Atesy. Por meio dessas instigações profissionais, Gresiela buscou respostas e ajuda no campo acadêmico, e julgou ter encontrado a solução na tese de Silva (2009). A partir, apenas do título, a professora/técnica/pesquisadora pensou ter encontrado seu "pote de ouro ao final do arco-íris", e com um olhar único e peculiar, Gresiela leu, estudou e até exercitou os critérios presentes na tese. Vocês já imaginam que não deu certo, não é mesmo? - Exatamente! Assim, Gresiela decide fazer doutorado tendo como orientador o autor da referida tese, para que seus questionamentos fossem resolvidos. Nesta condição, Atesy deixa de ser apenas uma ideia e se materializa, em 2017, com a aprovação no doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Gresiela, junto à Atesy, passa por inúmeros problemas, entre eles, um câncer de mama, a morte de seu pai, uma pandemia e outros. Esses foram alguns entre tantos acontecimentos – sem *spoiler* –, mas Atesy, por inúmeras vezes, foi deixada de lado, e até pensamentos de abortos foram considerados. Apenas a persistência de Gresiela e a certeza de que precisava fazer algo por si própria a mantiveram firme no propósito de conclusão do doutorado. Entre a pesquisa *in loco*, remédios, textos, hospitais, artigos, eventos, fragilidades, leituras, isolamento, álcool, esquecimento, não aprendizagens, aulas *on-line*, *lives* ... Atesy vai se formando ao longo desses seis anos.

Hoje, para a defesa, Gresiela apresenta Atesy, constituída por vídeos, áudios, *e-mails*, músicas, orações, choros, gritos, fotos, redes sociais, saudades, enfim, por um *corpus* inacabado e que precisa de outros para se compor, para ser entendida, ser vista. Entretanto, ambas, criadora e criatura, estão muito felizes em simplesmente coexistirem, pois, em muitos momentos, isso pareceu uma realidade impossível.

Figura 3 – Avatares iniciais da tese

Fonte: Filmora (2023).

PERSONAGENS

Atesy, personagem principal; representa as diferentes vozes ouvidas durante a pesquisa, as vozes acadêmicas.

Gresiela, a pesquisadora, escritora da tese e genitora de Atesy

Bertolt Brecht, teórico estudado – Teatro Didático

Stephen Joseph Ball, teórico estudado – Ciclo Contínuo de Políticas Públicas

Basil Bernstein, teórico estudado – Recontextualização

Época: presente, 2017 – 2023

Lugar da cena: Campo Grande/MS e Cuiabá/MT

Figura 4 – Avatares finais da tese

Fonte: G1 Economia (2020)**.**

PRIMEIRO ATO – ENTRE TANTOS MODOS... FOI POSSÍVEL ESTE!

Cenário:

Gresiela e Atesy em Cuiabá/MT; na mesa de estudo, estão vários livros, anotações, papéis, impressos, canetas, cadernos e outros materiais. O vídeo com a gravação da banca de qualificação sempre pronto para o ⊙. Ah, a internet! Essa não pode faltar, nem falhar... Basta só Gresiela avaliar as contribuições e escrever. O caminho para se tornar uma doutora parece que ficou mais próximo, mas não menos penoso.

Cena – Depois da *qualificação*... juntadas as peças

Nota ao leitor:

A partir das considerações da banca, seguidas do direcionamento junto ao orientador, informa-se que algumas questões foram consideradas, como: a retirada da **bricolagem textual colorida**[8]**;** a limitação do contexto histórico; a concentração dos episódios pessoais em um capítulo único; a manutenção da escrita como uma peça de teatro; a inserção da entrevista com estudantes; e a disponibilização dos documentos investigados como registros históricos e de consulta. Outras sugestões foram: a ampliação do ciclo para cinco contextos, a inclusão e/ou a exclusão de alguns conceitos. Enfim, que a peça teatral brechtiana comece! 👏 A seguir, a primeira cena, em que estão concentradas as condições pessoais e de saúde da pesquisadora e as relacionadas à pandemia de Covid-19, além de uma breve contextualização sobre Brecht...

[Atesy começa provocando Gresiela e se sentindo orgulhosa.]

Atesy – Fomos muito audaciosas em apresentar um trabalho acadêmico como um roteiro de teatro brechtiano.

Gresiela – Você sabe que não foi audácia ou criatividade. Foi o que consegui fazer após tantas tentativas. *[Gresiela a censura, pois hoje compreende o que aconteceu e continua na luta para minimizar os efeitos do chemobrain].*

Atesy – Ok. O importante é que você conseguiu escrever, depois de tudo isso. E, ainda, conseguiu uma leitura fluida e leve, apesar de repetitiva, e sei que você se preocupa com isso. *[Atesy se ajeita próximo de Gresiela].*

Gresiela – Sim, as teorias estudadas e escolhidas para a pesquisa não são simples, possuem termos específicos e a leitura é densa e morosa. Então, transferir tudo isso para cá, *[aponta para a tela do computador]*, eu acho custoso, pelo menos para mim. Prefiro ir ruminando...

---

[8] Foi uma tentativa de análise feita na versão qualificação, em que a pesquisadora coloriu o texto todo de acordo com os contextos do ciclo, nos seguintes moldes: **contexto de influência**, **contexto de produção de texto**, **contexto da prática**. Entretanto, essa ação evidenciou que o contexto de influência estava sendo priorizado, e, assim, a pesquisadora compreendeu que os contextos estão embricados, não sendo possível sobreposição de cores no mesmo texto, duas ou três vezes.

Atesy – Ok, mas para que todos compreendam o que está acontecendo com Gresiela, vou contar a sua história...

[Atesy ri e se posta para frente, com as mãos sobre seus joelhos e começa a contar.]

Gresiela, em abril de 2017, um mês depois de iniciar o doutorado, foi diagnosticada com câncer de mama. Um grande susto para todos, para sua família, mas em especial para ela própria, que não se enquadrava no que apontam como fatores de riscos.

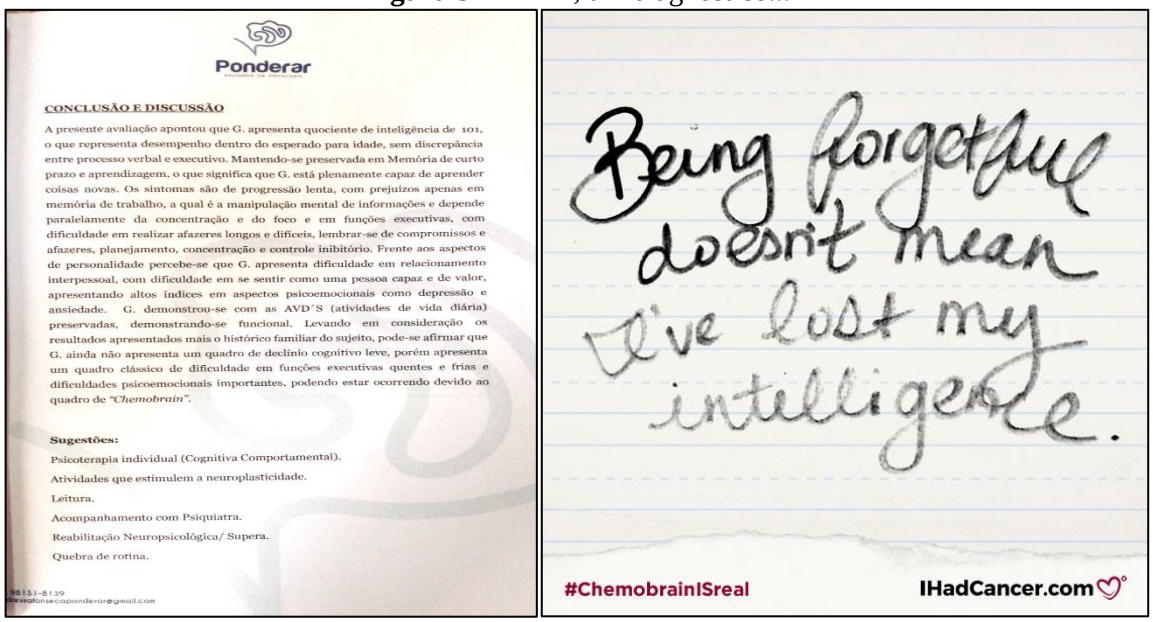
O tratamento durou um ano, um mês e oito dias, passando por três cirurgias, oito quimioterapias (quatro vermelhas e quatro brancas) e 25 sessões de radioterapia.

Ao retornar às atividades do doutorado, compreendeu que nada seria como antes. O tratamento de saúde radical, mas exitoso, causou-lhe muitos incômodos, como: dificuldades em digitar, pois suas unhas ficaram ocas, quase se desprendendo do dedo; sua vista ficou embaçada em volta como se enxergasse pelo fundo de uma garrafa; dores no corpo, que sentia como se tivesse sido feita atividade física intensa no dia anterior; ganho de peso, tendo engordado entre 10 a 15 kg para além de seu peso normal; perda do paladar, pois não sentia gosto de doce ou salgado, nem frio ou quente, algo perigoso para alguém que já estava com a boca sensível ... *[Atesy sussurra] alguns de vocês experienciaram isso com a pandemia...*, entre outras coisas, como cair os cabelos, enjoos, sonos demasiados em um período e, em outros, dias sem dormir. Em sua cabeça *pipocavam* pensamentos, todos inconclusivos indícios este que Gresiela vivenciou logo na primeira sessão de quimioterapia. E, depois de muito reclamar para todos, inclusive para seu médico, encontrou a resposta para suas queixas de esquecimentos, da não aprendizagem, da dificuldade em elaborar uma pergunta ou de concatenar os pensamentos, entre outras. Dr. Gabriel, seu médico oncologista, em novembro de 2020, durante uma consulta, falou sobre o *chemobrain*[9], ou quimiocérebro. Gresiela, ao ler sobre isso, apenas gritava: É isso! É isso! *Chemobrain* é um efeito da quimioterapia vermelha, não diagnosticado via exames físicos, mas com exames psicológicos feitos por um profissional específico, chamado neuropsicólogo. Diga-se de passagem: exame não custeado por planos de saúde e caro. Diante de tanta tribulação e ressalvas, Gresiela

[9]*Chemobrain*, também conhecido como névoa cerebral, é um quadro comum nas pessoas que realizam quimioterapia contra um câncer. Esse efeito é mais frequentemente causado por determinados quimioterápicos, como adriamicina, ciclofosfamida, fluorouracil e paclitaxel (drogas utilizadas, de forma recorrente, no tratamento do câncer de mama). Entre os principais sintomas da névoa cerebral estão: redução da velocidade de raciocínio, aprendizagem e resolução de problemas; dificuldade de concentração e para finalizar uma tarefa; e lapsos de memória recente (Mancini, 2021).

precisava ter a certeza do que estava acontecendo com ela; foi quando realizou o exame e veio a confirmação (Figura 5).

Figura 5 – Enfim, um diagnóstico...



Ponderar

CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

A presente avaliação apontou que G. apresenta quociente de inteligência de 101, o que representa desempenho dentro do esperado para idade, sem discrepância entre processo verbal e executivo. Mantendo-se preservada em Memória de curto prazo e aprendizagem, o que significa que G. está plenamente capaz de aprender coisas novas. Os sintomas são de progressão lenta, com prejuízos apenas em memória de trabalho, a qual é a manipulação mental de informações e depende paralelamente da concentração e do foco e em funções executivas, com dificuldade em realizar afazeres longos e difíceis, lembrar-se de compromissos e afazeres, planejamento, concentração e controle inibitório. Frente aos aspectos de personalidade percebe-se que G. apresenta dificuldade em relacionamento interpessoal, com dificuldade em se sentir como uma pessoa capaz e de valor, apresentando altos índices em aspectos psicoemocionais como depressão e ansiedade. G. demonstrou-se com as AVD´S (atividades de vida diária) preservadas, demonstrando-se funcional. Levando em consideração os resultados apresentados mais o histórico familiar do sujeito, pode-se afirmar que G. ainda não apresenta um quadro de declínio cognitivo leve, porém apresenta um quadro clássico de dificuldade em funções executivas quentes e frias e dificuldades psicoemocionais importantes, podendo estar ocorrendo devido ao quadro de *"Chemobrain"*.

Sugestões:

Psicoterapia individual (Cognitiva Comportamental).

Atividades que estimulem a neuroplasticidade.

Leitura.

Acompanhamento com Psiquiatra.

Reabilitação Neuropsicológica/ Supera.

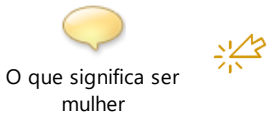
Quebra de rotina.

Fonte: Ponderar (2020).

Depois, foi necessária a realização de outro tratamento, agora, para minimizar as sequelas advindas do processo quimioterápico. Por fim, Gresiela está aprendendo a lidar com suas limitações e a utilizar ferramentas que a ajudam nessas situações.

Gresiela – Ouvir você falando assim me traz à tona todas as lembranças de um tempo de sofrimento e limitação, piorado com a chegada da pandemia e as inseguranças trazidas com ela. Graças a Deus, passou! *[Gresiela se emociona ao se lembrar de tudo].*

Artifício 2 – Mulher, mulher... O que é necessário para ser mulher?



Fonte: Columbia Pictures, Jersey Films, Universal Studios (2000)
Nota: Cena do filme Erin Brockovich – uma mulher de talento.

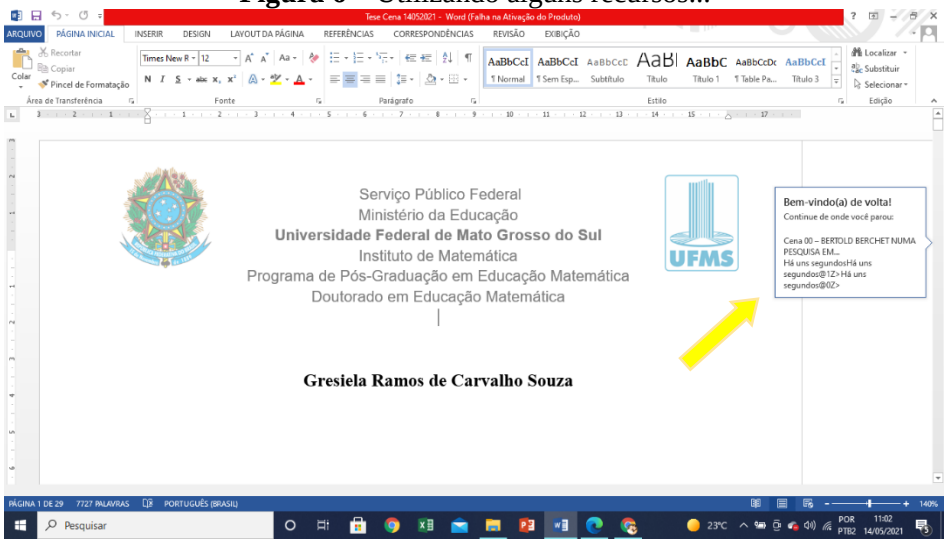
Atesy – *[Atesy continua a contar a história]* Hoje, Gresiela é acompanhada por psicóloga, psiquiatra, fisioterapeuta e outros médicos, além de tomar seus "remedinhos". Ela segue as orientações médicas à risca, ainda como um cordeiro[10], inclusive fazendo exercícios diários de escrever, ler, pensar, estudar... Uma das estratégias indicada pela psicóloga,

[10] Uma analogia à fé católica praticada por Gresiela.

Dra. Ângela, que funcionou foi seguir digitando, sem olhar para trás, utilizando o recurso do Word.

[Observe o print *da tela do computador da pesquisadora (Figura 6) e veja a seta e o recurso usado].*

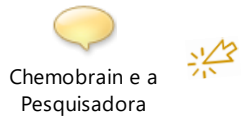
Figura 6 – Utilizando alguns recursos...



Fonte: *print* da tela do Word (2021).

Atesy – *[Atesy aponta para a tela do notebook, e continua...]* Gresiela não mais retoma o texto, e assim, pouco a pouco, as páginas vão se enchendo de letras, completando palavras, formando frases, surgindo parágrafos e, enfim, a cena... A arte [e o componente curricular "Artes" – como todos sabem, mas por alguns é ignorada, em especial, pela política aqui investigada (do novo Ensino Médio – EMTI), vem ao socorro desta pesquisadora, para mostrar a possibilidade de escrever, de produzir algo, de evidenciar que ela tem muito a dizer sobre os conhecimentos aprendidos. E, em nome de Brecht, agradecemos a todos os artistas que nos deslocam do nosso lugar e nos aprisionam em suas imaginações e alegrias. ***Obrigada***.

Artifício 3 – A pesquisadora e o doutorado



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Gresiela – Só você para trazer tanta coisa de modo tão objetivo. Tem tanta coisa, tantos sentimentos, tantas lágrimas... *[Gresiela chorava copiosamente e agora queria falar sobre suas vivências, até que...].*

Atesy – Chega!!! *[Atesy a interrompe e pergunta].* Já conhecemos os motivos para sua escrita em uma peça de teatro brechtiano, agora vamos conhecer Brecht, o que ele fazia e por que seu texto provocou tais sentimentos.

Cena – Teatro Brechtiano em uma Pesquisa em [E]educação [M]matemática[11]

Nota ao Leitor:

O trecho do texto "O Analfabeto Político"[12] foi encontrado em um e-mail do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT), anexo à Cartilha Salarial. Ao encontrá-lo, Gresiela se deparou com a imagem e o texto que mexeram com ela de tal forma, ao ponto de fazê-la repensar, refletir sobre sua postura, sobre como a política se efetiva. Naquele momento, *o véu do santuário rasgou-se em duas partes, de alto a baixo* (Mt. 27, 51).

Artifício 4 – Poema e Poesia ganhando vida...e vindo parar em uma tese

Fonte: Humanidades – Educação (2018).

Gresiela – A partir dessa situação, interessei-me por conhecer Brecht, o que ele fazia, e por que o texto me provocou afetações. Então, fui ler/estudar, de modo descompromissado, Bertolt Brecht.

[Gresiela mostra uma foto de Bertolt Brecht (Figura 7) que ela buscou na internet.]

Figura 7 – Conhecendo Bertolt Brecht

Fonte: A verdade (2013).

[11] Está sendo utilizado o termo Educação Matemática, simultaneamente em maiúscula e em minúscula; consoante com o texto de Silva e Miarka, 2017, Geni, a Pesquisa em [E]educação [M]matemática, e o Zepelim, publicado na Revista Perspectivas da Educação Matemática. A grafia [E]educação [M]matemática tem a intencionalidade de defender essa área do conhecimento, e também ampliá-la, considerando as matemáticas feitas pelos professores e estudantes. Não só as matemáticas acadêmicas e oficiais, mas aquelas socialmente construídas e usadas (Silva; Miarka, 2017).

[12] Autoria não confirmada; entretanto, o texto é atribuído a Bertolt Brecht pela primeira vez em Terra Nossa: *Newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidarity with the People of Brazil*, Vols. 1-7 (1988, p. 42).

Gresiela – Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898-1956), dramaturgo, poeta e encenador alemão, marxista, criador do teatro épico, casado com Helene Weigel, com quem fundou a companhia teatral *Berliner Ensemble*. Os trabalhos artísticos e teóricos brechtianos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, concentrando-se na crítica artística ao desenvolvimento das relações humanas no sistema capitalista.

[Atesy vira-se para Gresiela e pergunta]

Atesy – O que você perguntaria para Brecht?

Gresiela – *[Ainda sem saber o que perguntar, Gresiela faz o seguinte questionamento].* Por que suas peças mexiam com as pessoas?

[Brecht sem cerimônia aparece sentado na mesa de estudo e começa a dialogar com ambas.]

Brecht – Acredito que sejam os elementos que usava, a *crítica social*, o *humor cínico*, a relação dialética entre a *forma e o conteúdo*, a *perspectiva histórica* e, por fim, o *homem*[13], seu *cotidiano* e a sua *sociedade* (Brecht, 1996). *[Brecht falava com assertividade].*

Gresiela – Nossa, que susto! *[Gresiela se vira e coloca as mãos no peito, assustada.]*

Atesy – Nada melhor que conversar com a fonte, né? *[Atesy ri].*

Brecht – É. *[Brecht continua sem muitas cerimônias]* Mas pontuo que isso se deve também a tudo que vivi. Foi um tempo de pura perturbação mundial (Brecht, 1996).

Gresiela – De fato, os acontecimentos históricos importantes são contemporâneos ao senhor Brecht: a 1ª Guerra Mundial, a Revolução Russa e a ascensão do regime nazista.

Atesy – E esses fatos aparecem com frequência em suas obras, inclusive pela perseguição vivida e a necessidade de viver fora da Alemanha.

Brecht – Verdade, tive que viver foragido correndo de país em país, França, Dinamarca e Estados Unidos (Brecht, 1996). Por isso, houve várias influências, por exemplo:

Artifício 5 – Caixa de ferramentas de Bertolt Brecht

Fonte: TV Guia do ator (2014).

Atesy – *[Atesy começa a ler]* Olha isso: o teatro de Brecht tinha por objetivo tirar o convencional do palco, causar *estranheza* para provocar a reflexão, sem abrir mão da objetividade revolucionária (Brecht, 1996).

[13] Homem, para Brecht, é aquele desvencilhado de quaisquer crenças metafísicas; é um produto da sociedade (1996).

Brecht – Isso, eu busquei "conceber o ser humano como 'o conjunto de todas as condições sociais'" (Brecht, 1978, p. 29), *que age de acordo com a sua situação econômica e social*, enfim, os personagens do teatro brechtiano são pessoas comuns.

Gresiela – Considero que desse modo o público deixa de ser mero espectador para se tornar espectador ativo.

Brecht – Na verdade, eu buscava ter uma postura atuante diante do objeto e da obra (Brecht, 1978, p. 96). Esse processo de ativação do espectador é um "Epicizar" *[Brecht conceitua elementos de sua teoria].*

Gresiela – Epi... o quê?

Atesy – Epicizar ou *Episierung* – a epicização *é* um instrumento dramático que surge da *paixão política*, no teatro brechtiano; não faz determinado conteúdo adaptar-se a uma forma antiga; antes, cria uma operação dramatúrgica, na qual "conteúdo é forma e forma é conteúdo" (Teixeira, 2014, p. 49). Assim, reinventa-se o *teatro épico*, um *teatro de denúncia*, de protesto, contrapondo o teatro aristotélico.

Brecht – "O teatro épico é um teatro altamente artístico, denota um conteúdo complexo e, além disso, profunda preocupação social" (Brecht, 1978, p. 78).

Gresiela – kkk *[risos nervosos].* E o que é esse tal de *Verfre*...

Atesy – *[Atesy vai respondendo, nem dá tempo para Brecht definir].* *Verfremdungseffekt* – efeito de estranhamento, distanciamento, alienação ou desilusão. É "o conjunto de técnicas que permitem ao espectador distanciar o olhar sobre a cena [...]" (Lima, 2015, p. 426), sendo possível a ele observá-la com estranheza (Lima, 2015).

Brecht – A função é *despertar* o espectador de seu processo de *alienação*, possibilitando-lhe um *olhar crítico* sobre determinada situação que até então era *vista como normal* ou natural (Brecht, 1996).

Gresiela – Tem também o *gestus*, o que pode definir sobre isso?

[Gresiela gostaria de ouvir Brecht conceituando, mas Atesy, à frente, traz algo a partir dos estudiosos de Brecht...].

Atesy – *Gestus* é signo de interação social, ligado ao estranhamento, se constituindo como *materialização de conceitos e ideias*. O *gestus* é definido por uma *relação social;* o que nos possibilita *refletir sobre a sociedade* e sua importância é colocar em relevo *a forma de pensar da personagem na postura física*, suas palavras, seus gestos, o *conjunto de suas ações*, culminando em uma *atitude global* (Lima, 2015).

Gresiela – *[Gresiela, sem paciência, completa]* Segundo Miranda, uma estudiosa de Brecht, o *teatro* é uma *arte*, e *não* mero *entretenimento*. Por isso, Brecht *escreve com simplicidade*, traz temas do *cotidiano* em uma perspectiva *histórica*, *personagens comuns* e utiliza de elementos possíveis para levar, ao *respeitável público*, o prazer, a *reflexão introspectiva* que se assenta na *razão*. Assim:

> Não há mais o espetáculo que retira o homem de sua realidade para lhe oferecer um mundo que não lhe pertence. Não se trata de pessimismo nem de conformismo. Há esperança, mas ela está justamente em apontar o conflito e procurar saídas, e não puramente em assistir à desgraça e sentir-se inútil porque assim o é. Isso tudo, aliado ao *bom humor*, à *precisão técnica* e à *devoção* daquele que acredita na arte como um plano... (Miranda, 2011, p. 39, *grifos da pesquisadora*).

Atesy – *[Atesy complementa, também se pautando no texto de Miranda (2011)]* Para Brecht, o importante é *sempre divertir-se e divertir*. Um grande desafio da estética de Brecht está em concebê-la como uma *prática*. Apesar de a teoria só existir mediante a prática, ao ser vivenciada, torna-se um enorme quebra-cabeça.

Brecht – *[Com sorriso de canto de boca, fala].* Eu escrevi *Lehrstücke*[14], textos que esmiúçam a estética desse teatro da era científica, propondo um novo olhar diante da perspectiva histórica em uma contradição, *momento na história*, *momento de agora*, não estando uma subordinada a outra, mas *entrelaçadas*. E nessa concepção dialética, dirigida a um *compromisso da ciência*: *o de educar combatendo a irracionalidade*, "[..] devo confessar, por muito que fira a sensibilidade de alguns, que não me é possível subsistir como artista sem me servir da ciência" (Brecht, 1978, p. 50).

Atesy – Assim, nasce uma nova forma de se ensinar e de se aprender, uma *proposta educativa e filosófica*, tanto para o público como para aquele que encena, de modo a oportunizar o *desenvolvimento de atitudes questionadoras e reflexões* sobre o que fazem e o que veem – *O teatro didático*.

Brecht – Costumo dizer que,

> [...] embora o teatro não deva ser importunado com toda a sorte de temas de ordem cultural que não lhe confiram um caráter recreativo, tem plena liberdade de se recrear com o ensino ou com a investigação. Faz com que as reproduções da sociedade sejam válidas e capazes de a influenciar, como autêntica diversão (Brecht, 1978, p. 109).

[14] "Peça de aprendizagem", segundo Koudela (1992).

Atesy – O *teatro didático*, assim como o *épico*, é *narrativo e descritivo*, ocorre em um *processo dialético* e tem a função de fazer as pessoas se divertirem e pensarem, ou seja, *é crítico e é político*. E sua importância como *proposta pedagógica* inovadora está no processo de construção com o grupo, e não na apresentação. A *peça didática ensina quando nela se atua*, não quando se é espectador.

[Atesy já pensa nas potencialidades dessas peças e estuda suas características, elencadas por estudiosos de Brecht. Em seguida, continua].

Atesy – As características da peça didática brechtiana como processo de educação são: a *fidelidade* ao *modelo de ação*, ou seja, o texto é trazido à prática, à *concretização* do *modelo de ação* por meio de materiais trazidos do cotidiano, à *multiplicidade* de interpretações e possibilidades de criar novos *modelos de ação* e, por último, o jogo teatral passa ser *constitutivo* de uma *ação transformadora* e *política* (Koudela, 1992).

Gresiela – *[Gresiela se posiciona]* E eu identifico essas características nesta investigação. Quanto à *fidelidade,* ao observar como os documentos produzidos no Contexto de Produção de Texto estão sendo encenados no Contexto da Prática, a política como prática social; quanto à *concretização*, ao escolher e trazer toda a trama para o cotidiano escolar e ao meu pessoal; quanto à *multiplicidade*, ao considerar o meu olhar e ainda assim apontar a possibilidade de outros olhares. E, por fim, à *ação transformadora,* e, neste caso, assim como Barthes, busco "o distanciamento entre o escritor e o dramaturgo" (Lima, 2015, p. 432) em não assumir um posicionamento de caráter sociopolítico e econômico, mas de apenas *realizar diálogos* com alguns dos *elementos do processo brechtiano*, "[...] no intuito de mover o leitor de sua condição passiva para um olhar mais crítico sobre o que lê" (Lima, 2015, p. 432).

Atesy – Muito legal isso, gostei!!! *[Atesy aplaude 👏]*

[Assim, Gresiela vai explicando como será na escrita de sua tese]

Gresiela – A **Nota para o Palco** e o **Cenário**. Brecht usava essa primeira descrição para dar explicações de como constituir o cenário, pois tinha preocupação com os elementos alegóricos, os quais tinham a função de auxiliar nas questões de conteúdo e forma. E a segunda para delimitar o espaço e o painel de fundo das peças. Na tese, chamo, respectivamente, de **Nota ao Leitor** e **Cenário.** A primeira designação busca apresentar informações sobre a pesquisa e a segunda, a descrição dos ambientes de pesquisa.

[Gresiela continua...]

Destaco: as *palavras escritas em itálico* podem ser termos estrangeiros ou vocábulos a que o personagem quer dar ênfase, ou seja, em uma encenação seria o momento da

entoação da voz, do jogo da luz, do susto... A ***rubrica geral*** e as *micro-rubricas* referem-se ao que interessa à peça. Na tese é usada para situar o leitor quanto ao evento. Em uma apresentação, os espectadores não saberiam disso: são, portanto, informações que uso para orientar os leitores e conduzir o enredo da peça/tese. Estão grafadas com fonte Calibri (corpo) e Calibri Light (Título), tamanho 12, em *itálico* e entre colchetes []. As *micro-rubricas* são divididas em *objetivas* e *subjetivas*; as *objetivas* descrevem os movimentos, gestos, posições; as *subjetivas* descrevem os estados emocionais dos personagens, o tom dos diálogos e das falas. Por fim, as *micro-rubricas* estão inseridas nas falas e atingem as ações cênicas, geralmente, dados indispensáveis aos atores na construção do personagem e sua atuação.

[Atesy a interrompe e a desafia, junto a uma proposta da banca de qualificação desta pesquisa.]

Atesy – Considerando que seu problema com a escrita foi resolvido. Que você tem várias pontuações da banca para concluir sua tese. Que é preciso avançar e ir para águas mais profundas[15], faço a seguinte provocação: que tal escrever a tese como um texto dissertativo?

Gresiela – Não!!! *[Gresiela, visivelmente nervosa, nega sonoramente].*

[Pela primeira vez, Atesy silencia-se e respeita sua progenitora...]

Gresiela – Atesy, não!!! Agora que me sinto feliz, que me sinto capaz. Não quero vivenciar a experiência dolorosa e intensa da escrita. É assim que consigo fazer, é isso que foi possível, é o que dou conta. Quero finalizar isso logo!

[Gresiela se sente encorajada e capaz para concluir o doutorado; então, ela mantém a escrita da tese consoante com a versão qualificação. Esse exercício não é simples, pelo contrário, é penoso e custoso, entretanto, esta Carvalho[16] é resiliente]

---

[15] Outra analogia à sua crença católica, sobre a necessidade humana de se envolver, de se engajar, de estudar e de ampliar os horizontes.

[16] Uma alusão à homenagem do TCE-MT, ao seu pai Milton de Carvalho, falecido no dia 8 de dezembro de 2017 (https://www.facebook.com/100001746912608/posts/1516777661723783/; publicada no Facebook no dia 15 dez. 2017).

SEGUNDO ATO – CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ESCOLHIDOS

Cenário:

A trama se passa exclusivamente na cidade de Cuiabá-MT, onde a pesquisadora inicia a versão do texto final da tese, reescrevendo sobre as escolhas feitas durante o processo de reconstrução da pesquisa, a partir das contribuições dos membros da banca de qualificação. Gresiela fica por horas em sua mesa de estudo, em frente ao seu *notebook*, com Atesy, sua fiel companheira de pesquisa, o ventilador sempre funcionando por causa do calor de Cuiabá e em meio a vários livros e papéis espalhados pela mesa.

Cena – Fincando Estacas desta Tese

Nota ao Leitor:

Neste momento, Gresiela e Atesy justificam as suas escolhas, os caminhos e os olhares sobre esta pesquisa, a qual se enquadra no campo da [E]educação [M]matemática, e, para tanto, a pesquisadora utiliza-se de analogia.

[Gresiela inicia expondo a analogia e os critérios.]

Gresiela – A analogia é feita junto ao texto "Fincando Estacas: uma tentativa de demarcar a Educação Matemática como campo profissional e científico", de Jeremy Kilpatrick, publicado em 1996, estudado por mim na disciplina "Teorias Contemporâneas em Educação Matemática", no 1º semestre do doutorado.

Atesy – *[Imediatamente a questiona]* E por que você resgata essa publicação?

Gresiela – *[Respira e fala]* Este texto traz à tona questionamentos sobre os limites e as características de uma pesquisa em [E]educação [M]matemática. E é por isso que estabeleci essa analogia, pois, durante a pesquisa de doutorado, deparei-me com inúmeros olhares, verdades transitórias e realidades diversas. Ao me confrontar com tamanha diversidade, hesitei e questionei; entretanto, o medo de não ser entendida paralisou-me, obrigando-me a trilhar por um caminho seguro.

[Congela-se a cena para Atesy pontuar sobre a postura da pesquisadora, Gresiela].

Atesy – É importante lembrar que ela *[aponta para Gresiela]* chegou à UFMS preocupada em *obter um currículo referência* para o Estado de Mato Grosso e, ao participar do Grupo de Pesquisa e Currículo em Educação Matemática[17] (GPCEM), *frustra-se*. Isso porque o GPCEM "analisa e problematiza currículos de matemática, por intermédio dos discursos,

[17] Grupo de pesquisa coordenado pelo professor Marcio Antonio da Silva, criado em 28 de agosto de 2012, vinculado à UFMS. Diretório do grupo: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/568224>.

da produção de subjetividades, das relações de poder e da constituição de sujeitos”[18]. Diante da “frustração” de não haver um currículo modelo – por estar *na ilusão pessoal do caminho de uma só verdade*, do *seu olhar*, de *seus sentidos*, ela expõe aqui os critérios delimitados para esta pesquisa. Por favor, compreendam, são apenas *critérios*, consoante com o texto de Kilpatrick, escolhidos pela pesquisadora, tendo em vista *suas expectativas* e sem a pretensão de serem seguidos, mas apenas compreendidos.

[Enfim, Gresiela escolhe SEUS caminhos, mesmo com certo receio. Descongela-se a cena e Gresiela apresenta suas escolhas]

Figura 8 – A escolha é só sua!

Fonte: Gartic (2019).

Gresiela – Ao utilizar-me do texto de Kilpatrick, em analogia, o intuito não é apresentar ou trabalhar uma única concepção, mas *esclarecer e delimitar sob qual lente me refiro* ao utilizar os conceitos presentes na pesquisa e qual caixa de ferramenta[19] utilizo, de modo particular, além dos motivos pelos quais uso esse recurso. Assim, busco descrever e conduzir os leitores pelos caminhos por onde passei, o que também não impede que sejam contemplados outros olhares sobre o caminho percorrido. Os conceitos apresentados a seguir são fundamentais e auxiliam na pretensão de responder à questão central desta pesquisa: *Como se dá o processo de recontextualização curricular da política pública educacional “Ensino Médio em Tempo Integral” pelos discentes, docentes e técnicos pedagógicos da Seduc em Escolas Plenas do Estado de Mato Grosso” e qual é o papel da Educação Matemática nesse contexto?*

[Diante deste questionamento, a pesquisadora descreve, na sequência, os conceitos estudados, evidenciando o viés a partir do qual eles serão empreendidos na tese.]

---

[18] GPCEM (2021).
[19] Termo utilizado por Foucault no livro “Entrevistas de Roger Pol-Droit” (2006, p. 41-52).

Gresiela – Inicio apresentando o conceito de política – considerando que a pesquisa é sobre política pública educacional –, segundo acepção trazida nos textos de Stephen Ball (2015). O autor define *política* como:

> [...] um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político. Uma epistemologia profunda se envolveria com esses tipos de problemas e questões como a base para o processo de política de interpretação. Então, com quais pressupostos de poder, de subjetividade, de verdade, o analista de política opera? (Ball, 2015, p. 162).
> *Políticas são agenciamentos de valores instáveis*, *autoridade*, *significados* e *práticas*, os quais reúnem vários estados das coisas e organismos, bem como declarações, modos de expressão, e regimes inteiros de sinais – tanto objetos materiais quanto imateriais (Ball, 2015, p. 166, *grifos da pesquisadora*).

[Atesy e Gresiela fazem como um jogral: a cada momento, elas se alternam descrevendo os conceitos utilizados na tese].

Atesy – Um tema discutido na tese é o *neoliberalismo,* que se compreende como uma forma de governo, no sentido foucaultiano, articulando a essa noção três categorias: *o mercado, a performatividade e o gerencialismo* (Ball, 2005). Outras duas definições, a de *currículo* e de *discurso,* são importantes para a tese, pois *tudo é currículo* e o *homem é constituído pelo discurso*. Ambas as acepções foram estudadas em textos nas reuniões de estudo do GPCEM e utilizadas nesta tese. Tomaz Tadeu Silva, em seu livro "Documentos de Identidades", trata *currículo* como:

> [...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2019, p. 150).

Gresiela – *[Segue na mesma dinâmica de jogral junto à Atesy]* Fernandes e Sá (2021) delimitam *discurso* como:

> [...] um conjunto de enunciados efetivamente produzidos, entendidos, como sequências formuladas, que se apoiam em um mesmo sistema de formação, ou seja, em regras que lhes são específicas e cuja compreensão é possibilitada pela seguinte indagação, colocada por Foucault (1995, p. 31): como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar? Diante dessa indagação, que permite apreender a emergência das unidades de discurso, somos levados a verificar os aspectos sociais, históricos e ideológicos que determinam a produção de discurso (Fernandes; Sá, 2021, p. 25).

Atesy – Outro destaque: a pesquisadora delimita que Oliveira e Destro (2005, p. 148), entendem "[...] a política curricular como *política cultural*", de acordo com quatro possíveis motivos elencados pelas autoras citadas, ao exaltarem as contribuições de Bowe, Ball e Gold (1992):

> Primeiro, porque [Bowe e Ball] não só definem a política curricular como explicitam seu processo de construção – e, o que é mais importante, sem dicotomizá-lo. Segundo, porque dão voz a todos os agentes políticos sem criar hierarquias entre eles. Terceiro, e em consequência dos anteriores, reconhecem no processo político a conexão entre local/global à medida que destacam não só o movimento do global para o local, mas o inverso também, considerando assim a lógica espacial não-binária. Quarto, e o que é de fundamental importância para os objetivos propostos em nosso estudo, ao destacarem os conflitos políticos existentes nos diferentes contextos de produção da política curricular e ao definirem esses contextos como textos, portanto, como construções simbólicas, possibilitam não só a visualização de conflitos culturais no processo de construção da política curricular como também de movimentos contra hegemônicos no processo político, abrindo caminhos assim para considerarmos metodologicamente tanto a centralidade da cultura como a ampliação do campo político (Bowe; Ball; Gold, 1992 *apud* Oliveira; Destro, 2005, p. 147).

Gresiela – De acordo com o texto de Kilpatrick (1996), esta tese apresenta a diversidade no modo de pesquisar e colaborar com o campo da [E]educação [M]matemática, deixando-o ativo e em crescimento. Este estudo trabalha com perspectivas múltiplas, diferentes abordagens, outras epistemologias, vários paradigmas, diversos meios de representações, de modo a auxiliar o fértil terreno das indagações de pesquisadores e educadores matemáticos, conforme sugere Kilpatrick (1996).

Atesy – Destarte, Kilpatrick alerta que métodos únicos e pesquisadores devotados a uma única abordagem não auxiliam o campo da [E]educação [M]matemática em franca constituição. Por isso, "todos são parciais e provisórios; nenhum pode contar a história toda. Em particular, nenhum método único de pesquisa pode tratar de um vasto âmbito de questões do interesse de educadores matemáticos" (Kilpatrick, 1996, p. 103). Espera-se que tais interseções de conceitos e teóricos possam dialogar de alguma forma e se juntar a essa grande colcha de retalhos[20] que compõe a [E]educação [M]matemática. À vista disso, a pesquisadora espera poder mover-se confortavelmente por todo esse espaço e produzir mais caminhos estendendo o território já ocupado (Silva; Miarka, 2017).

[20] Termo inspirado no filme do mesmo nome, lançado em 1995, assistido pela pesquisadora em 2020, no qual a personagem principal, doutoranda, se refugia na casa da avó, local onde um grupo de amigas se reúne para fazer colchas de retalhos e contar suas histórias.

Gresiela – Assim, considerando o objeto da pesquisa e as questões dele decorrentes; a análise da política pública educacional realizada por Ball (1992, 1994, 1998, 2001, 2003, 2005, 2006, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016); a recontextualização operada pelos estudantes, docentes e técnicos da Seduc-MT a partir das contribuições de Bernstein (1996a, 1996b, 2003); e a noção de peça/tese concebida por Brecht (1978), articulei teoricamente a escrita da tese. São os referenciais escolhidos por esta pesquisadora.

[Gresiela apresenta como a tese está organizada].

Gresiela – Deste modo, a tese está estruturada em atos e cenas. No *Primeiro Ato – Entre tantos modos... foi possível este!* – aponto os motivos que me levaram para a escrita em roteiros de uma peça de teatro brechtiano, trazendo os desafios pessoais e profissionais, os problemas de saúde e a pandemia, vivenciados ao longo do doutorado. Na sequência, há o *Segundo Ato – Caminhos teórico-metodológicos escolhidos, em que* exponho os motivos da pesquisa se enquadrar no campo da [E]educação [M]matemática. Aqui, discuto a recente reforma do Ensino Médio e os indícios do neoliberalismo nesse contexto. Apresento o referencial analítico para o estudo da política pública educacional investigada, como também a recontextualização ocorrida na atuação/encenação da política. Finalizo este capítulo, descrevendo como ocorreu a implantação da política do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) nas Escola Plena[21] do Estado de Mato Grosso; por fim, delineio quem são os sujeitos/atores investigados.

No capítulo seguinte – *Terceiro Ato – Mudanças no contexto escolar percebidas pelos atores na atuação/encenação da Política Pública Educacional "Ensino Médio em Tempo Integral"* –, busco fazer o exercício teórico-analítico por meio dos sentidos dados pelos sujeitos/atores desta pesquisa. As mudanças por mim observadas e identificadas foram organizadas a partir da ampliação da carga horária e, por isso, lanço luz para a inserção de novos componentes curriculares como uma necessidade de novos conhecimentos para o século XXI e apresento como a flexibilidade curricular está acontecendo nas escolas.

No capítulo posterior, intitulado *Quarto Ato – Novo Fazer Pedagógico*, apresento elementos que justifiquem esse novo fazer pedagógico, exigido e trabalhado nas Escolas Plenas. Cito o acréscimo de atribuições no trabalho docente; a construção do ideário de perfis docente e discente e o uso da [M]matemática na condução de condutas. Todas essas

[21] Escolas Plenas é a forma, como são chamadas as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Mato Grosso, instituídas por meio da Lei Estadual nº 10.622, em 24 de outubro de 2017. Nelas, além das disciplinas tradicionais, os estudantes recebem orientações especializadas contribuindo para a formação de um Projeto de Vida. Durante o período de investigação, as escolas eram exclusivamente de Ensino Médio; hoje, atendem também aos anos finais do ensino fundamental, exceto à EE Nilo Póvoas, que foi fechada em 2020.

mudanças nas ações pedagógicas trazem elementos de um trato neoliberal para a educação, como a inserção de parcerias público-privadas, novos conceitos e novos termos de outras áreas para o campo educacional.

Encerrando a tese, não a pesquisa, *o Epílogo – Enfim, a Atesy se torna a tese*, descrevo os caminhos deixados de lado e os próximos passos para outras pesquisas.

Então, convido você: *vamos entender como essa política entrou na agenda política nacional e que relação tem com alguns organismos institucionais?*

Cena – O Ensino Médio brasileiro, alguns indícios do neoliberalismo

Nota ao Leitor:

Esta cena traz à discussão a etapa final da educação básica, o Ensino Médio brasileiro, com um recorte temporal de quando esse nível de ensino passa a ser obrigatório, bem como as influências sofridas de órgãos internacionais, particularmente no campo da educação, e suas ressonâncias nesta fase.

[Gresiela, para iniciar, aporta-se em aspectos legais para sua escrita].

Gresiela – Em 2009, o Ensino Médio brasileiro passa a fazer parte do que hoje é a educação básica[22]. Normativos legais passam a conferir a essa etapa, financiamento[23] e obrigatoriedade, sob o argumento da democratização de acesso e da universalização do ensino, discursos construídos no contexto de influência. Esses discursos podem ser destacados no contexto de influência, como o significado de "Educação Básica", explícito no documento da Unesco, em Jomtien, no ano de 1990.

> 4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (Unesco, 1990, p. 3).

Atesy – *[Atesy intervém]* Em outro documento do contexto de influência, o Relatório Delors, há uma preocupação: "[...] o ensino secundário ocupa agora, com caráter de urgência, a nossa atenção" (Unesco, 1998, p. 29). Esse documento enfatiza a gratuidade do ensino e

[22] Conforme Lei Federal nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, e Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009.

[23] Criado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, antes chamado de Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). Com isso, ficaram garantidos aos estudantes do ensino médio o recebimento de material escolar (PNLD), a merenda e o transporte escolar, bem como a assistência à saúde. Recentemente, foi renovado pela Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

considera a educação básica um "passaporte para a vida" (Unesco, 1998, p. 125) indispensável para a "construção do futuro coletivo e continuar a aprender" (Unesco, 1998, p. 125).

Gresiela –Essas ideias reverberam nos aspectos legais brasileiros, aqui descritos no contexto de produção de texto nacional. Assim, a Emenda Constitucional nº 59/2009 torna dever dos entes federativos a universalização do Ensino Médio gratuito, a partir de 1º de janeiro de 2010. *Este é, ao menos, um marco legal no que se refere à necessidade de priorizar o nível médio na educação pública brasileira*.

[Gresiela pontua sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB).]

Destaco que a LDB foi atualizada, inserindo a obrigatoriedade do Estado de oferta do Ensino Médio em seu texto apenas em 2013 (modificação incluída pela Lei nº 12.796/2013), bem como ressalto a existência de um movimento nacional voltado para a juventude na época (Oliveira, 2017). A exemplo disso, tem-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), cujo objetivo foi desenvolver uma proposta de apoio técnico e financeiro para a *reestruturação pedagógica e organização curricular* das escolas públicas de Ensino Médio não profissional (Brasil, 2009). Logo, o *ProEMI se constituiu como um programa indutor da educação de tempo integral*, tendo em vista a prerrogativa da reorganização do currículo e a ampliação da carga horária anual para os estudantes do Ensino Médio (Brasil, 2011).

Atesy – Legal! E o que mais se pode dizer do contexto de produção de texto nacional?

Gresiela – *[Gresiela continua suas conjecturas]* No documento orientador do ProEMI, é possível identificar conceitos dos âmbitos administrativo, econômico e financeiro trazidos para o campo da educação. Lanço luz sobre a adoção de determinados termos, alguns incorporados, outros ressignificados, como: inovação (presente no próprio nome do programa); protagonismo; participação juvenil; experiências exitosas; desempenho; percurso formativo; macrocampos[24]; e a ideia de "currículo dinâmico, flexível, compatível com as exigências da sociedade contemporânea". (Brasil, 2009, p. 3). Segundo o documento orientador,

> O Ensino Médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos

[24]O termo aparece no documento orientador de 2011, mas as proposições já constavam no documento de 2009, com os Campos de Integração Curricular (CIC). Compreende-se o macrocampo como o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de realizações que qualificam o currículo escolar. As atividades são: acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa, cultura corporal, cultura e arte, comunicação e uso de mídias, cultura digital, participação estudantil, leitura e letramento.

> como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade (Brasil, 2009, p. 6).

Atesy – Então, já houve uma discussão sobre o Ensino Médio no Brasil anterior às mudanças atuais?

Gresiela – Sim. Além das modificações trazidas pela EC 59 já em 2009, a discussão ganhou maior *status*, quando o novo Ensino Médio começou a ser desenhado em 2012, com instauração da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), criada pela comissão especial da Câmara dos Deputados, que tinha por objetivo debater e propor a reformulação do Ensino Médio brasileiro; o presidente e autor da proposta foi Reginaldo Lázaro Lopes, filiado ao PT-MG, na época, deputado federal.

Atesy – No âmbito da Ceensi, foi formulado o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que culminou na aprovação da Medida Provisória nº 746/2016 na mais recente reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a *Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Para alguns, algo imposto; para outros, algo necessário; para outrem, precipitado. Ferreira e Silva (2017, p. 288) esclarecem que:

> A MP nº 746/2016 foi encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016. Após quatro meses de tramitação, foi aprovada na Comissão Mista incumbida de apreciá-la; foi então convertida no Projeto de Lei nº 34/2016, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo, finalmente, sancionada como Lei nº 13.415/2017 e passando a compor, desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

Gresiela – Dessa maneira, a Lei Federal nº 13.415/2017, comumente chamada de Lei do "Novo Ensino Médio", é o foco desta pesquisa. E, ao analisá-la, observo que as políticas públicas educacionais brasileiras "[...] instituídas pelos documentos oficiais estão imbricadas em redes de poder-saber, desenhando-se de acordo com os cenários políticos, sociais e econômicos estabelecidos" (Abreu; Mascia, 2018, p. 89). Nesse sentido, exibe-se, a seguir, uma matéria (Figura 9) que evidencia as circunstâncias que nortearam a aprovação da Medida Provisória que se converteu na lei em referência:

Figura 9 – Reforma do Ensino Médio, via MP nº 746/2016, foi assim que (re)começou...

Fonte: Brasil (2016).

Gresiela – A publicação apresentada relata o motivo para o início da Reforma do Ensino Médio, via Medida Provisória: *o Ideb de 2016*. É importante ressaltar que o governo Temer teve início em 12 de maio de 2016, em substituição ao governo Dilma. O ministro da educação na época, José Mendonça Bezerra Filho, recifense, de família com tradição política, administrador por formação, já havia sido governador, senador e deputado federal. Quando governador de Pernambuco, *ampliou a oferta de ensino integral* naquele estado. Ressalto que o *Projeto de Lei nº 6.840/2013 já era uma pauta de discussão no Congresso Nacional*. Para o então ministro, "os resultados são uma catástrofe para nossa juventude [...]. A reforma no Ensino Médio é urgente [...]. Já passou da hora de oferecermos uma solução adequada para a educação dos jovens" *(transcrição de um trecho da matéria citada)*.

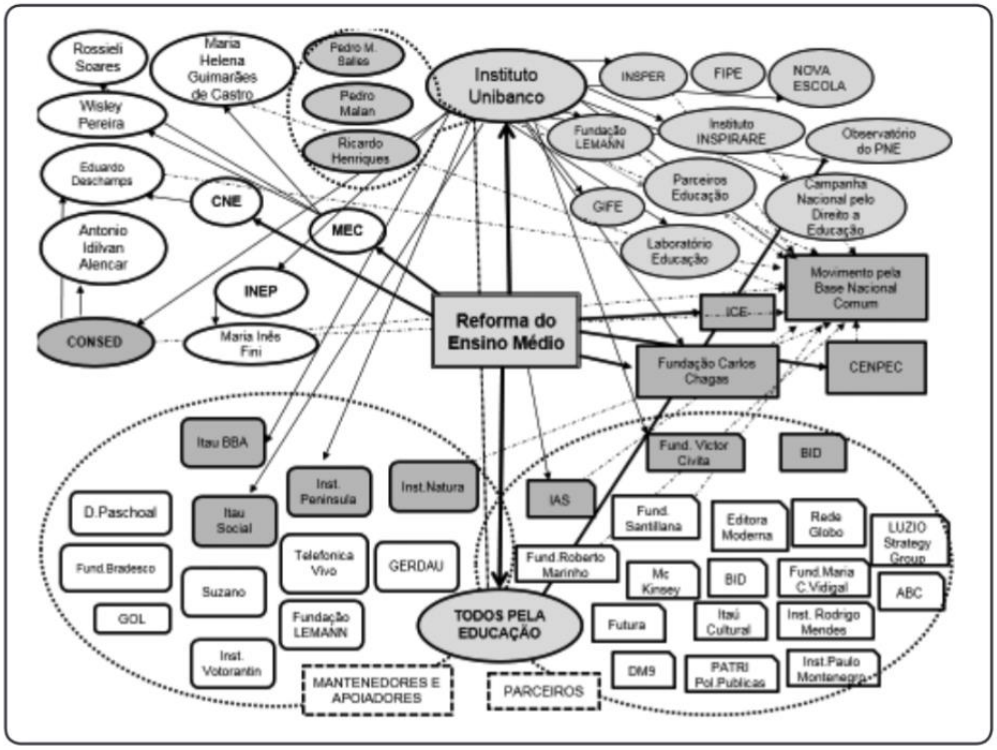
Atesy – Em um texto irônico, as professoras e pesquisadoras Monica Ribeiro Silva e Nora Krawczyk (2015)[25] simulam uma possível conversa com o Projeto de Lei nº 6.840/2013, e, a partir dessa "entrevista", elas apontam a presença marcante do empresariado brasileiro na reforma atual. Além disso, é possível identificar as redes de influências que interpolam as políticas públicas brasileiras e *suas necessidades de reformas*. Entendo que a lei ganhou força no momento oportuno, ou essa ocasião favorável foi construída[26].

[25] Silva (2015).

[26] Pessoas do MEC envolvidas com a Medida Provisória: Tereza Pontual - Diretora de Currículo e Educação Integral (ex-bolsista da Lemann); Maria Helena Guimarães - Secretaria Executiva (uma das sócias fundadoras do Todos pela Educação). Convidados a participar das audiências de públicas no congresso: Instituto Inspirare (Anna Penido); Fundação Lemann (Denis Mizne); Instituto Unibanco (Ricardo Henrique); Ana Inoue (Fundação

Gresiela – Os pesquisadores Peroni, Caetano e Lima (2017) construíram um mapa de sujeitos individuais e coletivos envolvidos com a reforma do Ensino Médio. Eu prefiro chamar de contexto de influência e suas redes políticas, consoante às ideias propostas por Ball (2014). *[Gresiela mostra o quadro* (Figura 10) *na tela do* notebook *para Atesy].*

Figura 10 – Sujeitos individuais e coletivos das reformas em curso no Brasil



Fonte: Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 419).

Gresiela – E volto às perguntas: "por que é urgente reestruturar o ensino médio?" (Leão, 2018, p. 2). "Quantas e quais disciplinas devem compor o currículo do ensino médio? [...] Como organizar a escola de ensino médio? [...] Qual o perfil do profissional que atuará no ensino médio?" (Leão, 2018, p. 6).

Atesy – *[Atesy completa...]* Perguntas que muitos fazem, entretanto, pode-se observar que "a cada projeto de sociedade modifica-se o currículo, com o objetivo de imprimir na cultura os conhecimentos, as concepções e os valores das elites dominantes" (Borba, 2011, p. 61). Esses elementos impõem a necessidade de,

> [...] problematizar as políticas (em sentido lato) como *linguagem*, como *artefato cultural* e como *tecnologia de poder*, por entender que elas têm se tornado um *instrumento central de organização das sociedades*

Itaú); Todos pela Educação (Priscila Fonseca da Cruz); Instituto Natura (David Saad); ICE (Marco Magalhães, ex-secretário de Educação de Pernambuco quando Mendonça era governador) (Brasil, 2018h; 2018j).

> *contemporâneas*. E, como instrumentos de organização da sociedade, elas tanto incidem sobre "*os modos pelos quais os indivíduos constroem a si mesmos como sujeitos*", modificando mais ou menos suas condições de vida, quanto instituem formas de categorização desses sujeitos (cidadãos, adultos e crianças saudáveis, gestores e técnicos da inclusão social, famílias em situação de risco ou vulneráveis etc.). (Meyer; Paraíso, 2012, p. 51, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – É importante destacar que uma das principais alterações feitas pela reforma se apoia na necessidade de que os estudantes tenham um Ensino Médio condizente com as expectativas do século XXI (Unesco, 1998). Então, pergunto: *quais conhecimentos os estudantes brasileiros precisam adquirir para estar aptos ao século no qual nasceram? Qual Ensino Médio é o adequado/desejado para o século XXI?*

[Gresiela traz uma tirinha – Figura 11 – para dizer o que é já sabido].

Figura 11 – Ensino Médio brasileiro 😀

Fonte: Cunha (2018).

[Atesy conduz a escrita neste momento.]

Atesy – A partir desses questionamentos, coloca-se em discussão o discurso da Unesco sobre o *papel da educação*, o qual consiste em:

> [...] dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um *tome o seu destino nas mãos* e *contribua para o progresso da sociedade em que vive*, baseando o desenvolvimento na *participação responsável* dos indivíduos e das comunidades (Unesco, 1998, p. 86, *grifos da pesquisadora*)

Gresiela – Ao imputarem à educação a função de o sujeito capacitar-se, desenvolver-se e contribuir para o progresso da sociedade, esses discursos podem apresentar indícios do neoliberalismo na educação e na política educacional brasileira. Para isso, discuto, a seguir,

o conceito de neoliberalismo operado nesta tese *[Gresiela parece mais segura em fazer essas pontuações].*

Atesy – O termo neoliberalismo foi deslocado de expressões como "liberalismo positivo" e "liberalismo social", empregadas no Colóquio de Walter Lippmann, realizado em 1938. Depois de um tempo, a palavra aparece demasiadamente personificada em Ronald Reagan[27] e Margareth Thatcher[28]. Os participantes do colóquio tinham como orientação principal "[...] a tentativa de construir um tipo novo de racionalidade na prática de governar" (Mariutti, 2021, p. 2) e o argumento de que o único modo de continuar a "revolução liberal interrompida até então pelos coletivismos envolveria a criação de novas instituições e de uma grande política destinada a *criar um novo homem, capaz de se adaptar às exigências da sociedade industrial*" (Mariutti, 2021, p. 8, *grifos da pesquisadora*).

[Gresiela relembra as leituras feitas no GPCEM.]

Gresiela – No livro que estudamos, Brown (2020, p. 28) argumenta que o neoliberalismo "não tem uma definição estabelecida", entretanto, sua compreensão é de relevante importância; por isso, ela o associa "[...] a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho [...]" (Brown, 2020, p. 29). Deste modo, é possível *considerar que o neoliberalismo é uma reação contra o Estado intervencionista e de bem-estar social*, de modo particular no que tange à educação, um direito social universal. O neoliberalismo aponta para uma crise educacional e para desafios, como centralismo e burocratização própria de todo Estado interventor, inculcando que os serviços públicos governamentais não foram capazes de proporcionar à sociedade a '*qualidade'* esperada (Oliveira, 2017).

Atesy – O discurso educativo do neoliberalismo desenha-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas, subsidiados pela teoria do capital humano que posiciona, de forma precisa e unidirecional, o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva neoliberal:

> [...] 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, 1995, p. 193).

[27]Ronald Wilson Reagan foi um ator e político norte-americano, presidente dos Estados Unidos de 20 de janeiro de 1981 a 20 de janeiro de 1989.

[28] Margaret Hilda Thatcher, Baronesa Thatcher de Kesteven, foi uma política britânica que exerceu o cargo de primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990, primeira mulher a exercê-lo.

Gresiela – A redefinição do papel do Estado passa a um Estado-mínimo que é agente investidor e regulador, conforme a lógica do mercado. No Brasil, pode-se afirmar que o papel do Estado foi redefinido na gestão FHC[29], quando o neoliberalismo ganhou força, na década de 90, por meio de governos de pensamento e práticas políticas de *neoliberalização*, sob fortes influências de organismos internacionais (Lima; Rosa, 2016), muito próximos do neoliberalismo norte-americano.

Atesy – Na educação brasileira, essa mentalidade coincide com o período de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre 1997-2000; a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990; a aprovação da LDB, em 1996; o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão do Ensino Superior, instituído em 1996; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998; e a participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), em 2000; orientações advindas do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)[30], prontamente atendidas e que descrevem o país, de modo positivo, no relatório de 2010, intitulado "Chegando a uma educação de nível mundial"[31].

Gresiela – O EMTI em Mato Grosso, Escola Plena, foco desta pesquisa, também é uma das orientações do Banco Mundial, tendo por argumento a transição demográfica brasileira que permitirá "[...] oportunidades para reconfigurar a infraestrutura da escola primária no sentido de criar escolas secundárias de tempo integral" (World Bank, 2010, p. 77). Então, o neoliberalismo na educação brasileira está cada vez mais articulado nas propostas de políticas públicas e fortalecido pelas parcerias[32], seja como condição imposta, seja para se tornar um país-membro da OCDE[33]. Nesta pesquisa, as parcerias público-privadas correlacionam-se à ideia de *think tanks*, que são instituições ou organizações pertencentes a essa rede de influências e alinhadas a esse discurso neoliberal.

Atesy – *[Atesy pondera sobre]* Nesta investigação, mencionam-se também os empreendedores de políticas individuais, que são aqueles "[...] capazes de 'ligar soluções a problemas,

---

[29] Fernando Henrique Cardoso, governou o Brasil por 8 anos, 1º mandato: 1.º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998; e 2.º mandato: 1.º de janeiro de 1999 a 31 de dezembro de 2002, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) até hoje.

[30] Também chamado de Banco Mundial, expandiu para um grupo formado por cinco instituições de desenvolvimento, o *Bank Group's*: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); *A International Finance Corporation* (IFC); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA); Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (ICSID). Nesta tese, será utilizado o termo 'Banco Mundial' (The World Bank, s.d.)

[31] Bruns, Evans, Luque (2012).

[32] A relação entre o público e o privado na educação, entendida como parte de um processo de correlação de forças que ocorre na sociedade (Peroni, 2020).

[33] O Brasil atendeu 90 dos 252 instrumentos exigidos (Brasil, 2020).

propostas a momentos políticos e eventos políticos a problemas de políticas" (Kingdon, 1995, p. 182 *apud* Ball, 2014, p. 41).

Gresiela – *[Gresiela confirma.]* Exatamente. Supõe-se que no Brasil esses empreendedores de políticas individuais sejam os que conseguem estabelecer essas parcerias, conforme aconteceu em MT, via Acordo de Cooperação, em 2017, que estabeleceu Parceria Público-Privada para algumas instituições: o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), o Instituto Natura (IN) e o Instituto Sonho Grande (INS). Esses empreendedores *constroem ou abrem janelas políticas*, que são construídas discursivamente (Ball, 2014), com "o desafio de 'salvar' a educação pública de seu fracasso iminente" (Gallo; Monteiro, 2020, p. 188).

Atesy – Por meio dessa estratégia tem-se permitido que os processos de privatização ocorram "[...] via execução e direção, quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública" (Peroni, 2020, p. 2). Esse último tipo de privatização é o que você *[Atesy aponta para Gresiela e continua]* julga estar acontecendo por meio da reforma do *Novo Ensino Médio*, de modo particular, do EMTI no Estado de Mato Grosso.

Gresiela – *[Balança a cabeça afirmativamente]* Por meio desta e de outras pesquisas, evidencia-se que "[...] a educação se desvencilhou do caráter de direito subjetivo universal à educação pública e gratuita para se engajar no caráter econômico" (Oliveira, 2016, p. 13). A educação básica está sendo orientada por agências internacionais, como a Unesco, por meio das políticas sociais, com objetivos de formação para o trabalho e a integração social no novo mundo moderno (Oliveira, 2016).

Atesy – Essa tendência pode ser identificada de modo mais específico nos relatórios produzidos como proposições para os países latinos (Unesco, 1998). Neste estudo, considera-se que o Relatório Delors inaugura isso com a proposição de fundamentar a educação do século XXI, frisando a necessidade de uma "educação ao longo de toda a vida"[34]. Esse conceito "[...] é uma das chaves de acesso ao século XXI" (Unesco, 1998, p. 19) e se materializa nos quatro pilares da educação

> [...] que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os

[34] A "educação ao longo de toda a vida" é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir (Unesco, 1998, p. 106). Neste documento, a frase aparece 32 vezes, havendo, inclusive, um capítulo exclusivo para discutir a temática, o capítulo 5.

> outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Unesco, 1998, p. 90, *grifos da pesquisadora*)

Gresiela – De acordo com esse relatório, desde o início dos trabalhos da Comissão, os membros compreenderam que seria indispensável *assinalar novos objetivos à educação e mudar a ideia que se tem da sua utilidade* (Unesco, 1998, p. 90). Conforme Salomão (2021, p. 39, *grifos da pesquisadora*):

> Pretende, assim, a *formação de um ser útil*, que *agregue o saber sobre fazeres úteis*, não reflexivos, a-históricos, a-políticos; *um ser útil pela flexibilidade frente às demandas do imediatismo mercadológico*, que se mostra como ordem social naturalizada globalmente.

Atesy – Destaca-se que a Unesco atua na busca e na construção de consensos sobre temas diversos e de interesse mundial, nesse caso, a educação. Além disso, a organização "[...] realiza Conferências Gerais, que, por sua vez, resultam em declarações mundiais temáticas, reuniões de Cúpula, realização de estudos e pesquisas, que resultam em publicações" (Oliveira, 2017, p. 62).

Gresiela – Essas publicações ressoam em leis brasileiras, como a LDB, em documentos emanados do Ministério da Educação (MEC) e suas orientações, que, por sua vez, chegam nas Secretarias estaduais, como diretrizes ou normatizações, sendo passadas para escolas como orientações ou exigências pedagógicas. Um exemplo é a citada indicação do Ensino Médio na oferta de tempo integral feita pelo Banco Mundial .

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2004-2014 é um exemplo desse movimento, pois buscou atender às recomendações da Unesco trazendo a proposição de tempo integral presente na meta 6 (Oliveira, 2017). Por fim, outro exemplo, anterior a esse, é o Plano Decenal – Todos pela Educação de 1993, que também contemplava as recomendações da Declaração de Jomtien (Padilha, 2016).

As recomendações da Unesco mais expressivas ao Ensino Médio brasileiro somam-se ao Relatório Delors, podendo-se citar: o *conceito de educação ao longo da vida; os quatro pilares da educação; educação por competência e habilidades; o trabalho pedagógico por área do conhecimento*, entre outras.

Atesy – Diante desses conceitos, é necessária uma reorganização no currículo, isto é, "[...] uma reestruturação curricular que apresenta o discurso das 'competências'/desempenhos flexíveis como modelo pedagógico para a educação do século XXI." (Cunha, 2013, p. 71). Essa necessidade de reorganização curricular para o Ensino Médio aparece em diferentes momentos do relatório Delors e sob variados argumentos:

> Desde que encaremos a educação como um processo a *prosseguir ao longo de toda a vida* temos de *reconsiderar* tanto os *conteúdos*, como a *organização* do ensino secundário (Unesco, 1998, p. 134, *grifos da pesquisadora*).
> [...]
> Argumenta-se, ainda, com a fraca *pertinência das matérias* ensinadas e com a pouca importância dada à *aquisição de atitudes e valores* (Unesco, 1998, p. 134, *grifos da pesquisadora*).
> [...]
> — *Diversificar as ofertas educativas* diferenciando I) os seus conteúdos, a fim de escapar ao *modelo único*, fonte de competição e, muitas vezes, de frustração (o *desenvolvimento do ensino artístico e artesanal* pode ser uma *maneira útil* de tornar a *escola atrativa*); II) os tipos e *percursos educativos*, em nível de sistemas e estruturas, preservando sempre a coerência do conjunto (utilização dos meios de comunicação social; *participação da educação informal; parcerias educativas; organização de percursos escolares distribuídos ao longo da vida* de cada um); III) os métodos e locais de aprendizagem, especialmente no que se refere ao *saber-fazer* (escolaridade mais ou menos prolongada; aprendizagem em serviço; alternância com o local de trabalho) (Unesco, 1998, p. 84, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Intenciona-se correlacionar os grifos da citação apresentada como pontos de convergências com a política pública investigada, é claro, sob o meu olhar. Por exemplo: *diversificar as ofertas educativas* relaciona-se às <u>diferentes cargas horárias</u> nas escolas de EMTI, que podem ofertar de seis a nove horas diárias, ou ainda às <u>disciplinas eletivas</u> presentes na matriz curricular. Os *percursos educativos* consistem nos <u>itinerários formativos</u> ofertados nas escolas de EMTI. Quanto à *participação da educação* informal, avalia-se o <u>notório-saber</u>, ao passo que as *parcerias educativas* seriam a <u>abertura às iniciativas privadas</u>.

Atesy – Apesar de o Relatório de Delors afirmar ser necessário que se "[...] ultrapasse a visão puramente instrumental da educação" (Unesco, 1998, p. 90), podem-se observar alguns enfoques economicistas, ao declarar que:

> [...] a Comissão manifestou a esperança de ver o ensino formal, e especialmente o *secundário*, desempenhar junto dos alunos um papel cada vez mais importante na formação das *qualidades de caráter* de que necessitarão, mais tarde, para se *anteciparem às transformações e se adaptarem* a elas.
> [...]
> O conhecimento de *uma língua internacional* será indispensável na aldeia global e no mercado mundial do século XXI.
> [...]
> Nos países onde falta um *ensino científico* de qualidade, em nível *secundário*, o desenvolvimento da capacidade científica nacional fica comprometido e é preciso urgentemente cuidar deste problema, recorrendo a meios do próprio país ou à cooperação regional (Unesco, 1998, p. 136-138, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Analogamente, busco relacionar *qualidade de caráter* com as competências socioemocionais faladas no EMTI. Sobre *anteciparem as transformações e se adaptarem* é um fato que pode ser relacionado à inserção de conteúdos advindos do mercado, como o empreendedorismo, a educação financeira e a inovação. O conhecimento de *uma língua internacional* com a obrigatoriedade do componente curricular de língua estrangeira, sendo apenas o inglês. E, a valorização do *ensino científico*, com a inserção do componente curricular – Práticas Experimentais, que incentiva a experimentação, comprovação e o cientificismo. Esses pontos de convergências foram identificados para que se estabeleçam relações entre as demandas educativas da Reforma do Novo Ensino Médio, as influências internacionais de cunho econômico e os ideais do neoliberalismo.

[Atesy folheia alguns textos sob a mesa, levanta seu dedinho e começa a ler.]

Atesy – Compatibilizo com Oliveira (2017, p. 42), ao apontar que as "[...] recomendações mundializadas apresentadas são oriundas de agentes multilaterais considerados protagonistas na proposição de ações para o ensino médio brasileiro". Pelo apresentado, as necessidades para o século XXI exigem que o estudante tenha a habilidade de ser "[...] formado e reformado de maneira mais apropriada de acordo com as contingências tecnológicas, organizacionais e de mercado" (Bernstein, 2003, p. 99). Além disso, essas mudanças "[...] forneceram a base para o novo individualismo" (Bernstein, 1996a, p. 204) capaz de sustentar a ordem capitalista global e as mudanças culturais empreendidas nas relações sociais, econômicas, políticas.

Cena – A Recontextualização Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral ocorrida nas Escolas Plenas

Nota ao Leitor:

Em continuidade à discussão, e tendo finalizado a cena anterior com a fala de Bernstein, segue-se, nesta cena, o conceito de *recontextualização*, o qual está sendo usado para evidenciar como as políticas são efetivadas em âmbito escolar pelos sujeitos/atores em Escolas Plenas investigadas.

Gresiela – Segundo Ball (1994), a política é *texto* e é *discurso*, além de pontuar que a política oficial é encenada pelos atores até ser efetivada na escola, como *teoria de atuação*. Essa tese busca identificar as recontextualizações ocorridas e o modo como elas se constituem. Não se trata de *um listar aqui, verificar ali*, e sim de um exercício de *entender os motivos e os caminhos percorridos* para que as recontextualizações acontecessem. Por isso, aporto-me na teoria da recontextualização, segundo Bernstein, na busca de compreender como o

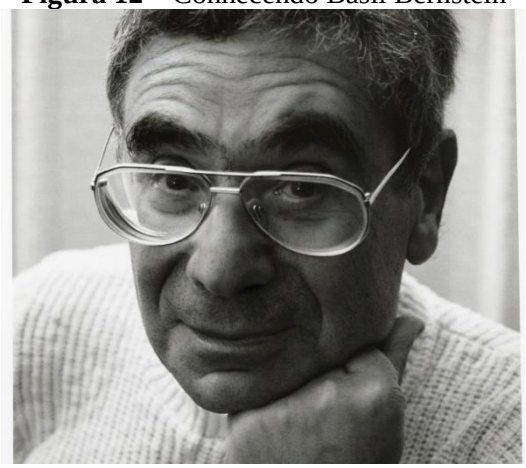
processo de recontextualização da política pública educacional do EMTI aconteceu em MT.

Atesy – Vamos estudar Bernstein?

Gresiela – Sim *[Gresiela responde e continua].* Sociólogo britânico, Basil Bernstein nasceu em 1925, na Grã-Bretanha, filho de uma família de imigrantes judeus. Foi professor no *Institute of Education the University College of London*, e desde 1967 atuou no *Institute's Sociological Research Unit*, onde desenvolveu a teoria de códigos sociais e educativos, em que discute a questão do papel da educação na reprodução cultural das relações de classe. Faleceu em 2000, após uma longa batalha contra o câncer 😔. Hoje, sua cadeira é ocupada por Ball. Os estudos de Bernstein tiveram grande influência na reforma educacional de países como Chile e México e auxiliam a entender as relações entre economia, política, família, linguagem e escola.

[Gresiela faz uma busca na internet para conhecer Basil Bernstein]

Figura 12 – Conhecendo Basil Bernstein



Fonte: Faculty of Education and Society (2022).

Gresiela – Bernstein é conhecido pelo seu trabalho pioneiro sobre *aquisição e uso da linguagem* por crianças de diferentes classes sociais. Na linha de raciocínio do autor, "[...] o termo *texto* abarca, além das produções verbais orais e escritas, as expressões não verbais, como gestos, a maneira de se vestir e até o próprio comportamento" (Lira; Barbosa, 2020, p. 5).

Atesy – *[Completa...]* A teoria de Bernstein geralmente é considerada de matriz *estruturalista*, pois "[...] visa uma análise sincrônica das estruturas e projeta a perspectiva de ser um paradigma para as ciências sociais ou um modelo científico, em alguns casos baseados na linguagem" (Lopes, 2005, p. 53).

Gresiela – O sociólogo pontuava a *existência de códigos linguísticos diferentes, que eram apreendidos conforme a classe social* das crianças, estabelecendo, assim, ligações entre relações de classe, distribuição do poder e códigos de comunicação. Apesar de estar comprometido com a equidade e a justiça social, seu trabalho foi, muitas vezes, mal interpretado e rotulado como uma teoria do déficit (Mainardes; Stremel, 2010). Todavia, seus estudos dão centralidade às questões relacionadas ao processo de *comunicação pedagógica*, considerando de que maneira o percurso se constitui por meio de *controle simbólico*.

Atesy – Controle simbólico... Você compreendeu o conceito elaborado por Bernstein?

[Gresiela apenas reclina sua cabeça; Atesy, como a conhece, convida o teórico para estar junto com elas. Com seu jeito peculiar, convida Basil Bernstein para explicar alguns conceitos.]

Bernstein – Olá *[o estudioso cumprimenta ambas e inicia expondo suas ideias]!* O *controle simbólico* tem como atribuição regular, por meio de recursos discursivos, a distribuição de poder e as categorias culturais dominantes. E é nesse campo que "[...] agentes ou agências estão preocupados com a manutenção ou mudança da ordem através de meios discursivos e com aspecto de normalização" (Bernstein, 1996a, p. 196-197).

[Ainda assustada ao ouvir a voz de Bernstein, Gresiela apenas ouve].

Atesy – Bernstein estruturou um discurso pedagógico voltado para as práticas organizacionais, discursivas e de transmissão presentes nas agências pedagógicas bem como um processo por meio do qual a aprendizagem se faz de forma seletiva, tendo como *centralidade a relação entre linguagem e educação*. Para ele, *a compreensão sempre é filtrada por preconceitos e vieses sociais* (Douglas, 2001 *apud* Santos, 2003) e é fundamentada nos códigos linguísticos, estabelecendo analogias entre símbolos e processos educacionais.

Gresiela – Para isso, Bernstein estabelece alguns conceitos, entre eles, o código. *[Gresiela olha para Bernstein como se jogasse a bola para ele continuar a explicação].*

Bernstein – O código "é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores" (Bernstein, 1996a, p. 143).

Atesy – Por meio dele *[refere-se ao código],* regulam-se *relações entre* (classificação) e *dentro dos contextos* (enquadramento). O termo <u>*classificação*</u> (poder) é usado para descrever as relações do que é ensinado e aprendido; e o <u>*enquadramento*</u> (controle) é usado para

descrever as relações que influenciam como o processo ensino/aprendizagem é conduzido. Nesta dinâmica, os conceitos de classificação e enquadramento são assim definidos:

> A classificação se refere ao conteúdo da comunicação, por isso reflete o que pode ser dito entre os agentes envolvidos na comunicação. O enquadramento, por sua vez, diz respeito à forma de comunicação, ou seja, como pode ser dito o texto legítimo da comunicação. [...] um texto é considerado legítimo, quando esse se adapta ao seu contexto de produção (Teodoro; Kato, 2021, p. 5).

Gresiela – Para Bernstein a análise do poder e o controle social são elementos distintos e inter-relacionados, e "para explicar o processo de produção, recontextualização e reprodução de 'textos pedagógicos' [...], Bernstein (1990) desenvolveu o conceito de 'dispositivo pedagógico'" (Lira; Barbosa, 2020, p. 5).

Bernstein – Isso mesmo, menina! Defino "o dispositivo pedagógico como as regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas para o processo de especialização de formas de consciência" (Bernstein, 1996a, p. 255); "o conjunto das regras do dispositivo pedagógico está condensado no código de transmissão/aquisição" (Bernstein, 1996a, p. 264), e "ele [o código] é a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura" (Bernstein, 1996a, p. 266).

Atesy – São essas regras que orientam a comunicação pedagógica, ou melhor, o discurso pedagógico.

> O discurso pedagógico implica a correlação de dois discursos: discurso instrucional e discurso regulador. Esses são definidos pela seguinte relação: DI/DR, em que o traço significa que DI está sempre integrado a DR. Discurso instrucional refere-se aos conhecimentos mais específicos (o que é e como transmiti-los). Regulador do DI, o discurso regulador possui um cunho ideológico (discurso moral e de transmissão de valores, identidades) e determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social (Mainardes, 2010, p. 42).

Gresiela – Na tese, um ponto importante da *gramática do dispositivo pedagógico são as regras recontextualizadoras*, não desconsiderando aqui as demais regras, a de distribuição e a de avaliação, que regulam a constituição do discurso pedagógico específico. Entretanto, quero evidenciar o discurso que se *desloca do seu contexto original para outro contexto*, onde é modificado na relação com outros discursos, compondo assim sua própria ordem. *Esse deslocamento é uma transformação ideológica* e está sujeita às visões de mundo, aos interesses do agente recontextualizador.

Bernstein – Exatamente. "Quando um discurso é movido, por recontextualização, do seu contexto original para o contexto pedagógico, o discurso original é abstraído da sua base social, posição e relações de poder" (Bernstein, 1996b, p. 38)[35].

Gresiela – Ao observar o discurso dos sujeitos/atores sobre a política pública educacional investigada, a EMTI, é perceptível que ele é cercado por ideais, valores, visões do mundo. Esses aspectos orientam a forma de agir de uma pessoa no ambiente escolar.

Atesy – Neste sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas pela política em âmbito oficial são inseridas em outros contextos que permitem releituras, interpretações, mudanças nos significados. E *o discurso que é reproduzido não corresponde exatamente ao discurso produzido*, em virtude dessas constantes recontextualizações, pelo contexto, pelo *interesse* e pela *cultura*, nos *âmbitos individual*, *coletivo* ou *social*.

Gresiela – E, a partir desse conceito, espero analisar os processos de atuação/encenação da política pública educacional EMTI no contexto da prática, *além de ratificar que técnicos pedagógicos, docentes e discentes são construtores e coautores da política*. Parece natural que haja *diferença entre o oficial e o pedagógico na atuação/encenação da política*. Mas não é! Muitos acreditam, assim como *eu acreditava*, que a política pública é apenas implementada, e não atuada/encenada.

Cena – Ciclo Contínuo de Políticas: um referencial analítico para a análise da política pública educacional – Ensino Médio em Tempo Integral

Nota ao Leitor:

Nesta cena, são feitas algumas observações sobre o conceito de Ciclo Contínuo de Políticas, elaborado por Ball, para discutir e analisar a política instituída pela Lei Federal nº 13.415/2017.

Gresiela – Stephen John Ball[36] desenvolveu a teoria denominada ciclo contínuo de políticas para análise de políticas públicas, sendo descrito, por pesquisadores da área, como "um dos estudiosos mais eminentes no campo da política educacional" (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 303).

[Gresiela precisa visualizar quem é Stephen Ball, depois de ver a foto do sociólogo, ela continua seus estudos.]

---

[35] *When a discourse moves, through recontextualising, from its original site to a pedagogic site the original discourse is abstracted from its social base, position and power relation* (Bernstein, 1996b, p. 38).

[36] Sociólogo britânico, nascido em 21 de janeiro de 1950, sucessor de Bernstein na cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da *University College London*.

Figura 13 – Conhecendo Stephen Ball

Fonte: Class Centre for Labour and Social Studies (2018).

Gresiela – *[Gresiela faz leitura em voz alta]* O ciclo contínuo de políticas públicas trata-se de um referencial teórico-analítico para a investigação crítica da trajetória de políticas educacionais, desde a sua formulação inicial, até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006, p. 48). Esse referencial descarta a ideia *top-down* da implementação das políticas, pelo contrário, considera *a política de natureza complexa e controversa*, destacando os *processos macro e micropolíticos*, e a *ação dos profissionais no nível local* (Mainardes, 2006).

Atesy – Na verdade, a proposta inicial do ciclo foi feita por Bowe, Ball e Gold (1992) e tinha apenas três contextos: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Atualmente, mantendo o atributo de ser *contínuo, dinâmico, flexível, atemporal, não sequencial, não linear*, foram acrescentados dois contextos: contexto de resultados e efeitos e contexto de estratégia política. Em cada um deles, apresentam-se *arenas, lugares e grupos de interesse* envolvidos em disputas e embates. Fanizzi (2015), retomando as contribuições de Ball (2001), explica que, ao conceber a ideia de ciclo de políticas, o autor em referência

> [...] adota os termos "rede" e "arena" para analisar, de maneira relacional, as várias "vozes" que circulam nas políticas públicas educacionais, com o intuito de não tender ao que muitos estudos fazem, destacando ora o aspecto macrocontextual ou global, ora o aspecto microcontextual ou local. O termo *rede indica a interdependência e os cruzamentos entre os diferentes contexto*s e o *termo arena corresponde a cada contexto*, que conta com a presença, em geral *conflitante, de textos e discursos variados* (Fanizzi, 2015, p. 61, grifos da pesquisadora)

Ainda em registro às contribuições de Ball em relação às ideias de rede e de arena, afirmando existir [...] *uma circulação permanente de sentidos nas políticas públicas*, o que o

leva a incluir o termo "contínuo" em sua abordagem (Ball, 2001 *apud* Fanizzi, 2015, p. 61, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Por isso, teorias que desconsideram o cotidiano escolar, tratando como irrelevantes os conflitos e as relações que ali acontecem, estão em uma lógica mercadológica alheia à escola.

[Sem Gresiela perceber, Atesy convida Ball para ajudá-las no estudo e escrita da pesquisa. Novamente, Gresiela leva o maior susto quando ele inicia sua fala...].

Ball – Olá, Gresiela e Atesy. A partir de seu comentário, quero afirmar que:

> Teorias de organização abstratas e funcionais apenas parecem obscurecer essas realidades vividas e retratam as escolas como instituições consensuais. Em tais teorias, as ideologias são tratadas como irrelevantes e o conflito como patológico. Na verdade, essas teorias funcionam ideologicamente para deslocar ou desviar o conflito; elas representam uma "visão preferida" da organização, uma visão de gestão, de dominação (Ball, 2011, p. 279, tradução da pesquisadora)[37].

Ball – *[Ele continuou, sem cerimônia]* Por isso que "a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos de política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Gresiela – *[Ainda sem fôlego, diz]* Sob esse viés, as políticas passa a ser um processo tão complexo por causa dos inúmeros sujeitos/atores em cena, bem como pela forma como são interpretadas/atuadas/encenadas, a partir de suas *individualidades, de suas culturas e outros aspectos ideológicos*.

Atesy – Isso! Para Ball, *texto* e *discurso* são conceituações complementares da política, por conseguinte, "as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade" (Ball, 1994 *apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 257). A política como *discurso* "[...] estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir 'vozes', uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade" (Mainardes, 2006, p. 54).

Gresiela – *[Gresiela infere]* Por meio das formulações foucaultianas sobre discurso e, ao considerar as políticas discursivamente, Ball defende que elas *estejam envoltas em uma*

---

[37] *Abstract, functional theories of organization only seem to obscure these lived realities and they portray schools as consensual institutions. In such theories ideologies are treated as irrelevant and conflict as pathological. Indeed, these theories work ideologically to displace or divert conflict; they represent a 'preferred view' of the organization a view of management, of domination*. (Ball, 2011, p. 279).

rede de poder. Assim, nas sociedades contemporâneas, há *discursos plurais, contraditórios ou não,* em disputas, como também *discursos dominantes na política social* (Ball, 1994).

Ball – Dessa maneira, *as políticas podem se tornar regimes de verdade.* Isso acontece porque "[...] as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas *criam circunstâncias* nas quais o espectro de *opções disponíveis* sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos" (Ball, 2006, p. 26, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Enfatizo que compreender as políticas como processo não é apenas considerá-las dinâmicas, vivas e em movimento. É, para além disso, compreender o fenômeno como sendo mais complexo do que a mera execução das leis e textos normativos encaminhados às escolas.

[Gresiela fala isso e reflete sobre sua postura antes de estudar a teoria de Ball e Bernstein.]

Atesy – Em outras palavras, "[...] essa complexidade *não se deve a falhas de comunicação ou a dificuldades de ordem cognitiva* que se apresentam no processo de decodificação, recodificação e tradução das normativas em ações concretas" (Rosa, 2019, p. 8, *grifos da pesquisadora*).

Ball – Respeitar essa complexidade do fenômeno implica dar especial importância às "[...] diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de prática que coexistem nas escolas" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 16).

Gresiela – Outro ponto a discutir: a abordagem do ciclo de políticas adota uma perspectiva pós-estruturalista, rompendo com os pares dicotômicos, como macro e micro, certo e errado... Entretanto, não abandona a perspectiva crítica na luta pela justiça social. Além de mantém a *ênfase na linguagem* e a amplia; entretanto, o *processo de significação* continua central, mas é fluido e incerto. Para o pós-estruturalismo, o sujeito é *um ser inventado, criado e modificado pela cultura, pela sociedade e pela história [Gresiela relembra sobre o conceito de homem, segundo Brecht].*

Atesy – Dessa forma, os indivíduos são constituídos pela história e pela cultura, e, na relação com o outro, tocam e são tocados, ou seja, procedem como agentes criativos dessa história e cultura, "[...] reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas" (Avelar, 2016, p. 6).

Gresiela – Ball, você acredita na *desconstrução de conceitos e certezas* do presente, no *engajamento crítico*, com foco nas *práticas cotidianas* (micropolíticas), na

heterogeneidade, no *pluralismo* e na articulação entre macro e micro contextos. Por isso, "[...] o texto é só o início da produção. Ele precisa ganhar interpretação, ser traduzido, recontextualizado e materializado em atos. Portanto, [...] *policy enactment* é colocar a política em ação ou em atuação" (Vitorino; Rolkouski; 2021, p. 45).

Ball – Com certeza! E, as atuações são

> [...] coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, carga de horário impossíveis, movimento de *satisficing* e entusiasmo pessoal. Atuações reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossocial em relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas (Ball, 2016, p. 103).

Gresiela – Entendo, ao menos tento, kkk *[risos]* A abordagem do ciclo contínuo de políticas é um método que não se refere às explicações das políticas, mas a uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas (Ball, 2009). Atualmente, o ciclo é constituído por cinco contextos inter-relacionados, conforme destacado na Figura 14:

Figura 14 – A imagem do ciclo para a pesquisadora

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022) a partir de Ball e Bowe (1992, 1994); Lopes e Macedo (2011); Mainardes (2006).

[Ball balança a cabeça como se autorizasse Gresiela continuar sua fala e assim ela o faz.]

Gresiela – O *contexto de influência* é onde as políticas públicas são gestadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a *definição das finalidades sociais das políticas de educação* e sobre o que significa ser educado. É aqui que os *conceitos adquirem legitimidade* e formam discursos de base para a política.

Atesy – *[Atesy fala do próximo contexto]* O *contexto da produção de texto* tem vínculo com o contexto de influência, visto que este está frequentemente relacionado aos interesses e às ideologias; e o primeiro, em geral, está articulado com a *linguagem que atinja um maior público*. Os *textos* são resultados de disputas, acordos, concessões, enfim, da

materialização da política, por meio de *legislações, relatórios, prescrições, orientações ou diretrizes, de âmbitos nacional, regional ou local*. E, a partir desses textos, são produzidos outros materiais para divulgação, aplicação e popularização da política.

Gresiela – Ball ainda pontua que os textos da política podem ser *readerly* (prescritivo) e *writerly* (escrevível). O *texto prescritivo* limita a produção de sentidos outros pelo leitor, mas não impossibilita a interpretação, enquanto no *texto escrevível* aberto e lacunar, o leitor pode também ser o coautor.

Atesy – Geralmente, os *textos de políticas são genéricos*, pouco claros, *trazendo um mundo idealizado* e com polifonia. Lembrando que polifonia é um conceito usado para compreensão do texto político, já que nestes existem a representação de várias vozes, sons, que se encaixam harmoniosamente no interior dos documentos oficiais elaborados pelos órgãos oficiais.

Ball – *[Ball pontua algo, em complemento]* ... uma vez que órgãos oficiais querem o controle dos sentidos por meio do texto. Entretanto, isso não é possível, pois o sentido é produzido na interação com o leitor (Ball, 2016).

Gresiela – *[Gresiela sorri, como se agradecesse pelos conceitos apresentados, e prossegue.]* O *contexto da prática* como sendo *onde a política está sujeita à interpretação e à recriação, além de ser onde a política produz efeitos*, é um fator que pode representar mudanças e transformações significativas na política original. A política chega à escola e é recontextualizada pelo profissional que trabalha com ela, tendo a liberdade de recriá-la, reinventá-la e subvertê-la. Essa política será interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos e individuais.

Atesy – O *contexto dos resultados e de efeitos* interessa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Ball defende a ideia de que as políticas apresentam efeitos e não resultados. Nesse sentido, as políticas podem ser analisadas e relacionadas ao seu impacto e interações com as desigualdades existentes, em um exame das múltiplas facetas e dimensões de uma política, suas implicações e interfaces com outras políticas (Ball, 1994).

Ball – Finalizando, para o *contexto da estratégia política*, subsidio-me nas ideias de Troyna, que explica o conceito como "[...] a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais 'que podem combater com mais eficiência as desigualdades'" (Troyna, 1993 *apud* Ball, 1994, p. 26, tradução da pesquisadora)[38].

[38] The question of the fifth context is then begged, the context of political strategy; the identification of a set of political and social activities 'which might more effectively tackle inequalities' (Troyna, 1993, p. 12).

Gresiela – Enfim, esta pesquisa considera que na política pública educacional EMTI existe(iu) uma variedade de intenções e disputas que influenciam(ram) o processo político, contextos, arenas, lugares e grupos de interesse. Cada um deles envolveu disputas e embates conforme Bowe, Ball e Gold (1992). Por isso, a seguir, descrevo o processo de delimitação da escolha deste referencial teórico.

Cena – Outras pesquisas sobre ciclo de políticas de Ball

Nota ao Leitor:

Gresiela até tentou fazer o mapeamento das pesquisas que utilizaram o referencial teórico pensado. Entretanto, o processo tornou-se difícil e moroso. Foi quando, por orientação, ela decidiu, a partir de dois artigos, fazer o levantamento de outras pesquisas e artigos.

[Gresiela apresenta como constituiu seu exército durante a pesquisa]

Gresiela – Um passo importante na escolha do referencial teórico foi a leitura de *dois artigos do tipo 'mapeamento'*. Os trabalhos em questão citam pesquisas de mestrado e doutorado que analisaram políticas educacionais brasileiras, utilizando como referencial teórico-metodológico de análises a abordagem do ciclo contínuo de políticas, concebido por Stephen Ball. O primeiro artigo é o de Lima, Souza e Luce (2018), no qual as pesquisadoras encontraram 170 documentos, dissertações e teses defendidas entre 2000 e 2017, considerando *apenas o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. Elas escolheram como elementos basilares da investigação: tipo de documento, ano, instituição de ensino superior, programa de pós-graduação, estado brasileiro, região do Brasil e questões de pesquisa.

Atesy – No artigo, as pesquisadoras alertam sobre a "pouca produção na região Centro-Oeste" (Lima; Souza; Luce, 2018, p. 8). A única pesquisa na região apresentada é a dissertação de Scarselli (2015), que investiga "A institucionalização da sociologia no Ensino Médio: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT", orientada por Ozerina Victor de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Gresiela – Lima, Souza e Luce (2018) também citam duas teses: Tosta (2014) e Jesus (2014), que investigaram respectivamente: "Educação especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012)" e "Orientações curriculares para a educação básica de Mato Grosso: análise da política como texto e discurso". Os trabalhos tiveram como *lócus o estado de MT*, mas pertencem ao Programa de Pós-Graduação em

Educação (PPGEdu) da UFRGS, ou seja, pesquisas cujo *lócus* é MT, mas não entram como produção na região Centro-Oeste por pertencerem à universidade da Região Sul do país.

Atesy – O segundo artigo é de Mainardes e Stremel (2015); na verdade, trata-se de um mapeamento *em construção*, que traz informações relevantes sobre as obras e ideias de Ball. Foi por meio dele que a pesquisadora conseguiu localizar vários artigos, além de localizar o site da ReLePe[39].

Gresiela – Verdade, foi nesta rede que muitas das pesquisas estão alocadas. E neste ir às referências e localizar novas pesquisas não citadas nesses dois artigos é que o arcabouço teórico foi se formando e o exército foi se fortalecendo.

Atesy – Por meio dessas buscas, fica evidente a carência de pesquisas com esse referencial no campo da Educação, em especial na [E]educação [M]matemática. Nesse nicho, Gresiela encontrou apenas três pesquisas, duas teses e uma dissertação. A tese de Sueli Fanizzi tem como tema "Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo" defendida em 2015 e orientada pelo professor Vinício de Macedo Santos, no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Fesup). Também o trabalho de Anderson Martins Corrêa, sob o título "A Política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Currículo de Matemática no IFMS Campus Aquidauana: Significados Recontextualizados", orientado pelo professor Marcio Antonio Silva e defendido em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E a dissertação de Simone Silva, que discute as "Políticas da Educação Infantil e o ensino da matemática" de 2013, orientada por Clarilza Prado de Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Gresiela – Na tese, Corrêa (2016) aponta que o discurso político sofre processos de interpretações e recontextualizações da formulação até a prática docente, e que professores e estudantes atribuem a ele múltiplos significados por vezes antagônicos. Em relação à matemática, tanto professores como estudantes apresentam a necessidade de duas matemáticas: uma formal e uma aplicada. A primeira para acesso ao ensino superior e a outra contextualizada e aplicada de modo a atender às especificidades do curso técnico.

[39] A Rede de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educacional surgiu em 2012 por iniciativa realizada por universidades públicas da Argentina e do Brasil (Relepe, s.d.).

Atesy – Fanizzi (2015) infere que não há uma aplicação prática e imediata das orientações presentes em textos oficiais, mas diferentes interpretações desses textos; consequentemente, as formações continuadas de professores, no período de 2005 a 2012, são fragmentadas e descontínuas. Quanto à matemática, os professores apresentam pouca familiaridade com alguns conteúdos e a necessidade de mais tempo de formação voltada a eles.

Gresiela – E a pesquisa de Silva (2013) identificou que um documento sofreu influências nacionais e internacionais, sendo confuso, contraditório e de difícil interpretação, por causa das diferentes vozes presentes. Quanto ao ensino de matemática, os discursos apresentam as noções matemática voltadas pela experiência e a utilização de situações-problemas.

Atesy – Diante dessas circunstâncias, espera-se que esta tese possa contribuir para a [E]educação [M]matemática com olhares sobre o *uso e o impacto social* da [M]matemática na constituição de políticas públicas brasileiras; isto porque os conteúdos da área estão sendo *utilizados como ferramenta* para avaliar; para o estabelecimento de critérios; como constituidores de argumentos irrefutáveis para política pública; como fator de seleção; ou ainda, como forma de organização e direção de condutas (Silva; Miarka, 2017). Outro fato relevante sobre a abordagem é a pontuada *escassez de pesquisas* neste campo educacional.

[Gresiela olha para Atesy e continua suas considerações]

Gresiela – Olhar a [M]matemática apenas como ferramenta ou acreditando na *neutralidade de seu uso* é, no mínimo, ingênuo. Nesta pesquisa, mesmo que de modo ínfimo, desejo notabilizar o uso feito pelos discentes e docentes de [M]matemática lotados nas Escolas Plenas de MT, seja a [M]matemática usada como *ferramenta*, seja como *linguagem*.

Atesy – A seguir, descreve-se como a pesquisadora delimitou e identificou esses contextos. Nesta perspectiva de análise, toda e qualquer política envolve a apreciação de vários aspectos, dimensões e suas implicações.

Ball – Interessante, vocês considerarem que

> [...] quando focamos analiticamente em uma política, esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras (Ball, 2006, p. 20).

Gresiela – Por isso a importância de se delimitar a pesquisa. Afinal, não é possível abarcar tantos aspectos e resultados , bem como os efeitos da política.

Cena – Ensino Médio em Tempo Integral nas Escolas Plenas e em uma pesquisa em [E]educação [M]matemática

Nota ao Leitor:

Nesta cena, Gresiela e Atesy apresentam os caminhos percorridos na pesquisa e, de modo particular, nas escolas investigadas, sua localização, suas especificidades e seu público.

[Gresiela inicia falando das escolas e do momento que esteve lá.]

Gresiela – As Escolas Plenas investigadas foram visitadas no período de 2017 a 2019, momentos em que tive contato com os profissionais da Educação e com os estudantes de cada escola. Participei de inúmeras atividades[40] propostas pelas escolas investigadas, entretanto, relaciono apenas algumas atividades sistematizadas para a pesquisa ao longo dos três anos, organizadas no Painel 1 a seguir:

Painel 1 – Detalhamento das atividades desenvolvidas pela pesquisadora

Ano Letivo	**2017**	**2018**	**2019**
Meses	Novembro	Agosto a setembro	Agosto/2019 a fevereiro/2020
Ação	Ambientação e observação	Conversas informais com técnicas pedagógicas da Seduc-MT, docentes e discentes	Entrevistas com técnica - pedagógicas da Seduc-MT, docentes e discentes
Visitas	2 em cada escola 2 Seduc-MT	3 Seduc-MT 4 EE Cleinia Rosalina de Souza 4 EE Nilo Póvoas 4 EE Rafael Rueda	3 Seduc-MT 10 EE Cleinia Rosalina de Souza 14 EE Nilo Póvoas 10 EE Rafael Rueda
Obs.: havia a intenção, em 2020, de participar da atuação/encenação dos itinerários formativos, que, em virtude da pandemia, foram adiados, tendo havido apenas aulas virtuais na plataforma *Teams*, iniciada no dia 8 de agosto de 2020[41]. Por isso, os contatos com as escolas e com a Seduc-MT no período pandêmico foram poucos, apenas virtuais e de cunho pessoal em respeito ao que todos viviam. Em virtude disso, a pesquisa precisou ser redefinida, o que levou certo tempo.			

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Atesy – Esta investigação, apesar de ter como objeto de pesquisa uma política pública educacional de âmbito nacional, está delimitada às escolas de Cuiabá-MT como lócus de pesquisa. Os motivos para isso são: o endereço pessoal e profissional da pesquisadora, o livre acesso a espaços importantes, a avaliação sobre custos financeiros e tempo dispensado e, por fim, suas questões de saúde e a *pandemia*.

[40] Formações de professores; reuniões pedagógicas e administrativas e de alinhamento; conselho de classe; reuniões com estudantes, pais e responsáveis; acompanhamentos pedagógicos da Seduc-MT; roda de conversa entre escolas; atividades pedagógicas – teatros, festividades, feiras culturais, noites de saraus – entre outras (registros no caderno de campo da pesquisadora).

[41] Mato Grosso foi um dos estados brasileiros sem definição sobre computar ou não as aulas remotas como aulas presenciais, após a suspensão das aulas em virtude da pandemia (60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram 'apagão' do ensino público na pandemia) (G1 Notícias, 2020).

Gresiela – *[Mesmo perdida entre essas lembranças, Gresiela dá continuidade]* Assim, a pesquisa se concentra nas Escolas Plenas, *exclusivas de Ensino Médio*, na época, e contempladas pelo fomento do MEC em 2017. Isso significa que, de um universo de quarenta escolas[42], investiguei três escolas: EE Cleinia Rosalina de Souza, EE Nilo Póvoas e EE Rafael Rueda (Figura 15).

Figura 15 – Conhecendo por onde a pesquisa passou...

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022) a partir do *Google Maps*.

Atesy – Inicialmente, a pesquisadora conversou com técnicas pedagógicas da Seduc-MT, docentes e estudantes que atuavam nessas escolas, nos anos de 2017 a 2019. Foi-lhes explicado sobre a pesquisa e sobre a metodologia, e, após, procedeu-se à assinatura de documentos[43] autorizando a pesquisa. Apesar de ter o documento da Seduc-MT que lhe permitia estar nas escolas, Gresiela fez questão de conversar diretamente com os sujeitos/atores das escolas, quebrando a dicotomia investigador-sujeito.

[Segue o Painel 2 com breve descrição das escolas investigadas, aponta Gresiela]

Painel 2 – Conhecendo as Escolas Plenas investigadas

Escola	Descrição a partir do PPP das Unidades Escolares	Artifícios
EE Cleinia Rosalina de Souza	Fundada em 1993, via Decreto de Criação 2.928/93, a escola iniciou os seus trabalhos concomitantemente à formação do bairro, atendendo à demanda da população. A escola já ofertou Ensino Fundamental E Ensino Médio regular e Ensino Médio profissionalizante (Técnico em Contabilidade) até o ano letivo 2006; em 2017, ocorreu a implantação do EMTI. Está localizada em um bairro periférico da capital, ocupando uma quadra da localização. Dispõe de uma área de esportes coberta, espaço amplo e livre, refeitório pequeno, dois conjuntos de banheiros e 14 salas de aulas, organizadas em paralelos, uma ao lado da outra, em um bloco e o outro bloco idêntico à frente. O seu entorno é composto por bairros populosos com crianças, na maioria em idade escolar própria ao ensino fundamental, e não	**Artifício 6** – Enfim, reforma em fase de conclusão Escola em Reforma.mp4 Fonte: Mato Grosso (2020a). Recorte feito pela pesquisadora

[42] Lista das Escolas Plenas de MT até 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LjsS1-ZdG6t217zSaPPCEsjivirniyP_/view?usp=sharing>.

[43] Documentos entregues nas escolas e aos sujeitos com a autorização para pesquisa. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/104cidhGMiUPJbDNivZu0jiuzo9Gun--I/view?usp=sharing>.

	ao Ensino Médio. Em 2018, foi iniciada na instituição uma reforma, que só foi concluída em 2022.	
EE Nilo Póvoas	Criada no dia 10 de junho de 1970, no tempo de ditadura, localizada na região central da capital. Teve oferta do ensino na educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio regular, Ensino Médio técnico, educação de jovens e adultos, supletivo, Ensino Médio inovador e atualmente oferta exclusivamente o EMTI. Ela dispõe de uma estrutura física construída de acordo com o padrão típico do modelo de arquitetura denominada brutalista, característico das décadas de 1970/80 e carrega nas estruturas físicas as marcas dessa época. É uma escola de grande porte, tendo dois pisos, salas de aulas espaçosas, anfiteatro, escadaria larga, refeitório, quadra coberta, com arquibancadas e uma área verde. Apesar de não ser uma escola pensada para o ensino integral, é um espaço que se adaptou a essa roupagem com facilidade. Infelizmente, em 2020 a escola foi fechada, sob um argumento de não ter estudantes suficientes.	**Artifício 7** – Estudantes lutam, mas perdem a escola de referência Estudantes lutam.mp4 Fonte: TV Real (2020). Recorte feito pela pesquisadora
EE Rafael Rueda	Conhecida como CAIC[44], fundada sob Decreto de Criação 6.465/94. A escola oferta desde a sua criação ensino fundamental e médio regular. Quanto a sua estrutura física, é um prédio construído em três pisos, no modelo CIEPS[45]. Mas há problemas de acústicas nas salas de aulas, escadas íngremes, salas e corredores escuros, e, por causa da violência e constantes furtos, a escola tinha grades em tudo, com refeitório espaçoso, quadra coberta e um espaço verde, viam-se, com regularidade, grupos de estudantes em aula.	**Artifício 8** – Uma visita esperada Visita aguardada.mp4 Fonte: Mato Grosso (2019d). Recorte feito pela pesquisadora

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022) a partir dos PPPs das escolas (Mato Grosso, 2019a, 2019b, 2019c). e do registro no caderno de campo.

Gresiela – Escolhi fazer essa breve descrição subsidiada nos argumentos de Ball, mais especificamente na obra "Como as escolas fazem política", Capítulo 2 – A importância do contexto.

Ball – Muito legal isso! E, subsidiado nas ideias de Lauder *et al.* (1998), relato que as "'[...] escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites" (Ball *et al.*, 2016, p. 23). Por isso, considero que "[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados 'problemas'" (Ball *et al.*, 2016, p. 37). Por conseguinte, sistematizo as dimensões contextuais da atuação da política no Painel 3 a seguir:

[44]Caic – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, programa nacional educacional criado pelo governo de Collor.

[45] Cieps – Centros Integrados de Educação Pública, um projeto educacional do Estado do Rio de Janeiro com o objetivo de oferecer ensino público em período integral aos estudantes da rede estadual, criado pelo governo de Brizola.

Painel 3 – Dimensões contextuais da atuação da política, segundo Ball

Dimensões contextuais:

- **Contexto situado** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- **Culturas profissionais (**ex. valores, compromissos e experiências dos professores e "gestão da política" nas escolas);
- **Contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- **Contextos externos** (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *Osfted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Ball *et al.* (2016, p. 38).

Gresiela – Cunha (2013) destaca a importância das condições objetivas do contexto da prática no processo de interpretação e da tradução da política e, a partir disso, exercito o preenchimento do quadro (Painel 4) com as dimensões contextuais, ou seja, os aspectos a serem considerados neste processo de interpretação e de tradução da política:

Painel 4 – Dimensões contextuais das escolas investigadas

Dimensões	Descrição
EE Cleinia Rosalina de Souza	
Contexto situado	**Localidade**: periferia de Cuiabá *Bairros no entorno* – Residencial Itamarati, Altos da Serra, CPA, Planalto, Sol Nascente, Novo Horizonte. *Distância do Centro* – 7,5 km (14 minutos de carro) **Público**: segundo dados do IBGE (2015) o bairro possui um contingente populacional de cerca de 2.103 habitantes, compostos por famílias de média e baixa renda. O bairro sofre com a falta de infraestrutura, vulnerabilidade à ação de traficantes e da violência urbana. No que tange às necessidades da população local, no bairro existem poucas oportunidades e opções de lazer para a juventude. Cerca de 45% dos estudantes possuem como responsável legal um parente: avós, tios e tias, evidenciando certa desestrutura familiar.
	História: criada em 1993, junto ao residencial Itamarati. Já atendeu Ensino Fundamental E Ensino Médio regular e Ensino Médio profissionalizante (Técnico em Contabilidade) até 2006. De 2007 até 2016, atendeu apenas o ensino fundamental e Ensino Médio regular. Em 2017, iniciou o atendimento exclusivo ao EMTI. Quanto à patrona, pouco se conhece sobre a vida da professora Cleinia Rosalina de Souza. Nasceu no dia 2 de junho de 1946, na cidade de Cuité-MG, e faleceu em 1982. Era graduada em geografia pela UFMT. Atuou como professora no grupo "Esperidião Marques", em Cáceres, de 1968-1970, e no grupo escolar "Aline Tocantins", em Cuiabá, de 1971-1974. Em 26 de novembro de 1973, foi designada para prestar serviços extraordinários na Escola de 1º Grau Santos Dumont, quando iniciou como secretária e chegou à direção (1975-1979). Em 1979, a professora foi removida para Escola Estadual "José de Mesquita". Para honrar a memória dessa grande profissional, a Escola Estadual Jardim Itamarati passou a ser designada Escola Estadual Cleinia Rosalina de Souza.
	Matrículas no EM **2016** – 475 com 13 turmas **2017** – 235 com 8 turmas **2018** – 140 com 5 turmas **2019** – 132 com 6 turmas
Culturas profissionais	**Valores**: A escola tem como filosofia preparar cidadãos críticos e capazes de recriar a realidade social na qual estão inseridos, para que sejam formadores de opinião, sendo atuantes na sua localidade. Sujeitos capazes de participar de concursos, vestibulares e similares; de se inserir com propriedade no mercado de trabalho, com proatividade, atuando na transformação do seu contexto de vida a partir de um contexto social mais amplo.
	Compromissos e experiências dos professores: De forma geral, o trabalho realizado por todos os profissionais que atuam na escola é de excelência. Todos estão empenhados no cumprimento de suas funções e estão abertos para

Dimensões	Descrição
	colaborar no desenvolvimento de outras funções que, embora não façam parte diretamente de suas atribuições imediatas, contribuem para o bom andamento do trabalho pedagógico como um todo. A equipe atua com solicitude, o que parece revelar a clareza de todos quanto ao papel de educador.
	Gestão política nas escolas: A escola trabalha com uma proposta de incentivar a importância do engajamento da comunidade escolar no processo educacional em que todos possam contribuir com a sociedade por meio da gestão democrática da educação formal. A gestão democrática compartilha corresponsabilidade entre os segmentos de representantes da comunidade escolar e é a forma como se estabelece o diálogo entre todos os envolvidos em busca de um projeto pedagógico coerente, com foco na democratização do acesso e na adoção de estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para a população.
Contextos materiais	**Funcionários**: ***Auxiliar Administrativo Escolar - AAEs*** **2016** – 15, sendo 6 contratados **2017** – 13, sendo 10 contratados **2018** – 9, sendo 7 contratados **2019** – 14, sendo 9 contratados ***Técnico Administrativo Escolar - TAEs*** **2016** – 7, sendo 6 contratados **2017** – 6, sendo 4 contratados **2018** – 6, sendo 5 contratados **2019** – 6, sendo 3 contratados ***Professores atribuídos*** **2016** – 57 professores, sendo 2 coordenadores pedagógicos, 7 professores de matemática. Do total, 33 eram contratados. **2017** – 20 professores, sendo 1 coordenador pedagógico, 3 orientadores de área. 2 professores de matemática. Do total, 16 eram contratados. **2018** – 14 professores, sendo 1 coordenador pedagógico, 3 orientadores de área e 1 professor de matemática. Do total, 11 eram contratados. **2019** – 17 professores, sendo 4 orientadores de área e 2 professores de matemática Do total, 16 eram contratados.
	Orçamento: (apenas PDE – Seduc-MT) ***Receita de Custeio*** **2016** – R$ 69.381,19 **2017** – R$ 126.328,25 **2018** – R$ 80.074,16 **2019** – R$ 35.456,18 ***Receita de Capital*** **2016** – R$ 18.612,48 **2017** – R$ 22.320,00 **2018** – R$ 10.585,00 **2019** – R$ 3.372,69
	Edifícios, tecnologia e infraestrutura: A escola está em reforma desde 2018, o que reduziu temporariamente o número de salas de aula.
Contextos externos	**Grau e qualidade de apoio das autoridades locais**: A escola interage de forma harmoniosa junto aos órgãos oficiais, mas também busca parceiros que auxiliem na efetivação de uma educação de qualidade.
	Pressões e expectativas de contexto político mais amplo: A escola vivencia a expectativa da liberação de matrículas para o ensino fundamental anos finais, considerando que essa é uma demanda do bairro no entorno escolar.
	Posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades: Com índice de aprovação de 98,43%, a escola não possui o retorno dos dados externos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): o olhar para o contexto externo é inicial. A escola enfrentou 25,1% de transferências em 2018 e 3,4% de evasão. No quesito proficiência, possui um maior resultado em língua portuguesa, ficando a matemática como seu principal desafio para 2019. No quesito idade/ano, em 2019, somou 7,18% de estudantes com defasagem.
EE Nilo Póvoas	
Contexto situado	**Localidade**: Centro de Cuiabá Bairros no entorno – Bandeirantes, Centro Norte, Lixeira, Poção e Areão, Araés. *Distância do Centro* – 1,8 km (4 minutos de carro) **Público**: a situação socioeconômica dos estudantes é pouco favorável; os pais ou responsáveis têm como fonte de renda o trabalho fora de suas residências, com carga horária expressiva, impossibilitando o acompanhamento escolar dos filhos.

Dimensões	Descrição
	História: foi criada no dia 10 de junho de 1970. Já ofertou educação infantil, ensino fundamental regular, Ensino Médio regular, Ensino Médio técnico, educação de jovens e adultos, supletivos, Ensino Médio inovador e atualmente exclusivo EMTI, para cerca de 150 (cento e cinquenta) estudantes matriculados.
	Matrículas no EM: **2016** – 563 com 11 turmas **2017** – 382 com 12 turmas **2018** – 209 com 5 turmas **2019** – 105 com 6 turmas
Culturas profissionais	**Valores**: Não descritos no PPP
	Compromissos e experiências dos professores: O trabalho do conjunto de profissionais da escola é orientado por leis vigentes, bem como as que norteiam os trabalhos pedagógicos.
	Gestão política nas escolas: A gestão de dados reais e informações públicas, no que se refere às ações administrativas, pedagógicas e financeiras da escola, é compartilhada com a comunidade escolar. Isso favorece a criação de maior participação e colaboração entre as diversas áreas da escola.
Contextos materiais	**Funcionários**: ***Auxiliar Administrativo Escolar - AAEs*** **2016** – 10, sendo 4 contratados **2017** – 10, sendo 8 contratados **2018** – 14, sendo 7 contratados **2019** – 13, sendo 5 contratados ***Técnico Administrativo Escolar - TAEs*** **2016** – 5, sendo 4 contratados **2017** – 5, sendo 3 contratados **2018** – 5, sendo 2 contratados **2019** – 5, sendo 2 contratados ***Professores atribuídos*** **2016** – 38 professores, sendo 2 coordenadores pedagógicos, 4 professores de matemática. Do total, 24 eram contratados. **2017** – 22 professores, sendo 1 coordenador pedagógico, 3 orientadores de área 2 professores de matemática. Do total, 19 eram contratados. **2018** – 15 professores, sendo 1 coordenador pedagógicos, 3 orientadores de área 2 professores de matemática. Do total, 14 eram contratados. **2019** – 16 professores, sendo 1 coordenador pedagógico, 3 orientadores de área 2 professores de matemática. Do total, 14 eram contratados.
	Orçamento: (apenas PDE – Seduc-MT) ***Custeio*** **2016** – R$ 54.519,53 **2017** – R$ 94.995,46 **2018** – R$ 59.357,98 **2019** – R$ 67.000,00 ***Capital*** **2016** – R$ 14.682,00 **2017** – R$ 14.554,49 **2018** – R$ 12.945,00 **2019** – R$ 8.300,00
	Edifícios, tecnologia e infraestrutura: Escola no modelo de arquitetura brutalista, característico das décadas de 1970/80, do período da ditadura. Estrutura ampla e bem conservada.
Contextos externos	**Grau e qualidade de apoio das autoridades locais**: A escola possui parcerias com alguns órgãos públicos federais e estaduais, de modo a oferecer um trabalho de excelência, por meio de fomento, de legislação e de normas.
	Pressões e expectativas de contexto político mais amplo: O prédio da escola foi prometido a outro órgão do Estado, por isso, a Seduc permitiu o fechamento da escola.
	Posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades: No ano de 2018, a evasão escolar foi de 7,73%; no ano de 2019, a escola realizou ações de combate à evasão escolar e estímulo à permanência. Essas informações, coletadas de períodos anteriores, servem para a escola organizar estratégias de combate ao fluxo e evasões. O fluxo escolar foi de 246 matrículas, dessas, 76 foram transferidas da escola antes de finalizar o ano letivo.
EE Rafael Rueda	
Contexto situado	**Localidade**: periferia de Cuiabá Bairro no entorno – Pedra 90, Residencial Flor de Liz, Parque Nova Esperança I e II *Distância do Centro* – 23 km (30 minutos de carro)

Dimensões	Descrição
	Público: a escola é distante, por isso há necessidade de acesso junto ao transporte público. Os bairros têm um alto índice populacional (52 mil habitantes), com população rural. Infraestrutura do bairro: não possui rede de esgoto e cerca de 20% da área é asfaltada. Há policlínica, posto de saúde, posto de atendimento do correio, associação de deficientes, conselho tutelar e um grande número de comércio. A população em geral, tem acesso aos meios de comunicação de modo insuficiente. A maioria da população é assalariada (de dois a três salários mínimos). Há muitos jovens fora da sala de aula (motivos: mudança de bairros, de cidades, necessidade de trabalhar, a maioria das vezes, informalmente).
	História: fundada no dia 13 de agosto de 1994. O patrono da escola é o Professor Rafael Rueda, nascido em Poconé, Mato Grosso, em 10 de março de 1923. Faleceu em 3 de março de 1992, aos 69 anos. Rafael Rueda foi um mestre que muito lutou pela educação e pela cultura de nossa juventude, iniciando suas atividades na educação no ano de 1946 por concurso para a cadeira de história natural. Assessorou várias Secretarias de Estado, como a Secretaria de Educação e Saúde. Foi professor das escolas José Barnabé de Mesquita, Escola Normal Pedro Celestino, Ginásio Brasil Liceu Cuiabano e fez de sua carreira um verdadeiro sacerdócio em todos os níveis, de locutor da rádio a voz do Oeste. Em 1948, foi admitido para reger a cadeira de história natural no Liceu Cuiabano; implantou escolas nas cidades de Poconé-MT, Dourados-MS, Três Lagoas-MS, Poxoréo-MT, Alto Paraguai-MT, Diamantino-MT e outras. Participou e coordenou vários exames supletivos, foi diretor da Escola Barnabé de Mesquita por três mandatos e mais de seis vezes diretor do Liceu Cuiabano. Homenageado várias vezes por meio de portarias do governo pelos seus trabalhos, dedicação e causas educacionais do estado de MT.
	Matrículas no EM **2016** – 742 com 17 turmas **2017** – 357 com 13 turmas **2018** – 255 com 10 turmas **2019** – 113 com 6 turmas
Culturas profissionais	**Valores**: A escola tem como premissas a qualidade do ensino pela valorização do ser humano, em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, de forma inclusiva –, atendendo às necessidades e às expectativas dos jovens, na centralidade da estruturação do Projeto de Vida dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento dos itinerários formativos nos quais desejam aprofundar seus conhecimentos, no aperfeiçoamento das suas competências e habilidades, incentivando a leitura de forma reflexiva e crítica, fortalecendo o protagonismo juvenil, e estimulando o progresso da autonomia dos estudantes, considerando-o como sujeito de sua própria aprendizagem, de modo que o conhecimento seja construído progressivamente, no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender ser, de forma prazerosa, orientado pelos educadores, com uma gestão democrática voltada às demandas dos estudantes.
	Compromissos e experiências dos professores: A equipe é assídua; quanto à estabilidade, há uma certa rotatividade, pois a maioria dos profissionais é contratada. Para o ano de 2018, o número de funcionários na unidade escolar não comportava a demanda de trabalho e a logística do prédio da escola.
	Gestão política nas escolas: A equipe gestora informa toda a comunidade escolar sobre os principais acontecimentos de modo rápido e preciso. A relação família-escola é um desafio; espera-se que os pais ou responsáveis estejam presentes na escola para acompanhamento do desenvolvimento escolar do estudante.
Contextos materiais	**Funcionários**: ***Auxiliar Administrativo Escolar - AAEs*** **2016** – 15, sendo 11 contratados **2017** – 19, sendo 17 contratados **2018** – 9, sendo 7 contratados **2019** – 9, sendo 7 contratados ***Técnico Administrativo Escolar - TAEs*** **2016** – 9, sendo 8 contratados **2017** – 5, sendo 4 contratados **2018** – 8, sendo 7 contratados **2019** – 2 efetivos ***Professores atribuídos*** **2016** – 50 professores, sendo 3 coordenadores pedagógicos, 7 professores de matemática. Do total, 33 eram contratados. **2017** – 22 professores, sendo 3 orientadores de área 3 professores de matemática. Do total, 19 eram contratados.

Dimensões	Descrição
	2018 – 19 professores, sendo 4 orientadores de área 2 professores de matemática. Do total, 16 eram contratados. **2019** – 18 professores, sendo 1 coordenador pedagógico, 3 orientadores de área e 2 professores de matemática. Do total, 13 eram contratados.
	Orçamento: (apenas PDE – Seduc-MT) ***Custeio*** **2016** – R$ 70.003,25 **2017** – R$ 74.183,60 **2018** – R$ 61.654,00 **2019** – R$ 31.996,00 ***Capital*** **2016** – R$ 18.630,30 **2017** – R$ 18.320,40 **2018** – R$ 6.080,00 **2019** – R$ 6.640,00
	Edifícios, tecnologia e infraestrutura: Escola no modelo de Ciep (SP), ampla, em andares, problemas significativos de acústica.
Contextos externos	**Grau e qualidade de apoio das autoridades locais**: A escola encaminha os estudantes para alguns serviços públicos, conforme a necessidade, e promove palestras, esporadicamente; entretanto, não mantém parcerias com instituições públicas para desenvolvimento de ações conjuntas.
	Pressões e expectativas de contexto político mais amplo: A escola vivencia a expectativa da inauguração de uma nova escola estadual na mesma região que pode retirar a demanda de estudantes. Lembrando que a demanda não era Ensino Médio e sim Ensino Fundamental.
	Posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades: A escola conseguiu, no ano de 2017, alcançar todas as metas planejadas para diminuir a infrequência, a evasão escolar e a reprovação. Todos os resultados são monitorados pela gestão e levados em conta como instrumento para as intervenções a serem realizadas

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022) a partir dos PPPs das escolas (Mato Grosso 2019a, 2019b, 2019c) e a partir dos registros no caderno de campo.

Atesy – No que se refere à produção de dados da pesquisa, a pesquisadora apoia-se nas ideias de que

> [...] a recolha deste material linguístico é quase sempre realizada num contexto comunicativo, no qual o investigador conversa, pergunta, entrevista, realiza a interação verbal que lhe permite apreender e interrogar os múltiplos sentidos que se cruzam na escola (Sarmento, 2003, p. 167).

Desse modo,

> O investigador produz muitos dos seus materiais – as palavras das entrevistas, por exemplo – na interação social com os atores do terreno: "Eles não são 'dados', mas 'criados'". De modo semelhante, as situações observadas são textualizadas sob a forma de notas de campo: mas próprio será chamar a esses (não) dados "cenas" do "teatro da vida" (Sarmento, 2003, p. 167).

Gresiela – Assim, utilizo três recursos: a análise documental de documentos oficiais, as entrevistas com os sujeitos/atores investigados e as anotações no caderno de campo. Para a análise documental, seleciono documentos de âmbitos internacional, nacional, estadual e escolar – documentos estes presentes no contexto de produção de texto, mas que apresentam elementos relevantes do contexto de influência e indicam direções para o contexto da prática. São eles:

Painel 5 – Documentos analisados pela pesquisadora

Arcabouço documental	Ação/Produção	Elaborado/ Aprovado por	Data do Registro
Documentos de âmbito internacional do Contexto de Influência			
EPT – Declaração Mundial de Jomtien	Fórum – Compromisso Educação Para Todos.	Unesco	1990
EPT – Declaração de Nova Delhi	Fórum – Educação Para Todos.	Unesco	1993
Educação para o século XXI um tesouro a descobrir	Relatório Delors.	Unesco	1998
EPT – Declaração de Dakar	Fórum – Educação Para Todos.	Unesco	2000
EPT – Declaração de Cochabamba	Fórum – Cumprindo compromissos Coletivos.	Unesco	2001
Ensino Médio – Múltiplas Vozes	Livro.	Unesco	2003a
Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades	Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas em Beijing.	Unesco	2003b
Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade	Livro.	Unesco	2008
Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil	Livro.	Banco Mundial	2010
Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da integração	Livro.	Unesco	2010
Protótipos Curriculares de ensino médio e ensino médio integrado	Livro.	Unesco	2011
Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial.	Resumo Executivo	Banco Mundial	2011
Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2011 – 2020)	Relatório.	Banco Mundial	2012
Ensino Médio: Proposições para inclusão e diversidade	Livro.	Unesco	2012a
Juventudes e habilidades: colocando a educação em ação	Relatório Conciso.	Unesco	2012b
Compromisso de Nova Delhi	Assegurar uma educação para todos de qualidade, inclusiva e pertinente.	Unesco	2012c
EPT – Declaração Incheon	Fórum – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva, equitativa e à educação ao longo da vida para todos.	Unesco	2015
Revisão das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio	Projeto CNE/UNESCO.	Unesco	2017
Currículo do Ensino Médio	Livro.	Unesco	2018
Ob.: para verificar os documentos mencionados, acesse a Pasta Contexto de Influência pelo link: <https://drive.google.com/drive/folders/13UC0SlTB8hlMAkOuoL2ZYotYvX_e4VeQ?usp=share_link>.			
Documentos de âmbito nacional do Contexto de Produção de Texto Nacional			

Arcabouço documental	Ação/Produção	Elaborado/ Aprovado por	Data do Registro
Emenda Constitucional n° 14	Modificar os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.	Câmara dos Deputados e do Senado Federal	1996
Resolução n° 3 – DCNEM 1998	Instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	MEC/CNE/CEB	1998
Projeto Escola Jovem (1997) – Síntese	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio.	MEC/SEMTEC	2000
ProEMI – Portaria n° 971	Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador.	MEC	2009
ProEMI	Documento Orientador	MEC	2011
Resolução n° 2 – DCNEM	Definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	MEC/CNE/CEB	2012
Lei n° 12.796	Alterar a LDB, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências	MEC	2013a
Projeto de Lei n° 6.840-A	Promover estudos e proposições para a reformulação do EM (duas versões).	Câmara dos Deputados	2013b
Documento Orientador para os Seminários	Seminário Reforma do Ensino Médio nos estados brasileiros.	Câmara dos Deputados CEENSI	2013c
Plano Nacional de Educação (PNE)	Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação	MEC/ SASE	2014
Medida Provisória n° 746	Instituir o EMTI.	Gabinete do Presidente/MEC	2016a
Portaria nº 1.145	Instituir o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI.	MEC	2016b
Lei Federal n° 13.415	Alterar a LDB e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI.	Gabinete do Presidente/MEC	2017a
Portaria nº 727	Estabelecer novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI	MEC	2017b.
Resolução n° 3 – DCNEM	Atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	MEC/CNE/CEB	2018a
Portaria n° 1.432	Estabelecer os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos.	MEC	2018b
Resolução n° 4	BNCC[46] para o Ensino Médio.	CNE/CP	2018c
ProEMI	Orientar a reorganização das ações do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).	MEC	2018d
LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei n° 9.394/1996	Lei n° 4.024/1961, 2ª edição, atualizada até junho de 2018.	Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas	2018e
Guia de Implementação do Novo Ensino Médio	Orientações sobre a Implementação do Novo Ensino Médio.	MEC	2018f
Gestão: uma etapa necessária na garantia da eficácia escolar	O que é, como fazer e sua contribuição para o sucesso escolar.	Coordenação de Ensino Médio em	2018g

[46]Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Arcabouço documental	Ação/Produção	Elaborado/ Aprovado por	Data do Registro
		Tempo Integral (CEMTI).	
Ob.: para verificar os documentos mencionados, acesse a Pasta Contexto de Produção de Texto Nacional pelo link: <https://drive.google.com/drive/folders/1ZPOVQw-xqb09JLcUjW8mNTAFRfSXgGtl?usp=sharing>.			
Documentos de âmbito estadual do Contexto de Produção de Texto Estadual			
Lei Complementar n° 50	Dispor sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.	Seduc-MT	1998
Orientações Curriculares de Mato Grosso	Documento curricular de MT.	Seduc-MT parcerias	2006
Orientativo Pedagógico Educação Integral em Tempo Integral	Documento orientador das escolas de EMTI.	Seduc-MT	2016a
Acordo de Cooperação Para o Programa Educação em Tempo Integral 0346 com vigência até junho de 2020	Documento que estabelece as obrigações de cada parte das parceiras e tem vigência até junho de 2020.	Seduc-MT parcerias	2017a
Lei Estadual n° 10.622	Instituir 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.	Seduc-MT	2017b
Portaria Estadual n° 371	Dispor sobre os procedimentos que regem a Educação em Tempo Integral das escolas de Ensino Fundamental Regular.	Seduc-MT	2017c
Decreto n° 1.726, de 4 de dezembro de 2018.	Aprovar o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC).	Seduc-MT	2018a
Projeto Pedagógico Educação Integral – Mato Grosso (PPEIn)	Documento orientativo sobre a Escola Plena.	CEIn	2018b
Ob: para verificar os documentos mencionados, acesse a Pasta Contexto de Produção de Texto Estadual pelo link: <https://drive.google.com/drive/folders/1-Y6KX80BfXuaTZByHXaqB85tAGMUC5Oa?usp=sharing>.			
Documentos advindo de Parcerias Público-Privadas do Contexto de Produção de Texto Nacional			
Modelo Escola da Escolha	Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha	ICE	2015a
Modelo Pedagógico	Conceitos.	ICE	2015b
Modelo Pedagógico	Princípios Educativos.	ICE	2015c
Modelo Pedagógico	Ambientes de Aprendizagem.	ICE	2015d
Modelo Pedagógico	Instrumentos e rotinas.	ICE	2015e
Modelo Pedagógico	Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo – componentes curriculares Ensino Médio.	ICE	2015f
Modelo Pedagógico	Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo – Práticas Educativas.	ICE	2015g
Tecnologia de Gestão Educacional	Princípios e Conceitos Liderança Servidora e Motivação Planejamento e Operacionalização.	ICE	2015h
Material do Educador	Aulas de Projeto de Vida – 1º e 2º Anos do Ensino Médio.	ICE	2016
Material do Educador	Pós-Médio – Um Mundo de Possibilidades.	ICE	2017
Material ao Educando	Guia prático para a elaboração do Projeto de Vida – Ensino Médio.	ICE	2018
Ob.: para verificar os documentos mencionados, acesse a Pasta Contexto de Produção de Texto Parcerias pelo link: https://drive.google.com/drive/folders/1CAQSdhp_srzuhjUfbc_dXmUogCYMDM4v?usp=sharing			
Documentos elaborado nas escolas investigadas do Contexto de Produção de Texto Escolar			

Arcabouço documental	Ação/Produção	Elaborado/ Aprovado por	Data do Registro
PPP – EE Cleinia Rosalina de Souza	Projeto Político Pedagógico.	Coletivamente na escola	2019a
PPP – EE Nilo Póvoas	Projeto Político Pedagógico.	Coletivamente na escola	2019b
PPP – EE Rafael Rueda	Projeto Político Pedagógico.	Coletivamente na escola	2019c
Documentos Escolares	Instrumentos utilizados pelos professores.	Escola	2017 a 2019
Ob.: para verificar os documentos mencionados, acesse a Pasta Contexto de Produção de Texto Escolar pelo link: <https://drive.google.com/drive/folders/14hcwssnWMXHIBCc-JAx_RqT4oNN9sS3Q?usp=sharing>.			
Entrevistas comentadas	Transcrição e tratamento das informações dadas.	Pesquisadora, professores e estudantes	2018 e 2019
Caderno de Campo	Anotações e informações sob o olhar da pesquisadora.	Pesquisadora	2017 a 2019

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Unesco (1990; 1993; 1998; 2000; 2001; 2003; 2008; 2010; 2011; 2012; 2015; 2017; 2018); Banco Mundial (2010); Brasil (1996; 1998; 2000; 2009; 2012; 2013a; 2013b, 2013c; 2016; 2017; 2018a; 2018b, 2018c; 2018d; 2018e; 2018f; 2018g); Mato Grosso (1998; 2006; 2017a, 2017b, 2017c; 2018, 2019); ICE (2015a, 2015n; 2015c; 2015d; 2015e; 2015f; 2015g; 2016; 2017; 2018) e materiais coletados.

Atesy – As publicações da Unesco são oriundas de estudos e pesquisas de pessoas contratadas para esse fim e, por esse motivo, são apresentadas com a ressalva de que os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos nos materiais, bem como pelas opiniões nele expressas. Logo, "[...] a fala institucional da Unesco se materializa formalmente apenas nas declarações" (Oliveira, 2017, p. 62).

Gresiela – Oliveira (2017) sistematiza um quadro sobre o protagonismo de organismos multilaterais no que se refere aos rumos das políticas educacionais para o Ensino Médio. Foi a partir desse levantamento que iniciei meus estudos sobre o contexto de influência.

[Gresiela continua explicando sobre a entrevista]

Para a entrevista, não houve um roteiro pré-organizado, pois pela vivência pessoal naquele momento eu estava aprendendo a lidar com o inesperado diariamente. Como estive na escola em diferentes momentos, docentes e discentes, ao serem convidados a participar, falaram com simplicidade, simpatia e liberdade. A pergunta para iniciar a entrevista foi: *Como você veio parar em uma Escola Plena?*

Atesy – A entrevista se deu de forma não estruturada ou em profundidade (Richardson, 1999), também conhecida como focalizada (May, 2004). Esse tipo de interlocução "[...] oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado" (Belei *et al*., 2008, p. 189). Ela é totalmente aberta, marcada pela flexibilidade, e "[...] é uma técnica muito poderosa, particularmente para detectar atitudes, motivações e opiniões dos entrevistados" (Richardson, 1999, p. 212). Gresiela utilizou esse tipo de entrevista

como uma possibilidade de descoberta de significados, considerando que ela "[...] permite ao entrevistado responder perguntas dentro da sua própria estrutura de referências" (May, 2004, p. 149).

Gresiela – Para as transcrições das entrevistas, utilizo do recurso teatral, a visão do dramaturgo, pois, ao escrever o texto de uma peça teatral, ele pontua o cenário, demarca as cenas e descreve os perfis dos personagens e suas atitudes comportamentais ou emocionais. Além da leitura crítica do texto, o dramaturgo seleciona materiais, enquadra os objetos, posiciona a luz, enfim, rege a peça teatral como um todo. Ao assumir essa posição, comprometo-me, a teor do que preceitua Pereira (2015, p. 65) com "[...] a responsabilidade estética e organizacional de todo o ritual, escolhendo os atores, interpretando os textos/situações produzidos/improvisados, utilizando as possibilidades cênicas à disposição, selecionando-as e enquadrando-as".

Atesy – Outro motivo para essa escolha, a visão do dramaturgo, foi a impossibilidade, para não incorrer em reducionismo, de retratar apenas pela transcrição dos áudios gravados as inúmeras mensagens trazidas pelo cenário no qual se encontravam pesquisadora e sujeitos, pelos gestos e pelas expressões faciais ou corporais dos entrevistados, pelos acontecimentos do dia ou de momentos anteriores, enfim, pela riqueza, pelo movimento e pela complexidade que é o ambiente escolar. A análise desses elementos permite dizer que:

> As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da "verdade": elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (Silveira, 2007, p. 128).

Gresiela – Deste modo, as entrevistas foram um exercício de dramaturgia, de tecer junto um diálogo, as anotações feitas no caderno de campo no momento da entrevista e as percepções próprias. Assim, esses aspectos se aproximam de uma pesquisa na perspectiva pós-estruturalista, considerando a oportunidade de diferentes olhares de análise.

[Gresiela aponta as características de sua pesquisa]

Gresiela – Nas transcrições, foram retirados os vícios de linguagem e as falas repetidas; as interrupções foram apenas anunciadas, mas não apresentadas no texto. Em seguida, foi encaminhado para o entrevistado, por e-mail, o conteúdo da entrevista transcrita. O participante poderia corrigir, suprimir, inserir e alterar partes do texto, dar respostas a alguns questionamentos feitos via ferramenta de revisão-comentário no *Word*.

Atesy – Ao entrevistado foi dado total liberdade para pontuar informações não tratadas naquele momento, mas que ele julgasse importantes. Afinal, devido à limitação do tempo e com o estabelecimento de confiança, a entrevista se encerrava, mas a conversa continuou entre sujeitos/atores e pesquisadora.

Gresiela – As entrevistas com as técnicas pedagógicos da Seduc-MT aconteceram em 2018, na sala da Coordenadoria de Educação Integral (CEIn), na Seduc-MT, geralmente no período matutino, em virtude de o atendimento à sociedade ser no vespertino. O agendamento era feito com antecedência. A entrevista acontecia junto às suas cabines de trabalho, sem lugar previamente reservado; apenas se percebia a voz um pouco mais baixa para não atrapalhar o colega ao lado.

Atesy – Agora me fale sobre a entrevista com os docentes das escolas investigadas...

Gresiela – As entrevistas com os docentes aconteceram nas próprias escolas, em 2019. Todos os professores escolhidos para entrevistas decidiram, junto aos seus superiores imediatos, os melhores dias e horários. Nas Escolas Plenas, existem horários fixos e específicos, de acordo com cada função desempenhada. Logo, as entrevistas ocorreram no momento da hora-função[47] de cada profissional, conforme estabelecido na agenda coletiva da semana anterior. Essa agenda sistematiza o trabalho pedagógico, funcionando como uma engrenagem. A organização do horário de cada profissional é afixada no mural da escola, à vista de todos. Em observação a isso, respeitei tal organização, de modo que as entrevistas não atrapalhassem o planejamento semanal.

Atesy – E os discentes? *[Seu sorriso era visivelmente de contentamento].*

Gresiela – As entrevistas com os estudantes foram feitas conforme sua disponibilidade nas aulas, isto é, algumas aconteceram no intervalo entre uma e outra atividade pedagógica ou quando o professor os autorizava a saída da aula. O Painel 6 elenca os sujeitos/atores investigados na Seduc-MT e nas Escolas Plenas:

Painel 6 – Lista de Sujeitos/Atores entrevistados

Qt	**Nome dos Entrevistados**	**Função Desempenhada**	**Período da Função**	**Entrevista**
				Data
Seduc-MT (Contexto da prática estadual)				
1	Técnica-1#	Coordenadora Estadual de Infraestrutura	2018-2019	31/10/2018
2	Técnica-2#	Técnica Pedagógica	2011-2019	
EE Cleinia Rosalina de Souza (Contexto da Prática Escolar)				
3	Diretor-1#	Diretor Escolar	2019	19/10/2019
		Coordenador Pedagógico	2018	

[47] Hora-função é o tempo destinado aos professores das Escolas Plenas, podendo ser de até 10h semanais, e é destinada a produção pedagógica (60%) e produção científica (40%).

4	Orientador de Área-1[&]	Orientadora de Área	2017-2019	31/10/2019
5	Professor Matemática-1[&]	Professor de Matemática Em 2019, lecionou também “Avaliação Semanal” “Estudo Orientado” “Práticas Experimentais”	2019	18/11/2019
6	Estudante-1	Estudantes	2017-2019	6/2/2020
7	Estudante-2	Estudantes	2017-2019	
8	Estudante-3	Estudantes	2017-2019	
EE Nilo Póvoas (Contexto da Prática Escolar)				
9	Coordenador Pedagógico-1[#]	Coordenadora Pedagógica	2019	19/12/2019
		Orientadora de Área	2018	
		Professora de História	2017	
EE Rafael Rueda (Contexto da Prática Escolar)				
10	Diretor-2[#@]	Diretor Escolar	2019	12/12/2019
		Professor de Sociologia	2016, 2018	
11	Coordenador Pedagógico-2[#]	Coordenadora Pedagógica	2019	19/12/2019
		Orientadora de Área	2018	
12	Orientador de Área-2[&]	Orientadora de Área	2019	7/0/2020
		Professora de Química	2017-2018	
Ob.: para verificar as transcrições das entrevistas, acesse a Transcrição das Entrevistas pelo link: <https://drive.google.com/drive/folders/1gwT1r4peNu_q7yf_OuB6H_A29eLvYWro?usp=sharing>.				
Legenda: # professores efetivos (professores concursados); & professores contratados (professores com contrato, regidos pela CLT); @ professores que saíram da escola de tempo integral e retornaram. Todos os estudantes entrevistados são do 3º ano e já eram estudantes da escola em 2016; logo, vivenciaram o processo de mudança da escola de tempo parcial para o tempo integral. Assim, esses discentes iniciaram e concluíram o Ensino Médio na mesma escola, já em oferta de tempo integral.				

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022) e a partir dos registros no caderno de campo.

Gresiela – Quanto aos contextos do ciclo contínuo para a tese – ciente da crítica aos dois últimos contextos inseridos por Ball, em 1994, que se sustenta no argumento de que há “um risco de reintroduzir uma centralidade na significação das políticas” (Oliveira; Lopes, 2011, p. 19), e concordando com essa perspectiva –, optei por não os abordar. Admiti, “[...] assim, a posição de que a teoria do discurso pode tornar mais nítida a ideia de um ciclo contínuo onde não há início nem fim para os processos de reinterpretação” (Oliveira; Lopes, 2011, p. 23). Por isso, o ciclo contínuo de Ball, para esta pesquisa, está organizado da forma ilustrada na Figura 16:

Figura 16 – A imagem do ciclo para a pesquisadora e para esta pesquisa

Fonte: Lopes e Macedo (2011) e as escolhas da pesquisadora.

Gresiela – Essa informação atesta as ideias de Ball, explicadas na entrevista em 2009[48], ao afirmar que os contextos são independentes, podendo ter um olhar sobre apenas um, dois, ou sobre todos eles. As interfaces entre os contextos podem ser feitas de inúmeras maneiras; isso depende, principalmente, da perspectiva definida pelo pesquisador político.

[48] Entrevista com Stephen J. Ball. (Revista Educação e Sociedade, 2009).

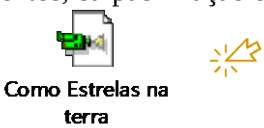
TERCEIRO ATO – MUDANÇAS PERCEBIDAS PELOS SUJEITOS/ATORES NA ATUAÇÃO/ENCENAÇÃO DA POLÍTICA DO EMTI

Cenário:

Em Cuiabá, no seu canto, Gresiela vai testando as sugestões dadas pela banca de qualificação. Uma delas foi que o exercício analítico poderia iniciar-se com o relato dos estudantes. Então, é importante destacar que nas análises a seguir a pesquisadora começa pela fala dos estudantes, sujeitos/atores que não têm contato direto com os documentos oficiais da política, ou seja, os assuntos relacionados ao governo os alcançam pelo discurso dos profissionais da escola, pelas informações advindas da mídia, pelo conhecimento de seus pais/responsáveis sobre o tema e, ainda, pelas experiências no cotidiano da escola.

[Para a pesquisadora, ainda persistem as dificuldades cognitivas, entretanto, Gresiela tem conseguido lidar com o chemobrain*. Não é simples, nem confortável, está no limite do que ela dá conta.]*

Artifício 9 – Sentimentos, culpabilização e julgamentos



Fonte: Khan (2007).
Nota: trecho do filme Como estrelas na terra[49].

Cena – Ampliação da Carga Horária

Nota ao Leitor:

A seguir, apresenta-se o exercício analítico das teorias escolhidas para esta pesquisa. Neste primeiro momento, foca-se na política de modo abrangente, trazendo as mudanças significativas que os sujeitos/atores perceberam no período de 2017 a 2019. Elas são elencadas a partir das recorrências, das percepções observadas pela pesquisadora e das menções ocorridas nas entrevistas.

[A ampliação da carga horária para o Ensino Médio esbarra em inúmeros desafios locais não abarcados pela política do EMTI]

[49] Como afetar vocês com tudo que a Gresiela passou e ainda passa? Não sei... Só para esclarecer, esse filme tem legenda e áudio em português. Mas mantivemos o áudio original sem legendas por pura intencionalidade *[estratégia de Atesy com aquele sorriso sarcástico]*. Para melhor compreensão, o vídeo deve ser acessado.

Figura 17 – Charge, um jeito encontrado de dizer mais...

Fonte: Cicero Art (s.d. *apud* Wladimir, 2014).

Gresiela – A principal mudança que estudantes, professores, pais e comunidade escolar perceberam com a implantação das escolas de EMTI foi a *ampliação da carga horária*, ou seja, as escolas investigadas, no ano de 2016, eram consideradas escolas regulares ou de tempo parcial, com atendimento de cerca de quatro horas, e atualmente são escolas em tempo integral, com carga horária de, no mínimo, oito horas diárias. Essa ampliação causou vários movimentos na comunidade escolar: rejeição, acolhimento, preocupação, debates, enfrentamentos, entre outros. Mesmo com todos esses movimentos, era fato: *as escolas se tornaram Escolas Plenas*.

Atesy – Diante disso, é possível observar que os sujeitos/atores constituem diferentes sentidos no que se refere a esse *tempo a mais*. Gresiela inicia a análise apontando alguns *sentidos que os estudantes atribuem a essa nova oferta na escola*. Um deles está relacionado ao *futuro* dos estudantes. Observe o trecho na Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Trecho de entrevista com estudantes
Estudante-3 (01:01): *A escola integral, eu imaginava lendo os materiais que a gente já estuda. Essas disciplinas curriculares mesmo [aponta para os livros] e outros, pensando no futuro do estudante. Algo além do português, da matemática ... Que é o que a gente já estuda ... É pensar um pouquinho sobre o mercado de trabalho, o que a gente vai encontrar lá na frente. Qual a melhor forma. Qual o melhor caminho. Foi o que pensei.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 6 de fevereiro de 2020.

[Ainda insegura, Gresiela inicia suas análises.]

Gresiela – No trecho selecionado, é possível observar que a Estudante-3 mobiliza um sentido de ampliação curricular na passagem *Algo além do português, da matemática...* Ou seja, para essa estudante, ampliou-se o tempo simultaneamente à expansão das possibilidades dentro

da quantidade de horas excedentes. A Estudante-3 apresenta uma percepção de que haverá um *preenchimento* com conteúdos relacionados ao mercado de trabalho.

Atesy – Interessante observar isso nas falas dos estudantes...

Gresiela – *[Gresiela continua]* No fragmento apresentado no Quadro 1, a Estudante-3 associa o *significante integral* a uma abordagem curricular em que não se vai mais só estudar português e matemática, mas também assuntos relacionados ao *que a gente vai encontrar lá na frente*. Dessa forma, há uma associação entre a escola de tempo integral e o fornecimento de *bases para o futuro* – para além dos conteúdos tradicionais –, entre os quais estão aqueles que falam de uma realidade ligada à sobrevivência, ao associar a educação ofertada na escola com a inserção do estudante no mercado de trabalho.

Atesy – Continue... *[pede Atesy, balançando a mão em movimentos circulares, indicando para prosseguir.]*

Gresiela – Os sentidos movidos pela Estudante-3 são também observados em outras entrevistas realizadas com estudantes da mesma escola e estão relacionados ao *futuro*, mais especificamente a um *futuro profissional* e *não ontológico* ou integral, como é concebido na educação integral. Dessa maneira, nota-se que os sentidos movidos pela Estudante-3 são diferentes daqueles empreendidos pela Seduc-MT, ao definir Escola Plena.

Atesy – *[Atesy intervém neste momento.]* No contexto de produção de texto estadual, nos documentos oficiais há um discurso que associa o *significante Escola Plena às noções de integralidade, completude, totalidade*, junto a uma noção de *ensino global, inteiro, pleno*, fundamentado no conceito de educação integral. Dessa forma, é preciso considerar

> [...] que Educação integral em tempo integral compreende não apenas a permanência do aluno na Escola, mas a oferta de oportunidade educacional em período único, sendo o mínimo de 7 horas, com a realização de atividades integradas aos macrocampos que possam fortalecer e favorecer a aprendizagem, desenvolver as competências inerentes ao *desenvolvimento pleno do aluno* compreendido na *formação humana* (Mato Grosso, 2016, p. 1, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – É importante salientar que o trecho transcrito consta da Portaria nº 35/2016/GS/Seduc/MT, que versa sobre a implantação do Projeto de Referência de Educação Integral em Tempo Integral[50], no estado do Mato Grosso. Essa foi a primeira experiência do Estado com o EMTI, iniciada um pouco antes da Medida Provisória nº

[50] É importante destacar que em muitos documentos da Seduc-MT e do MEC, a educação integral era concebida a partir do conceito de formação humana integral e omnilateralidade, ao passo que a educação em tempo integral consistia apenas na ampliação do tempo escolar. Por esse motivo, nos documentos e orientativos estaduais, aparecia a expressão "educação integral em tempo integral" para abarcar esses dois sentidos.

746/2016, em janeiro de 2016 (Mato Grosso, 2018b, p. 6). Nesta experiência, o planejamento e a escolha das escolas ocorreram no final de 2015, a pedido do então secretário estadual de Educação, Permínio Filho[51], e em atendimento à meta 6 do PNE[52] e à meta 16 do Plano Estadual de Educação (PEE)[53], sendo deflagrada em quatro escolas[54]. A Coordenadoria de Ensino Médio (CEM) definiu todo o projeto, tendo por subsídio os seguintes documentos do contexto da produção de texto nacional: Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI, de 2011), Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM, de 2012), Cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM, de 2013), Cadernos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, de 2015), e documentos de outros estados com essa oferta.

Atesy – Muito importante essa contextualização histórica do EMTI no estado de MT. Mas voltemos ao *significante Escola Plena*, designação utilizada pela Seduc-MT, em 2017, que aparece oficialmente na Portaria nº 371/2017/GS/SEDUC/MT. O artigo 1º desse documento orienta:

> Instituir o Projeto Escola Plena de forma gradativa nas escolas na rede Estadual de Mato Grosso, com a finalidade atender aos estudantes com ensino de qualidade social, através de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e a gestão escolar, por meio da implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2017c, p. 1).

Gresiela – Em 2018, foi elaborado e publicado o documento orientador das ações pedagógicas para essas escolas – Projeto Pedagógico da Escola Integral Escola Plena (PPEIn). Nele, consta o objetivo das Escolas Plenas, qual seja "[...] a formação integral dos estudantes para a efetivação dos seus Projetos de Vida" (Mato Grosso, 2018b, p. 9). Enfim,

> Uma educação pensada para funcionar juntamente com a sociedade, principalmente a família, onde os espaços sejam reorganizados e que a aprendizagem não se restrinja ao espaço escolar, resgatando os valores, que realmente possa colocar em prática o discurso de formar cidadãos críticos (Mato Grosso, 2018b, p. 9).

---

[51] Permínio Pinto Filho, engenheiro agrônomo, secretário da Educação de Mato Grosso de 1º de janeiro de 2015 a 3 de maio de 2016, foi afastado do cargo após operação "Rêmora", que identificou desvio de dinheiro na construção e reforma de escolas, sendo substituído por Marco Marafon.

[52] Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Meta 6: 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.

[53] Lei nº 10.111/2014, de 6 de junho de 2014. Meta 16: aumentar progressivamente a carga horária em uma hora por ano, atingindo pelo menos sete horas diárias, para 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes matriculados na educação básica até 2017.

[54] Duas em Cuiabá (EE Antonio Epaminondas e EE Professor José de Mesquita) e duas em Rondonópolis (EE Pindorama e EE André Maggi).

Atesy – Os sentidos que circulam no contexto da produção de texto estadual, âmbito Seduc-MT, exemplificados anteriormente, também podem ser observados no contexto da produção de texto nacional, no âmbito federal, por exemplo: no PNE 2014-2024, que expressa o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes. Ou, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), em seus artigos 35ª e 6º, inciso I, respectivamente, transcritos a seguir:

> Art. 35-A. Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a *formação integral do aluno*, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua *formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais* (Brasil, 2018e, *grifos da pesquisadora*).

> Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução: I – *formação integral*: é o *desenvolvimento* intencional dos *aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais* do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018a, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – O mesmo acontece no contexto de influência, nos documentos encaminhados pela Unesco, ao se referirem ao Ensino Médio[55]; cito, inicialmente, o Relatório Delors e, depois, o Relatório de Beijing:

> Este deve ser concebido como uma "plataforma giratória" na vida de cada um: é nessa altura que os jovens devem poder decidir em função dos seus gostos e aptidões; é aí, também, que podem *adquirir as capacidades* que os levem a ter *pleno sucesso na vida* de adultos (Unesco, 1998, p. 122, *grifos da pesquisadora*).
> As consequentes mudanças no mercado de trabalho e o crescente desemprego, levantam a necessidade de a escola de ensino médio repensar o seu papel na *preparação dos estudantes para a vida em sociedade* e de considerar a articulação de outros saberes na construção de seus currículos (Unesco, 2003b, p. 7, *grifos da pesquisadora*).
> O *ensino médio destina-se ao preparo para a vida* e deve refletir, portanto, a realidade da vida no século XXI (Ibidem, p. 10, *grifos da pesquisadora*).

Atesy – Constata-se que existe, nos contextos de produção de texto – nacional e estadual –, um sentido de integralidade, completude e de plenitude. Mas não só isso. Existe o significante futuro, que está expresso na fala da Estudante-3 no trecho: *o que a gente vai encontrar lá na frente...* no contexto da prática escolar.

[55]Nos documentos da Unesco, essa etapa final da educação básica geralmente está grafada como 'ensino secundário'.

Gresiela – Tal significante, apesar de ir apenas em uma direção, acaba sendo um *sentido relevante na vida dos estudantes* de escolas públicas brasileiras, em virtude de sua situação socioeconômica. Todavia, isso também é reforçado por *discursos neoliberais*, presentes nas *videopropagandas do MEC*, sobre o "Novo Ensino Médio". Observe:

Quadro 2 – O que diz o MEC em suas propagandas sobre o Novo Ensino Médio?		
Ano	**Artifício**	**Transcrição**
2016	**Artifício 10** – Vídeo MEC 2016-2 Fonte: Brasil (2016).	*[som ao fundo]* ***Narrador –*** *Novo Ensino Médio, quem conhece, aprova.* *[No cenário, há vários jovens em uma plateia, como se estivessem em uma palestra. Os personagens a seguir erguem-se e falam afirmativamente, e, junto a eles, segue uma luz que os destaca na multidão.]* **Jovem 1 –** *Eu quero fazer jornalismo.* **Jovem 2 –** *Eu quero ser professora. É o que eu amo.* **Jovem 3 –** *E eu, designer de games.* **Jovem 4 –** *Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar.* *[Na sequência, aparecem diferentes jovens sorrindo com uma luz atrás.]* **Narrador –** *Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.* *[Aparece a seguinte informação na tela: Já é assim com 72% dos brasileiros. Fonte: Pesquisa IBOPE Nov./2016]* **Jovem 5** *[exclama] – Quem conhece o Novo Ensino Médio, aprova!* *[Em seguida aparece o site do MEC – mec.gov.br]* **Narrador –** *Acesse o site e saiba mais.* *[Por fim, surgem a logo do MEC e o slogan do governo na época.]* **Narrador –** *Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.*
Ob.: para ter acesso ao levantamento de videopropagandas do MEC, no período de 2016 a 2020, acesse o link: <https://drive.google.com/drive/folders/1-wg_ihzNjMUked8LlqmeqicVk7ejXzkp?usp=drive_link >.		

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de dados de Brasil (2016c).

Gresiela – Destaco: há outras videopropagandas do MEC; no entanto, esta foi escolhida e transcrita para a análise. Trata-se de propaganda publicada 26 de dezembro de 2016, com 30 segundos de duração[56], divulgada nas redes televisivas de canal aberto de modo a atingir a população como um todo. No vídeo, pode-se ver a relevância dada à *profissão*, considerando que todos os estudantes falam apenas isso. Ademais, essas profissões estão ligadas ao *sonho, ao desejo e ao querer* de cada estudante.

Atesy – Na transcrição da propaganda em vídeo aparece, ainda, o seguinte *slogan* "*Novo Ensino Médio, quem conhece aprova*". Ao olhar para o ano de 2016, verifica-se que a propaganda é divulgada dois meses após a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, instrumento

[56] Essas informações estão no próprio vídeo postado no canal do Youtube do MEC.

de prazo exíguo (60 dias) para ser convertido em lei federal, sob pena de perda de sua eficácia, sendo ainda vedada a sua reedição (Brasil, 2001).

Gresiela – *[Gresiela completa]* Outro aspecto a ser examinado é a dualidade do Ensino Médio brasileiro sendo reforçada ao final da videopropaganda exibida, quando a estudante afirma *seu desejo de trabalhar*. Para ela, é ofertada a opção do curso técnico e o início no mercado de trabalho. Notam-se, portanto, os sentidos, voltados à profissão implícitos na propaganda.

Atesy – Alguns estudiosos da temática de política pública, como Ferreti e Silva (2017) e Cunha (2017), falam de retrocesso ou retomada de uma política já instituída no governo de FHC, considerando que no cenário político do governo de Temer estão as mesmas pessoas que compuseram aquele. Os pesquisadores refletem:

> Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais (Ferreti; Silva, 2017, p. 392).

Gresiela – E como citado no contexto de influência – em documentos da Unesco –, há uma preocupação em "[...] adquirir as capacidades que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos" (Unesco, 1998, p. 122). Ou, ainda, na "[...] preparação dos estudantes para a vida em sociedade" (Unesco, 2003b, p. 7). Esses argumentos também podem ser encontrados no prefácio do resumo executivo do Banco Mundial:

> Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a *incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho* e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (World Bank, 2011, p. 4, *grifos da pesquisadora*)

Em outro trecho de transcrição da entrevista com o Estudante-2, ele manifesta essa preocupação com o *mercado de trabalho*:

Quadro 3 – Trecho de entrevista com estudantes
Estudante-2 (02:03): *Com a passagem para tempo integral... Eu gostava daqui e quis continuar, mas meu pai queria me tirar, porque ia mudar de horário, aumentar a carga horária. Ele queria que eu trabalhasse.* **Pesquisadora (02:15)**: *Seu pai queria que você trabalhasse? [pergunto surpresa] Mas, você já tinha algum emprego ou não?* **Estudante-2 (02:20)**: *Não, não... Eu queria também [trabalhar], mas eu gostava mais daqui. [risos] Como é que fala? [Estudante-2 procura palavras para se expressar] Na propaganda? [gagueja um pouco e prossegue] Na propaganda falava de altos cursos... E me interessei. E falei para meu pai, foi quando ele decidiu e me deixou aqui, e fez a rematrícula.* **Pesquisadora (02:38)**: *Vocês pensavam em que cursos? Curso profissionalizante? Assim como os do SESC, SESI?* **Estudante-2(2:43):** *Passava na TV [refere-se à propaganda]. É, assim mesmo... [refere-se aos cursos].* **Pesquisadora (2:51):** *Mas, você já tinha algum emprego em mente ou ia procurar ou fazer algo?* **Estudante-2 (2:53):** *Eu ia procurar.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 6 de fevereiro de 2020.

Atesy – Quando se fala das *necessidades socioeconômicas dos estudantes de escolas públicas brasileiras*, essa parece ser uma realidade distante, entretanto, não é! Krawczyk (2011, p. 756) aponta isso em seu artigo, alertando que,

> Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo "quase natural", tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. *A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando.* É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola.

Gresiela – *[Gresiela completa]* Já está no ideário cultural que os estudantes podem ajudar financeiramente em casa, conforme o trecho da entrevista com o Estudante-2: *mas meu pai queria me tirar, porque ia mudar de horário, aumentar a carga horária. Ele queria que eu trabalhasse*. Uma das críticas feitas à Medida Provisória nº 746/2016 é essa: a de não respeitar a diversidade socioeconômica da juventude brasileira no que se refere à ampliação da carga horária,

> que inviabiliza o acesso ao ensino médio aos jovens que trabalham; por um lado, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, *considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, o que não é compatível com a permanência na escola por tempo integral* (Kuenzer, 2017, p. 336, *grifos da pesquisadora*).

[Gresiela chama a atenção para outro ponto de análise]

Gresiela – Outro fato é o alcance que as propagandas veiculadas em canal aberto têm; não se pode afirmar que se trata das propagandas do MEC aquelas a que o Estudante-2 se refere: - *Como é que fala? Na propaganda?* Entretanto, sabe-se que a propaganda assistida por ele

relaciona cursos com o EMTI - *Na propaganda falava de altos cursos... E me interessei. E falei para meu pai, foi quando ele decidiu e me deixou aqui, e fez a rematrícula.*

Atesy – *[Atesy argumenta]* Aqui, um alerta sobre a construção de certo discurso, como o da escolha de formação para os jovens:

> Toda essa narrativa é construída sob o discurso democrático e com forte apelo moral. [...] É nesse mesmo contexto que assistimos ao anúncio e à transformação em lei da Medida Provisória 746/2016, que reforma toda a estrutura e a organização do Ensino Médio no país (Ferreira; Silva, 2017, p. 288).

Existe, pois, um *discurso de flexibilização curricular*, o qual seduz os estudantes e seus pais/responsáveis, um *discurso de escolha*, *de protagonismo*, *de Projeto de Vida* e outros significantes que foram sendo construídos ao longo do tempo da pesquisa, contemporâneo à implementação da política.

Gresiela – Outro sujeito/autor é a Estudante-1, que mobiliza o sentido de ampliação da carga horária como algo voltado ao *mercado de trabalho*. Segue a transcrição da entrevista:

Quadro 4 – Trecho de entrevista com estudantes
Estudante-1 (00:10): *Eu estudava em uma escola da prefeitura, e não tinha mais a série [ensino fundamental, anos finais]. Eu vim para a EE Cleinia Rosalina de Souza porque era mais perto de minha casa, e estudei aqui até o 9º ano que ainda era regular. Quando a escola passou a ser integral, foi quando eu e minha mãe pensamos que fosse algo importante para mim estudar em tempo integral, por causa do meu currículo e do mercado de trabalho. Ainda mais ter todo o Ensino Médio em tempo integral em uma escola pública.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 6 de fevereiro de 2020.

Gresiela – A Estudante-1 acredita ser uma oportunidade frequentar uma escola pública que oferta o EMTI com um currículo ampliado: *Quando a escola passou a ser integral, foi quando eu e minha mãe pensamos que fosse algo importante para mim estudar em tempo integral, por causa do meu currículo e do mercado de trabalho. Ainda mais ter todo o Ensino Médio em tempo integral em uma escola pública*. Ou seja, mãe e estudante possuem uma representação social de que por meio da educação é possível mudar o *status quo* delas, ainda mais com a possibilidade da escolha, do sonhar, da vocação, além dos sentidos possíveis com a expressão "flexibilidade curricular".

Atesy – *[Ampliando o olhar]* E quais as narrativas produzidas pelos professores e os sentidos mobilizados por eles sobre a ampliação da carga horária?

Gresiela – Observe o Quadro 5 a seguir. Nele, há uma transcrição de um trecho da entrevista do professor de matemática entrevistado:

Quadro 5 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Professor-1 (1:27): *Antes de entrar em uma Escola Plena, eu pensava que seriam 40 horas dentro da sala de aula, dando aula para os estudantes. E realmente não é isso. Eu imaginava que seriam 30 horas dando aula de matemática e 10 horas-atividades. E é totalmente diferente. Até do ensino integral [refere-se ao Mais Educação], entretanto, como é Escola Plena, é totalmente diferente do integral.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Gresiela – Olha que interessante: o Professor-1, mesmo tendo uma experiência de escola com tempo ampliado, ainda assim pensava que estaria em sala de aula por mais tempo, neste caso, estaria *ensinando matemática por mais horas*. Essa ideia apresenta um sentido pragmático, considerando que a política investigada torna o ensino de português e matemática obrigatório em todos os anos. Entretanto, ele segue: *E é totalmente diferente*.

Atesy – O *significante mais matemática*, e o mais português são relevantes para a política investigada, pois ampliaram a carga horária anual para mil horas semanais, a partir de 2 de março de 2017 (parágrafo 1º do art. 24), além de estabelecer a obrigatoriedade do ensino da matemática e da língua portuguesa nos três anos do Ensino Médio (§ 3º). Logo, o Professor-1 ter a percepção de mais aulas de matemática está de acordo com o que se apresenta na Lei Federal nº 13.415/2017.

Gresiela – *[Gresiela pondera]* Entretanto, esse significante destoa do que o Estado de MT vivenciou na experiência de EMTI na rede pública estadual, ocorrida em 2016. As técnicas da Seduc-MT apontam as principais mudanças entre os modelos, conforme atesta o trecho a seguir:

Quadro 6 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT
Técnica-1 (24:52): *A mudança principal de 2016 para 2017 foi a mudança da matriz curricular [relembra]. Na época, nós tínhamos desenhado a matriz para que todos os professores tivessem o mesmo número e a mesma quantidade de aulas. Em 2017 adaptou-se à matriz do MEC. E houve mudanças principalmente da parte da BNCC, na quantidade de horas aulas, e também na parte diversificada, entrando Projeto de Vida, Avaliação Semanal, Estudo Orientado, Práticas Experimentais e também a tutoria, que é um diferencial.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com técnica-1 e técnica-2 da Seduc-MT, em 31 de outubro de 2018.

Gresiela – Observo que, no contexto da prática institucional da Seduc-MT[57], as técnicas tinham uma percepção: *na época, nós tínhamos desenhado a matriz para que todos os professores tivessem o mesmo número e a mesma quantidade de aulas*. Isso significa: a matriz curricular de

[57] Utilizando o termo de Fanizzi (2015), compreende-se esse contexto como as ações concretas emanadas da Seduc-MT, por meio de orientações, normativos, reuniões de alinhamento e ciclo de acompanhamento, que são recontextualizada do contexto de produção de texto nacional e das parcerias.

2016 contemplava todos os componentes curriculares do Ensino Médio com carga horária distribuída de forma igualitária e com a parte diversificada (atividades integradas aos macrocampos) integrada às áreas de conhecimento (Mato Grosso, 2016). O Painel 7 expõe com clareza essa matriz curricular.

Painel 7 – Leiaute – matriz curricular Ensino Médio Inovador Integral – sete horas/2016

Macrocampos	**Áreas de conhecimento da BNCC**	**Componentes Curriculares BNCC**	**Série/Aula**					
			1º Ano		**2º Ano**		**3º Ano**	
			CHS	**CHA**	**CHS**	**CHA**	**CHS**	**CHA**
1. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO **2. LEITURA E LETRAMENTO** **3. INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA** **4. LÍNGUA ESTRANGEIRA** **5. CULTURA CORPORAL** **6. PRODUÇÃO E FRUIÇÃO DAS ARTES** **7. COMUNICAÇÃO, CULTURA DIGITAL E USO DE MÍDIAS** **8. PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL**	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80
		Arte	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		LEM (Inglês)	2	80	2	80	2	80
		LEM (Espanhol)	2	80	2	80	2	80
	MATEMÁTICA	Matemática	2	80	2	80	2	80
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	2	80	2	80	2	80
		Química	2	80	2	80	2	80
		Biologia	2	80	2	80	2	80
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80
		Filosofia	2	80	2	80	2	80
		Sociologia	2	80	2	80	2	80
	TOTAL DA BNCC		*26*	*1.040*	*26*	*1.040*	*26*	*1.040*
	PARTE DIVERSIFICADA	Temáticas						
	Atividades Integradas aos macrocampos	Atividade de Linguagens	2	80	2	80	2	80
		Atividade de Matemática e Ciências da Natureza	2	80	2	80	2	80
		Atividade de Ciências Humanas	2	80	2	80	2	80
		Projeto de Vida I	2	80	2	80	2	80
		Projeto de Vida II	1	40	1	40	1	40
	TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES		*9*	*360*	*9*	*360*	*9*	*360*
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			**35**	**1.400**	**35**	**1.400**	**35**	**1.400**

Fonte: Mato Grosso (2016a).

Atesy – A proposta de 2016 foi subsidiada pelos estudos de documentos do contexto da produção de texto nacional, pelo documento orientador do ProEMI e pelos cadernos do ICE. No primeiro documento, pensado para o EMTI em MT, há uma proposta para a parte diversificada, desde que ocorresse o trabalho pedagógico inter/trans/pluridisciplinar entre

os componentes da mesma área. Ou seja, *em 2016, a ampliação do tempo foi preenchida com a extensão dos próprios componentes da base nacional*. Consoante o documento orientador do ProEMI, a proposta indicava o seguinte: "oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios" (Brasil, 2009, p. 11).

[Gresiela recorre ao documento da Unesco, folheia-o e infere...]

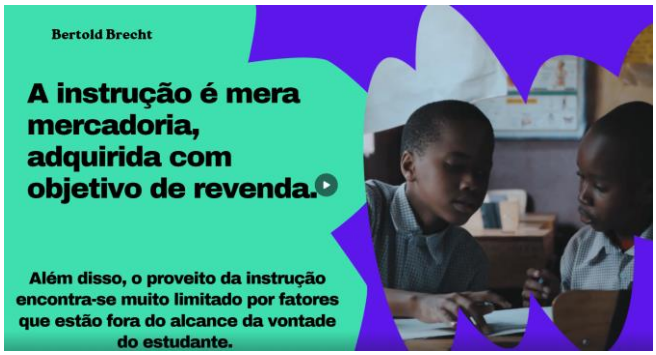
Gresiela – Foi estabelecida a "divisão do conhecimento escolar em três áreas: (1) linguagens, códigos e suas tecnologias; (2) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e (3) ciências humanas e suas tecnologias" (Unesco, 2003, p. 256). Assim, o contexto da prática institucional da Seduc-MT, em 2016, tinha outro olhar para a parte diversificada do currículo do Ensino Médio, um olhar a partir das experiências vivenciadas junto às escolas de ProEMI, que foi o programa federal indutor das escolas de tempo integral. A Técnica-1 aponta que a principal mudança entre os modelos está *na quantidade de horas aulas, e também na parte diversificada, entrando Projeto de Vida, Avaliação Semanal, Estudo Orientado, Práticas Experimentais*, ou seja, a inserção de novos componentes curriculares.

Minicena – Necessidade de novos conhecimentos para o século XXI

Nota ao Leitor:

Gresiela, por ter participado da implementação do EMTI em 2016 e 2017, questionava-se: por que a inserção de novos componentes curriculares? Por que não se manteve apenas o trabalho por área? A quem importa essa inserção de novos componentes? Quais conteúdos serão trabalhados neles?

Artifício 11 – Conhecimento como mercadoria



Fonte: Brecht (1978, p. 49).

Atesy – A partir do discurso construído no contexto de influência externa de que há uma necessidade de novos conhecimentos para o século XXI, adotam-se, para educação brasileira, os quatro pilares da Unesco, bem como o significante *aprendizagem para toda*

a vida. Entretanto, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)[58] alerta que:

> [...] o conteúdo e a organização da reforma do ensino médio seguem a lógica do mercado, sob a égide das agências multilaterais, conduzidas pelo Consenso de Washington, além de reduzir a formação geral dos estudantes e fragmentar o conceito de educação básica, pois os conteúdos curriculares não serão os mesmos para todos, estando, inclusive, os discentes das redes públicas em situação de desvantagem em relação aos da rede privada, que poderão manter outras disciplinas em seus currículos (CNTE, 2017, p. 339).

É preciso estar atento ao discurso da necessidade de novos conhecimentos, pois há

> Uma regência pelo imediatismo das urgências mercadológicas, ou seja, o vazio conceitual, histórico e cultural, possibilita um preenchimento na medida do que é necessário e objetivado pelo mercado. Relativiza o saber da humanidade como um saber indissociável de um pragmatismo mercadológico pautado pelo interesse particular, a lucratividade (Ribas, 2021, p. 4).

Gresiela – Nesse cenário de rejeição e questionamentos após a Medida Provisória nº 746/2016, são poucos os efeitos no sentido da revogação da MP ou da própria Lei Federal nº 13.415/2017. "Do ponto de vista da organização curricular, a Medida Provisória 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas" (Ferreira; Silva, 2017, p. 289). Ainda assim, seguiu-se a implantação em âmbito nacional.

Atesy – E em Mato Grosso?

Gresiela – A Seduc-MT, no final de 2016, adere ao Programa de Fomento do EMTI, implantando o modelo do ICE no ano letivo de 2017 em 14 escolas públicas estaduais localizadas em seis municípios mato-grossenses, bem como assina o Acordo de Cooperação com os parceiros Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura (IN), Instituto Sonho Grande (ISG) para implantação do Programa Educação em Tempo Integral 346/2017, com vigência até junho de 2020. Além disso, a Seduc-MT publicou a Portaria Estadual nº 371/2017/GS/SEDUC/MT, que rege os procedimentos para a Implementação de Escolas de EMTI.

Atesy – *[Atesy adiciona...]* Em atendimento à solicitação do MEC, oficializada no ano seguinte pela Portaria nº 1.023/2018, houve a formação de uma equipe para implementação nas SEEs[59], compostas por *Coordenador-Geral; Especialista Pedagógico; Especialista em*

---

[58] A CNTE ingressou com Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI).
[59] O MEC comumente se refere às SEEs, Secretarias Estaduais de Educação.

Gestão; e Especialista em Infraestrutura. Esses profissionais, cada qual na sua função, seriam os responsáveis pela implementação da política de EMTI nos estados brasileiros.

Gresiela – Entretanto, no Estado de Mato Grosso, essa equipe passou por mudanças ao longo dos três anos de investigação, conforme relatam as técnicas pedagógicas da Seduc-MT entrevistadas:

Quadro 7 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT

Técnica-2 ***(1:23):*** *[...]A equipe foi composta, a princípio, em 2017, no final de outubro, logo quando saiu a portaria. Lembro que a Seduc-MT fez a adesão no final de 2016. A primeira equipe era composta por algumas pessoas da secretaria que tinha como representante pedagógico o professor M, que era especialista pedagógico, tinha a professora C, que coordenava, era a coordenadora geral dessa equipe, a professora G, que era do setor financeiro, da prestação de contas e uma representante que era da gestão* [cita um dos integrantes]. *Então, eles formaram a primeira equipe. A G era representante da infraestrutura, especialista da infraestrutura, e a colega que era lá da gestão era especialista na gestão. Com a mudança de coordenador, porque houve uma mudança na coordenadoria do ensino médio, em 2017, também houve, por deliberação do secretário adjunto, uma mudança na equipe de implantação, que iria compor a nova equipe. A superintendência entendeu que o coordenador da coordenadoria deveria assumir as duas funções: ser o coordenador do ensino médio e ser também o coordenador geral da implantação. Então, a professora C foi substituída pelo professor R, que passou a ser o responsável pela equipe de implantação, eu como especialista de infraestrutura, substituindo a professora G, que era do financeiro, a professora W, especialista em gestão e o M continuou como especialista pedagógico. Nessa época, nós tínhamos as parcerias estabelecidas pelo MEC, que era o ICE.*

[...]

Técnica-2 ***(14:17):*** *Houve novamente uma mudança, em 2018. A equipe tinha uma portaria nomeando e, em 2018, por conta de algumas demandas, eu pedi para sair da equipe da função de especialista da infraestrutura.*

Pesquisadora (14:56): *Só você que mudou nesta terceira equipe de implementação?*

Técnica-1 (14:58): *Não. O professor E entrou no lugar do professor M.*

Técnica-2 (15:11): *E o professor J me substituiu temporariamente por dois meses e depois foi substituído pelo professor Z.*

Pesquisadora (15:25): *O Coordenador da Equipe de Implantação continuou o professor R?*

Técnica-2 (15:26): *Continuou o professor R.*

Pesquisadora (15:27): *E a professora W continuou como coordenadora pedagógica?*

Técnica-2 (15:32): *Sim, no entanto...* [a Técnica-1 completou em seguida].

Técnica-1 (15:35): *Entraram novos membros, eu e outros.*

Técnica-2 (15:38): *Aqui, é importante dizer sobre os meninos* [ressalta], *que era o Y e o A, que foram dois vetores. Vetor Brasil. Vieram para dar suporte na implantação. Daí o Y ficou com a parte da gestão junto com a W e o A comigo na infraestrutura. E também, nesse ano, outros colegas davam suporte.*

Pesquisadora (16:26): *Pelo que eu vi, foi criada uma coordenadoria* [busco entender essa nova organização].

Técnica-2 (16:35): *Em 2017, era núcleo. Era nomeado Núcleo de Educação Integral.*

Técnica-1 (16:42): *Aí, em 2018, passa a ser Coordenadoria de Ensino Integral.*

[...]

Técnica-2 (18:47): *E em 2019, houve outra mudança na equipe. Agora está publicada em portaria que é onde eu componho como especialista pedagógica, professora Técnica-1 especialista de gestão, professor R especialista em infraestrutura, professora W coordenadora geral. E como apoio a professora I e a professora L.*

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevistas com técnica-1 e técnica-2 da Seduc-MT, em 31 de outubro de 2018.

Gresiela – Pelo relato transcrito, essa equipe mudou várias vezes ao longo da implementação da política no Estado de MT. Essas mudanças de pessoas, no cargo ou função, eu suponho que ocorrem geralmente em decorrência das negociações políticas, e é um dos pontos que interfere na continuidade do trabalho e na atuação/encenação da política.

Atesy – A Lei Complementar nº 10.622/2017 institui o Projeto Escola Plena e está vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Seduc-MT. Essa lei oficializa o EMTI no Estado, assim: *Em 2017 adaptou-se a matriz do MEC. E, houve mudanças principalmente da parte da BNCC, na quantidade de horas aulas, e também na parte diversificada* da matriz curricular, passando a ser deste modo:

Painel 8 – Leiaute – Matriz curricular Ensino Médio Inovador Integral – oito horas/2017

COMPONENTES CURRICULARES			Anos		
			1º	2º	3º
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	05	05	05
		Educação Física	02	02	02
		Arte	01	01	01
		LEM (Inglês)	02	02	02
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	05	05	05
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	03	03	03
		Química	03	03	03
		Biologia	03	03	03
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	02	02	02
		Geografia	02	02	02
		Filosofia	01	01	01
		Sociologia	01	01	01
	Total de Aulas Disciplinares:		30	30	30
PARTE DIVERSIFICADA		Disciplinas Eletivas	02	02	02
		Práticas Experimentais	01	01	01
		Estudo Orientado	03	03	03
		Avaliação Semanal	02	02	02
		Projeto de Vida	02	02	0
		Pós-Médio	00	00	02
Total da parte flexível			10	10	10
Total geral da carga horária:			40	40	40

Fonte: PPEIn (Mato Grosso, 2018b).

Atesy – Essa matriz adaptada insere novos componentes curriculares na parte diversificada, substituindo os componentes das Atividades Integradas aos macrocampos da matriz de 2016 (Painel 7), conforme a proposta do contexto de produção de texto nacional,

apresentada via MEC, sugerida pela Parceria Público-Privada (PPP) junto ao ICE e legalizada pelo Acordo de Cooperação.

Gresiela – Para a implementação em MT, o ICE trouxe uma coleção com oito cadernos, um deles o *Modelo Pedagógico – Metodologia de êxito da Parte Diversificado do Currículo – Componentes Curriculares – Ensino Médio*, que expõe orientações sobre esses novos componentes curriculares, coincidindo com os componentes da matriz das Escolas Plenas: *Projeto de Vida, Estudo Orientado, Disciplina Eletivas, Prática Experimental e Avaliação Semanal (Painel 8)*. Esses dois últimos não são citados no caderno do ICE.

Atesy – Todavia, não foi apenas essa parceria estabelecida, conforme relatam as técnicas pedagógicas da Seduc-MT:

Quadro 8 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT
Técnica-1 (1:23): *[...] Na verdade, assim, o modelo que nós implantamos, em 2016, vinha com alguns elementos do modelo implantado [relembra] de 2017, da Escola da Escolha, um modelo implantado em Pernambuco.* **Técnica-1 (5:23):** *[...] Nessa época, nós tínhamos as parcerias estabelecidas pelo MEC, que era o ICE.* **Técnica-1** ***(5:48):*** *Instituto de Corresponsabilidade da Educação [define], o Instituto Natura, o Sonho Grande,* **Técnica-2** ***(5:59):*** *e também aquele de Qualidade... [interrompeu]* **Técnica-1** ***(6:01):*** *O Instituto de Qualidade Pela Educação (IQE) e o STEM Brasil esses eram os nossos parceiros.* **Técnica-2** ***(6:12):*** *Desses parceiros, o que acompanhou todo o processo de implantação em 2017 foi o ICE, que acompanhou mais de perto, dando assessoramento, formação para a implantação [ratifica], foram o ICE e a STEM Brasil.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevistas com técnica-1 e técnica-2 da Seduc-MT, em 31 de outubro de 2018.

Atesy – As técnicas pedagógicas da Seduc-MT pontuam sobre o modelo: ***em 2016, ele vinha com alguns elementos do modelo implantado de 2017*** e na matriz podem-se identificar os componentes Projeto de Vida I e II (Painel 7). De outro modo, a matriz de 2017 apresenta componentes curriculares ***da Escola da Escolha, um modelo implantado em Pernambuco*** (Painel 8).

Gresiela – É importante destacar que houve o estabelecimento de parceria com várias instituições, conforme citam as técnicas: ***Nessa época, nós tínhamos as parcerias estabelecidas pelo MEC, que era o ICE. [...] Instituto de Corresponsabilidade da Educação, o Instituto Natura, o Sonho Grande, [...] e também aquele de Qualidade... O Instituto de qualidade pela educação (IQE) e o STEM Brasil esses eram os nossos parceiros***. Algo bem visto pelo então secretário estadual à época, Marafon[60], ao afirmar "que o governo trabalha intensamente neste aspecto com a

[60] Marco Aurelio Marafon, advogado, Secretário da Educação no Governo de Pedro Taques, de 23 de maio de 2016 a 06 de abril de 2018.

realização de parcerias público-privadas, para construir 31 escolas e reformar outras 45 [...]. Destacando que as PPPs não trabalharão com ensino, apenas na parte estrutural dos prédios escolares...”[61].

Atesy – Entretanto, o Acordo de Cooperação não se refere *às obras ou à estrutura física*, e sim à atuação e à implantação do EMTI no Estado. Esses parceiros atuaram conduzindo a formação de professores, o trabalho com os estudantes, auxiliando na elaboração do Plano de Implementação e na elaboração do PPEIn em MT, consoante com a fala das técnicas pedagógicas: ***desses parceiros o que acompanhou todo o processo de implantação em 2017 foi o ICE, que acompanhou mais de perto, dando assessoramento, formação para a implantação***. A fala das técnicas está em conformidade ao objetivo apresentado no Acordo:

> O objetivo principal do presente Acordo é o apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o Estado na implementação do Programa, 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 da Constituição da República e das leis específicas, conforme especificações contidas no Plano de Trabalho previamente aprovado pelas Partes e que integrará o presente Acordo de Cooperação, como Anexo 1 (Mato Grosso, 2017a, p. 2).

Gresiela – Então, como já apresentado na matriz curricular usada nas Escolas Plenas de 2017 a 2019 (Painel 8), houve, na parte diversificada, substituições dos componentes pensados por área do conhecimento em 2016 por novos componentes curriculares, cada um deles exposto nas páginas seguintes.

Minicena – Novos Componentes Curriculares nas Escolas Plenas

Nota ao Leitor:

É na parte diversificada da matriz curricular que há a possibilidade da flexibilidade curricular, bem como da ampliação de conteúdos, além dos comumente estudados na escola. Nesse sentido, ela oportuniza temáticas novas como: robóticas, astronomia, gastronomia, entre outras.

[61] Mato Grosso (2016b), Andrade (2016).

3.1 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – “AVALIAÇÃO SEMANAL”

Artifício 12 – “Avaliação Semanal”, como foi na pandemia

Fonte: Mato Grosso (2020b).

Gresiela – Esse é o primeiro componente curricular trazido para análise. Eu inicio a discussão recuperando os sentidos que os estudantes têm sobre o componente, pois eles não vivenciavam essa rotina semanal de aplicação de provas. Observe o trecho no Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Trecho de entrevista com estudantes
Estudante-1 (25:20): *[...] É claro que é cansativo, às vezes a gente cansa, de vez em quando chega morto em casa. Por exemplo, toda segunda tem prova, você fica... “putz”! Mas depois você vê que é pelo seu bem.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 6 de fevereiro de 2020.

Gresiela – A Estudante-1 relata: *toda segunda tem prova, você fica... “putz”!* Essa rotina semanal de ter prova causa um certo desconforto nos estudantes que não estavam habituados com essa regularidade de aplicação de prova. Entretanto, eles se conformam, e a partir da fala *mas depois você vê que é pelo seu bem*, é possível notar que há um *condicionamento* para uma *rotina de estudo e preparo* para avaliações externas.

Atesy – Entretanto, há outros sentidos operados pelo Diretor-1 sobre o mesmo componente curricular, transcrito no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-1 (31:48): *Pelo que eu tenho visto, desde o ano passado, aqui e em outros lugares, o estudante não dá muita importância para a questão da avaliação, nem essa semanal. No ano passado, e esse ano também, sugeri para coordenação para que no primeiro dia não fizesse avaliação, mas que fizesse uma explicação sobre o que é avaliação, para que ela serve, por que toda semana tem uma avaliação. Entendeu? E fizemos isso.* **Pesquisadora (32:23)**: *Esse ano foi explicado?* **Diretor-1 (32:25)**: *Esse ano também. A gente montou slides, tudo direitinho, explicando a necessidade da avaliação, o uso desses dados para melhorar a qualidade do ensino. Que não é uma avaliação para ter nota, nota, nota! Tem sua nota e tem seu valor, claro! Mas ela [avaliação] é mais profunda.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

Gresiela – O Diretor-1 mobiliza sentidos de uma *avaliação processual, contínua e voltada a retroalimentar a ação pedagógica*, ao afirmar *que não é uma avaliação para ter nota, nota,*

nota! Tem sua nota e tem seu valor, claro! Mas ela é mais profunda. É importante ressaltar que o Diretor-1 já foi formador do Cefapro[62]. Contudo, o sistema de avaliação no Estado de MT é sustentado em notas para o Ensino Médio e em conceitos para o Ensino Fundamental.

Atesy – Destaco uma das queixas dos docentes, que é: *o estudante não dá muita importância para a questão da avaliação, nem essa semanal*. Isso pode indicar que as duas horas semanais atribuídas a esse componente estão sendo usadas de modo descompromissado por parte dos estudantes, apesar de a "Avaliação Semanal" ter como objetivo:

> [...] *desenvolver competências de organização e efetivação dos processos de avaliações externas* a serem vivenciadas pelos estudantes, bem como promover construção de conhecimentos acerca de todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (Mato Grosso, 2018b, p. 20, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – O Diretor-1 relata a conversa com um estudante, que cobrava do gestor a preparação para o Enem, e, diante do diálogo oportunizado pelo tempo nas Escolas Plenas, ele vai esmiuçando ao estudante o que é o componente "Avaliação Semanal", conforme descrito no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-1 (32:55): *[...] E, conversando com um estudante, ano passado, ele não tinha percebido isso [a importância da avaliação no processo de aprendizagem do próprio estudante]. Ele [estudante] reclamou: "Você não está dando preparação para o Enem". E eu falei: "Mas, você tem a avaliação semanal". Se você ficar focado nessas duas horas, olhe a quantidade de avaliações que você faz num bimestre, nesses momentos, você está treinando a sua capacidade de se concentrar. Você está vendo conteúdos e resolvendo esses exercícios. E o estudante respondeu: "Eu não tinha parado para pensar nisso". A função [do componente curricular Avaliação Semanal] não é só ter uma avaliação toda semana, mas trabalhar um conjunto de coisas que não estavam tão explícitas. Acho que se fossemos agora na sala de aula e perguntássemos [sobre o papel pedagógico da Avaliação Semanal], com certeza ia ter um monte de gente [estudantes e professores] que não teria percebido isso ainda. Como a avaliação trabalha uma série de coisas. Que não é só responder perguntas. Por isso, ele [estudante] precisa se concentrar mais nas avaliações. Mas, tem muita gente que não dá valor, não entende a importância da Avaliação Semanal, como é que as coisas vão culminando, até chegar naquele momento [fica desapontado com a prática de aplicar a prova].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

Gresiela – O Diretor-1, ao relembrar a conversa com o estudante, faz a seguinte afirmação: *Se você ficar focado nessas duas horas, olhe a quantidade de avaliações que você faz num bimestre, nesses momentos você está treinando a sua capacidade de se concentrar*. E, mesmo com uma

[62] Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica foram extintos em 2020, dando lugar à criação das Diretorias Regionais de Educação (DREs).

concepção de *avaliação contínua*, ele também expõe o *aspecto de treino, prática e costume em fazer prova*, ou seja, desenvolve habilidades de *concentração, administração do tempo, hábito no preenchimento do gabarito, de tomada de decisão*, ou, ao menos, prepara o aluno para eliminar alternativas que não condizem com o propósito da pergunta. Todas essas são "competências indispensáveis na vida corrente" (Unesco, 2003b) e presentes na fala da Estudante-1, transcrita no Quadro 9.

[Gresiela continua suas observações]

Outra preocupação exposta pelo Diretor-1 é: *tem muita gente que não dá valor, não entende a importância da Avaliação Semanal.* Neste trecho, o gestor mostrou-se preocupado, ao considerar que professores atribuídos a esse componente curricular não têm atuado de acordo com o objetivo da disciplina presente no PPEIn, deixando os estudantes fazerem as provas *de qualquer jeito* ou simplesmente *aplicando a prova*.

Atesy – Agora, Gresiela descreve outros sentidos operados pela Orientadora-1, ao referir-se ao componente "Avaliação Semanal". Veja no Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-1 (4:45): *[...] Hoje, logo cedo, cheguei apavorada, pois é dia de Avaliação Semanal. Toda segunda-feira tenho que imprimir [a avaliação], para todas as turmas, com gabarito e chamada. Eu te mostro depois... Tem a chamada, tem [o relatório] nota da avaliação. Já deixo tudo guardadinho, tudo organizado nas pastinhas. Então, essa questão de você está ali [organizando avaliação] me preocupa muito. Você tem que estar fazendo formatação, você tem que estar cobrando do professor. Tem que estar vendo se a avaliação está boa. Tem os Guias de Aprendizagens, tem que ver as Eletivas. Tem o Estudo Orientado, Tem a Prática Experimental. [fica ofegante] A área de ciências da natureza e matemática é extremamente complicada, porque você trabalha com quatro professores, de fato, são cinco professores, dois de matemática, um trabalha com três turmas e outro com outras três turmas. E os dois trabalham com 2º anos, A e B. Eu tenho que manter o alinhamento desse conteúdo, tendo foco nessa aprendizagem. Saber levar as duas turmas no equilíbrio com dois professores diferentes não é fácil. Entendeu?! É complicado!*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 31 de outubro de 2019.

Gresiela – A Orientadora-1 afirma: *toda segunda-feira tenho que imprimir, para todas as turmas, com gabarito e chamada;* logo, a "Avaliação Semanal" para ela consiste em ser um *trabalho semanal*. Ela acha *custoso*, pois tem *que manter o alinhamento desse conteúdo* em turmas com professores diferentes, além de deixar *tudo guardadinho, tudo organizado nas pastinhas,* devido ao fato de ser um documento escolar. Entretanto, a Orientadora-1 apresenta (Quadro 13, a seguir) a "Avaliação Semanal" como uma ação pedagógica, algo próximo do sentido explicitado pelo Diretor-1 (Quadro 10):

Quadro 13 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-1 (13:08): *[...] E, se está no dia de Avaliação Semanal, o estudante vai mal, na outra segunda ele também vai, na outra vai, chega um dia que você vai ter que resolver aquela deficiência. Ele vai para o PP [produção pedagógica com o acompanhamento da progressão] ou ele vai para outra diversificada, para ver se lá ele consegue superar.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 31 de outubro de 2019.

Gresiela – A questão de olhar para esse componente como um instrumento de *retroalimentação da prática pedagógica* ou como um *diagnóstico da aprendizagem do estudante* justifica-se, pois, segundo a Orientadora-1, *chega um dia que você vai ter que resolver aquela deficiência*[63]. Porém, na contramão dessas expectativas, o que se observa é a destinação dos docentes para a mera aplicação das provas durante as duas horas destinadas ao componente – negligenciando outros instrumentos avaliativos como trabalhos, seminários, projetos, entre outros – e, desse modo, a "Avaliação Semanal" se constitui em mero uso de tempo para aplicação de provas, para treino de avaliações externas, considerando as características daquelas avaliações, quais sejam, *apenas provas objetivas aplicadas nas Escolas Plenas* [Registro em Caderno de Campo, 2019].

Atesy – Essa percepção é confirmada na entrevista com o Professor-1, na qual se verifica que nada de específico aparece sobre seu trabalho docente com o componente curricular "Avaliação Semanal". Talvez, para ele, esse tempo seja apenas isso, *aplicação de prova*, e seu papel seria de um *fiscal*. Essa constatação considera o que consta no Guia de aprendizagem de Matemática[64], cuja elaboração contou com a participação do professor em questão: *Avaliação: Avaliação processual com averiguação da aprendizagem significativa, por meio de atividades, atividades em duplas, equipe e avaliação escrita* [Guia de Matemática da EE Cleinia Rosalina de Souza, 2019].

Gresiela – Atesy, a avaliação na política EMTI tem local de destaque. As escolas que aderiram ao Programa de Fomento do MEC, ou seja, aquelas que recebem recursos, possuem metas estabelecidas e cobradas diretamente. Entretanto, isso gera outros aspectos a serem considerados, conforme relatos do Diretor-2 (Quadro 14) e da Coordenadora-2 (Quadro 15):

[63] Cabe pontuar que esse diagnóstico é repassado aos demais professores em Conselho de Classe da área para que se possa mapear as aprendizagens dos alunos e superá-las.

[64] Guia Ementa Itinerário Formativo da Área de Matemática e suas Tecnologias da EE Cleinia Rosalina de Souza, 2019. Documento elaborado bimestralmente pelos professores e pela orientação da área e preenchido em um instrumento específico.

Quadro 14 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-2 (15:16): *O dinheiro não dava para comprar papel higiênico. Nós temos que fazer prova toda semana [Avaliação Semanal], dentro do programa, mas o dinheiro não dava nem para comprar papel. A escola de tempo integral consome muito papel [para impressão das provas].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Rafael Rueda em 12 de dezembro de 2019.

Quadro 15 – Trecho de entrevista com docente – coordenadora pedagógica
Coordenadora-2 (48:58): *Nós temos Avaliação Semanal toda segunda-feira. Ano passado disponibilizaram [a Seduc-MT] papel A4, esse ano não. Tivemos que comprar. Então, diminuir de onde? Do pedagógico.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Rafael Rueda em 19 de dezembro de 2019.

Gresiela – Ambos, Diretor-2 e Coordenadora-2, trazem para a discussão os gastos produzidos com a impressão das provas e o quanto o recurso financeiro do fomento não é condizente com as necessidades da escola, principalmente diante das exigências, sendo necessário a escola decidir como distribuir esse recurso. Nesse caso, a Coordenadora-2 já aponta as escolhas feitas pela EE Rafael Rueda: entre comprar ***papel higiênico*** e ***papel A4***, a escolha é: ***Então, diminuir de onde? Do pedagógico***.

Atesy – É relevante pontuar que o conceito de *avaliação* presente na política do EMTI é um tanto complexo para essas escolas, pois há um comprometimento com a formação integral do estudante (Mato Grosso, 2010), fato contraditório à incumbência do professor de *elaborar provas objetivas e se portar como fiscal*, tarefa com a qual o Professor-1 concorda. Observe, nesse sentido, a sua fala, exposta no Quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Professor-1 (15:33): *Exato. Por mais que a gente trabalha aqui a humanização, como é propagado..., lá fora é diferente, é difícil, é árduo. Então, eles vão sofrer um pouquinho lá fora com isso [com provas externas], por mais que a gente tente trabalhar aqui dentro isso [provas]. Então, se for para a gente trabalhar o que está lá fora, aí, a gestão aqui tem que mudar um pouco. A gente precisa trabalhar um pouquinho disso e tem que ser mais enérgico. Tanto é que eu até passei no grupo daqui um vídeo [relata um fato ocorrido], tudo bem que não seria o melhor exemplo, mas foi o que aconteceu: todos os estudantes das escolas militares, não é por causa de todo aquele rigor [ressalva], todos os estudantes [de colégio militar] que prestaram vestibular passaram com boas notas... TODOS passaram no Enem [frisa].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Gresiela – O Professor-1 fala que ***a gente trabalha aqui*** *[refere-se à Escola Plena]* ***a humanização*** e não se sente tranquilo com isso. Ele manifesta os sentidos de uma *matemática mais*

tradicional e pragmática, e isso fica claro em sua postura e no uso do termo *vestibular,* apesar de ser sua primeira experiência na Escola Plena. Outro ponto que reforça essa postura convencional de um professor de matemática está em postar um vídeo sobre os resultados de uma escola militar. Esse fato indica que o Professor-1 concorda com os ideais desse tipo de escola.

Atesy – Gresiela, isso é uma possibilidade, apenas *um* sentido... *[alerta Atesy]*

Gresiela – *[Gresiela continua]* Entretanto, mesmo com tanta *humanização, toda segunda tem prova,* e é tão categórico o caso de avaliação nas Escolas Plenas que existem vários *instrumentos de controle individuais da aprendizagem dos estudantes disponibilizados* aos professores, e todos estão em constantes cobranças. Cobram resultados, prazos, produções de artigos, produtos finais das Eletivas, participações em eventos, tudo contado, assinado, registrado, de forma a atender ao Plano de Ação da Escola e, consequentemente, ao Plano de Ação da Seduc-MT, que possui metas estabelecidas. A seguir, cito apenas uma das metas voltada à avaliação do estudante, prevista tanto no Plano de Ação contido no PPEIn da Seduc (Figura 18) quanto no Plano de Ação constante do PPP 2019 da Escola Cleinia Rosalina de Souza (Figura 19):

Figura 18 – Plano de ação em âmbito estadual no MT

⑤ PREMISSA:	PROTAGONISMO			
OBJETIVO:	Jovens autônomos, solidários e competentes.			
⑥ PRIORIDADE:	3. Assegurar a aquisição e domínio de habilidades e competências que resultem na excelência acadêmica dos estudantes.			
⑦ Indicadores de Resultado	**META**	**Indicador de Processo**	**Período**	**⑧ ESTRATÉGIAS**
Redução da defasagem apurada em avaliação diagnóstica de entrada.	Redução de 40%	Cumprimento do Plano de nivelamento	Bimestral	a) Coordenar e orientar as Escolas para o processo estruturado de Nivelamento de entrada com ênfase nos componentes curriculares Português e Matemática. (com atividades quinzenais) b) Orientar as Escolas nas práticas pedagógicas a serem realizadas pelos professores em suas respectivas disciplinas e áreas, com o objetivo de superar as fraglidades no aprendizado dos Estudantes identificadas a partir dos diversos instrumentos diagnósticos adotados (avaliação de entrada, sondagem de conteúdo feita pelo professor por disciplina, simulados, etc.) c) Articulação das ações pedagógicas da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada; através do estudo orientado, práticas experimentais, avaliações semanal e disciplinas eletivas, fortalecendo a excelência acadêmica. d) Fomentar as práticas experimentais alinhadas com o currículo; e) fortalecer práticas de estudo através de orientação estruturada, com oportunidades de avaliações simuladas.

Fonte: Mato Grosso (2018b, p. 115).

Figura 19 – Plano de ação em âmbito escolar em MT

Avaliação

Necessidades:	Permitir a preparação do estudante para avaliações internas e externas utilizando-se, sobretudo, de um instrumento de percepção da Escola de Tempo Integral, que é a Avaliação Semanal para subsidiar os professores e a equipe gestora nos encaminhamentos necessários.
Objetivo:	Desenvolver habilidades e reavaliar ações pedagógicas.
Indicador:	Promoção de parâmetros de ação para possíveis intervenções pedagógicas.
Meta:	Promover um banco de dados para direcionamento de ações, atividades e projetos de intervenção pedagógica que consigam desenvolver em 70% os resultados educacionais da unidade escolar.
Ações Interventivas	
Promoção de avaliação semanal e tabulação periódica dos dados para percepção dos índices de aproveitamento e reavaliação das ações pedagógicas.	
AVALIAÇÃO DIAGNOSTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	

Fonte: Mato Grosso (2019a, p. 21).

Gresiela – *[Gresiela continua firme em suas considerações]* O Professor-1, no entanto, não aborda o fato de que está atribuído (Figura 20) no componente curricular "Avaliação Semanal", por isso, ao ser questionado, responde: *não, eu dou aula, ou melhor, eu estou atribuído no estudo orientado, e trabalho também com Projeto de Vida. Mas não sou professor de Projeto de Vida, não! Só de Estudo Orientado* (fragmento contido no Quadro 26, mais adiante). Todavia, ao analisarmos a atribuição do Professor-1, verifica-se que ele está lotado nas aulas de Matemática, "Estudo Orientado", "Avaliação Semanal" e "Práticas Experimentais", conforme mostra a Figura 20; as últimas duas sequer foram mencionadas. Por fim, um dos estudantes expõem um sentido de que a "Avaliação Semanal" é importante, entretanto, é cansativa, pois para ela *toda segunda tem prova, você fica... "putz"! Mas depois você vê que é pelo seu bem*.

Figura 20 – Exemplo da Atribuição de um professor de matemática

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER

LISTA DE SERVIDORES ATRIBUÍDOS NA LOTAÇÃO
TIPO DE SERVIDOR PROFESSOR CONTRATO TEMPORÁRIO
[redacted]
CUIABÁ

Data: 29/08/19
Hora: 17:49:49
Página: 1

Matrícula: [redacted] CPF: [redacted] Nome: [redacted]
Função: PRODUÇÃO PEDAGOGICA E CIENTIFICA/PROFES Substituição: NÃO Período: 07/03/19 a 20/12/19

C.H. Total: 0

Matrícula: [redacted] CPF: [redacted] Nome: [redacted]
Função: PROFESSOR Substituição: NÃO Período: 01/03/19 a 20/12/19

Sala	Turno	Turma	Componente Curricular	Matriz Curricular	C.H.
001	INTEGRAL	1° A	AVALIAÇÃO SEMANAL	ENSINO MÉDIO > REGULAR > INTEGRAL > 1º ANO	2
004	INTEGRAL	2° B	MATEMÁTICA	ENSINO MÉDIO > REGULAR > INTEGRAL > 2º ANO	5
004	INTEGRAL	2° B	ESTUDO ORIENTADO	ENSINO MÉDIO > REGULAR > INTEGRAL > 2º ANO	3
003	INTEGRAL	3° A	MATEMÁTICA	ENSINO MÉDIO > REGULAR > INTEGRAL > 3º ANO	5
006	INTEGRAL	3° B	MATEMÁTICA	ENSINO MÉDIO > REGULAR > INTEGRAL > 3º ANO	5
006	INTEGRAL	3° B	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	ENSINO MÉDIO > REGULAR > INTEGRAL > 3º ANO	1
				C.H. Total:	21

Fonte: Seduc-MT (2019).

Atesy – No contexto de produção de texto estadual a "Avaliação Semanal é uma disciplina na Escola Plena! E os estudantes só fazem provas nesta disciplina? Não!" (Mato Grosso, 2018b, p. 47).

Gresiela – *[Risos]* Segundo o PPEIn, esse componente curricular, "[...] é uma metodologia que cria uma rotina semanal de estudos aos estudantes da Escola Plena. Nele, os estudantes

aprendem como realizar testes e exames que enfrentarão em suas trajetórias de vida" (Mato Grosso, 2018b, p. 47). Nesse contexto de um *discurso neoliberal para educação*, é importante pensar nas avaliações externas, pois alguns estudantes têm problemas com gabarito, dificuldade em administrar o tempo, se distraem e se cansam com facilidade, especialmente ao fazerem provas desse tipo, afinal, é uma maratona, a exemplo do Enem.

Atesy – *[Atesy pondera]* Todavia, a "Avaliação Semanal" tem outra função: deve ser utilizada para diagnosticar as necessidades de aprendizagens dos estudantes (Mato Grosso, 2018b). Esse papel da "Avaliação Semanal" pode ser somado ao sentido de avaliação para as Escolas Plenas, cuja proposta está descrita a seguir:

> A avaliação na Escola Plena é processual, contínua e reflexiva em todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes. Provas, seminários, trabalhos, dentre outros instrumentos avaliativos devem ser utilizados por todos os professores de todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e da Base Diversificada (Mato Grosso, 2018b, p. 47).

Gresiela – Os resultados advindos das provas objetivas feitas no componente "Avaliação Semanal"[65] são parte de uma valoração de nota[66] dos estudantes, e o professor pode dispor de vários instrumentos avaliativos. Essa disciplina da parte diversificada da matriz *tem uma organização específica, um professor lotado ou regente e os demais professores da turma*.

Atesy – Ainda segundo o PPEIn (2018b, p. 47), a avaliação "é de responsabilidade de todos os professores da escola desde a elaboração, aplicação e correção". O documento ainda alerta sobre a necessidade de se ter *uma agenda semanal.*

> A cada semana as turmas realizam avaliações de algumas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. Deve haver uma agenda!
> [...]
> Cada turma tem duas horas/aulas semanais. E cada turma tem um professor regente para acompanhar e orientar os estudantes, ou seja, a atribuição destas aulas é distribuída para vários professores da Escola Plena. (Mato Grosso, 2018b, p. 47).

Gresiela – Para cada turma, existe um professor diferente lotado na carga horária de "Avaliação Semanal". O coordenador pedagógico faz a agenda da semana informando a todos, professores e estudantes, quais componentes curriculares da Base Comum serão avaliados. Nessas duas horas, simultaneamente em todas as turmas, são aplicadas as provas elaboradas

---

[65] Para conhecer algumas provas elaboradas para a Avaliação Semanal, acesse o link <https://drive.google.com/drive/folders/14hcwssnWMXHIBCc-JAx_RqT4oNN9sS3Q?usp=sharing>.

[66] Para o Ensino Médio consta: média 6,0; registro bimestral; nota sem arredondamento e com duas casas decimais; e dependência em quatro disciplinas (Mato Grosso, 2018b, p. 26).

pelos professores regentes de cada um dos componentes curriculares da Base Comum. Ou seja, quem elabora a prova de matemática é o professor de matemática, quem corrige o gabarito da prova de matemática é o professor de matemática. Mas quem aplica a prova pode ou não ser o professor de matemática. Após elaborada, o orientador de área recebe essa prova dos docentes – geralmente são dois ou três componentes curriculares avaliados por semana – analisa, altera o que for necessário e imprime.

Atesy – Os orientadores de área orientam e auxiliam os professores nesse momento, ou seja, veem questões erradas, grafadas com desvios da norma padrão/culta, com gráficos ou imagens de qualidade ruim, avaliam o tempo de aplicação, que é de apenas duas horas, e o número de questões, no total de até 10 por componente curricular. Isso porque "as avaliações devem subsidiar a análise de como os estudantes estão construindo as competências necessárias para a efetivação do seu Projeto de Vida" (Mato Grosso, 2018b, p. 49). Em conformidade com a fala do Professor-1:

Quadro 17 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Professor-1 (10:27): *[...] Eu só não posso tentar mudar esse projeto de vida do estudante que gosta de humanas, digamos assim, história, ou ele [estudante] vai fazer um curso de psicologia, vai dar aptidão dele ou do gosto dele. Mas, os estudantes que eu puder fazer, eu com certeza eu vou conseguir manter eles no projeto de vida deles, entendeu assim a ligação?*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Gresiela – Os professores são orientados a abordar questões que avaliem competências para os projetos de vidas dos estudantes, mesmo o componente sendo individual. Eis que surge a pergunta: *como fazer uma prova para TODOS, com competências tão diversas e que abarque o Projeto de Vida de cada um*?

Atesy – Boa pergunta! O que está no PPEIn acontece? Pode-se inferir que é uma prova comum. Por meio do material analítico investigado, indica-se: o que está proposto no PPEIn, um documento do contexto de produção de texto estadual, dificilmente será colocado em prática por inúmeros fatores. Um deles é colocar competências necessárias para efetivação do Projeto de Vida em uma única prova, para todas as turmas da escola. Isso só seria possível em uma escola idealizada.

Gresiela – Há diferenças nas recontextualizações do discurso oficial sobre o componente curricular "Avaliação Semanal" e nos diferentes sentidos trazidos pelos sujeitos/atores da política. O Diretor-1 apresenta um *discurso mais próximo dos discursos oficiais* e concorda com a proposta ao afirmar: *se você ir treinando, sua mente vai ficando mais ágil nesse processo*;

o Diretor-2 e a Coordenadora-2 consideram os *aspectos financeiros sobre os recursos do fomento*, ao afirmarem que o *dinheiro não dava para comprar papel higiênico*; a Orientadora-1 pontua os *aspectos operacionais* da disciplina, ao dizer: *deixo tudo guardadinho, tudo organizado nas pastinhas*, apesar de acreditar que a rotina está *surtindo efeito* ao narrar o caso de estudantes recém-chegados à escola; enquanto o Professor-1, lotado no componente, o *ignora* e ainda esquece o nome da disciplina. Por fim, os estudantes apenas *fazem* a prova.

Atesy – Sendo assim, a recontextualização é um conceito potente, pois

> [...] tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das *reinterpretações* que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional**.** *São orientações de agências multilaterais que se modificam* ao serem inseridas *nos contextos dos Estados-nação*; são *orientações curriculares* nacionais que são *modificadas pela mediação de esferas governamentais* intermediárias e das *escolas*; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os *múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino* que se *modificam nos contextos disciplinares* (Lopes, 2005, p. 53, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – E essa pesquisa busca trazer elementos que possamos identificar algumas recontextualização da política de Ensino Médio em Tempo Integral nas Escolas Plenas de Mato Grosso.

3.2 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – "DISCIPLINA ELETIVA"

Gresiela – O componente curricular "Disciplina Eletiva", ou, simplesmente, "Eletiva", é comumente assim chamado nas Escola Plenas. Ele é pensado na análise iniciando pela discussão dos sentidos que os estudantes têm sobre a disciplina, considerando a questão da *flexibilidade curricular* tão propagada como argumento para a reforma.

Atesy – *[Atesy destaca]* Lembrando que:

> Há uma concepção geral de *flexibilização curricular*, mas o modo como isso ganha concretude em cada uma das propostas apresenta diferenças, das quais gostaria de destacar três: A Lei 13.415/17 *enfatiza a Base Nacional Comum* (sem apresentá-la), torna os *componentes curriculares secundários* e, principalmente, opera numa *lógica de redução curricular e de carga horária*, enquanto o PL 6.840/13 tinha uma *lógica de ampliação de carga horária com a universalização do tempo integral*. (Corti, 2017, p. 10, *grifos da pesquisadora*)

Gresiela – *[Gresiela respira um pouco e fala]* A flexibilidade curricular pode ser identificada apenas na parte diversificada da matriz (Painel 8). Observe o trecho no Quadro 18 a seguir:

Quadro 18 – Trecho de entrevista com estudante
Pesquisadora (11:42): *Estudante-2, você era muito tímido?* **Estudante-2 (11:45):** *Sim, eu era. Ah! [muda de assunto], falando em timidez, eu fiz uma Eletiva aqui na integral. Entrei para perder a timidez e consegui. A Eletiva de Teatro, eu consegui melhorar muito a timidez.* **Pesquisadora (12:12):** *Você não conseguia falar nada? [questiono para compreender o nível da timidez] E na escola integral tem muita apresentação, muito seminário, como você fazia?* **Estudante-2 (12:24*):*** *Eu faço, eu consigo fazer, mas bem nervoso. Por exemplo, na apresentação de história eu fiquei travando, mas se fosse no ensino regular não falaria nada [para um pouco e continua] É isso...*[...] **Pesquisadora (15:03):** *Em que momento, Estudante-2, você sentiu que era possível conversar com o professor, ou era possível optar por fazer teatro? Porque muitas vezes a gente fica só no querer e não faz nada.* **Estudante-2 (15:24)**: *Eu fui atuar na Eletiva, e foi também pela amizade. É....*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 6 de fevereiro de 2020.

Gresiela – O Estudante-2 assinala na entrevista o componente curricular "Eletiva", pontuando ter feito *uma Eletiva aqui na integral.* Em sua fala, ele afirma: *entrei para perder a timidez e consegui e foi também pela amizade,* além de admitir ter conseguido lidar com a *timidez* que parecia ser algo sério em seu comportamento, pois, segundo ele, *se fosse no ensino regular não falaria nada.* Com a mesma carga horária da "Avaliação Semanal", o componente "Eletiva" se diferencia por ser *uma disciplina temática*, que tem por características ser oferecida *semestralmente*, ou seja, o professor disponibiliza aos estudantes duas propostas anuais. Elas podem vir dos professores e/ou dos estudantes, todavia, objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do Currículo (ICE, 2015f, p. 22).

Atesy – É preciso considerar esses fatores levando em conta o Projeto de Vida dos estudantes, em concordância com a DCNEM, que, no parágrafo 7º do artigo 11, estabelece:

> Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:
>
> [...]
>
> § 7º A critério dos sistemas de ensino, os *currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares* do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao Projeto de Vida do estudante (Brasil, 2018a, p. 4, *grifos pela pesquisadora*).

Gresiela – Um discurso presente e recorrente entre os sujeitos/atores investigados, especialmente os profissionais da educação, é que o *Projeto de Vida dos estudantes deve*

ser o norteador das ações pedagógicas da Escola da Escolha~~, Escola Plena~~. Observe o relato da Orientadora-2 (Quadro 19), a seguir:

Quadro 19 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-2 (35:05): *[...] Eu vou trabalhar com o estudante numa eletiva, por exemplo, nós temos uma Eletiva na ciência forense, e os estudantes foram em uma visita técnica. Tem alguns que não fazem parte [não estão matriculados nesta Disciplina Eletiva], mas eles pediram para ir, porque esse era o Projeto de Vida deles, serem peritos criminais. Então eles foram juntos também. Sempre estamos trabalhando junto com os professores responsáveis.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Rafael Rueda, em 7 de janeiro de 2020.

Gresiela – A Orientadora-2 destaca que mesmo estudantes não matriculados no componente 'Eletiva: Ciência Forense', podem participar da disciplina por meio de uma visita técnica. Assim, conforme o relato da entrevistada, ***eles pediram para ir, porque esse era o Projeto de Vida deles, serem peritos criminais. Então eles foram juntos também.*** A pergunta que se faz é como um estudante que tem como Projeto de Vida ser um perito criminal não está inscrito nessa eletiva? Entretanto, isso pode ocorrer em virtude do feirão das eletivas. Observe, no trecho da entrevista com a Técnica-2, que explica como devem funcionar as "Eletivas" nas Escolas Plenas:

Quadro 20 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT
Técnica-2 (26:40): *As eletivas são os estudantes que escolhem. Elas são construídas a partir dos interesses dos estudantes. Os professores fazem na primeira e na segunda semana do bimestre, um diagnóstico sobre quais são os interesses, de forma interdisciplinar, porque tem os regentes e os que são colaboradores [outros professores]. Eles pensam juntos e criam as eletivas. Depois, fazem um feirão das Eletivas. Os estudantes escolhem o que vão fazer, e quais saberes serão desenvolvidos nessas eletivas, considerando as temáticas. Elas também estão articuladas com os conhecimentos que são construídos na Base Comum e não são soltas, nem podem ser. De certa forma há um aprofundamento. Não é exatamente uma continuidade dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos lá. Porque hoje a gente fala de habilidades e competências, mas ela [refere-se ao componente Eletiva] também trabalha as competências que precisam ser desenvolvidas, uma vez que é um trabalho interdisciplinar e que está relacionado com a base. Não é solto, é sempre atrelado.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com técnica-1 e técnica-2 da Seduc-MT, em 31 de outubro de 2018.

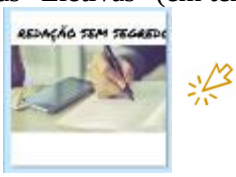
Atesy – O *feirão das "Eletivas" são atividades pedagógicas*, que ocorrem, geralmente, no início do semestre. Os *professores fazem a apresentação* de suas propostas para o coletivo escolar, e os *estudantes escolhem* em qual projeto querem participar. De modo frequente, são compatíveis com o Projeto de Vida, mas, às vezes, essa relação não é possível, pois cada Eletiva tem um número limitado de estudantes, e se esse número for atingido, o

estudante, obrigatoriamente, deve ser inscrito em outra “Eletiva”. O PPEIn descreve sobre o componente:

> Elas são ofertadas no início de cada semestre. Isso mesmo! Cada início de semestre a Escola oferece aos estudantes um catálogo de disciplinas Eletivas. [...]
> O trabalho é interdisciplinar para aprofundar e ampliar as aprendizagens dos estudantes. As Eletivas também podem ser para atender as dificuldades de aprendizagens dos estudantes. Elas devem articular os saberes das disciplinas que a compõem. (Mato Grosso, 2018b, p. 36-37).

Gresiela – Para melhor explicitar como ocorre o feirão, apresento, a seguir, um vídeo das propostas de “Eletivas” ocorridas em tempo de pandemia. É importante destacar que as imagens presentes no vídeo são do ano anterior (2019), quando foi possível ofertar esses componentes de maneira presencial, enquanto no tempo da pandemia, os professores refizeram as atividades, apenas as adequando ao contexto em questão.

Artifício 13 – Feirão das “Eletivas” (em tempo de pandemia)



Fonte: Mato Grosso (2021).

Gresiela – Depois desses aspectos técnicos de execução do componente “Eletiva” no contexto da prática escolar, trago à discussão os aspectos curriculares e pedagógicos do componente, presentes na entrevista da Orientadora-1:

Quadro 21 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-1 (20:51): *Sim, teve bastantes estudantes. Ontem, na Eletiva da professora “F” e do professor “L”, eles fizeram tinta de terra, colheram vários tipos de terra. Depois, eu mostro para você, eles estão na eletiva “química fazendo arte”. Juntou o professor de química e o de arte para fazer essa eletiva. Eles estão colhendo plantas, folhas e coisas para extrair as cores. Agora, eles estão pegando vários tipos de terra. Ficou lindo e interessante. E até do próprio convívio e do cotidiano deles, estão descobrindo coisas fascinantes. Se fosse em outra escola regular não teria tempo. Porque aqui o professor tem tempo de pensar, de pesquisar, de buscar, e ele não só tem tempo como ele tem o dever de fazer isso, dentro das 40 horas [deu ênfase]. Isso surgiu assim... E foi excelente, foi perfeito.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 31 de outubro de 2019.

Gresiela – A “Eletiva” *Química fazendo arte* possibilita aos estudantes o trabalho interdisciplinar. A Orientadora-1 pontua sobre a atividade com a “Eletiva” ser algo muito próximo do estudante, quando ela afirma que no componente os professores propuseram

atividades do *próprio convívio e do cotidiano deles, estão descobrindo coisas fascinantes*. A entrevistada reforça que as atividades podem ser feitas na instituição, pois, de acordo com ela, *o professor tem tempo de pensar, de pesquisar, de buscar, e ele não só tem tempo como ele tem o dever de fazer isso, dentro das 40 horas*. Destarte, de acordo com o planejamento da área e o tempo disponível, é possível propor projetos que contemplem mais de um componente curricular, dentro ou fora da área do conhecimento. Isso pode ser observado também a partir da fala constante do Quadro 22 a seguir.

Quadro 22 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-1 (56:21): *[...] O itinerário formativo de humanas é voltado para a fome. E o nosso de ciências da natureza e matemática é "A magia da geometria" [fomos interrompidos]. Cada itinerário tem alguma coisa voltada para o convívio. Novembro está corrido, mas tem que alinhar com eles as aulas de campo, das Práticas Experimentais, da Eletiva e do itinerário.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 31 de outubro de 2019.

Gresiela – Em outro trecho da entrevista, a Orientadora-1 indica a *necessidade de alinhar com eles*. Esse verbo tem sido usado constantemente nas reuniões pedagógicas, nas reuniões com os pais/responsáveis, nos encontros de socialização de experiências exitosas[67], por fim, no Ciclo de Acompanhamento realizado semestralmente com as Escolas Plenas e a Seduc-MT, quando são discutidos os aspectos da implementação da política[68]. A seguir (Figura 21), está indicado um exemplo constante do PPEIn:

Figura 21 – Exemplificando uma experiência exitosa que envolve a [M]matemática

Alguns exemplos: disciplinas Eletivas das Escolas Plenas 2017

Nome da Disciplina Eletiva: **E COM CINCO OU SEIS RETAS É FÁCIL FAZER UM CASTELO**

Disciplinas envolvidas: Química, História, Matemática e inglês.

Fonte: Mato Grosso (2018b, p. 41).

Atesy – O PPEIn apresenta alguns exemplos de experiências exitosas como modo de incentivar a *replicabilidade* da atividade pedagógica; entretanto, nada é discutido sobre o contexto

[67] Terminologia utilizada para caracterizar as atividades pedagógicas que tiveram resultados satisfatórios e que podem ser replicadas; inclusive, essa é uma das premissas do Plano de Ação da Seduc-MT, a replicabilidade.

[68] Instrumento encaminhado pelo MEC via ICE. Para conhecer o instrumento utilizado acesse: https://docs.google.com/spreadsheets/d/13JN_tEr3N-Pug3IBndth3ABeNlBKUNzD/edit?usp=sharing&ouid=100077512736648113155&rtpof=true&sd=true

das escolas, o público e as especificidades do ambiente escolar. As técnicas da Seduc apresentam outros sentidos para o *alinhamento*:

Quadro 23 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT
Técnica-2 (21:38): *Então... Ela não estava solta porque nós passamos um ano com o ICE nos acompanhando e nós participávamos [discorda do meu posicionamento], mas o ciclo era encaminhado por eles, e nos documentos deles têm algumas orientações. Só não tem em forma de ementa, por exemplo, para a Eletiva. Então, você orienta como faz a Eletiva. E é construída essa ementa nesse processo; no decorrer da formação da Eletiva, é construída a ementa pela escola, não pela Secretaria.* **Técnica-1 (22:21):** *O que a Técnica-2 quer dizer [remedia] é que nós fomos acompanhando o pessoal do ICE e aprendemos no processo. E trazemos esses elementos para o nosso projeto político, como, por exemplo, a Eletiva deve ser organizada. Mas, a escola vai fazer o plano de trabalho dela para a Eletiva. Até porque ela vai escolher qual Eletiva quer e quais disciplinas vão trabalhar juntas. Então, ela [escola] organiza; não há uma ementa, mas um plano de ação, um plano de aula dessa disciplina.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com técnica-1 e técnica-2 da Seduc-MT, em 31 de outubro de 2018.

Gresiela – *[Gresiela continua]* Observa-se que ao serem questionadas sobre as orientações pedagógicas para essa parte diversificada do currículo, as técnicas da Seduc-MT pontuam sobre a presença marcante do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que atua junto à Seduc-MT na atuação/encenação do modelo, mas também na formação dos professores atribuídos nas Escolas Plenas, na socialização dos cadernos para docentes e discentes *[Gresiela acredita que, neste caso, seja o guia para o Projeto de Vida]*.

Atesy – Observo também que não há uma ementa curricular para o trabalho com os componentes curriculares da parte diversificada, nem ao menos um livro didático. De acordo com a Técnica-2, *nos documentos deles, têm algumas orientações;* além disso, a escola *vai fazer o plano de trabalho dela para a Eletiva,* pois é ela quem *organiza*. Desse modo, é o ICE quem traz as proposições, por meio de seus cadernos, e a escola executa.

Quadro 24 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-1 (04:45): *[...]Tem os Guias de Aprendizagens, tem que ver as Eletivas.* **Orientadora-1 (36:08)**: *E como vou colocar na sala 12 guias, não tenho espaço para quase nada. Por isso, a gente falou, mas os guias estão numa caixinha, o plano e o guia, mas na sala não dá para colocar. Uma das premissas das Escolas Plenas é isso, o estudante tem tudo a sua vista. Todas as eletivas têm planejamento e a prática também [refere-se aos componentes: Disciplina Eletivas e as Práticas Experimentais]. A gente faz o da área e fazemos rodízio, como temos seis turmas e são cinco professores e eles passam toda segunda-feira, todos têm um horário de prática.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 31 de outubro de 2019.

Gresiela – A Orientadora-1 menciona, em vários momentos, os aspectos práticos do trabalho pedagógico, referindo-se aos Guias de Aprendizagens, instrumento utilizado para expor o

que está sendo trabalhado[69]. Esses Guias deveriam estar expostos. Entretanto, em virtude da reforma da EE Cleinia Rosalina de Souza e isso se torna inviável, pois, retomando a fala da Orientadora-1, ela diz: *não tenho espaço para quase nada. Por isso, a gente falou, mas os guias estão numa caixinha, o plano e o guia, mas na sala não dá para colocar*.

Gresiela – Assim, o componente "Disciplina Eletiva" possui vários sentidos para os diferentes sujeitos/atores...

Atesy – *[Atesy interrompe e fala]* Essa situação está de acordo com a explicação de Ball ao retomar Bernstein):

> A recontextualização ocorre dentro e entre os campos *oficial* e *pedagógico*, o primeiro '*criado e dominado pelo estado*' e o último consistindo de 'pedagogos em escolas e faculdades e departamentos de educação, periódicos especializados, fundações privadas de pesquisa'(Bernstein, 1996, p. 48 *apud* Ball, 1998, p. 127; tradução e *grifos* da pesquisadora)[70].

Ball (1998, p. 127) complementa, dizendo que "esses campos são constituídos de maneira diferente em sociedades diferentes".

Gresiela – *[Gresiela respira fundo e fala]* Continuando... para os estudantes, é a *possibilidade de estar com os amigos* de outras turmas e de superar dificuldades, inclusive no aspecto comportamental. Para a Orientadora-2, é uma possibilidade de o estudante *atuar mais próximo de seu Projeto de Vida*. De outro modo, a Orientadora-1 se *preocupa* mais com o *alinhamento* do componente ao Projeto de Vida, bem como destaca a *adequação* de conteúdos na área do conhecimento e a *parte prática* de deixar tudo exposto e preenchido nos relatórios. E, por fim, as técnicas da Seduc-MT entendem que é uma *oportunidade de a escola construir seus conteúdos e ter uma ementa própria*, a partir de outros documentos encaminhados pelo ICE e das reuniões de acompanhamento.

3.3 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – "ESTUDO ORIENTADO"

Artifício 14 – "Estudo Orientado" na Pandemia

Fonte: Mato Grosso (2020b).

[69] Para conhecer o instrumento, acesse o link: <https://drive.google.com/file/d/1rs2-8O5m6NkD4xSId0CwvjOVJ6Wy70-w/view?usp=sharing>.

[70] *Recontextualisation takes place within and between both `official' and `pedagogic' fields, the former `created and dominated by the state' and the latter consisting of `pedagogues in schools and colleges, and departments of education, specialised journals, private research foundations'* (Bernstein, 1996, p. 48 *apud* Ball, 1998, p. 127).

Gresiela – "Estudo Orientado" é um componente curricular da parte diversificada da matriz das Escolas de Tempo Integral, com carga horária de três horas semanais. É um componente pouco anunciado nas entrevistas, apesar de ter carga horária maior que os dois componentes já discutidos. Essa disciplina passa tão despercebida que apenas o Professor-1 e a Orientadora-1 citaram algo sobre ela em seus relatos. O Professor-1 (Quadro 25) ainda esquece o nome do componente, ao referir-se a ele:

Quadro 25 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Professor-1 (8:50): *Porque aqui eles têm uma disciplina... oh, meu Deus! [agora ele esqueceu o nome, pensou um pouco e lembrou] Tem o "Estudo Orientado", que ele foge um pouco daquilo que é o ensino da matemática. Mas, no "Estudo Orientado", você foca no "Projeto de Vida", se de repente o estudante tem um projeto de vida que é ser um engenheiro, quer ser um arquiteto, ele quer ser alguma coisa que é ligada à matemática. A engenharia é cálculo, a arquitetura é fazer planta, exige matemática básica, cálculo de área, de perímetro. Isso a matemática vai influenciar ele a querer realmente, se ele tem aptidão, se realmente quiser estudar matemática. Porque ele sabe que o engenheiro precisa da matemática e sabe que o arquiteto precisa da matemática, sabe que em um curso de engenharia, que seja qualquer outra, engenharia mecânica vai precisar muito da matemática. Ele vai se empenhar nisso e ele vai mudar para querer continuar seguindo o projeto de vida dele.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Gresiela – Observa-se que o Professor-1 fala sobre a diferença entre "Estudo Orientado" e a [M]matemática, pois o primeiro *foge um pouco daquilo que é o ensino da matemática*. Entretanto, ele não pontua como são as aulas de "Estudo Orientado", as atividades feitas ou relatórios preenchidos, apenas afirma que o componente é focado *em como o estudante tem que estudar* (Quadro 26). O Professor-1 tem a concepção de que, para ser engenheiro, arquiteto ou algo que precise da [M]matemática, o estudante precisa ter *aptidão, e querer estudar matemática*, uma visão tradicionalista do ensino dessa área de conhecimento. Em seu discurso, é possível entender que, para ele, toda ação pedagógica deve envolver o Projeto de Vida do estudante. Nesse sentido, o Professor-1 descreve como é organizado o "Estudo Orientado" (Quadro 26):

Quadro 26 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Professor-1 (10:27): *Não, eu dou aula, ou melhor, eu estou atribuído no "Estudo Orientado", e trabalho também com "Projeto de Vida". Mas não sou professor de "Projeto de Vida", não! Só de "Estudo Orientado" [confunde-se], que é focado no projeto de vida do estudante, e em como o estudante tem que estudar. O que eu li, é claro, o que foi passado pela orientadora, o que está presente nos documentos da Seduc, e que está tudo muito bem entrelaçado, digamos assim. Então, é realmente, o "Projeto de Vida" e o "Estudo Orientado", eles têm influência que faz o estudante gostar da matemática considerando o projeto de vida do estudante. Eu só não posso tentar mudar*

esse projeto de vida do estudante que gosta de humanas, digamos assim, história, ou ele [estudante] vai fazer um curso psicologia, vai da aptidão dele ou do gosto dele. Mas, os estudantes que eu puder fazer, eu com certeza eu vou conseguir mantê-los no projeto de vida deles, entendeu assim a ligação?
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Gresiela – Sobre a compreensão desse componente, o Professor-1 faz a seguinte afirmação: *[o funcionamento do componente é estruturado a partir do] que li, é claro, do que foi passado pela orientadora, e o que está presente nos documentos da Seduc, e que está tudo muito bem entrelaçado*.

Atesy – Nesse sentido, Lopes (2005, p. 54) afirma que:

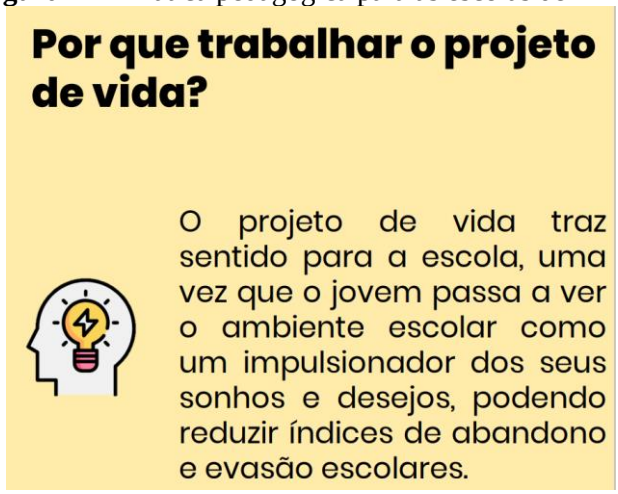
> [...] ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais são fragmentados, *alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros* e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los (*grifos da pesquisadora*).

E um dos *fragmentos valorizados* pela Seduc, órgãos normatizadores e seus parceiros é reportado no caderno do ICE. No documento, o componente curricular Projeto de Vida:

> [...] é *a solução* proposta pelo ICE para *atribuir sentido e significado* ao *projeto escolar*, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro (ICE, 2015a, p. 28, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Esse discurso de que as ações pedagógicas devem estar entrelaçadas aos Projetos de Vida dos estudantes pode ser encontrado em orientações advindas do MEC, encaminhadas às escolas por meio das SEEs:

Figura 22 – Prática pedagógica para as escolas de EMTI



Fonte: Brasil (2018d, p. 7).

Gresiela – Por esse motivo, os docentes têm essa necessidade de dar sentido à escola e à sua prática educativa por meio do atendimento dos diversos projetos de vida dos estudantes. Ou seja, o componente "Estudo Orientado", que é para todos, precisa ser trabalhado na individualidade dos projetos de vida, mas o que pode ser feito nesse componente, além dos apontamentos feitos pelo Professor-1?

Atesy – *[Atesy prontamente responde]* De acordo com PPEIn:

> A disciplina Estudo Orientado é uma metodologia que visa o desenvolvimento de competências que permitem a autonomia dos estudantes na realização das suas aprendizagens.
> [...]
> Na construção desta autonomia, o professor desempenha o papel de orientar o estudante em assumir uma rotina diária de estudo.
> [...]
> Por meio do Estudo Orientado os estudantes aprendem a organizar seu horário de estudo, sua agenda, selecionar materiais de apoio e a buscar um ambiente que favoreça as condições de aprendizagem. A rotina de estudos e a programação possibilitam aos estudantes a segurança e a autoconfiança, promovendo espaços de Protagonismo e construção do seu Projeto de Vida (MATO GROSSO, 2018b, p. 53).

Gresiela – Verifico que o componente "Estudo Orientado" é – ou deveria ser – uma prática de estudo voltada a ensinar o estudante a desenvolver sua autonomia de estudo mediante o uso de algumas ferramentas; deve ser um tempo para o professor orientar sobre COMO estudar, e não sobre O QUE estudar. A Orientadora-1 descreve como são organizadas essas três horas na EE Cleinia Rosalina de Souza:

Quadro 27 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-1 (1:00:56): *Nas segundas, quartas e sextas, tem o Estudo Orientado. O Estudo Orientado, na segunda, é para ele [estudante] estudar para Avaliação Semanal. Nas quartas e sextas, é um planejamento para o estudo, alguma coisa que tenha dificuldade, por exemplo, tem dificuldade na área de linguagem. Então, é preciso aprofundar na área de linguagem, sanar essa dificuldade na quarta, é fazer um planejamento do que estudar e, na sexta, deve sanar essa dificuldade. Os estudantes têm que fazer um planejamento no caderno, o que ele vai fazer nesse horário de Estudo Orientado, se é uma leitura, escrever um relatório, ou fazer algo que vai sanar aquela dificuldade ou necessidade de cada um.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 31 de outubro de 2019.

Gresiela – Diferentemente dos dois componentes curriculares que tinham a carga horária em apenas um dia da semana, as três horas do "Estudo Orientado" são distribuídas em diferentes dias na semana: *nas segundas, quartas e sextas [...] na segunda, é para ele estudar para Avaliação Semanal [...] na quarta, é fazer um planejamento do que estudar e na sexta, deve sanar*

essa dificuldade. Dessa maneira, cada turma fica apenas uma hora com o professor em sala de aula na disciplina, e, em cada uma dessas horas, é organizado o que é para ser feito.

Atesy – Há uma preocupação acentuada com o *sanar aquela dificuldade ou necessidade de cada* estudante. Isso vai ao encontro do que o Banco Mundial define como aprendizagem sendo foco central da escola:

> Uma escola demonstra ter na aprendizagem o seu foco central quando a aprendizagem dos alunos é prioridade explicitada pelos diferentes atores e norteia suas decisões e ações críticas; objetivos de ensino/aprendizagem são expressos em Planos de Ensino e compartilhados com alunos e pais; estratégias de ensino diversificadas, tanto na classe como fora dela, são usadas para que as metas de ensino sejam cumpridas e os alunos aprendam; a avaliação é adotada como parâmetro para ajustar/adaptar o ensino às características dos estudantes e possibilitar-lhes acompanhar o seu próprio progresso no domínio de competências e habilidades; as dificuldades dos alunos são identificadas e esforços são feitos para, mediante apoio e assistência, levá-los a superar os obstáculos encontrados, prevenindo a repetência (World Bank, 2010, p. 57).

Gresiela – *[As considerações são ampliadas]* Ademais, os cadernos do ICE consideram o "Estudo Orientado" como um dos componentes da parte diversificada do currículo e o definem como uma Metodologia de Êxito, que objetiva oferecer um *tempo qualificado para a realização de atividades pertinentes aos diversos estudos*. Inicialmente orientado por um professor, *o estudante aprende métodos, técnicas e procedimentos* para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo, visando o autodidatismo, a autonomia e a capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal (ICE, 2015f, p. 30).

Atesy – Os documentos do contexto de produção de texto nacional, dos parceiros e estaduais apontam para o significante *autonomia*, e isso se justifica pela necessidade de tornar os *estudantes autônomos*. Ball retoma autores como Fejes (2006), Rose (1996) e Peters (2001), mostrando que esse processo é uma tecnologia de controle de si mesmo. Conforme afirmação de Fejes (2006, p. 676 *apud* Ball, 2013, p. 146, *grifos da pesquisadora*), "[...] hoje, o *sujeito educável* é produzido a partir de uma *nova racionalidade de governo*, em que ele é constituído por meio de suas escolhas e ações". Além disso, Rose (1998, p. 151 *apud* Ball, 2013, p. 146, *grifos da pesquisadora*) afirma que esse sujeito "[...] deve interpretar sua realidade e destino como questão de *responsabilidade individual*, ele deve encontrar sentido para sua existência *modelando sua vida por meio de atos de escolha*". Na mesma linha de raciocínio, Peters (2001, p. 60 *apud* Ball, 2013, p. 146, *grifos da pesquisadora*) afirma que esses "[...] indivíduos responsabilizados são instados a *aplicar certas técnicas gerenciais, econômicas e atuariais a si mesmos*, como sujeitos de um novo

regime de bem-estar privatizado". Nesse sentido, de acordo com Ball (2013, p. 146, *grifos da pesquisadora*), "ALV é uma *microtecnologia de poder* que funciona com essa finalidade, mobilizando sujeitos no sentido de promover autoconfiança e iniciativa [...]".

[Gresiela passa as mãos na cabeça e pontua]

Gresiela – Esse conceito, presente nesse componente curricular, vem do contexto de influência. Sobre como fazer isso, de acordo com o PPEIn, os "[...] professores devem explicar o que é a disciplina, [...] e auxiliar os estudantes na construção do Plano de Estudos" (Mato Grosso, 2018b, p. 54), além de acompanhar individualmente se esse planejamento está sendo executado. Para isso, existe um modelo de plano de estudo, ou seja, mais um instrumento que estudantes e professores utilizam para acompanhamento de seu desempenho (Figura 23). Pergunto: desempenho de quem? Do estudante? Ou do professor?

Figura 23 – Paralelo entre o Plano de Estudo pensado e o Plano de Estudo executado

PLANO DE ESTUDOS			
Disciplina		Estudo Orientado	
Estudante			
Professor/a			
PROJETO DE VIDA:			
Objetivo dos Estudos para alcançar o seu Projeto de Vida			
CRONOGRAMA (MENSAL, BIMESTRAL OU SEMESTRAL)			
Data	Material de Estudo	Estratégias de Estudos	Visto do Professor
AUTO AVALIAÇÃO			

CEM

Plena ESCOLA

SEDUC MATO GROSSO

EE Consultório

ROTEIRO DE ESTUDO	
NOME:	
ANO:	TURMA:
DISCIPLINA:	PROFESSOR(A):

PERÍODO: 1. Semestre 2019		
O que vou estudar?	Roteiro de como fazer as atividades	Como vou ser avaliado?

Em qual mídia encontraremos mais informações sobre o que estou estudando? (links para assistir vídeos sugeridos pelo professor)

UÉ! ESTUDAR E FAZER TAREFA NÃO SÃO AS MESMA COISA?

Fonte: Mato Grosso (2018b, p. 56; 2019)[71].

Gresiela – Diante do exposto, o Professor-1 concebe o componente "Estudo Orientado" como um espaço para *ajudar os estudantes que gostam de matemática* a realizar seu Projeto de Vida. A Orientadora-1, por sua vez, entende a disciplina como um *espaço para superar as dificuldades de aprendizagens* dos estudantes. Ambos os sujeitos/atores apresentam

[71]Para conhecer o instrumento na íntegra, acesse: <https://drive.google.com/file/d/1oz8NQh1apxUEzAnk0o1mWzyhwb1l-yxE/view?usp=sharing>.

sentidos diferentes em comparação à política advinda do contexto de produção de texto estadual e/ou nacional.

3.4 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – "PRÁTICA EXPERIMENTAL"

Gresiela – O processo analítico deste componente curricular "Prática Experimental", com carga horária de uma hora semanal, passa pela questão estrutural, pois, é algo novo, sendo necessários materiais e espaços específicos para o atendimento da disciplina. E é preciso tomar cuidado com a *precarização do trabalho docente, das ações pedagógicas e da própria escola*. Esse foi um dos sentidos apresentados pelos estudantes, pelo professor de matemática, pelos orientadores de área e diretores, sujeitos/atores desta investigação:

Quadro 28 – Trecho de entrevista com estudante
Estudante-3 (29:15): *Eu quero pontuar que muitas vezes, para os materiais, os próprios professores tiravam do bolso deles, quantas vezes vimos isso? [olha para o Estudante-2 e Estudante-1 aguardando a confirmação] Para fazer uma prática mesmo? O professor comprou material para que a aula acontecesse...* **Pesquisadora (29:24)**: *Vocês falam das Práticas Experimentais?* **Estudante-2 (29:28):** *Sim, das Práticas Experimentais e da Eletiva também [Estudante-2 responde com firmeza].* **Estudante-1 (29:32):** *O governo não dava tanto dinheiro como aparecia na TV. [...] Mas tirando a infraestrutura e o descaso do Estado com a gente, a escola é realmente muito boa, foi uma ideia genial de se ter uma escola em tempo integral, só não elaboraram muito bem o projeto, mas realmente a ideia é muito boa.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 6 de fevereiro de 2020.

Gresiela – Os estudantes denunciam uma prática de *financiamento individual feita pelos professores atribuídos* neste componente *para que a aula acontecesse* efetivamente. E mesmo com essa crítica e constatação os estudantes afirmam que *a escola é realmente muito boa, foi uma ideia genial de se ter uma escola em tempo integral*. Destaco que, nas escolas investigadas, nenhuma tinha/tem estrutura física adequada para o ensino em tempo integral, entretanto, tornaram-se. O Estado apenas fez algumas adaptações, conforme é relatado por outros sujeitos/atores, a exemplo do professor de matemática (Quadro 29).

Quadro 29 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Pesquisadora (20:48): *E, assim, aqui, a escola está em reforma. Como é que funciona essas aulas de "Práticas Experimentais" em um espaço tão deficitário e limitado?* **Professor-1 (20:55):** *A gente as [refere-se as experiências] adapta para o papel [fala de forma taxativa]. Ou, no mínimo, a gente consegue fazer ali [aponta para quadra cheia de material de construção e apenas um espaço livre]. É adaptativo...*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Gresiela – O Professor-1 da EE Cleinia Rosalina de Souza, instituição que passou por reforma de 2018 a 2022, pontua sobre a adaptação feita nas aulas de "Práticas Experimentais". O que deveria ser *práticas*, no mais amplo sentido da palavra, acaba sendo atividades adaptadas *para o papel.* Ou seja, os professores atribuídos neste componente precisam, *além do conhecimento profissional, do conteúdo e do conhecimento pedagógico*, ter a sutileza de adequar os experimentos à realidade física e estrutural de cada escola, e isso não é algo pontual da EE Cleinia Rosalina de Souza, pois também ocorre na EE Nilo Póvoas e na EE Rafael Rueda.

Atesy – Esse fato é considerado por Bernstein (2003, p. 22), ao afirmar que "[...] o século XIX exigia um ser humano submisso e inflexível, enquanto que o final do século XX requer um ser humano adaptável, mas flexível". Além disso, os professores atribuídos no componente "Prática Experimental" buscam *estabelecer a relação teoria x prática*, de modo a superar essa dicotomia, conforme relata o Professor-1 (Quadro 30):

Quadro 30 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Professor-1 (20:03): *Sim, somente da área de ciências da natureza – matemática, física, química e biologia. E o que seria a "Prática Experimental"? [pergunta e responde] É você sair da sala, é fazer experimentos... É experimentar o teórico. Como nosso professor de física [risos], ele gosta muito de fazer isso. Ele vai, sai da teoria vai para a prática. A professora de biologia também. A matemática, você pega, por exemplo, o teorema de Pitágoras e desenvolve com o estudante. Sai mostrando que a área dos dois catetos é igual à área do lado da hipotenusa. É mostrar isso, ir para a prática e ir para o concreto.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Gresiela – Além de ser um componente novo para esses professores, ele exige dos docentes uma prática mais consistente e próxima da realidade dos estudantes. O entrevistado afirma que a "Prática Experimental" é *sair da sala, é fazer experimentos... É experimentar o teórico. [...] ir para a prática e ir para o concreto*. Ademais, a prática pode ser entendida como o ato de "[...] investigar problemas propostos com a articulação teoria e prática." (Mato Grosso, 2018b, p. 50-51). O professor deve buscar *uma interdisciplinaridade* dentro da própria área do conhecimento, pois a disciplina em questão pertence, em especial, à *área de matemática e das ciências da natureza – física, química e biologia*, em um ambiente pouco adequado. Ele complementa:

Quadro 31 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Professor-1 (21:20): *É, bem pouco que dá para ser trabalhado; na minha visão, é bem pouco. A não ser que se faça uma interdisciplinaridade, a matemática e a química, a matemática e a física. A gente trabalha dessa forma aqui, mas, material matemático? Tangram, torre de Hanói, até estavam disponíveis, mas já estavam bem precários. O próprio teorema de Pitágoras, na verdade, eu nem vi material pitagórico aqui. Chegou mais da área de ciências da natureza, mas isso não vai impedir da gente trabalhar [anima-se].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Gresiela – O Professor-1 alerta sobre a escassez de materiais manipulativos para o ensino de matemática, dizendo: ***a gente trabalha dessa forma aqui, mas, material matemático? Tangram, torre de Hanói, até estavam disponíveis, mas já estavam bem precários. O próprio teorema de Pitágoras, na verdade, eu nem vi material pitagórico aqui***. Todavia, o Professor-1 conforma-se e faz o possível para a aula acontecer em conformidade com a fala dos estudantes (Quadro 28), com a seguinte convicção: ***isso não vai impedir da gente trabalhar*****.**

Atesy – Dias (2009, p. 32-33) discute esse novo papel do professor diante das políticas educacionais:

> O papel dos professores entra em questão diante do quadro analisado de mudanças aceleradas provocadas pela compressão de tempo e de espaço, pois para a cultura da performatividade cabe aos professores preparar seus alunos à competição e à adaptação ao instável mundo do trabalho. Aumenta, desse modo, a exigência sobre os professores pelo excesso de inovações e intensificação do trabalho docente. O discurso do "aprender a aprender" está presente nas discussões sobre a formação de professores, promovendo o caráter de adaptação do professor aos contextos de mudança da sociedade contemporânea, a partir da valorização das competências no currículo de formação.

Gresiela – Todavia, o Professor-1 faz sua *crítica* ao ensino público, transcrita no trecho a seguir (Quadro 32):

Quadro 32 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Pesquisadora (22:08): *Mas é ruim, né? Tem um componente curricular que deveria ter espaço, deveria ter todo esse material pedagógico para fazer as experiências na área de matemática.* **Professor-1 (22:19):** *Mas como a gente está no ensino público, já está acostumado a se adaptar, a procurar alternativas, e eu não vejo problema também nisso porque a gente acaba sendo mil e uma utilidades [riso sarcástico].* **Pesquisadora (22:36):** *Bombril*. **Professor-1 (22:37):** *É [risos], infelizmente a gente vai se adaptando a tudo, a gente se adapta ao sistema, não é o sistema que se adapta à gente [critica].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Atesy – Parece que escola pública é constantemente uma adaptação, uma recriação constante. Mas, na verdade: "o conhecimento, peça-chave das políticas educacionais, vincula-se ao caráter instrumental que tenta responder à questão da utilidade de sua aplicação" (Dias, 2009, p. 31). Na contramão desse sentido, o componente "Prática Experimental" é definido pela Seduc-MT como sendo:

> [...] mais uma disciplina para melhorar a aprendizagem dos estudantes!
> Todas as turmas têm a referida disciplina uma vez por semana com 1h/aula para os professores de Matemática, Química, Física e Biologia/Ciências proporcionarem aos estudantes vivências práticas, despertar o interesse e o pensar de forma científica (Mato Grosso, 2018b, p. 50-51).

Gresiela – Para que possa ocorrer essa articulação, faz-se necessário um novo fazer pedagógico: *o rodízio em todas as turmas* das Escolas Plenas. Um exemplo: a EE Cleinia Rosalina de Souza tem seis turmas, 1º A, 1º B, 1º C, 2º A, 2º B e 3º A, todas com a Prática Experimental. Por exemplo, o Professor -1 está lotado no 1º A, ele organizaria uma aula de "Prática Experimental" em [M]matemática e, na outra semana, ele estará no 1.º B com a mesma "Prática Experimental" em [M]matemática, enquanto o 1.º A está fazendo "Prática Experimental" em química. Assim, a "Prática Experimental" do 1.º A em uma semana é [M]matemática, em outra, química, depois física e, por último, biologia. O rodízio é organizado pelo orientador da área de acordo com o planejamento semanal. Fica a cargo do professor lotado a inserção das notas no diário eletrônico a partir das informações dadas por seus colegas, professores de área. Se não ocorresse o rodízio, a turma 1.º A teria uma carga horária de conteúdos matemáticos muito superior à turma 1.º B, por exemplo, na qual está lotado o professor de física. Entretanto, não foi simples a compreensão do rodízio na escola, conforme relato da Orientadora-2, transcrito do Quadro 33 a seguir:

Quadro 33 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-2 (13:42): *[...]. A princípio, nós [professores da área] não tínhamos entendido como acontecia, como usar a Prática Experimental. Então, cada professor tinha Prática Experimental em uma turma, ou seja, toda semana aquela turma teria três aulas de química e a prática. Ou eram três aulas de matemática e mais uma de prática, ou três aulas de biologia e mais uma de prática na mesma turma. Agora não, hoje o professor é atribuído em uma turma, porém, acontece o rodízio. O professor vai dar uma aula prática em um dia no 1.º ano A, na próxima semana ele vai estar no 1.º ano B, na outra faz essa mesma prática. Então, todas as turmas irão ver essa mesma prática de biologia, mesma prática de química, de matemática, de física. Agora é assim que funciona o rodízio.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Rafael Rueda, em 7 de janeiro de 2020.

Gresiela – A Orientadora-2 relata as dificuldades que tiveram neste *novo fazer pedagógico* junto aos professores da área, depois que entenderam a dinâmica pedagógica do componente, perceberam esse fato: ***Então, todas as turmas irão ver essa mesma prática de biologia, mesma prática de química, de matemática, de física. Agora é assim que funciona o rodízio***. Essa dinâmica pedagógica é apresentada também pelas Técnicas da Seduc-MT (Quadro 34):

Quadro 34 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT
Técnica-2 (23:03): *[...] Como vou explicar, vamos para a matemática... [risos] A parte diversificada, são quatro componentes da base comum. Os professores desses componentes, obrigatoriamente, devem ser atribuídos na parte diversificada nas Práticas Experimentais. E aqui no nosso documento vem explicando o que o professor faz nessa prática. Então, o que as teorias da base desses quatro componentes [química, física, matemática e biologia] ele [Prática Experimental] traz para a parte diversificada, nas práticas mesmo, como experimentos, como oficinas, como produção científica, entende?*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com técnica-1 e técnica-2 da Seduc-MT, em 31 de outubro de 2018.

Atesy – A Técnica-2 exemplifica a *integração entre a base comum e a parte diversificada*, por meio do componente "Prática Experimental", ao relatar que ***as teorias da base desses quatro componentes [química, física, matemática e biologia], ele [Prática Experimental] traz para a parte diversificada, nas práticas mesmo, como experimentos, como oficinas, como produção científica, entende?*** Logo, essas aulas devem estar articuladas

> [...] ao previsto nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso para essas disciplinas de modo a executar experiências práticas, tornando assim o aprendizado mais atraente e significativo**,** pois neste momento, além de vivenciar a prática das disciplinas os estudantes devem aprofundar e ampliar sua visão sobre o mundo científico (Mato Grosso, 2018b, p. 51).

Gresiela – Segundo a Orientadora-2, que já foi professora da "Prática Experimental" nos anos de 2017 e em 2018, esse componente ajuda no aprofundamento e na ampliação de conteúdo dos componentes da base comum:

Quadro 35 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-2 (8:10): *Eu amo a Prática Experimental. E não vejo como um desafio [fala animada]. Eu acho que é mais fácil do que a disciplina de química. Por exemplo, vamos falar das minhas aulas. Eu sempre começo com a prática, porque se o estudante tem acesso à prática, ele consegue entender o outro lado, que é abstrato para ele. O que ele não consegue enxergar no conteúdo em uma aula expositiva, dentro de uma prática, ele consegue. E eu consigo introduzir o objeto de conhecimento com mais facilidade para o estudante.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Rafael Rueda, em 7 de janeiro de 2020.

Gresiela – A Orientadora-2 afirma: *consigo introduzir o objeto de conhecimento com mais facilidade e que o estudante consegue entender o outro lado, que é abstrato*. Ou seja, a prática auxilia no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à investigação científica, posicionamento consonante com o que as técnicas da Seduc-MT apontam:

Quadro 36 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT
Técnica-1 (24:55): *Então, entendemos que a matemática, a ciência da natureza, até por conta da formação inicial, tem aspecto da investigação, são os professores mais próximos no sentido de trabalhar as práticas. Então, as Práticas Experimentais não são necessariamente só atividades, elas devem e podem ter o perfil de iniciação científica, iniciar o estudante cientificamente, problematizar, trabalhar problemas, no sentido de iniciá-lo na pesquisa, ou apenas ser uma prática. Então, a ciência da natureza junto com a matemática, vão ter na parte diversificada, o componente Prática Experimental. Dificilmente, são atribuídos a outras disciplinas [professores de outras formações].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com técnica-1 e técnica-2 da Seduc-MT, em 31 de outubro de 2018.

Atesy – Esse componente foi idealizado para *fortalecer as áreas científica e tecnológica*, conforme uma das pistas e recomendações do Relatório Delors da Unesco, no contexto de Influência: "a necessidade – mais forte ainda no futuro – de uma abertura ao universo da ciência, chave de entrada para o século XXI e suas transformações científicas e tecnológicas" (Unesco, 1998, p. 149), bem como para evidenciar *as questões de praticidade dos conhecimentos ensinados*, conforme se vê nas propagandas do MEC.

Gresiela – Entretanto, o que acontece na escola *é uma precarização do ensino, devido ao espaço deficitário e ao material didático pedagógico limitado*, conforme relatado por diferentes sujeitos/atores que ocupam diversos espaços e funções no contexto da prática escolar. Observe, nesse sentido, os excertos transcritos nos Quadros 37, 38 e 39:

Quadro 37 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-1 (45:48): *[...] tem esse rodízio e os professores vão e trazem coisas novas, experiências. É prática mesmo, é na terra, é no chão, é na árvore, é no campo, no quintal, fora da escola, é onde tiver. No início do mês, a gente foi aqui [a entrevistada aponta para o outro lado da escola, mesmo sendo uma escola com o pátio enorme, eles ainda ocupam espaços externos a ela], no campo, fazer lançamento de foguete com o professor de física; foi superinteressante. Como você pega uma garrafa PET e consegue lançar, quase, cem metros de distância, só com a força da água. Assim, são coisas interessantes!*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 31 de outubro de 2019.

Quadro 38 – Trecho de entrevista com docente – coordenador pedagógico
Coordenadora-2 (44:46): *É ele sozinho. Tem professor que tem medo. Dependendo da prática, não dá para ir [decepção]. Ainda bem que nós temos um laboratório de ciências bem organizado. Recebemos materiais. Nós temos tudo, mas como nós vamos fazer esse trabalho? Esses dias nós tivemos uma situação em que o 1º C estava no*

laboratório e alguns estudantes começaram a pegar os instrumentos e jogavam para lá e para cá. Poderia ser um reagente! [contesta] Querendo ou não, são do 1º ano [estudantes]. Na fala do professor, era só água, o trabalho ia ser feito com água. Com essa limitação, o professor termina de utilizar o laboratório e tem que parar um minuto, limpar todo o laboratório. Isso leva tempo, que é precioso para ele, pois tem planejamento, lançamento do diário... E essa questão de não ter o suporte humano é ruim. Para o ano que vem, fizemos a inserção do Técnico Auxiliar Educacional (TAE) novamente; mudamos uma justificativa do agente de pátio, entretanto, veio um recado que não foi autorizado.
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Rafael Rueda, em 19 de dezembro de 2019.

Quadro 39 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-1 (5:50): *[...] E tem a Prática Experimental. Agora, nós temos um laboratório bastante equipado, melhor até do que o da UFMT; temos aparelhos que lá não tem. Só que hoje, por conta da reforma, não temos um lugar. Mas teremos! [Fala com otimismo.]* *[...]* **Diretor-1 (7:50)**: *Relativamente, a gente tem, sobretudo, para o laboratório de ciências e matemática. Temos profissionais, eles são qualificados e estão trabalhando aqui. Só que tenho alguns apontamentos: talvez fosse necessária uma formação mais específica para que eles pudessem trabalhar, por exemplo, com o laboratório. Fala-se de Prática Experimental, mas como é que eu vou fazer uma Prática Experimental de Matemática, por exemplo?*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

Atesy – O Diretor-1 aponta para uma fragilidade de formação dos professores da área de ciências da natureza e matemática. Ocorreu uma formação em maio de 2017, em parceria com o STEM Brasil[72]; entretanto, *o que acontece é que os professores que fizeram essas formações já não estão mais na escola* [Diretor-1, 8:43]. Sobre essa questão estrutural das três escolas investigadas, vale lembrar: apenas uma conseguia atender ao espaço de aprendizagem, conforme dita o PPEIn. O documento descreve sobre a estrutura física necessária ou adequada para as "Práticas Experimentais", da seguinte maneira:

> Estas aulas devem acontecer prioritariamente nos laboratórios das Escolas Plenas ou nas Salas Temáticas das disciplinas, ou seja, temos um espaço/tempo privilegiado para o trabalho nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, que precisa ser refletido na Base Nacional Comum (Mato Grosso, 2018b, p. 51).

Gresiela – Apesar de a Portaria MEC 727/2017[73], que rege sobre o Programa de Fomento às Escolas de EMTI, considerar "a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender à Meta 6 do PNE" (BRASIL, 2017, p. 10), *o fomento não vai para as escolas; quem faz toda a execução dos recursos é a Secretaria de Educação,* afirma a Técnica Pedagógica-2 (2:50). Essa afirmação traz à tona a

[72] Saggin (2017).
[73] Esta portaria substitui a Portaria MEC nº 1.125/2016.

discussão sobre a *burocracia na execução de recursos públicos*, tendo em vista que passam por trâmites demorados, licitações desérticas, pregões esvaziados, empresas fantasmas, valores inexequíveis ou compra de materiais muito específicos, como é o caso dos laboratórios de química, física, biologia e matemática. É importante lembrar que esse *recurso advém de empréstimo internacional junto ao Banco Mundial*[74].

Atesy – Entretanto,

> Transformar as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral implica diversas condições estruturais para as escolas, como *ampliação dos espaços de convivência* e de salas de aula, construção e/ou *melhorias de refeitórios, laboratórios*, oficinas. Demanda, essencialmente, *melhores condições de trabalho para o docente*, melhor *formação* e *remuneração*, a fim de proporcionar Ensino compatível com tempo integral. Implica contratação de professores e *pessoal de apoio*. Reverbera, também, *nas condições sociais dos estudantes* de Ensino Médio público no Brasil, muitos dos quais são trabalhadores, ou estão em busca de trabalho, estudam no período noturno e não teriam como se dedicar ao Ensino de tempo integral (Hernandes, 2020, p. 4, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – E isso é o que não aconteceu, definitivamente, *no período desta investigação*. Verifiquei e registrei em minhas anotações do Caderno de Campo que as escolas contempladas com o fomento do MEC não tiveram grandes reformas, apenas pequenas adequações, assim como constata o Diretor-2 (Quadro 40):

Quadro 40 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-2 (10:18): *[...] Por isso, a EE Rafael Rueda começou o EMTI em 2017, com dez ou onze turmas, e hoje, com muita luta e sacrifício, está com seis turmas. E, se não cuidar, vai diminuir mais ainda, porque a própria comunidade não viu na escola de tempo integral uma alternativa atrativa. Do ponto de vista da aprendizagem, é um processo lento, mais demorado. Teve ganho? Teve avanços? [ele questiona e responde] Teve muita coisa bacana na escola de tempo integral. Na medida em que você vai ficando por aqui, você vai ver. O programa é interessante, mas ele precisa ser atrativo, e não é. Ele deixa a desejar nesse quesito, considerando que o Estado pegou uma escola regular, com a estrutura do jeito que estava, chegou com um currículo diferente de oito horas mais duas, dez horas, e disse: essa é a escola de tempo integral que eu estou entregando para a sociedade [crítica ácida]. Para não dizer que o governo não gastou, no caso da EE Rafael Rueda, em determinado momento, proveu tinta para pintar as paredes.*
Pesquisadora (14:35): *Essas paredes eram de tijolinhos à vista?*
Diretor-2 (14:40): *Eram aquela ali [aponta para a parede à frente]; estavam com uma tinta mais antiga, precisando melhorar. Então, teve isso aqui, veio como recurso por ser uma escola de tempo integral. Depois de três anos, o governo entregou os kits de laboratório, estes estão bem equipados.*
Pesquisadora (15:10): *Tem espaço adequado?*
Diretor-2 (15:13): *Aqui tem. Sempre teve. [afirma]*
Pesquisadora (15:14): *O espaço era vazio até chegar esses kits?*

[74] MEC cumpre metas e garante US$ 40 milhões de empréstimo do Bird para o Novo Ensino Médio (Brasil, 2018i).

Diretor-2 (15:16): *O espaço estava lá e era menos usado porque não tinha esse instrumental, esses materiais [faziam o que dava sem materiais para o laboratório]. Desde 2017, o governo federal já havia liberado o recurso para fazer aquisição desses bens, mas é muito enrolado. Chegou somente este ano. Como também os armários, a EE Rafael Rueda não recebeu, mas teve escola que recebeu os armários dos estudantes. O refeitório veio depois de muita briga. Nós até fizemos paralisação, fomos lá para a porta da Seduc-MT. E foi péssimo para o governo, porque a única bandeira que o governo Taques[75] apresentou para a sociedade na educação foi a escola de tempo integral. E de repente virou notícia na televisão, informando que não tinha copo, nem prato e nem talher para o estudante comer. O dinheiro não dava para comprar papel higiênico. Nós temos que fazer prova toda semana [Avaliação Semanal], dentro do programa, mas o dinheiro não dava nem para comprar papel. A escola de tempo integral consome muito papel [pontua]. Os banheiros eram o caos.*
[...]
E, a partir daí, o governo gastou um pouco mais e jogou na mídia que estava mandando tinta para as escolas, carteiras, materiais. E realmente o Taques fez isso, mas foi uma resposta à mobilização. E aqui, no nosso caso específico, teve a tinta, teve o refeitório com as mesas azuis, teve aquisição de freezer, esse ano chegou o kit de laboratório, chegou uma televisão melhor. Então, considerando que a educação não é prioridade dos governos, as escolas de tempo integral estão mais ou menos aparelhadas. Como tudo é muito precário, se você vier trabalhar aqui, você verá que tem muito recurso. Você vai falar, chegou, eu já posso dar aula no laboratório, está funcionando. Tem material lá na física. Então o básico da escola tem para o professor trabalhar, isso é verdade.
Pesquisadora (19:16): *Então, veio mais um recurso para o pedagógico ou não?*
Diretor-2 (19:20): *Não! Isso que eu quero te explicar. As escolas de tempo integral não recebem nenhum real a mais do que nenhuma escola regular [fala de modo taxativo]. Nem os professores...*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Rafael Rueda, em 12 de dezembro de 2019.

Gresiela – A fala do Diretor-1 (Quadro 41) também indica elementos sobre a *mínima adaptação* da escola, que antes era de tempo parcial, de quatro horas, tornando-se, no ano seguinte, uma escola de tempo integral de oito horas.

Quadro 41 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-1 (5:50): *[...] Só que hoje, por conta da reforma, não temos um lugar. Mas teremos! [Fala com otimismo.] Assim que a reforma acabar. A gente vai tomar um espaço para cada coisa porque precisamos de espaços pedagógicos – da biblioteca, do laboratório de informática, do laboratório de ciências e dos projetos. Agora está limitado! As nossas ações estão limitadas por causa disso, entendeu? Como a escola está em reforma, perdemos esses espaços, que basicamente viraram salas de aula, para terminarem aquele fundo. A gente pode ir lá depois.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

[75] José Pedro Gonçalves Taques, governador de Mato Grosso de 01 de janeiro de 2015 até 01 de janeiro de 2019, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Gresiela – A resiliência do Diretor-1 é algo marcante: *só que hoje, por conta da reforma, não temos um lugar. Mas teremos!* Essa postura é algo valorizado na gestão administrativa da Seduc-MT.

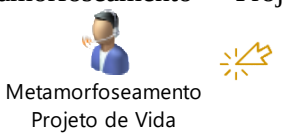
Atesy – Então, pode-se considerar que:

> [...] as políticas curriculares não são produções exclusivas dos órgãos governamentais em suas diferentes dependências administrativas. Elas não se consolidam ou se definem fora das instituições educativas regulares. As práticas pedagógicas são imbuídas de sentidos e de releituras e podem ressignificar as propostas curriculares oficiais (Alves; Oliveira, 2020, p. 23).

Gresiela – Além da recontextualização dos sujeitos, é preciso considerar que as políticas pensadas em nível macro não são as mesmas efetivadas em nível micro.

3.5 NOVO COMPONENTE CURRICULAR – "PROJETO DE VIDA"

Artifício 15 – Metamorfoseamento – "Projeto de Vida"



Fonte: Alves e Oliveira (2020, p. 32) na voz de Gresiela.

Gresiela – *[Gresiela inicia a conversa]* "Projeto de Vida" é o componente curricular *curinga* do EMTI e é apresentado como a grande base na qual se assenta a política para essa etapa final da educação básica. Entretanto, descrevo, ao longo das páginas seguintes, que o "Projeto de Vida" tornou-se uma política de autocontrole. Esse componente possui carga horária nos três anos desta etapa em referência, com duas horas semanais, abarcando vários significantes, como: *sonho, sentido para escola, futuro, desejo, aprendizagem ao longo da vida* e outros. Por isso, para o exercício analítico, inicio apresentando o "Projeto de Vida" construído/elaborado pelos estudantes (Quadros 42, 43 e 44), primeira turma que finaliza essa última etapa da educação básica totalmente em turmas de EMTI.

[Três estudantes, três projetos de vidas]

Quadro 42 – Trecho de entrevista com estudante
Pesquisadora (4:28): *Entendi... Estudante-1, você está terminando o Ensino Médio, e qual é o seu projeto de vida? Como você tem pensado isso?* **Estudante-1 (4:39):** *Assim que terminar o Ensino Médio, aliás, antes mesmo de estudar na escola de tempo integral, eu pensava em fazer estética, era um sonho. Agora, no 3º ano, eu já estou fazendo um curso profissional onde eu posso pegar o diploma. Enquanto isso, eu faço o meu curso de estética e atuo como maquiadora profissional. E isso foi um incentivo desse professor, que conversou comigo para fazer o curso de*

maquiadora profissional, já trabalhar na área, e depois juntar tudo, a estética, a maquiadora profissional, e foi isso que fiz [relembra dos conselhos dados]. **Pesquisadora (5:21):** *Que bom, eu fico contente de saber que você pensou nisso nos três anos do Ensino Médio. Você não pensou em algo diferente?* **Estudante-1 (5:30):** *Não! Porque nesse "Projeto de Vida" a gente estuda e traz o autoconhecimento. Quem eu sou? Será que eu quero isso, realmente? A gente estuda a profissão, quem a gente quer ser, se a nossa personalidade cai bem para isso, se o lugar é isso mesmo que a gente quer. No começo, eu entrei com a cabeça em fazer odontologia por causa da família; depois que eu estudei, fui atrás, vi que não era para mim. Então, eu mudei, hoje eu tenho curso como maquiadora e quero fazer estética [pondera].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 6 de fevereiro de 2020.

Gresiela – De odontologia à estética. Da pressão da família à escolha própria. Da orientação à confiança. Do sonho à realização. A Estudante-1 relata todas essas questões, porém, fala com firmeza sobre como foi construir e pensar sobre seu Projeto de Vida: ***hoje eu tenho curso como maquiadora e quero fazer estética*** – algo orientado pelo professor de "Projeto de Vida" à época.

Quadro 43 – Trecho de entrevista com estudante
Pesquisadora (6:10): *Estudante-2? Qual é o seu projeto de vida?* **Estudante-2 (6:14):** *Meu projeto de vida sempre foi biologia, ou algo voltado para biologia.* **Pesquisadora (6:25):** *A sua professora de biologia fica boba... [risos, Estudante-2 dá tchau e faz coraçãozinho para ela que está na sala]. Mas você quer ir para licenciatura ou bacharelado? Pois biologia tem um campo muito amplo de atuação [questiono].* **Estudante-2 (6:40):** *Quero o bacharelado. O meu projeto de vida sempre foquei na biologia, e aqui dentro da escola integral os professores incentivaram e deram dicas, eu fui focando nisso.* **Pesquisadora (6:52):** *E agora, você concluindo o Ensino Médio, você conseguiu ou não ser aprovado para biologia? Como é que está isso?* **Estudante-2 (07:00):** *Olha, não consegui por causa dos meus pontos [refere-se à nota do Enem]. Mas consegui entrar em uma faculdade particular; eu vou fazer biomedicina, que também envolve biologia [fala com alegria].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 6 de fevereiro de 2020.

Gresiela – Da timidez à confiança. Da biologia ao campo da biologia. O Estudante-2 anuncia: ***meu Projeto de Vida sempre foi biologia, ou algo voltado para biologia,*** e assim caminha por aquilo que é possível dentro de suas limitações e realidades, nesse caso, uma universidade particular.

Quadro 44 – Trecho de entrevista com estudante
Pesquisadora (7:11): *[...] E, Estudante-3, como que está o seu projeto de vida?* **Estudante-3 (7:19):** *Está indo. Para falar a verdade, no 9º ano eu queria porque queria ser médica. Meu Deus, eu tenho que ser médica. E eu achava que para ser alguma coisa na vida tinha que aprender línguas novas, saber esse tipo de coisa. E como meu pai e minha família não tinham, naquela época, condições de pagar curso para mim,*

eu comecei a fazer cursos sozinha; hoje, sou ótima no inglês e consegui aprender sozinha.
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 6 de fevereiro de 2020.

Gresiela – De medicina a línguas, mas o que fica? A Estudante-3, aprovada em enfermagem em São Paulo, não tem pretensão e condição financeira de estar lá. Para ela, outra possibilidade é a língua inglesa, por ser *acessível* e gostar muito.

Noto, assim, que os três estudantes sujeitos/atores buscaram, ao longo dos três anos do EMTI, a questão *do reconhecimento de sua realidade e aptidões, preferências, desejos e sonhos*, bem como apresentaram a *importância da relação com os professores nas escolhas feitas* junto ao Projeto de Vida. Todavia, com os Projetos de Vida não são tão simples de serem construídos. A falta de recursos financeiros é um fator relevante para o êxito ou não do Projeto de Vida de cada um. Nas falas dos estudantes, esse fato fica evidenciado: *[...] conversou comigo para fazer o curso de maquiadora profissional, já trabalhar na área, e depois juntar tudo, a estética, a maquiadora profissional* ***[Estudante-1]; consegui entrar em uma faculdade particular [Estudante-2]; minha família não tinha, naquela época, condições de pagar curso para mim [Estudante-3].***

Atesy – Nesse sentido, Alves e Oliveira (2020, p. 24-25) consideram que:

> As escolhas e as definições de um projeto de vida advêm dos elementos que constituem o tecido social, dos pontos e contrapontos desse emaranhado societal. Assim, a supervalorização da dimensão educacional denota que o êxito escolar dos jovens de ensino médio, inclusive com desdobramentos para a vida profissional, se vincula à coerência entre o currículo proposto e seu grau de aproximação aos anseios da juventude. No entanto, a presunção de que a escolha do itinerário formativo e a definição do projeto de vida são as chaves para o êxito se aproxima de uma falácia.

Gresiela – Outro fator relevante é que os três estudantes sujeitos/atores *atrelaram o seu Projeto de Vida à atuação profissional*, mas nem todos os estudantes assim o fizeram, conforme apontado na fala do Diretor-1, no trecho transcrito no Quadro 45 a seguir:

Quadro 45 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-1 (35:11): *[...] No ano passado, nós tivemos estudantes que os Projetos de Vida não eram entrar em uma faculdade, simplesmente não queriam, e tinha um monte [estudantes]. [...]Mas, eu tive dois [ex-alunos] que o Projeto de Vida não era a faculdade. O Projeto de Vida de um deles era desenhar. Ele queria ser um desenhista. Tudo bem, argumentamos que ele poderia fazer uma faculdade de arte, mas não queria, só queria desenhar. Ficou! A escola prepara, mas não é uma obrigação. Eu sou obrigado a sair daqui e fazer o Enem? Não. Se eu não quiser, não preciso fazer [o Diretor 1 pergunta e ele mesmo responde].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

Gresiela – O Diretor-1 descreve: *tivemos estudantes que os Projetos de Vida não eram entrar em uma faculdade, simplesmente não queriam, e tinha um monte*. Nessa fala, observa-se certa *frustração do corpo docente* da escola em não conseguir que esses estudantes tenham *um Projeto de Vida sem que passe pelo ensino superior*. Então, ele apenas afirma que *a escola prepara, mas não é uma obrigação.*

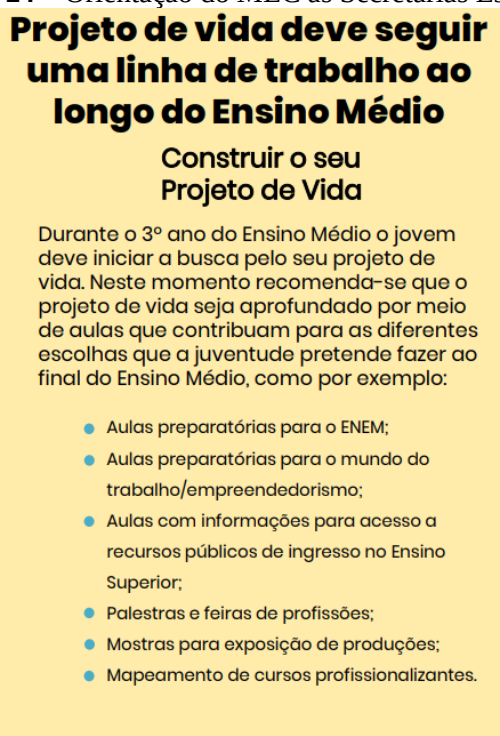
Atesy – Esse relato coaduna-se com a afirmação de Bernstein (2003, p. 1) de que "[...] a escola foi transformada em uma organização complexa ou em uma instituição de processamento de pessoas" *[risos sarcásticos].*

Gresiela – O Diretor-1 relembra que, no primeiro ano da Escola Plena na EE Cleinia Rosalina de Souza, os estudantes tinham Projetos de Vida pouco relevantes para a sociedade, inclusive trazendo algo de curioso, perigoso e não desejável para todos:

Quadro 46 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-1 (42:25): *Mas já mudou bastante. No primeiro ano, tinha gente que colocava assim: "Meu Projeto de Vida é ser bandido!" Teve gente que já fez isso. No segundo ano, já não teve ninguém que colocasse assim. Já houve uma mudança na percepção em relação ao que é o Projeto de Vida. E hoje, eles [estudantes] falam bastante em ser advogado, ser médico, arquiteto, tem muita gente que quer ser enfermeiro. Quer dizer, porque também a escola participa das rodas das profissões na UFMT e na Unic, em vários lugares.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

Gresiela – O Diretor-1 ainda pontua: *Já houve uma mudança na percepção em relação ao que é o Projeto de Vida. E hoje, eles [estudantes] falam bastante em ser advogado, ser médico, arquiteto, tem muita gente que quer ser enfermeiros*. Ou seja, o sentido atribuído pelo Diretor-1 sobre o componente "Projeto de Vida" está associado à *profissionalidade, à profissão do estudante, à sua vida útil para a sociedade*. O que é reforçado pelo discurso do MEC,

Figura 24 – Orientação do MEC às Secretarias Estaduais



Projeto de vida deve seguir uma linha de trabalho ao longo do Ensino Médio

Construir o seu Projeto de Vida

Durante o 3º ano do Ensino Médio o jovem deve iniciar a busca pelo seu projeto de vida. Neste momento recomenda-se que o projeto de vida seja aprofundado por meio de aulas que contribuam para as diferentes escolhas que a juventude pretende fazer ao final do Ensino Médio, como por exemplo:

- Aulas preparatórias para o ENEM;
- Aulas preparatórias para o mundo do trabalho/empreendedorismo;
- Aulas com informações para acesso a recursos públicos de ingresso no Ensino Superior;
- Palestras e feiras de profissões;
- Mostras para exposição de produções;
- Mapeamento de cursos profissionalizantes.

Fonte: Brasil (2018d, p. 14).

Atesy – À vista disso, a escola oportuniza essas ações pedagógicas dos estudantes, conforme indica o Diretor-1, ao afirmar que *a escola participa das rodas das profissões na UFMT e na Unic, em vários lugares*. Esse fato está coerente com os sentidos inseridos no contexto da prática estadual, evidenciados nessa orientação: para que o Projeto de Vida dos estudantes tenha uma "sólida formação acadêmica", os "aspectos cognitivos, sociais, culturais, corporais" (Mato Grosso, 2017, p. 30) devem ser considerados e fortalecidos pelos professores dos componentes curriculares da base comum; então, "[...] nas aulas de MATEMÁTICA, por exemplo, o professor deverá mostrar para os estudantes os sentidos que os saberes desta disciplina têm na vida de cada um e no mundo" (Mato Grosso, 2017, p. 30). O mundo do trabalho, por sua vez, faz parte do Projeto de Vida: "[...] é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória" (Brasil, 2018, p. 472).

Gresiela – O sentido de *profissionalidade* para esse componente também é considerado pela Orientadora-1.

Quadro 47 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-1 (17:00): *[...] De repente, eles vão conhecendo, vão se habituando, vão vendo, vão visitando, vão pesquisando. O que é, o que eu quero ser, o que eu não, como vou fazer, e essa a profissão é de boa, ou não, era o que eu pensava. Teve um estudante nosso, do terceiro ano, ele queria cursar música, chegou a fazer o teste na UFMT. Entretanto, não sei o que foi, mas, hoje ele está fazendo radiologia.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 31 de outubro de 2019.

Gresiela – De acordo com a Orientadora-1, o Projeto de Vida é construído ao longo dos três anos do Ensino Médio. Para a entrevistada, *eles vão conhecendo, vão se habituando, vão vendo, vão visitando, vão pesquisando. O que é, o que eu quero ser, o que eu não, como vou fazer*. Ou seja, o processo de construção do Projeto de Vida é algo parecido com o conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, proposto pela Unesco no Relatório Delors, em 1998. Segundo Dean (1999, p. 20), citado por Ball (2013, p. 146), esse conceito, chamado de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), é uma proposta de:

> [...] uma microtecnologia de poder que funciona com essa finalidade, mobilizando sujeitos no sentido de promover autoconfiança e iniciativa, habilitando-os a desenvolver capacidades e a constantemente refazerem a si mesmos, na forma de uma contínua 'otimização' (Dean, 1999, p. 20 *apud* Ball, 2013, p. 146)

Essa microtecnologia "[...] funciona sobre, por meio de e com indivíduos enquanto sujeitos ativos, e através da qual 'o eu empreendedor fará de sua vida uma empresa'" (Rose, 1998, p. 154 *apud* Ball, 2013, p. 146). Pode ser compreendida "como uma categoria de pessoa e como uma personalidade ética..." (Ball, 2013, p. 146).

Gresiela – Além do relato da Orientadora-1, que considera a organização por ano para o componente "Projeto de Vida", essa sistemática está também presente nas falas da Coordenadora-1 e do Diretor-1:

Quadro 48 – Trecho de entrevista com docente – coordenador pedagógico
Coordenadora Pedagógica-1 (5:28): *[...] fomos a uma formação específica para professores de Projeto de Vida. Isso foi muito bom para mim [fala saudosamente]. Lá tivemos acesso aos cadernos [do ICE] do Projeto de Vida, um PDF imenso, que tem uma sequência das aulas. Então, você tem as aulas para o 1º ano, para o 2º ano. No 1º ano, o conteúdo é voltado para o autoconhecimento, a questão da identidade, de reconhecer minhas habilidades e como desenvolvê-las. No 2º ano tem a questão de rascunhar seu Projeto de Vida, traçar objetivos, metas, ações e estratégias. Enquanto, no 3º ano tem as aulas especiais, o Pós-médio. Essa é a realidade que nos foi orientada até este momento. Em relação às sequências das aulas, nós temos um caderno [do ICE] que orienta as aulas de Projeto de Vida e fazemos as adequações de acordo com o perfil da turma. Então, nesse sentido, me sinto bem assessorada em relação ao Instituto de Corresponsabilidade [ICE], que trouxe para a gente um material bem interessante.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Nilo Póvoas, em 19 de novembro de 2019.

Quadro 49 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-1 (38:10): *[...] No 1º ano, ele [professor] trabalha o <u>indivíduo</u> – quem ele [estudante] sonha, o que ele tem, como nasceu aquele sonho. No 2º ano, estabelece a relação desse "EU" sonhador, que tem desejos, para a relação com a sociedade. Como me relaciono com a sociedade como é que a sociedade, nesse relacionar comigo, pode*

me auxiliar a desenvolver e a realizar meu sonho. E no 3º ano, trabalha a questão do mundo da contemporaneidade, do mundo do trabalho. É assim que deveria ser. Alguns professores acharam formas bastante práticas de trabalhar.
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

Atesy – Ou seja, o componente curricular "Projeto de Vida" está associado à ALV. Ball (2013, p. 147) declara que:

> O aprendiz ao longo da vida também faz sentido quando o novo eu aprendente, adaptável e flexível é realocado em um mundo social pós-tradicional, fraturado pelas restrições de classe e de comunidade, para tornar-se um projeto a ser realizado por si mesmo. E isso é muito atrativo. O novo eu aprendente/empreendedor é um conjunto de possibilidades e oportunidades não realizadas; no lugar da tradição, há mérito. Sucesso ou fracasso é uma questão de ser empreendedor ou não, de ter talento ou não; isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar.

Gresiela – Ambos os sujeitos/atores pontuam sobre essa formação específica ofertada pela parceria entre Seduc-MT e ICE, bem como falam dos cadernos deste último como documentos norteadores da política implementada e da prática pedagógica, inclusive sobre a *divisão destes conteúdos ao longo dos anos do Ensino Médio*, presentes no caderno Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo – Componentes Curriculares do Ensino Médio, como descrito a seguir:

> **1º ano**: eixo "O autoconhecimento, eu no mundo", ao reconhecimento dos valores; autoconhecimento: Conhecer a si mesmo é algo que se dá na medida em que o sujeito se modifica, agindo no mundo, se posicionando diante das questões em que é convocado a se manifestar, interagindo com o diverso, em situações inéditas.
> **2º ano**: eixo "O Futuro: os planos e as decisões". Os jovens documentam suas reflexões e tomadas de decisões no Guia Prático para a Elaboração do Projeto de vida. Futuro: os planos e as decisões. Trata-se de desenvolver quais os desejos que o jovem tem hoje e elaborá-los de maneira concreta, planejando as formas de realizá-los.
> **3º ano**: Acompanhamento do seu Projeto de Vida. Os estudantes não recebem aulas estruturadas, mas se dedicam inteiramente à vida escolar e ao acompanhamento do seu Projeto de Vida, suas metas e objetivos estabelecidos no ano anterior (ICE, 2015f, p. 15).

Essa organização curricular espelha-se nos quatro pilares elencados no Relatório Delors (Unesco, 1998). Segundo esse documento, os quatro pilares para as quatro aprendizagens para toda a vida são: *aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer*, algo próximo da proposta da Escola da Escolha para o componente "Projeto de Vida". Essa organização proposta pelo ICE materializa-se nas matrizes curriculares das Escolas Plenas (Painel 8).

Atesy – O PPEIn, de modo análogo, indica o que deve ser trabalhado nas aulas de "Projeto de Vida":

> O que eu devo ensinar nas aulas de Projeto de Vida?
> [...]
> As *competências cognitivas* a serem trabalhadas podem ser sintetizadas em: realizar a sistematização de informações de vários contextos (social, cultural, econômico, dentre outros) e elaborar o seu projeto de vida, *compreender as situações problemas cotidianas e organizar possibilidades de resoluções*, dentre outras.
> Já as *competências socioemocionais* podem ser destacadas: determinação, autocuidado, autodidatismo, iniciativa, curiosidade, integridade, cooperação, negociação, comunicação, liderança, coletividade, otimismo, autonomia, respeito, autoconfiança, solidariedade, criatividade, colaboração, dentre outras.
> [...]
> As aulas de Projeto de Vida, para os *estudantes do 1º Ano* do Ensino Médio, buscarão a construção de conhecimentos para possibilitar a compreensão dos processos de *identificação de cada estudante*. É o ponto de partida para a construção do Projeto de Vida. O estudante precisa se *autoconhecer para pensar em suas futuras ações no mundo*.
> No Projeto de Vida, para os *estudantes do 2º Ano* do Ensino Médio, o professor deverá articular os conhecimentos do Projeto de Vida I e ampliar as competências socioemocionais interpessoais. As aulas vão abordar como o *estudante se relaciona com o mundo*.
> O Projeto de Vida III (*Pós-médio*) *dedica-se ao mundo do trabalho*, com as possibilidades de execução dos Projetos de Vidas desenvolvidos [...] Para os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio, o professor deverá acompanhar e orientar a *efetivação das metas e dos objetivos estabelecidos no Projeto de Vida* de cada estudante. As atividades giram em torno de orientações aos estudantes quanto aos *aspectos acadêmicos, profissionais e pessoais* (Mato Grosso, 2018b, p. 31-32, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Além de ser um componente curricular, "Projeto de Vida" também é

> [...] uma das Metodologias de Êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.
> <u>Ele é o caminho traçado entre aquele que 'eu sou' e aquele que 'eu quero ser'</u> (ICE, 2015f, p. 8).

Por isso, acredito que seja o *curinga* da política investigada, tendo *um papel relevante nela*, tão importante que extrapolou para *todas as escolas* de Ensino Médio do país, assim como está presente nas práticas pedagógicas das Escolas Plenas ou das EMTI em todo o país.

Atesy – Consoante preocupação de Lima e Souza (2023, p.1), que sinalizam:

> [...] no processo de implementação da Reforma, chamou-nos a atenção os diferentes sentidos que o significante Projeto de Vida foi ganhando nos documentos curriculares e em textos legais que subsidiam as diferentes políticas educacionais, chegando ao ponto de ser instituído como componente

> curricular e tornar-se indutor de produção de materiais e de reorganização curricular.

Gresiela – O Diretor-1 comenta sobre a relevância desta disciplina:

Quadro 50 – Trecho de entrevista com docente – Diretor
Pesquisadora (41:27): *Você me falou que o Projeto de Vida é o que norteia essa escola?* **Diretor-1 (41:33)**: *Isso.* **Pesquisadora (41:34)**: *É preciso que todos os professores conheçam os Projetos de Vida.* **Diretor-1 (41:39)**: *Todos! Os professores devem conhecer.* **Pesquisadora (41:41)**: *Inclusive os TAEs e os AAEs devem conhecer o Projeto de Vida de cada estudante?* **Diretor-1 (41:48)**: *É por isso que eles estão expostos para todo mundo ver, a não ser aqueles que não desejam ou não querem que ninguém conheça seu Projeto de Vida.* **Pesquisadora (41:57)**: *Existe essa possibilidade?* **Diretor-1 (41:59)**: *Sim, existe. Eu não quero que alguém saiba.* **Pesquisadora (42:02)**: *Mas, e aí? Como é que o professor vai desenvolver?* **Diretor-1 (42:04)**: *O professor sabe. E o professor de Projeto de Vida sabe, mas não fica ali, exposto para que vejam, entendeu?* **Pesquisadora (42:13)**: *Todos [estudantes] têm que apresentar ao professor de Projeto de Vida? É obrigatório. Mas a exposição para a comunidade não...* **Diretor-1 (42:23)**: *Só se ele desejar.* **Pesquisadora (42:24)**: *Entendi.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

Atesy – Sendo uma metodologia, o *Projeto de Vida abarca a intencionalidade de dar sentido à escola*, de *nortear a prática pedagógica* direcionando para um *novo fazer pedagógico*. Nesse *novo fazer*, há um discurso de que TODOS são os responsáveis, TODOS devem ajudar o estudante na construção do Projeto de Vida, TODOS devem conhecer os diferentes Projetos de Vida dos estudantes da Escola Plena. Ball (2010, p. 45) também indica que:

> [...] o professor das escolas e das universidades profissionais são aqui definidos por seu entendimento e uso cuidadoso dos sistemas e procedimentos e pelas particulares recompensas e novas identidades que isso engendra por meio de uma regressiva autorregulação. É por esses meios que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da economia do conhecimento. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser adequadamente apaixonado pela excelência, em conquistar o pico da performance.

Gresiela – Esse compromisso de *responsabilização* extrapola a individualidade e se aplica a todos os profissionais que atuam na escola, conforme a fala da Orientadora-2:

Quadro 51 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-2 (35:05): *Não! Quem trabalha com Projeto de Vida é a professora de linguagem e o professor de ciências humanas. Nós trabalhamos em conjunto o Projeto de Vida, porque não tem como o professor de Projeto de Vida trabalhar sozinho. Todos*

os professores trabalham Projeto de Vida dentro de seu objeto de conhecimento [gesticula].
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Rafael Rueda, em 7 de janeiro de 2020.

Gresiela – A Orientadora-2 ainda afirma: ***trabalhamos em conjunto o Projeto de Vida, porque não tem como o professor de Projeto de Vida trabalhar sozinho. Todos os professores trabalham Projeto de Vida dentro de seu objeto de conhecimento***, ou seja, é preciso colocar os outros componentes curriculares a favor do Projeto de Vida dos estudantes. Nesse sentido, a Orientadora-2, continua exemplificando:

Quadro 52 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-2 (39:52): *Também! Muitos têm dúvidas. Ah, eu quero ser cabeleireiro. Aí vamos pensar lá dentro do componente curricular, o objeto de conhecimento, vamos trabalhar, vamos pensar dentro da química, para eu ser cabeleireiro, eu preciso conhecer algumas coisas sobre shampoo, sobre condicionadores. Estamos sempre trabalhando dentro das necessidades deles [estudantes].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Rafael Rueda em, 7 de janeiro de 2020.

Gresiela – Ao saber do Projeto de Vida do estudante, é preciso olhar para dentro do componente curricular e ver qual objeto do conhecimento auxilia, completa ou ajuda no desenvolvimento de competências para colaborar com as propostas presentes nesses Projetos de Vida dos estudantes. No entanto, é importante frisar que a EE Cleinia Rosalina de Souza contava ***com 130 [estudantes]*** ou seja, 130 Projetos de Vida, segundo a Orientadora-1. Observe como foi exposto os Projetos de Vida na referida escola:

Quadro 53 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Pesquisadora (38:08): *É uma colcha?* **Diretor-1 (38:10)**: *É uma colcha. Nós fizemos uma colcha de tecido de algodão cru. E cada um [estudante] recebeu um pedaço de tecido onde vai colocar em desenho, ou escrito, como ele quiser se expressar – qual é o seu Projeto de Vida. Então, costuramos todos os pedaços formando a colcha. Tem muita gente que quer ser policial, outros querem ser advogados, médicos, todos estão ali. O professor de Projeto de Vida tenta trabalhar isso.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

Gresiela – Para socializar e dar visibilidade aos Projetos de Vida dos estudantes da EE Cleinia Rosalina de Souza, a equipe pedagógica pensou na seguinte estratégia: ***uma colcha de tecido de algodão cru. E cada um [estudante] recebeu um pedaço de tecido onde vai colocar em desenho, ou escrito, como ele quiser se expressar - qual é o seu Projeto de Vida. Então costuramos todos os pedaços formando a colcha***. Segundo o Diretor-1, esse foi um ato bonito e relevante para a

escola. A Coordenadora-1 expõe (Quadro 54) um sentido pouco presente nas falas dos professores, mas relevante para a discussão sobre esse componente curricular relacionado à formação inicial dos professores.

Quadro 54 – Trecho de entrevista com docente – coordenadora pedagógica
Pesquisadora (5:09): *Para trabalhar história, tem toda uma ementa, Projeto de Vida não. Como você sentiu em trabalhar um componente curricular que nem sabe bem o que é para ser feito? Eu falo enquanto formação inicial [retifica].* **Coordenadora Pedagógica-1 (5:28):** *Como eu me senti? O Projeto de Vida, quando foi feita a apresentação de quais seriam as disciplinas da parte diversificada que teriam nessa escola, eu me senti identificada com todas. Por exemplo, quando eles falavam de Avaliação Semanal, de Estudo Orientado, de Eletiva, de Projeto de Vida. A única coisa que eu não posso é a Prática Experimental, mas mesmo assim, na aula de história, nós fizemos uma experiência [risos]. Então, com todas as disciplinas desta escola eu me sinto identificada. Eu me identifiquei com o Projeto de Vida pelo fato de minha espiritualidade, do meu trabalho com jovens, que tem muito essa pegada, porque trabalho com essa questão da identidade, do autoconhecimento logo no 1º ano, de você projetar a sua vida, de você olhar para o futuro, de se ver dentro de algo, dos sonhos, e isso também é trabalhado dentro dessa disciplina.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Nilo Póvoas, em 19 de novembro de 2019.

Gresiela – A Coordenadora-1 pontua: *me senti identificada com todas, especialmente me identifiquei com o Projeto de Vida, pelo fato de minha espiritualidade, do meu trabalho com jovens, que tem muito essa pegada, porque trabalho com essa questão da identidade, do autoconhecimento*. Ela afirma também que se sentiu segura com o material do ICE, além de a Coordenadora-1 afirmar: *me sinto bem assessorada em relação ao Instituto de Corresponsabilidade, que trouxe para a gente um material bem interessante* (Quadro 54).

Atesy – As técnicas da Seduc-MT também apontam para o assessoramento constante e mais intenso no 1º ano de implementação da política:

Quadro 55 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT
Técnica-2 (20:54): *Então, o ICE tem os cadernos; neles tem o Projeto de Vida na parte diversificada do currículo. Tem os modelos de algumas aulas que podem ser trabalhadas. E também dá direcionamentos em outros componentes, como, por exemplo, o que se faz na Prática Experimental. Como que é encaminhado o trabalho pedagógico e de gestão, mas no projeto pedagógico, como a Técnica-1, está explicando, direcionamos os trabalhos desses professores. O que é e o que ensinar.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com técnica-1 e técnica-2 da Seduc-MT, em 31 de outubro de 2018.

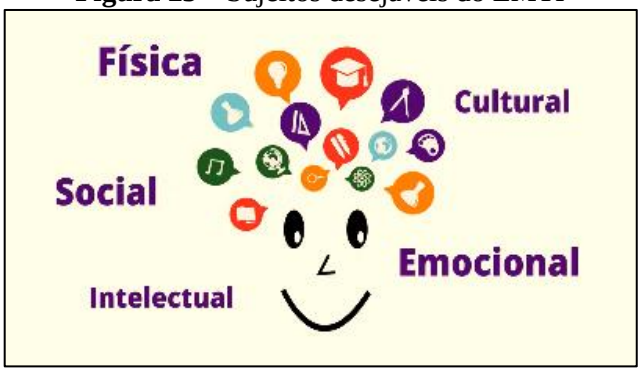
Atesy – É interessante anotar que elas pontuam que nos cadernos do ICE *tem os modelos de algumas aulas que podem ser trabalhadas. E também dá direcionamentos em outros componentes.* Assim, a questão da formação inicial pode ser descartada, pois é possível o fazer pedagógico apenas com as orientações presentes nesses cadernos, de modo particular, o

intitulado “Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo – Componentes Curriculares do Ensino Médio”. Sendo assim:

> Sob “orientação” e “parceria” do ICE, a carga horária destinada a Projeto de Vida tem destinado a atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, capazes de fazer com que – mesmo diante dos desafios e intempéries que certamente encontrarão na tentativa de concretizarem seus projetos de vida – aos jovens sejam resilientes o suficiente para aceitarem passivamente suas condições materiais e acreditarem que são os únicos culpados por isso. Afinal, a eles foram dadas as oportunidades de “escolha” e de “planejamento” durante todo o Ensino Médio (Oliveira; Silva, 2023, p. 17).
> [...]
> O desenvolvimento dessas habilidades parece ser um dos focos centrais do Projeto de Vida, que aliado à redução da formação científica dos estudantes que os possibilite compreender as relações sociais de produção responsáveis pelas desigualdades, inclusive educacionais, tem como objetivo uma formação voltada para a resiliência, a empatia, a docilização dos corpos e a disciplina (Oliveira; Silva, 2023, p. 18).

Gresiela – Com tantas possibilidades de condução de comportamentos, o que se espera dos docentes e discentes do EMTI é que sejam sujeitos “desejáveis”, conforme indicado pela Figura 25, a seguir:

Figura 25 – Sujeitos desejáveis do EMTI



Fonte: Centro de Referências em Educação Integral (2016).

QUARTO ATO – NOVO FAZER PEDAGÓGICO

Cenário:

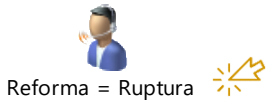
Gresiela relembra os tempos em que esteve nas escolas investigadas, folheia suas anotações no Caderno de Campo, revê suas marcações nos textos. Ela consegue perceber que há uma intencionalidade, de cunho econômico e neoliberal, nas propostas e/ou orientações advindas de instituições oficiais ou de instituições parceiras. Entretanto, transpor isso para a tese não é fácil. Ela vai tentando, escrevendo, apagando, refazendo junto com seu "exército", parafraseando seu Orientador Professor Marcio.

Cena – Alterações no trabalho docente

Nota ao Leitor:

Durante o tempo da investigação, Gresiela viu que várias coisas mudaram nas escolas: as reuniões pedagógicas eram por área do conhecimento; os conselhos de classe tinham a presença de estudantes, além do pré-conselho. Ademais, ela demorou para entender os rodízios pedagógicos e necessários para alguns componentes e deparou-se com o "Feirão das Eletivas". Parecia estar em um filme de estudantes americanos, mas sem todo aquele *glamour*. Os estudantes não faltavam às aulas e gostavam de ficar na escola, inclusive diziam que ali eram uma família. Enfim, eram tantas coisas novas que Gresiela precisou anotar tudo para conhecer a dinâmica dessas Escolas Plenas investigadas...

Artifício 16 – Ensino médio brasileiro em constante rupturas



Fonte: elaborado e gravado pela pesquisadora (2022).

Gresiela – Neste processo de encenação de uma política pública educacional, é possível identificar que há rechaçamentos de modelos existentes e a inserção de novos paradigmas ou definições delineados e, com eles, *novos jeitos de fazer, de agir e de ser* são inaugurados.

Atesy – Essa realidade dialoga com as contribuições de Moraes (2018, p. 554), ao discutir que,

> A gestão das instituições educacionais, no horizonte de políticas do mercado, gera novos procedimentos administrativos, induzindo os/as trabalhadores/as a desejarem aquilo que as instituições e o sistema precisam para operar satisfatoriamente. Neste sentido, o modelo de gestão empresarial competitivo, cria condições e possibilidades para que todos expressem iniciativas individuais.

Gresiela – *[Gresiela exemplifica]* Um exemplo trazido para a discussão na tese trata-se do controle direto das atividades pedagógicas nas Escolas Plenas, e esse fato é tão expressivo que existem vários instrumentos para medir, mensurar, analisar, comparar, conferir tudo

sob o discurso da *qualidade na educação*. Essa questão pode ser vista nas falas do Diretor-1 e do Diretor-2, nos Quadros 56 e 57, respectivamente.

Quadro 56 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-1 (0:10): *[...] Tenho colegas que já saíram e falaram: não vale a pena economicamente. Mas, eu acredito nesse projeto. É um projeto possível! É um projeto que dá muito certo! Porque ele tem uma estrutura: o protagonismo, a tutoria, as avaliações semanais, o PC, o PP, tudo que realmente permitiria melhora na aprendizagem.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 10 de outubro de 2019.

Quadro 57 – Trecho de entrevista com docente – diretor
Diretor-2 (0:11): *O programa é cheio dos quadradinhos. Eu não tenho nada contra a organização. Às vezes, ela é massacrante, o professor sente muito isso. A estrutura é muito compartimentalizada e, por ela ser assim, você sabe o que vai acontecer e o momento em que acontece. Na questão da organização, eu me identifico muito com isso. Mas tem o outro lado da moeda, ter esse excesso de organização e burocracia é tenso. Se não apresenta um resultado muito concreto. Você tem a impressão de estar correndo atrás do vento. Um pouco de nós sente muito isso, de estar dando conta de muita coisa, mas não vemos o produto final do jeito que gostaríamos.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Rafael Rueda, em 12 de dezembro de 2019.

Gresiela – O Diretor-1 fala do *esvaziamento de professores efetivos* nas Escolas Plenas em Cuiabá e ainda aponta como fator a *relação dinheiro x trabalho: não vale a pena economicamente*. Isso pode ser compreendido a partir do relato da Técnica-2[76] , ao pontuar: *então, é uma questão salarial, já que o professor que é mestre ou doutor, não recebe essas 10h proporcional ao seu nível e classe, e nós tínhamos muitos nas escolas; para eles, não é interessante, financeiramente, permanecer nessas escolas. (...) Não! É de um contrato inicial [refere-se ao valor das 10 h/a hora função].*

[Essa é uma discussão relevante, mas Gresiela segue seu caminho.]

Gresiela – O Diretor-2 aponta que *o programa é cheio dos quadradinhos* e ainda faz uma crítica sobre a relação entre o acúmulo de registro e a organização. Para ele, *tem o outro lado da moeda, ter esse excesso de organização e burocracia é tenso. Se não apresenta um resultado muito concreto, você tem a impressão de estar correndo atrás do vento.* Neste sentido, são apresentados a seguir (Painel 9) os diferentes instrumentos que os professores utilizam no fazer pedagógico dentro das Escolas Plenas:

[76] Para acessar a entrevista na íntegra, acesse https://drive.google.com/file/d/1xI66YIGDwv1aCwqzc0aEEFFjA_xXrdVo/view?usp=sharing.

Painel 9 – Instrumentos para o *novo fazer pedagógico*

Instrumento	Periodicidade	Responsável	Quantidade	Observação
Plano de Ação	Anual	Diretor	1	Deve estar em consonância com o Plano de Ação da Seduc-MT
Programas de Ação	Anual	Equipe Gestora[77]	1	Parte integrante do Plano de Ação
Plano de Ensino	Anual	Todos os professores	Por componente	Deve alimentar o Guia de Aprendizagem
Guia de aprendizagem	Bimestral	Todos os professores	Por componente	—
Planejamento da aula	Semanal	Todos os professores	Por componente	—
Registro de Nota da Avaliação Objetiva	Mensal	Todos os professores	Por componente	Para o componente "Avaliação Semanal"
Roteiro de Estudo	Semanal	Todos os professores	Por aula	Para o componente "Estudo Orientado"
Registro de Nota e Frequência da Disciplina Eletiva	Mensal	Todos os professores	Por Projeto	Para o componente "Disciplina Eletiva"
Registro de Nota e Frequência da Prática Experimental	Mensal	Todos os professores	Por componente	Para o componente "Prática Experimental"
Projeto de Vida	Anual	Todos os professores conhecem	Por estudante	A partir do componente "Projeto de Vida"
Acompanhamento da Tutoria	Anual, mas preenchido conforme necessidade	Todos os professores	Por estudante[78]	Relatório de atendimento ao estudante

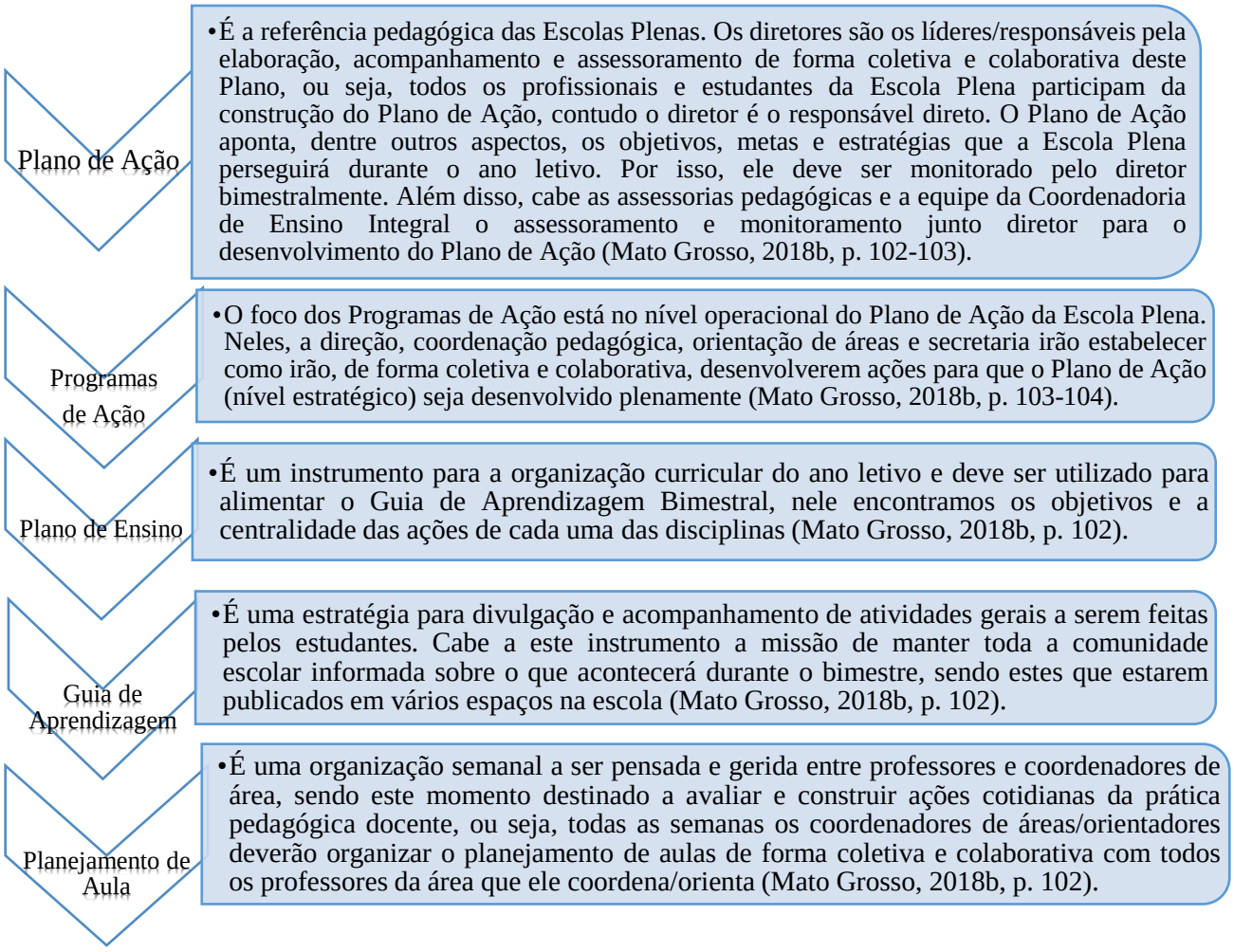
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022) a partir dos dados coletados no Caderno de Campo (2017-2019); no PPEIn e nas entrevistas.

Atesy – No Painel 9, estão sistematizados alguns dos principais instrumentos que o Diretor-2 cita. Os cinco primeiros são definidos pela Seduc-MT no PPEIn e estão são transcritos a seguir (Artifício 17):

[77] Diretor, Coordenador Pedagógico e Orientadores de Área.

[78] Cerca de 15 estudantes por professor, quantidade que varia de acordo com o número de professores lotados e o número de estudantes na escola.

Artifício 17 – Definições do Contexto da Produção de Texto Estadual para o Contexto da Prática Escolar



Fonte: PPEIn (Mato Grosso, 2018b).

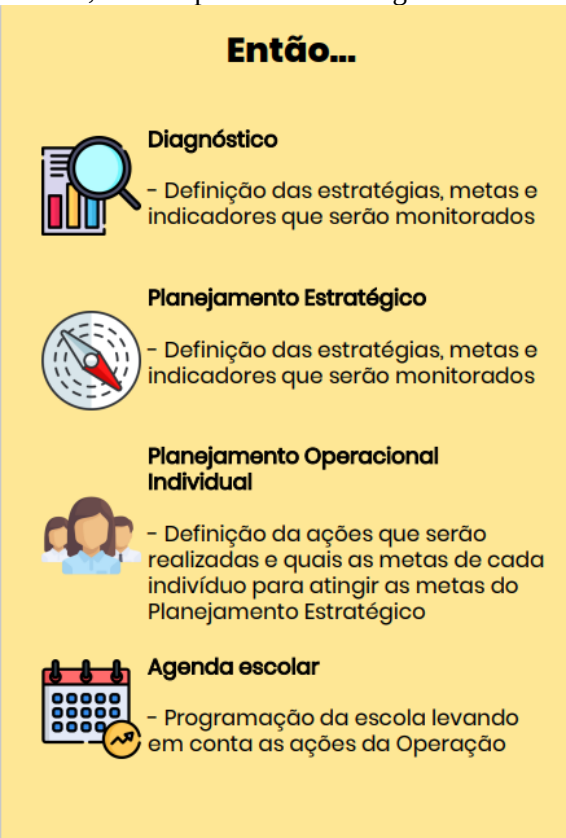
Atesy – O referencial de ciclo contínuo de políticas, segundo Ball (2005, p. 548-549), faz alertas sobre essa necessidade de ter controle. Logo:

> A prática da sala de aula cada vez mais é "remodelada" para responder às novas demandas externas. Os professores são "pensados" e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são "pensados" como técnicos em pedagogia. Em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings. O desempenho também é monitorado por análise.

Gresiela – Lembro que os instrumentos foram construídos pelos sujeitos/atores das Escolas Plenas e socializados nas reuniões de Alinhamentos e Práticas Exitosas, momento em que

geralmente estão presentes os coordenadores pedagógicos, mas poderiam também estar orientadores de área ou professores, expondo práticas exitosas na escola, com o intuito da *replicabilidade* nas demais escolas, de acordo com as orientações do MEC (Figura 26). Observe:

Figura 26 – Gestão, uma etapa necessária na garantia da eficácia escolar



Fonte: Brasil (2018g, p. 21).

Atesy – Muito curiosa a orientação do MEC, que vai ao encontro às ideias de Bernstein, assinaladas no texto de Mainardes e Stremel:

> A teoria do dispositivo pedagógico foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou 'pedagogizado' para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas (Bernstein, 1996 *apud* Mainardes; Stremel, 2010, p. 41).

Gresiela – *[Gresiela aponta para outro olhar]* Retomando a fala do Diretor-1 (Quadro 56), existem alguns elementos do *novo fazer pedagógico* das Escolas de EMTI, *porque ele tem uma estrutura: o protagonismo, a tutoria, as avaliações semanais, o PC, o PP, tudo que realmente permitiria melhora na aprendizagem.* Inicia-se esse *novo fazer pedagógico* com o cuidado no atendimento aos estudantes via *tutoria*. A seguir (Quadro 58), são apresentados alguns trechos das entrevistas dos diferentes sujeitos e a descrição de como a tutoria acontece:

Quadro 58 – Trecho de entrevista com docente – coordenador pedagógico
Coordenadora Pedagógica-1 (22:27): *Essa ficha individual é socializada com os pais no dia da reunião. [...] Nós temos a tutoria, tem a ficha de tutoria, que tem o acompanhamento do estudante. Nós temos muitas sistematizações de trabalho. Isso só é possível porque nós temos orientador de humanas, de ciências da natureza e de linguagens.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com o docente da EE Nilo Póvoas, em 19 de novembro de 2019.

Gresiela – A Coordenadora-1 reforça a discussão apresentada sobre os *instrumentos* ao pontuar que a *ficha individual é socializada com os pais no dia da reunião. [...] Nós temos a tutoria, tem a ficha de tutoria, que tem o acompanhamento do estudante. Nós temos muitas sistematizações de trabalho.* E alerta que isso só é possível porque eles contam com *orientador de humanas, de ciências da natureza e de linguagens.* Na entrevista com as técnicas, questionei sobre a tutoria (Quadro 59):

Quadro 59 – Trecho de entrevista com técnicas pedagógicas da Seduc-MT
Pesquisadora (25:40): *A tutoria é um componente curricular? [questiono]* **Técnica-1 (25:43):** *Não! Não é um componente. Ele é uma metodologia de acompanhamento aos estudantes [responde].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com técnica-1 e técnica-2 da Seduc-MT, em 31 de outubro de 2018.

Gresiela – A Técnica-1 é *taxativa* ao pontuar que *a tutoria não é um componente curricular*, visto que em MT ela não se configurou nesse sentido. Mas o que é a tutoria, então? O Professor-1, a Orientadora-1 e a Orientadora-2 descrevem (Quadro 60):

Quadro 60 – Trecho de entrevista com docente – professor de matemática
Pesquisadora (12:44): *Como funciona essa tutoria?* **Professor-1 (12:48):** *A tutoria é para funcionar assim [risos]: você recebe uma ficha daquele estudante, vai ver quais são as dificuldades desse estudante de acordo com as disciplinas. Você vai conversar o porquê e o que está acontecendo com ele. E pergunta: Por que está com nota baixa aqui? É para você, como se fosse com seus filhos, conversar, por exemplo, ao receber o boletim, perguntar para ele por que está com nota baixa nisso, nota baixa naquilo, é para funcionar dessa forma, no meu entendimento.* *[...]* **Professor-1 (18:51):** *Mas, nesse caso, o estudante tem que escolher como tutor o professor que sente ter mais afinidade. Por isso que tem o lance da tutoria, eles vão escolher aquele professor que ele acha que tem mais afinidade para ele poder se abrir. E pontuar sobre questões como essa.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 18 de dezembro de 2019.

Gresiela – O Professor-1 dá sentido à tutoria fazendo a analogia *como se fosse com seus filhos, conversar, por exemplo, ao receber o boletim, perguntar para ele por que está com nota baixa.* Ele também aponta que a escolha do tutor acontece com *aquele professor que ele acha que tem mais afinidade para ele poder se abrir.* A Orientadora-2 complementa sobre o funcionamento da tutoria, desta feita na EE Rafael Rueda (Quadro 61).

Quadro 61 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-2 (36:50): *[...] Aqui na escola, existe a tutoria, e cada professor tem uma quantidade "x" de estudantes que lhes escolheram.* **Pesquisadora (37:12):** *Você é tutora?* **Orientadora-2 (37:13):** *Sou também! Você passa a fazer parte e conhece o Projeto de Vida de cada estudante. Eles [estudantes] contam a vida deles. Você passa a conhecer muito sobre eles. Lembro que o tutor não é aquela pessoa que vai falar: não, você vai fazer tal coisa, você não vai fazer isso, você vai fazer aquilo. Não! Ele vai ser aquela pessoa que vai te ajudar a descobrir que caminhos percorrer. Ajudar você a entender seus erros, quais os caminhos e os motivos para seguir. Não vai te falar: esse é o caminho! Mas vai fazer você perceber que esse caminho não está certo, de forma que você não entra na vida pessoal do estudante, mas o faz entender que é preciso fazer a diferença.* **Pesquisadora (38:18):** *Se vocês são todos tutores, a coordenação pedagógica, o diretor, todo o corpo docente têm estudantes sob a responsabilidade de vocês. Então, existe alguma reunião específica junto a esses estudantes?* **Orientadora-2 (38:38):** *Tem o dia D [explica]. Cada bimestre tem um dia para eles; geralmente, a fala é sobre a vida acadêmica. Mas, além desse dia D, nós estamos sempre conversando com eles. Às vezes, apresentam se têm algumas dificuldades em casa, você se torna um parceiro mesmo. Ah, minha mãe não entende por que eu sou assim, assim. Ou meu pai fez isso e aquilo. O que não pode fazer é entrar na vida deles, mas fazer com que eles entendam a real circunstância vivida. Mostrar que eles são importantes, que têm valores, e que dentro desses valores têm alguns que precisam trazer de volta.*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Rafael Rueda, em 7 de janeiro de 2020.

Gresiela – A Orientadora-2 fala sobre a quantidade de tutorandos, sobre *todos os profissionais* da educação serem *tutores* e reforça a *necessidade* de se conhecer *o Projeto de Vida de cada estudante.* Ainda destaca *que o tutor não é aquela pessoa que vai falar: não, você vai fazer tal coisa, você não vai fazer isso, você vai fazer aquilo. Não! Ele vai ser aquela pessoa que vai te ajudar a descobrir que caminhos percorrer. Ajudar você a entender, seus erros, quais caminhos e os motivos para seguir. Não vai te falar: esse é o caminho! Mas vai fazer você perceber que esse caminho não está certo.* Por fim, a Orientadora-2 leva em conta o sentido de *profissionalidade* à tutoria ao afirmar: *tem o dia D [explica]. Cada bimestre tem um dia para eles, geralmente, a fala é sobre a vida acadêmica.*

Quadro 62 – Trecho de entrevista com docente – orientador de área
Orientadora-1 (21:54): *É bastante corrido [suspira], bastante complicado, porque nós estamos com 130 [estudantes]. E também tem a tutoria. Cada tutor tem a obrigação de saber qual é o Projeto de Vida de seus tutorados. Então, você tem que acompanhar, incentivar e buscar. Se ele não souber o que quer ser, eu vou ajudar [falou com ênfase].*
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022). Entrevista com os docentes da EE Cleinia Rosalina de Souza, em 31 de outubro de 2019.

Gresiela – Já a Orientadora-1 evoca os *aspectos práticos* da tutoria e pontua que *cada tutor tem a obrigação de saber qual é o Projeto de Vida de seus tutorados. Então, você tem que acompanhar, incentivar e buscar.*

Atesy – No contexto de produção de texto estadual, o PPEIn descreve como a *tutoria* deve acontecer na escola:

> Nas duas primeiras semanas de aula, cada *estudante deve escolher o seu Tutor*. Os *Tutores são*, preferencialmente, *professores* que deverão *acompanhá-los* em três *aspectos: acadêmico, profissional e pessoal*, portanto têm a função de *acompanhar o processo de ensino-aprendizagem*. Além disso, deverá também orientar o estudante *quanto ao seu futuro profissional* e orientá-lo *em questões pessoais*. A escola deverá organizar um *momento para sistematização* do seu quadro de Tutores. *Todos os professores deverão ter tutorandos*. Assim, cabe à gestão da escola dividir o número de estudantes pela quantidade de tutores. Lembrando que, além de professores, (incluindo diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos), os demais profissionais da escola poderão ser tutores, desde que, consigam acompanhar os três aspectos salientados. *A tutoria pode acontecer em qualquer espaço na escola*. Não há tempo fixo. Cada tutor atenderá seus tutorandos quando forem necessárias orientações. Cabe ressaltar que é importante os registros dos atendimentos (Mato Grosso, 2018b, p. 21, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Três sujeitos/atores apontam diferentes sentidos para a mesma ação pedagógica. Para o Professor-1, tutoria é um *cuidado familiar*; para a Orientadora-2 é *um direcionamento profissional;* e a para a Orientadora-1, é *um acompanhamento pessoal.* Os três entrevistados em referência ressaltam a *necessidade de se conhecer o Projeto de Vida,* sendo, para esses profissionais, algo fundamental ou ponto de partida para outras ações pedagógicas. Essas percepções tangenciam o sentido difundido pelo PPEIn, que é o acompanhamento do estudante nos aspectos acadêmico, profissional e pessoal, particularmente no processo de ensino e aprendizagem.

[Atesy aponta para outro item do novo fazer pedagógico: o acolhimento...]

Atesy – Outro *novo fazer pedagógico* é o *acolhimento aos estudantes,* aos pais e à comunidade escolar e, de modo particular, a ação de acolher no início do dia todos os estudantes. Para isso, aponto o que está instituído no contexto de produção de texto escolar inserido nos PPPs de 2019 de cada escola investigada, a saber, EE Cleinia Rosalina de Souza, EE Nilo

Póvoas e EE Rafael Rueda, além do Modelo Pedagógico (Metodologia de Êxito Diversificada do Currículo Práticas Educativas) do ICE:

> O acolhimento ocorre *diariamente*. É realizado pela equipe escolar para os *estudantes* e *familiares*. O atendimento às famílias ocorre em momentos específicos determinados pela escola, quando geral, mas a escola também está aberta para recepcionar e atender os pais e responsáveis pelo estudante sempre que necessário de forma *individualizada*. Existe também uma agenda dos dias e horários que melhor permitem o atendimento das famílias (Mato Grosso, 2019a, p. 5, *grifos da pesquisadora*).
> As acolhidas acontecem com ações de interações que agradam e *valorizam* os estudantes. Os atendimentos são *coletivos e individualizados,* sempre conforme análise dos profissionais em suas necessidades. A escola trabalha para atender e acolher os estudantes na perspectiva de *formar Seres Humanos* que buscam reconhecer o seu *valor* com a implantação de *boas atitudes* que poderão se estender para a sociedade que demanda construir um mundo mais *humanizado* e que cada pessoa possa valorizar o outro quanto aos *sentimentos* e incentivá-los na conquista dos *projetos de vida* com respeito mútuo (Mato Grosso, 2019b, p. 5, *grifos da pesquisadora*).
> O acolhimento ao estudante trata-se do momento em que a equipe escolar responsabiliza-se pelo *acompanhamento* da chegada do estudante. É o momento da *primeira troca* do dia, de *pequenos gestos* fundamentais: o sorriso que acolhe, o bom dia verdadeiro, e a compreensão de possíveis embotamentos (ICE, 2015, *grifos da pesquisadora*).
>
> É também o *momento de recado* da gestão escolar e dos educadores, onde ocorrem celebrações das conquistas dos estudantes e da equipe escolar por algum resultado alcançado. *Os estudantes devem ser envolvidos* no planejamento e execução da acolhida diária através de música, poesias e mensagens (Mato Grosso, 2019c p. 5, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Ao observar o trecho do PPP das escolas, considera-se que essas instituições atribuem *sentidos e fazeres diferentes* para a mesma proposta pedagógica de *acolhimento*. Essa diferença é importante, pois estabelece a *identidade* de cada *estabelecimento de ensino*. A *EE Cleinia Rosalina de Souza considera os aspectos práticos* do acolhimento: quando fazer, quem faz e o público-alvo. A *EE Nilo Póvoas elenca os aspectos socioemocionais* e de valorização humana da ação pedagógica do acolhimento. A *EE Rafael Rueda aponta* para o *cuidado e o envolvimento diário* junto aos estudantes, bem como as questões práticas. No PPEIn, o acolhimento é:

> [...] uma metodologia fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas Escola Plenas. O Acolhimento deverá ser feito de duas formas: Acolhimento Inicial dos Estudantes e Pais e Acolhimento Diário com os Estudantes. O Acolhimento Inicial deverá ser feito nos dois primeiros dias de aula do ano letivo. A Gestão Escolar organizará, conjuntamente com os Jovens Protagonistas que já estudavam na Escola em anos anteriores, uma recepção com todos seus colegas. Neste momento o foco é apresentar de forma dinâmica como é estruturada a Escola Plena, fortalecendo a ideia de que os

> estudantes são PROTAGONISTAS no contexto Escolar, e devem fazer parte das decisões e resoluções dos problemas enfrentados cotidianamente. O Acolhimento Diário deverá ser feito todos os dias da semana. Durante os primeiros 5 a 10 minutos do início do dia, os estudantes deverão ser recebidos com atividades que possam incentivar os estudantes a iniciarem bem o dia de aula. Podendo ainda configurar-se como espaço de diálogo e convívio coletivo. O Acolhimento Diário poderá ser feito por professores, coordenadores, direção, técnicos da Secretaria, por estudantes, etc. A equipe gestora deverá organizar uma agenda que possibilite a rotatividade para que todos sejam responsáveis por fazê-lo (Mato Grosso, 2018b, p. 20-21).

Atesy – Esse *novo fazer pedagógico* gera a necessidade de se fazer o *rodízio pedagógico*, assim como em outros componentes curriculares citados. O rodízio, nesse caso, pode ser do corpo docente, dos estudantes ou das atividades.

Gresiela – A seguir, sistematizo como esse rodízio pedagógico acontece apenas nos componentes da parte diversificada da matriz curricular. Isso porque o rodízio das atividades de acolhimento é bem variado, conforme a criatividade do corpo escolar, contexto esse não descrito no Painel 10 a seguir, que se dedica apenas ao rodízio que acontece "dentro" da matriz curricular.

Painel 10 – Rodízio Pedagógico – O que fazer e como?

Componente Curricular	Rodízio	Como acontece?	Registro	Observação
"Avaliação Semanal"	***Das provas objetivas*** de acordo com os blocos dos componentes curriculares. 1. Semana – m*atemática, geografia e artes* 2. Semana – *inglês, biologia e filosofia* 3. Semana – *física, português e história* 4. Semana – *química, sociologia e educação física*	O professor regente aplica a prova e, às vezes, de Posse do gabarito, a corrige.	Professor atribuído/regente registra no diário eletrônico a frequência e nota dos estudantes daquela turma.	Os demais professores passam a nota da avaliação por meio do Registro de Nota da Avaliação Semanal.
"Disciplina Eletiva"	***Dos Estudantes***. Os estudantes a escolhem no início de cada semestre; logo as turmas são mistas com estudantes do 1º, 2º e 3º anos.	O professor regente cuida de todo o processo pedagógico, registro de nota de frequência e das atividades pensadas e entrega ao orientador de área.	O orientador de área reorganiza esse registro de frequência e nota por ano/série.	Esse Relatório de Notas e Frequência por ano/série é compartilhado com os professores para o registro, conforme atribuição.
"Prática Experimental"	***Dos componentes***. 1. Semana – matemática 2. Semana – biologia 3. Semana – física	Cada professor regente cuida de todo o processo pedagógico, registro de nota	O registro de frequência e nota é feito pelo professor na	Esse registro é compartilhado com o professor atribuído no componente para que seja somado às notas

Componente Curricular	Rodízio	Como acontece?	Registro	Observação
	4. Semana – química	de frequência e das atividades pensadas na semana.	semana que ele está.	e frequências para um registro final.
"Projeto de Vida"	Conhecimento de todos os profissionais da escola.	Depende de cada escola.	Em 2019: **EE Cleinia Rosalina de Souza** foi a *colcha de retalho;* **EE Nilo Póvoas** foi um *mural* com fotos dos estudantes em moldura de estrela; **EE Rafael Rueda** foi um *mural* com vários A4.	O componente pode ser socializado com a comunidade, mas a construção e a elaboração do Projeto de Vida ficam sob a responsabilidade do professor atribuído no componente e dos estudantes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022) a partir dos dados do Caderno de Campo (2017–2019).

Gresiela – Outro *novo fazer pedagógico* que se apresenta é a *hora-função*, tempo de 10 horas acrescido na carga horária do professor, uma das adequações necessárias ao EMTI. A carga horária do professor está dividida em *hora-regência*, *hora-atividade* e em *hora-função*. Em regra, são 20 horas atribuídas na disciplina de sua formação, 10 horas na hora-atividade e 10 horas na hora-função. Em alguns casos, a atribuição não comporta essa carga horária e, então, a atribuição de aulas é feita de forma proporcional conforme dispositivos legais (Mato Grosso, 2017c).

Atesy – A *hora-regência* é o tempo destinado em sala de aula, vale dizer, a aula efetivamente, seja nos componentes da base comum ou na parte diversificada. A *hora-atividade* é destinada à formação continuada, ao planejamento semanal por área de conhecimento, à reunião pedagógica e à organização dos registros. A *hora-função* é destinada à *produção pedagógica* – PP (60%) e à *produção científica* – PC (40%). A já citada Portaria nº 371/2017 determina o que são a *produção pedagógica* e a *produção científica* em seu artigo 17, parágrafo 1º:

> § 1º A carga horária denominada no sistema de atribuição SigEduca de função, trata-se para fins pedagógicos como carga horária de *Produção Pedagógica e Científica*, é compreendida como:
> *a) Produção Pedagógica* – Espaço para levantamento e estudos de dados obtidos em *diagnósticos* realizados para *acompanhamento pedagógico de estudantes* que apresentam desafios de aprendizagem da turma em que o professor atua, bem como para de ampliação e potencialização de aprendizagens de outros alunos;

> *b) Produção Científica* – como atividades de pesquisa e produção que tenham como objetivo enriquecer o processo de ensino e aprendizagem integrado ao Projeto Político Pedagógico. (Mato Grosso, 2017c, p. 3).

Gresiela – Dialogando com essa delimitação, a *produção pedagógica* e a *produção científica* também são reforçadas no PPEIn, documento que acrescenta ações a serem desenvolvidas nessas *horas-função*.

> *Produção Pedagógica – Atividades a serem desenvolvidas:*
> [...]
> 5. Participar de disciplinas Eletivas desenvolvendo o *trabalho interdisciplinar* com demais professores mediante análise das necessidades de aprendizagens dos estudantes.
> 6. Atender estudantes durante a disciplina **Estudo Orientado** desenvolvendo um *trabalho coletivo e colaborativo* com os professores de Projeto de Vida a fim de que as necessidades de aprendizagens para a efetivação do Projeto dos estudantes sejam alcançadas.
> 7**.** *Atender os estudantes tutorados* para orientação quanto o desenvolvimento dos aspectos pessoais, pedagógicos/acadêmicos do futuro profissional para que tenham melhores rendimentos da escola.
> *Produção Científica – Atividades a serem desenvolvidas:*
> 1. *Formar Grupos de Pesquisas e Estudos* entre dois ou mais professores e organizar os encontros semanais para desenvolvimento das atividades propostas.
> 3. Construir Planejamento do Grupo de Pesquisas e Estudos (bimestral, semestral ou anual) e apresentar cronograma de atividades aos Coordenadores de Áreas/Orientadores.
> 4. Levantar **bibliografia** básica, a partir da pesquisa e análise das necessidades de aprendizagens dos estudantes, para os estudos do Grupo.
> 5. *Realizar estudos sistemáticos semanalmente* articulados ao levantamento das necessidades de aprendizagens, permitindo o aprofundamento em estudos para melhorar os processos de ensino aos estudantes da Escola Plena.
> 6. *Organizar* (de forma coletiva e colaborativa com todos os professores e Coordenadores da Escola Plena) ***eventos*** internos tais como: **Colóquio** sobre os estudos realizados, **Seminários Temáticos** com os Estudantes, **Feira dos Grupos de Pesquisas e Estudos** com apresentação de banners. Estas atividades podem ser apresentadas para toda Comunidade Escolar ou parte dela, entre outros.
> 7. *Produzir artigos científicos*, articulando estudos do Grupo sobre a Escola Plena, para a publicação em Revistas, dentre outros veículos de divulgação.
> 8. *Participar em eventos* para apresentar trabalhos/artigos (mediante organização de carga horária na escola conforme previsto em Leis, Portarias, dentre outros documentos emitidos pela Seduc) com foco no PPP e **resultados específicos de estudos e pesquisas sobre a Escola Plena.**
> 9. *Produzir relatórios* sobre as atividades desenvolvidas pelo Grupo e discutir os resultados com a Equipe de Coordenadores (o relatório deverá ser apresentado conforme planejamento do Grupo – bimestral, semestral ou anual).
> 10. Articular e/ou solicitar, com auxílio da Equipe Gestora da Escola, orientações com a Equipe Gestora do **Cefapro** para assessoramento e

> desenvolvimento das pesquisas e estudos realizados pelo Grupo (Mato Grosso, 2018b, p. 94-97, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – É importante destacar que na citação apresentada transcrevo apenas os trechos relacionados ao *novo fazer pedagógico*, ou seja, ações pedagógicas inseridas como atividades necessárias aos professores atribuídos nas Escolas Plenas, como forma de justificar esse tempo a mais dos docentes na escola.

Atesy – Enfim, todo o trabalho pedagógico é conduzido e gerenciado. E, ao analisar o PPEIn, a palavra "resultado" aparece 38 vezes no documento. O termo consta 14 vezes no registro "Plano de Ação da Seduc-MT", sendo que em 12 delas está vinculado ao estabelecimento de metas das cinco premissas definidas pela Seduc-MT, enquanto as duas aparições restantes estão na descrição das ações. Entre as outras 24 menções ao termo, nove não estão relacionadas ao rendimento escolar e 15 estão geralmente conjugadas às palavras "sistematizar", "alcançados", "de avaliação", "analisar". Outras palavras recorrentes são: "monitoramento" (6 vezes), "assessoramento" (5), "relatório" (7) e "acompanhamento" (22, sendo três no Plano de Ação da Seduc-MT). Essas palavras remetem a um *aspecto gerencialista* da educação, significando-a como *produto ou mercadoria*. Como Ball (1998) afirma:

> No entanto, como parte da lógica da nova ortodoxia, os *objetivos sociais e de bem-estar da educação são sistematicamente minimizados de forma direta* (como no Banco Mundial) ou, com efeito, a educação está cada vez mais sujeita a critérios de valor de troca. Ou seja, *a educação não é simplesmente modelada nos métodos e valores do capital, ela mesma é desenhada na forma de mercadoria* (Ball, 1998, p. 126[79], *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Os grifos em questão podem se relacionar às falas das técnicas da Seduc-MT, quando afirmam que o ICE *acompanhou mais de perto, dando assessoramento, formação para a implantação [Técnica-2 (6:12)]* e que a parceria público-privada com o Instituto permitiu visitas às unidades escolares: *durante o ano de 2017, eles vieram umas quatro ou cinco vezes para os ciclos formativos de acompanhamentos a essas escolas, foram percorridas todas as escolas que receberam a visita da equipe do ICE juntamente com a equipe do Ensino Médio [Técnica-1 (7:05)].* Essa informação também consta no *PowerPoint* que o ICE apresentou (Figura 27) em uma das formações docentes oferecidas:

[79]However, as a part of the logic of the new orthodoxy the social and welfare purposes of education are systematically played down directly (as in the World Bank) or, in effect, education is increasingly subject to exchange value criteria. That is, education is not simply modelled on the methods and values of capital, it is itself drawn into the commodity form.

Figura 27 – ICE e os Ciclos de Acompanhamentos em MT

Orientações Gerais

Ciclos de Acompanhamento Formativo

- O ICE realizará 4 Ciclos de Acompanhamento em 2017 junto às escolas.
  - ICE + SEE >> 12 **escolas** por bimestre
  - Ao final de cada ciclo o ICE e a SEE elaboram conjuntamente o Relatório de Consolidação e apresentam os resultados **ao Secretário** de Educação
- Cada Ciclo apresenta objetivos e focos distintos.
- O Acompanhamento oferece elementos para o ICE, SEE e escolas atuarem de maneira a qualificar o trabalho que está sendo realizado.
- Não deve ser recebido como "auditoria" ou "checagem" de realização de atividades, mas como elemento contributivo para a formação continuada das equipes escolares.

Fonte: ICE (2017, p. 2).

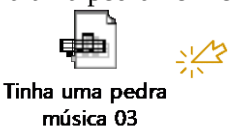
Enfim, trata-se de gerencialismo e controle de todas as formas, consubstanciado especialmente no condicionamento pessoal e individual, por meio de instrumentos que auxiliem nesses objetivos.

Cena – Perfil desenhado pela política – professores e estudantes desejáveis

Nota ao Leitor:

Perfil... Qual o perfil necessário ou adequado para estar numa Escola Plena? Como professor, era preciso passar por um processo seletivo, e isso ocorreu até 2020. Hoje não há mais critério algum. Para o estudante, basta matricular-se. Mas qual o perfil se espera desses profissionais atribuídos nestas escolas? Sobre isso, passo a descrever.

Artifício 18 – Tinha uma pedra no meio do caminho



Fonte: áudio elaborado pela pesquisadora (2022) produzido a partir do vídeo com texto de Carlos Drummond de Andrade: Tinha uma pedra –- Releituras[80].

Gresiela – Algo que se destaca a partir da implementação da política no Brasil, em particular nas Escolas Plenas do Estado de Mato Grosso, são os perfis docente e discente esperados para essa etapa final da educação básica. A partir do discurso de *uma escola nova*, novos procedimentos são feitos, novos profissionais atribuídos, *novo modo de fazer educação*, novos modos de condutas.

> A performatividade, ou o que Lyotard também chama de "controle do contexto", está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de "autonomia" econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas.

[80] Junior. Flávio (2020).

> *A subjetividade "autônoma" desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial* (Ball, 2005, p. 544, *grifos da pesquisadora*).

Atesy – A partir da BNCC, existe agora uma "referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares [...]" e, ela é a "[...] balizadora da qualidade da educação" (Brasil, 2018c, p. 8). Desse modo, no documento normativo são citadas as competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica e isso significa "[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências" (Brasil, 2018c, p. 13), nos seguintes moldes:

> No *novo cenário mundial*, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, *ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável* requer muito mais do que o acúmulo de informações. *Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, *atuar com discernimento e responsabilidade* nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para *resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo* para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018c, p. 13, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Ou seja, um *novo homem*, um *novo estudante*, um *novo trabalhador*, um *empreendedor*, um *protagonista*, um *autônomo*, um *tomador de decisão*. Essas palavras não aparecem por acaso: elas estão presentes no Contexto de Produção de Texto *Nacional* (documentos do MEC), das *Parcerias* (documentos do ICE), *Estadual* (documentos da Seduc-MT) e *Escolar* (documentos da escola). Os sentidos atribuídos a esses termos são diversos. No Painel 11, a seguir, descrevo minha experiência como pesquisadora ao questionar os sujeitos/atores, os docentes, sobre o protagonismo de seus estudantes.

Atesy – Para entrevistar os estudantes, Gresiela organizou, a partir dos relatórios finais de cada ano (2016, 2017, 2018) das três escolas investigadas, uma lista dos estudantes do 3º ano de 2019 que *permaneceram na escola todo esse tempo*. Ou seja, estudantes matriculados na escola antes de ser integral, em 2016, que permaneceram e estudaram todos os três anos no EMTI. *Estudantes que viveram essa mudança e experiência de modo completo*.

Gresiela – Com isso, obtive uma lista dos estudantes em cada escola e solicitei que o diretor escolar, o coordenador pedagógico, o orientador de área Ciências da Natureza e Matemática e o professor de [M]matemática classificassem os estudantes, conforme o *protagonismo* deles, conceito este tão trabalhado e significante recorrente nas Escolas Plenas. Eu esperava que certos grupos de estudantes fossem protagonistas para todos da escola, e não foi isso que vislumbrei.

Atesy – Gresiela observou que cada um tem uma percepção de protagonismo. Os professores foram valorando os estudantes conforme sua concepção de protagonismo. E este pode ser um exemplo de como *a política é encenada e não implementada*. Afinal, o conceito de protagonismo possui sentidos diversos para os diferentes sujeitos/atores, em consonância com as discussões de Ball (1996). Inclusive, o autor utiliza a palavra *enactment*, em vez de implementação, pois "[...] se refere à efetivação da política na prática e por meio da prática por um processo de interpretação/recontextualização investida de valores locais e pessoais" (Cunha, 2013, p. 58).

Gresiela – Boa observação essa. Acrescento que os autores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que suas produções terão em âmbito microssocial (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Atesy – Além disso, Lopes e Macedo (2011, p. 259) afirmam que "os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas são determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas".

Gresiela – Por essa experiência, considero que os conceitos de *protagonismo* e *autonomia* estão ligados à *relação que os professores estabelecem com os estudantes,* e não ao que concebem via documentos oficiais da política. Esse argumento pode ser identificado quando a Orientadora-1, tutora de seis estudantes dessa turma, os apresenta como os seis primeiros na sua avaliação. E ainda pelas atitudes da Coordenadora-1, da Coordenadora-2 e da Orientadora-2, que, ao não localizarem na lista os nomes dos estudantes que julgavam ser protagonistas, os acrescentaram e os classificaram. Ou seja, para esses docentes, protagonistas são aqueles que têm uma relação mais próxima com o professor, *uma relação de poder*.

Atesy – Isso se coaduna com as ideias de Bernstein, ao afirmar que é por meio das relações de poder que se estabelecem, se legitimam e se reproduzem fronteiras entre diferentes categorias de grupos, enquanto o controle social estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações (Bernstein, 1996 *apud* Santos, 2003).

Gresiela – Estimular o protagonismo e estabelecer relações mais próximas com os estudantes oportunizam aos docentes e discentes outro olhar, outro modo de se comunicar, deixando o ambiente escolar mais significativo, segundo o ICE. Já para Bernstein, essas ações são

mais uma forma de controle social. Essa realidade foi observada no cotidiano escolar das escolas investigadas.

Figura 28 – Cotidiano das Escola Plenas pesquisadas

Fonte: Junior Silgueiro (Mato Grosso, 2018).

[Atesy muda o rumo da conversa e inicia a discussão sobre os docentes, um novo professor.]

Atesy – O tipo de docente para as Escolas Plenas foi definido a partir da política do Novo Ensino Médio, e esse fato fica evidente na fala da Técnica-2: *porque o modelo requer um profissional que tenha determinado perfil. Ela ainda justifica: É necessário que tenha um profissional que, pelo menos, esteja disposto a compreender a metodologia e desenvolver o trabalho*. Esse perfil foi sendo delineado a partir das sugestões e dos conceitos apresentados nos Cadernos do ICE.

Gresiela – Em MT, esse perfil docente também foi se concretizando por meio dos processos seletivos ocorridos ao longo dos anos. Em 2016, foi por meio de entrevista e análise de currículo; em 2017, de acordo com a Técnica-2, a seleção contou com *prova escrita e entrevista. Em 2018 foi apenas prova didática.* Elas afirmam ainda: *em 2019, nós já fizemos o edital que será só prova didática*. Assim, foi possível selecionar profissionais que atendam aos requisitos:

> *[...] respeite os horários, por exemplo, nesse horário não posso sair. Não pode mesmo! Eu tenho que seguir o meu plano de trabalho, entretanto, eu sei que meu plano de trabalho é flexível. A direção e a coordenação entendem que é flexível. Precisa ter esse conhecimento realmente do que é a proposta e buscar o máximo possível seguir a proposta... [...] Tem uma rotina que sigo. Essa rotina foi sugerida desde o começo, é para a gente criar... um calendário... uma rotina mesmo de trabalho, e colocar as coisas que a gente vai fazer. Nessa rotina tem: atendimento ao estudante, aos pais, reunião com a coordenação, com as orientadoras de área, momento para cuidar da burocracia* (Diretor-1, 16:55).

> *Eu acredito que eles viram a questão da disponibilidade. Geralmente quando eu falo em Projeto de Vida as pessoas dizem que as contagio. [...] Eu acredito que a proatividade, a questão do protagonismo, a questão de querer fazer a diferença na educação dos jovens* (Coordenadora Pedagógica-1, 3:24).
> *O que me chamava atenção era o estudante ser ouvido. Eu comecei a trabalhar contexto, projeto de leitura e aqui eu não fui podada* (Coordenadora Pedagógica-2, 2:04.).
> *Então, é uma questão até estar se qualificando. Como te disse, estar dentro da Escola Plena é muita correria. [...] Porque dentro da Escola Plena, uma das coisas que me fascina é que você não consegue ficar parado [...] Todo dia tem uma coisa nova [...] eu gosto do trabalho com a área, porque cada vez eu vou buscar algo* (Orientadora-1, 11:31).
> *Eu sempre trabalhei com projetos em sala de aula. Minhas aulas são sempre baseadas em projetos. Os estudantes se envolvem nas aulas. [...] Eu tinha trabalhado com um público que era de jovens e adultos e desse projeto eu escrevi um artigo, apresentei em um congresso lá no Piauí. Eu acho que foi isso [refere-se ao artigo apresentado] um dos motivos que me ajudou no processo seletivo. Eu gosto de trabalhar com projetos mesmo. Eu acho que isso foi o diferencial* (Orientadora-2, 4:03).
> *[...] você tem que ter tempo, tem que estar disponível* (Professor-1, 6:46).
> *[...] estou numa fase de adaptação, tanto é que eu fiz a banca para continuar aqui, e eu vou continuar, mas tem muito chão para aprender ainda* (Professor-1, 8:05).
> *[...] mas isso não vai impedir da gente trabalhar.* (Professor-1, 21:20).
> *[...] a gente está no ensino público, já está acostumado a se adaptar, a procurar alternativas e eu não vejo problema também nisso porque a gente acaba sendo mil e uma utilidades* (Professor-1, 22:19).
> *Ele incentivava a gente a ser alguma coisa depois da escola. Ele dizia que não tinha de parar depois do 3º ano, podia trabalhar e tal, mas tem que ser algo. Ou melhor, você pode ser alguma coisa.* (Estudante-3, 3:49).
> *[...] incentiva muito a gente a seguir nossos sonhos, a fazer o que você quer e não ir pela cabeça dos outros.* (Estudante-3, 8:06).
> *[...] eu conheci professores incríveis. Uma das professoras, (...), era muito boa, ela dava muito conselho* (Estudante-3, 12:43).
> *Eu quero pontuar que muitas vezes, para os materiais, os próprios professores tiravam do bolso deles, quantas vezes vimos isso? (...) Para fazer uma prática mesmo? O professor comprou material para que a aula acontecesse...* (Estudante-3, 29:15).

Atesy – Esse novo profissional é aquele que:

> Assim como a instituição performativa, o "pós-profissional" é concebido como simplesmente *aquele que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade*. Seu "profissionalismo" é inerente *à disposição e habilidade para se adaptar às necessidades e vicissitudes da política*. (Ball, 2005, p. 558)

Gresiela – Todas as falas dos sujeitos/atores investigados estão de acordo com a proposta da Escola Plena:

> O professor de Projeto de Vida deve ser dinâmico, acolhedor, escutador, dedicado, diretivo nas ações, observador e atencioso, promotor de diálogo horizontal, conselheiro, inspirador e articular tudo isso aos eixos estruturantes das OCs e aos Princípios Educativos da Escola Plena. (Mato Grosso, 2018b, p. 31).

> O professor deve ser dinâmico! Ele não está na sala apenas para "cuidar" dos estudantes durante a hora de estudos. Ele irá orientar, assessorar e analisar se os estudantes estão seguindo o Plano de Estudo construído... (Mato Grosso, 2018b, p. 54).
> O envolvimento dos professores com a formação integral dos estudantes é fundamental para o desenvolvimento do Projeto Escola Plena. Sendo assim, espera-se que todos os professores estejam amplamente envolvidos nas ações desenvolvidas com os estudantes, assim como todos os demais profissionais da Escola Plena. (Mato Grosso, 2018b, p. 89).

Atesy – *Responsabilização*, esse é um discurso presente nas falas dos professores e estudantes, que coincide com as determinações presentes no PPEIn. Gresiela as transcreve a seguir:

> Todos os professores deverão ter tutorandos (Mato Grosso, 2018b, p. 21).
> É uma disciplina que deverá articular suas ações com as demais, formando uma grande rede articulatória. Sendo assim, as ações desenvolvidas nas aulas de Projeto de Vida deverão ser socializadas e acompanhadas por todos os profissionais da Escola Plena (Mato Grosso, 2018b, p. 29).
> Isso deve ocorrer com TODOS os profissionais da Escola Plena (Mato Grosso, 2018b, p. 30).
> A disciplina Eletiva é uma criação dos professores da Escola Plena (Mato Grosso, 2018b, p. 36).
> A resposta a essa pergunta é simples: SÃO TODOS OS PROFESSORES! (Mato Grosso, 2018b, p. 37).
> Todos os professores são os elaboradores das disciplinas Eletivas! (Mato Grosso, 2018b, p. 37).
> As provas da disciplina Avaliação Semanal são de responsabilidade de todos os professores da Escola Plena (Mato Grosso, 2018b, p. 47).
> Somente os professores das disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia podem ser atribuídos na disciplina Prática Experimental (Mato Grosso, 2018b, p. 52).
> Qualquer um dos professores da Escola Plena poderá ter uma turma para orientar os estudos (Mato Grosso, 2018b, p. 54).

Gresiela – Observe que, especialmente a parte diversificada do currículo está toda designada para *todos os professores*, sendo atribuído ou não, regente ou não, daquela área ou não. *A responsabilização também atinge os estudantes*, ao falar do sonho e de como alcançá-los, sob um discurso de que, se o estudante não consegue, ele *falhou* em alguma parte do planejamento, ou suas escolhas não foram profícuas para se obter sucesso e atingir seus objetivos. Logo, é preciso refazer, reaprender... *[apenas sussurro: "aprender a aprender, aprender a fazer..."]*

Atesy – Consoante as ideias de Bernstein (2001), Ball (2013, p. 145-146, *grifos da pesquisadora*) se apropria delas:

> [...] esses são os contornos de uma "sociedade totalmente pedagogizada" e da "pedagogização da vida", na qual aprender é uma atividade sem fim, "sendo o Estado mobilizado para assegurar que não haja espaço ou tempo que não

> seja pedagogizado" (Bernstein, 2001, p. 377 *apud* Ball, 2013, p. 145-146, *grifos da pesquisadora*).

Assim, existe *"um sistema social no qual os indivíduos disponibilizam a si mesmos para reeducação e retreinamento* – "a habilidade de aproveitar as contínuas reformas pedagógicas" (Bernstein, 2001, p. 365 *apud* Ball, 2013, p. 145-146, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Estudantes dóceis, autônomos, competentes e professores proativos, dinâmicos. Enfim, sujeitos governáveis e desejáveis.

Cena – [M]matemática auxiliando na construção de sujeitos desejáveis

Nota ao Leitor:

Na política investigada, o componente curricular Matemática continuou obrigatório e ampliou-se a quantidade de aulas. A partir dessa constatação, Gresiela supõe que esse componente curricular tem sido usado pela política pública EMTI como uma tecnologia de autocontrole, auxiliando a construção de professores e estudantes desejáveis, autônomos, protagonistas, empreendedores, criativos, resilientes, inovadores, competitivos, parceiros, responsáveis, colaboradores, autores de seus Projetos de Vida.

Gresiela – É comum as pessoas dizerem que a [M]matemática está em tudo, afinal, Pitágoras defendia a origem do universo por meio dos números. Entretanto, a partir dos estudos de textos no GPCEM, verifiquei que a [M]matemática não é tão neutra como eu pensava, tampouco seu uso é ingênuo.

Atesy – Exatamente, inclusive o seu orientador de pesquisa, professor Marcio, aponta que:

> A matemática opera processos de inclusão e exclusão, ensinando uma forma muito específica de ser um cidadão desejável. Em outras palavras, os currículos de *matemática estão carregados de valores e uma moral muito específica que determina como as pessoas devem agir,* se comportar, viver e conviver de maneira adequada, segundo um conjunto de regras que valoriza quem se enquadra nele (Silva, 2021, p. 10, *grifos da pesquisadora*)

Gresiela – Por isso, trago algumas observações que me sensibilizaram ao ponto de olhar para essas questões. Por exemplo, olhar também para a matemática como uma *linguagem*. Sob essa perspectiva, posso considerá-la como uma prática social; logo, está cercada de ideologia e de poder (Ole, 2015; Valero, 2015).

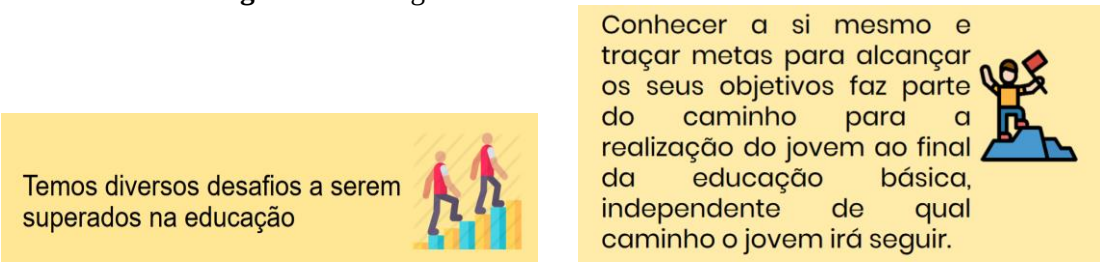
Atesy – Legal isso! Valero (2015, p. 289) fala sobre a necessidade de "[...] entender como o conhecimento matemático e o conhecimento da Matemática escolar estão entrelaçados com a sociedade e seus processos políticos, histórico, econômico e social".

Gresiela – Então, lanço luz sobre a relevância que esse componente tem para os estudantes, docentes e técnicos da Seduc-MT, sujeitos/atores desta investigação. Isso porque, nas orientações pedagógicas, nos argumentos dados, nas imagens apresentadas e/ou nas diferentes formas de comunicação, a Matemática se fez presente. Exemplifico: "o padrão" de disciplina é o português e a matemática; isso pode ser observado quando o estudante pontua que *o tempo a mais na escola* será completado *para além da matemática*, ou seja, os estudantes recuperam esses componentes como referência para outras disciplinas. É recorrente o uso da [M]matemática na tomada de decisões, na leitura de gráficos, na delimitação de porcentagens, no uso aproximado de medidas e nos instrumentos métricos.

Atesy – Sim, *certa* [M]matemática "[...] pode servir como instrumento codificador, conduzindo as condutas dos sujeitos" (Silva, 2022, p. 22).

Gresiela – Isso! O Professor-1 faz a seguinte afirmação: *entendam que a matemática, ela é uma escada. Tem que aprender a subir*, e essa é a imagem da Matemática para o Professor-1, uma escada, uma concepção de progressão, de avanço, o que dialoga com as imagens apresentadas em vários documentos do Contexto de Produção de Texto Nacional (MEC), como é possível verificar na Figura 29 a seguir.

Figura 29 – Imagem de *certa* Matemática nos documentos oficiais



Fonte: Brasil (2018f, p. 3; 2018d, p. 7).

Atesy – Nesse sentido, é preciso considerar *certa* Matemática que ensina mais que conhecimentos matemáticos. Valero (2015) cita a pesquisa de Gutiérrez (2013), afirmando que:

> a pesquisa política em educação matemática começou a entender as práticas em educação matemática não apenas como a transmissão de conhecimentos matemáticos para as novas gerações, mas, ao mesmo tempo, passaram a ser entendidos como a fabricação de subjetividades desejadas, ou seja, os cidadãos desejados (Valero, 2015 p. 296).

Gresiela – Sim, e a Coordenadora-1 aponta para toda essa priorização do componente na política e a especificidade da área de Matemática, ao afirmar: *e agora eles falam de orientador de ciências da natureza e colocaram matemática separado. Eu digo que tem que ter o quarto*

orientador [riso]. Porque se vocês acham que a matemática tem que ter um trato diferenciado, então precisa de um orientador de matemática. Então, isso fica mais claro quando olhamos para os documentos do Contexto de Influência do Banco Mundial.

Atesy – O Banco Mundial usa a mais precisa arma de alto calibre e o seu escudo mais protecionista, o *discurso matemático* (Miguel, 2016). Segundo Miranda (1997 *apud* Altmann, 2002, p. 83), ao associar o desempenho educacional e as condições socioeconômicas de um país:

> O BIRD defende explicitamente a *vinculação entre educação e produtividade*, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL –, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. É imprescindível a *aprendizagem* mediante a *prática*, o uso de sistemas complexos e a interação entre produtores e consumidores (*grifo da pesquisadora*).

Diante dessas considerações, é possível afirmar que "[...] *o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade* (Altmann, 2002, p. 83, *grifos da pesquisadora*).

Gresiela – Isso é sério. E constato que no tempo a mais, adicionado pela política, essa demanda está atendida: *então, entendemos que a Matemática, a Ciência da Natureza, até por conta da formação inicial, tem aspecto da investigação, são os professores mais próximos no sentido de trabalhar as práticas. Então, as "Práticas Experimentais" não são necessariamente só atividades, elas devem e podem ter o perfil de iniciação científica, iniciar o estudante cientificamente, problematizar, trabalhar problemas, no sentido de iniciá-lo na pesquisa, ou apenas ser uma prática* ***(Técnica-1 – 24:55).***

Atesy – Logo, é fundamental "olhar para a matemática como uma tecnologia poderosa e eficaz que contribui para o governo e a formação dos sujeitos racionais" (Valero, 2015, p. 296). Ou seja, há uma racionalização do mundo a partir de lógicas empresariais e é na escola que encontra esse campo fértil e amplo de possibilidades, determinando normas:

> Qualquer estabelecimento de normas usando a matemática é baseado no que é matematizável – isto é, descritível em formas e relações numéricas. No entanto, ao promulgar esse estabelecimento de normas, não se lida apenas com as variáveis que foram matematizadas, mas, pelo menos implicitamente, com os valores e crenças que determinam o que vale a pena matematizar e o que não vale (Ole, 2015, p. 11, tradução da pesquisadora)[81].

[81] *Any norm-setting using mathematics is based on what is mathematisable – that is, describable in numerical forms and relationships. However, in enacting this norm-setting one is not only dealing with the variables that have been mathematised, but implicitly at least, the values and beliefs that are determining what is worth mathematising, and what is not.*

Gresiela – Miguel (2016), em sua fala final no ENEM[82] daquele ano, pontua que:

> [...] abusa-se normativamente do próprio poder normativo dos jogos normativamente regrados de linguagem. E isso é feito através da introdução, no jogo, da figura do jogador talentoso, habilidoso, competente, produtivo, autônomo, empresário de si que investe, que arrisca e que não hesita em por a sua própria vida na roleta russa, de entregá-la ao livre arbítrio do acaso. Embora a maior parte das instituições contribuam para a naturalização da ideologia do mérito, é a escola que reza e pratica essa ladainha, dia a dia. E somos nós - professores que ensinam ou não matemática, na escola básica ou na universidade – que, no exercício político de nosso poder normativo, aparecemos para as crianças, jovens e adultos como os guardiões do portal das luzes e como o braço direito da meritocracia. Em última instância, o que os estudantes acabam aprendendo é como se tornarem jogadores compulsivamente competentes e competitivamente compulsivos (Miguel, 2016, p. 17-18).

O próprio Miguel (2016) nos convida a engajarmo-nos na desconstrução dessa racionalidade neoliberal e a pensarmos em outra estrutura e em princípios nos quais se assente a educação pública brasileira, bem como Silva (2018), ao sugerir que é preciso ter uma postura de desconfiança diante da proposição de projetos educacionais...

[82] Encontro Nacional de Educação Matemática.

EPÍLOGO – ENFIM, ATESY SE TORNA A TESE...

Cenário:

Gresiela e Atesy, em pé, encostadas no balcão da gráfica, olhando fixamente o trabalho da impressora, cuspindo as páginas da tese. Enquanto isso, Gresiela reflete sobre quanto demorou para escrever tudo aquilo que, em poucos minutos, a máquina deixou pronto. Depois dali, o funcionário da gráfica pega aquele monte de folhas, o coloca em outra máquina para encadernação, um trabalho tão mecânico. Entretanto, para ambas tão valioso e doloroso. Elas ficam ali, paradas, olhando para esse cenário final de uma pesquisa de doutorado, enfim concluída. Silêncio! Contemplação! Sentimentos! Alívio! Dever cumprido...

Cena – Caminhos deixados de lado e os próximos passos

Gresiela – E assim concluo esta tese, retomando alguns questionamentos e os sistematizando. Descrevi, ao longo do texto, que há influências de organismos internacionais nas formulações de políticas públicas nacionais. Essas deliberações ou delimitações possuem aspectos neoliberais e ressoam no contexto escolar. Exemplo disso é a ampliação da carga horária para o Ensino Médio, indicada pelo Banco Mundial a partir da diminuição da população dos anos iniciais. Alinhado a isso, a Unesco propõe conceitos como a ‘aprendizagem ao longo da vida’ e a ‘necessidade de novos conhecimentos para o século XXI’. Isso subsidia a inserção de novos componentes curriculares à carga horária para o ensino médio brasileiro, trazendo como disciplina o “Projeto de Vida”, entre outras. O terceiro setor – ou, como Ball afirma, uma rede de influências – é estabelecida, fazendo surgir a necessidade de parcerias público-privadas que vão ditando como deve ser essa formação para que os jovens brasileiros possam atuar no século XXI. Entretanto, tendo como exército as teorias de Ciclo Continuo de Políticas e a Recontextualização, afirmo que há inúmeras interpretações da política investigada e que aquela Gresiela, na qualidade de técnica da Seduc-MT, que queria implementar a política, agora não existe mais. Hoje, vejo as diferentes nuances das atuações/encenações que a política em ação provoca de acordo com o lugar, a função desempenhada, a história pessoal de cada um, entre outros elementos culturais, sociais e/ou econômicos. Observo também os diferentes usos feitos da [M]matemática, ora para confirmar, ora para ratificar, ora para manipular. A ideia de uma [M]matemática única, irrefutável e neutra já não fazia parte da minha concepção; entretanto, esse olhar sobre a política pública não era visível para mim. Enxergar esse componente escolar/área de conhecimento como uma ferramenta de controle foi algo novo que me me deslocou para outros horizontes.

Atesy – É importante ouvir você trazer essas coisas, prossiga...

Gresiela – Relembro que recebi várias contribuições que me ajudaram a escrever as recontextualizações de professores sobre a política pública educacional EMTI, buscando fazer o exercício de colocar as teorias em ação *[risos desconcertantes].* Lembro-me de vários mecanismos utilizados para o processo de escrita, em particular, a **bricolagem textual colorida** para identificar cada contexto, técnica que na versão final foi desconsiderada, pois não há como fixar cores em contextos tão fluídos.

Atesy – Esse foi engraçado e efetivo, pois com isso você percebeu que estava dando mais ênfase a um contexto em relação ao outro.

Gresiela – Verdade!!! Nem acredito que fiz isso...

Atesy – Não precisa se envergonhar; são processos, são escolhas, e é sobre isso que sua tese fala. Sobre como foi o caminho, não só a linha de chegada! Eu ainda pontuo sobre a sua necessidade de teorizar tudo! *[gargalhadas]*

Gresiela – Uai! Eu preciso que meu exército esteja comigo...

Atesy – E está *[responde, sendo taxativa].* As suas atitudes não são mais as mesmas, os seus olhares sobre a política não é, a sua postura frente às demandas no seu trabalho. Seu exército está em você, nas suas entranhas e também aqui no arquivo "TESE". É muito importante teorizar o texto, colocar na linha de frente seu exército todo. Isso mostra o quanto você leu e aprendeu, todavia, o mais bacana é quando se ouve a sua voz orquestrando todo esse exército convocado. Corazza (2007) salienta que o problema de pesquisa se origina através de atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o estabelecido e o permitido, do desassossego em face das verdades tramadas. Foi assim contigo, não é?

Gresiela – Sim, um misto de sentimentos: frustração, ilusão, dor, angústia, medo, alívio, satisfação...

Atesy – E ficamos assim?

Gresiela – Não, Atesy, com essa pesquisa constatei que não

> [...] se trata simplesmente de um processo de reforma, mas sim de um *processo de transformação social*. Sem o *reconhecimento desta situação* e sem atenção para o debate, talvez nos encontremos vivendo e trabalhando em um mundo fabricado inteiramente pelas contingências, no qual as possibilidades de autenticidade e sentido para o *ensino, a aprendizagem* e a pesquisa *serão gradual e inexoravelmente apagadas* (Ball, 2013, p. 153, *grifos da pesquisadora*).

E é nessa questão que esta tese contribui, em lançar luz sobre a *implementação* da política de EMTI em MT, reconhecendo a situação, debatendo, apresentando os *sentidos dados* por aqueles que a *atuam/encenam, destacando, em especial, alguns elementos relacionados à [M]matemática*.

Atesy – Sinto-me orgulhosa de você...

Gresiela – Atesy, minha companheira, agora você efetivamente existe e será um documento público. Você faz parte das pesquisas que discutem sobre como as políticas públicas educacionais e ou curriculares são *reinventadas na prática*, *em especial sobre o uso feito da [M]matemática*, tendo em vista as modificações sofridas a partir das experiências e vivências particulares dos inúmeros atores da política.

Atesy – Isso é legal *[fala Atesy, estufando o peito, cheia de orgulho.]*

Gresiela – Você, junto a outras pesquisas, também pontua que, mesmo na busca de uma *hegemonização*, isso dificilmente ocorrerá, pois, cada ator recontextualiza a política oficial. Entretanto, esse movimento *top-down* dos discursos oficiais continuarão a existir e, em uma vã tentativa de colonizar, aparecerão outros dispositivos superlativos para a *melhor implantação*, *maior reforma*, *mais políticas* – bem como haverá pessoas/instituições insistindo no uso da [M]matemática em seus argumentos e colocações. Todavia, alguns olharão com cuidado, e talvez seja esse o caminho. Um olhar peculiar e cuidados. Uma das inquietações ainda persiste: qual é o ensino médio adequado? Para me acalmar, prefiro pensar que não há algo adequado, ideal ou próprio: tudo deve ser uma construção da escola a partir de seus estudantes e professores.

Atesy – É importante reforçar que os atores, sendo professores, estudantes, técnicos da Seduc-MT ou do MEC, *não implementam* a política, eles *a atuam/encenam*. Assim, não temos atores que coadunam com a política ou resistem a ela, eles apenas a reescrevem, enfim, fazem uma grande *bricolagem* ao longo do caminho da concepção à execução da política.

Gresiela – Pois é. Viu como você está formada e sendo relevante para o campo da educação, da política curricular e da [E]educação [M]matemática?

Atesy – Até da [E]educação [M]matemática?

Gresiela – Claro, afinal você descreve como a [M]matemática, de certo modo, também estabelece a constituição de modos de vida. Em suas páginas, descrevemos como a [M]matemática está ou não induzindo a um determinado comportamento ou moldando professores e estudantes em pessoas preparadas para o mercado.

Atesy – Isso é bem interessante... Obrigada! *[Atesy concorda e instiga.]*

Gresiela – E aquele tanto de coisa que estudamos, lembra? *[Gresiela se irrita.]*

Atesy – Lembro, foi relevante para nossas delimitações. Não foram em vão: estão imbricadas nesta pesquisadora, agora, *doutora*.

Gresiela – Sabe, Atesy, durante esses anos, parecia que tudo lhe cabia. Por isso, li tudo que me indicavam sobre financiamento, auditoria do TCU, gestão educacional, formação inicial e continuada de professores, avaliação, avaliações externas e índices, legislação, políticas públicas, políticas educacionais, políticas curriculares, juventudes, Ensino Médio, neoliberalismo, ultraliberalismo, partidos políticos, *think thank*, parcerias público-privadas, empresariado, terceira via, bancos, fundações. Aff! Tantas coisas...

Até que um dia, tudo ficou claro, límpido como água, e eu entendi o quão pequeno é este meu olhar sobre a política pública educacional EMTI. Esta é apenas uma gota na vastidão de possibilidades de pesquisa. Então, restrinjo-me apenas a citar esses caminhos deixados de lado, eles são marcos por onde passei, minhas leituras e recontextualizações, minhas escolhas e o meu olhar peculiar e simples.

Atesy – 😉 Verdade... Agora, sou ***uma tese***, que exigiu um olhar atento para as suas escolhas, para delinear seus achados. Por vezes, sentia você aprisionada em modelos tradicionais de construção e interpretação dos dados, mas prontamente revia, reposicionava, repensava. Essa discernibilidade foi significativa na apreensão dos múltiplos sentidos que os sujeitos expuseram, enfim, você estava disposta e aberta ao que estaria por vir. *[Atesy, como sempre, com a última palavra].*

Gresiela – Obrigada, Atesy, mas desta vez não terá a última palavra, não! *[Gresiela não deixa isso acontecer].* Depois de tudo que vivemos juntas, quantos percalços e sofrimentos, vê-la assim, impressa nestas páginas, traz um sentimento de dever cumprido e alívio. Então, resta-me agradecer...

Figura 30 – Agradecimentos

PRECISAMOS DE VOCÊ
(Bertold Brecht)

Aprende – lê nos olhos,
Lê nos olhos – aprende
A ler jornais,
aprende:
A verdade pensa
Com tua cabeça.
Faça perguntas sem
medo
Não te convenças
sozinho
Mas vejas com teus
olhos.
Se não descobriu por si
Na verdade, não descobriu.
Confere tudo ponto
Por ponto – afinal

Você faz parte de tudo,
Também vai no barco,
"aí pagar o pato", vai
Pegar no leme um dia.
Aponte o dedo, pergunta
Que é isso? Como foi
Parar aí? Por quê?
Você faz parte de tudo.
Aprende, não perde nada
Das discussões, do silêncio.
Esteja sempre aprendendo
Por nós e por você.
Você não será ouvinte
diante da discussão,
não será cogumelo
de sombras e bastidores,
não será cenário
para nossa ação.

Atesy e Gresiela
Fonte: Brecht *apud* Godoy (2022).

Artifício 19 – Agradecimentos

Muito Obrigada!!!

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo José Reis de; MASCIA, Marcia Aparecida Amador. A Reforma do Ensino Médio: aspectos discursivos sob a perspectiva da governamentalidade, **Revista Plures Humanidades**, Programa de Pós-Graduação em Educação CUML, vol. 14, n. 1, 2018.

ALVES, Míriam Fábia; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: Teias e Tramas Formativas, **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O poema No Meio do Caminho, **Revista de Antropofagia,** n. 3, julho de 1928.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen John Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional (translated version). Originally published as: Interview with Stephen John. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *In*: **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.236.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro, Revista **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ARCHANGELO JUNIOR, Antônio Flávio. **Carlos Drummond de Andrade**: Tinha uma pedra – Releituras. YouTube, 14 de mai. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KLazqzv_atM>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO MEC. **Ministro apresenta Ideb e propõe urgência na votação do projeto de reforma do Ensino Médio.** Portal do MEC, 08 de set. de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39041:ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 15 out. 2017.

A VERDADE. **Bertolt Brecht**: a cultura em favor de um mundo novo. 2013. Disponível em: <https://averdade.org.br/2013/08/bertolt-brecht-cultura-favor-mundo/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BALL, Stephen John; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues, **Journal of Curriculum Studies**, 24:2, 97-115, 1992.

BALL, Stephen John. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, **Comparative Education**, 34:2, 119-130, 1998.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em educação, . **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n, 2, p. 99 -116, Jul/Dez, 2001.

BALL, Stephen John. The teacher's soul and the terrors of performativity, **Journal of Education Policy,** 2003, Vol. 18, n. 2, p. 215 – 228.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen John. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional, Revista **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, dez. 2006.

BALL, Stephen John. **Palestra**: Ciclo de Políticas/Análise Política. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

BALL, Stephen John. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa, **Revista Educação e Realidade.** Tradução: Marcelo de Andrade Pereira. 35(2), p. 37-55 maio/ago. 2010.

BALL, Stephen John. **The micro-politics of the school**: towards a theory of school organization. London; New York: Routledge, 2011.

BALL, Stephen John. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada, **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago., 2013.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal, 2014.

BALL, Stephen John. Entrevista com o professor Stephan J. Ball. Tradução de Janete Bridon, Revista **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

BALL, Stephen John. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BELEI, Renata Aparecida. GIMENEZ-PASCHOAL, Sandra Regina. NASCIMENTO, Edinalva Neves. MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [30]: 187-199, janeiro/junho 2008.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996a.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**: Theory, research, critique (revised edition). London: Rowman & Littlefield. 1996b.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control** – Vol. I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language, de Basil Bernstein Chapter 11 On the classification and framing of educational knowledge. Tradução do capítulo 11 – Sobre a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional. London and New York, Routledge, 2003. [1ª ed. 1971].

BORBA, Hérica Angela. **Políticas Públicas Nacionais para o Ensino Médio no Brasil (1996/2009)**: avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação na era da cidadania. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte/ MG, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996. Seção 1, Página 18109 coluna 2. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação (MEC), Câmara de Educação Básica (CEB). Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 1998, Seção I, p. 21. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio,** Projeto Escola Jovem. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 32**, de 11 de setembro de 2001. Altera dispositivos dos arts. 48, 57, 61, 62, 64, 66, 84, 88 e 246 da Constituição Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2001. Seção 1, Página 1. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador:** Documento Orientador. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCEB). Coordenação Geral de Ensino Médio (CGEM), Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador:** Documento Orientador. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Básica (SEB). Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI). Coordenação Geral de Ensino Médio (CGEM), Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação (MEC), Câmara de Educação Básica (CEB). Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2013[a].

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/2013** (Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio.) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF, 2013[b].

BRASIL. **Documento Orientador Para os Seminários Estaduais**. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2013 [c].

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. Edição: Extra, Seção: 1, Página: 1. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. . Brasília, DF, 2016 [a].

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o **Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 2016. Seção: 1, Página: 196. Brasília, DF, 2016 [b].

BRASIL. Canal do Youtube Ministério da Educação. **O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!** 2016 [c]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494/07 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; e institui a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, Página 1. Brasília, DF, 2017 [a].

BRASIL. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. 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 no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jun. 2017. Nº 113, Seção: 1, Página: 9-13, Brasília, DF, 2017 [b].

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB). Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24. Brasília, DF, 2018 [a].

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os **Referenciais Para Elaboração dos Itinerários Formativos** conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr. 2019. Seção 1, Página 94-97. Brasília, DF, 2018 [b].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é Base. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Básica (SEB). Conselho Nacional de Educação (CNE). Parceria **–** Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Brasília, DF, 2018 [c].

BRASIL. **Práticas Pedagógicas de formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral:** O que são e como podem ser realizadas nas escolas. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Básica (SEB). Coordenação de Ensino Médio em Tempo Integral (CEMTI). Brasília, DF, 2018 [d].

BRASIL. **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional -** Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961, 2ª edição, atualizada até junho de 2018. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 58 p. Brasília, DF, 2018 [e].

BRASIL. **Avaliação de Impacto do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral**. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Básica (SEB). Coordenação de Ensino Médio em Tempo Integral (CEMTI). Brasília, DF, 2018 [f].

BRASIL. **Gestão:** uma etapa necessária na garantia da eficácia escolar – O que é, como fazer e sua contribuição para o sucesso escolar. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Básica (SEB). Coordenação de Ensino Médio em Tempo Integral (CEMTI). Brasília, DF, 2018 [g].

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 2018[h]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **MEC cumpre metas e garante US$ 40 milhões de empréstimo do Bird para o Novo Ensino Médio.**, 22 nov. 2018 [i]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/71321-mec-cumpre-metas-e-garante-us-40-milhoes-de-emprestimo-do-bird-para-o-novo-ensino-medio >.

BRASIL. PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão de Educação**. 2018 [j]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce> Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Brasil recebe aprovação da OCDE de novos instrumentos legais na área de Ciência e Tecnologia**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/07/brasil-recebe-aprovacao-da-ocde-de-novos-instrumentos-legais-na-area-de-ciencia-e-tecnologia >. Acesso em: 9 nov. 2021.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**, Tradução de Fiama Pais Brandão. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, RJ, 1978.

BRECHT, Bertolt. O Analfabeto Político em **Terra Nossa**: Newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidarity with the People of Brazil, Vols. 1-7,1988. 42 p..

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo - a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. Editora Filosófica Politeia. Tradução de MANINO, Mario Antunes e SANTOS, Eduardo Altheman C. 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é educação integral?** YouTube, 7 de nov. de 2016, 0:22s. Disponível em: <https://goo.gl/StNkfW>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CICERO ART. In.: Professor Wladimir – Geografia, 2014. Disponível em: <https://profwladimir.blogspot.com/2014/09/charge-escola-publica.html?spref=pi>. Acesso em: 16 out. 2017.

CLASS CENTRE FOR LABOUR AND SOCIAL STUDIES. Professor Stephen J Ball Institute of Education, University of London (2018). Disponível em: <https://classonline.org.uk/about/authors/professor-stephen-j-ball>. Acesso em: 22 out. 2018.

CNTE. **A reforma do Ensino Médio**: Suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI). 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CORRÊA, Anderson Martins. **A Política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Currículo de Matemática no IFMS Campus Aquidauana**: Significados Recontextualizados. 2016. 228 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

CUNHA, Ari. **Educação familiar feita em casa entra no debate**. Blog do Ari Cunha – Correio Braziliense, 2018. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/educacao-familiar-feita-em-casa-entra-no-debate/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da. **Trajetória da política de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ (1999-2012)**: Análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2013.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo De políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2009.

FACULTY OF EDUCATION AND SOCIETY. Ioe Blog. IOE at 120: knowledge, power and social class – a closer look at the Sociology of Education, 1972-1982, 2022. Disponível em: <https://blogs.ucl.ac.uk/ioe/2022/08/17/ioe-at-120-knowledge-power-and-social-class-a-closer-look-at-the-sociology-of-education-1972-1982/>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FANIZZI, Sueli. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática**: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2015. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

FERNANDES, Cleudemar Alves; SÁ, Israel de. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2021.

FERRETI, Celso João. SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do Ensino Médio no Contexto da Nova "Ordem e Progresso". **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 287-292, abr.-jun., 2017.

FILMORA BLOG. **Dicas de Edição de Animação e GIF** – escrito por João Pedro. Disponível em <https://filmora.wondershare.com.br/animation-tips/avatar-animation-maker.html>Acesso em: 23 ago. 2021.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. MONTEIRO, Alexandrina. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador de uma Escola Outra. **REMATEC**: Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Ano 15, Número 33, p. 185-200, 2020.

GARTIC. **Mural Livre de Xeubs**, 2019. Disponível em: <https://gartic.com.br/xeubs/desenho-livre/caminhos>. Acesso em: 2 mar. 2020.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? neoliberalismo, trabalho e educação. Revista **Educação & Realidade**. Tradução de TIJIBOY, Ana Vilma. 1995.

GPCEM. **Instagram do GPCEM**. Grupo de Pesquisa GPCEM, Campo Grande – MS, 2 jul. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQ1wvDoloKe/>. Acesso em: 13 set. 2021.

GUIA DO ATOR. Brecht e o teatro épico - TV guia do ator (Programa 79). YouTube, 15 out. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F0pLGq2a_F4>. Acesso em: 9 abr. 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Revista **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 2020. p. 1-20.

HUMANIDADES – EDUCAÇÃO. O Analfabeto Político. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M42MSWfphKM>. Acesso em: 01 jun. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Acompanhamento Formativo** no Estado de Mato Grosso, 2017 (Power Point para apresentar as Orientações).

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. 2015 [a].
INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico – Conceitos**. 2015 [b].

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico – Princípios Educativos**. 2015 [c].

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico – Ambientes de Aprendizagem**. 2015 [d].

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico – Instrumentos e rotinas**. 2015 [e].

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo: Componentes Curriculares Ensino Médio**. 2015 [f].

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo: Práticas Educativas**. 2015 [g].

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Liderança Servidora e Motivação Planejamento e Operacionalização**. 2015 [h].

JESUS, Roseli Batista de. **Orientações curriculares para a educação básica de Mato Grosso**: análise da política como texto e discurso. 2014. 297 f. Tese (Doutorado) **–** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

JUNIOR SILGUEIRO/SEDUC-MT**. Escola Plena realiza acolhimento aos alunos para o ano letivo de 2018.** Disponível em: < https://www.flickr.com/photos/seducmt/page14>. Acesso em: 7 ago. 2021.

KHAN, Aamir. **Como Estrelas Na Terra.** Data de lançamento: 21 de dezembro de 2007 (Índia). Diretores: Aamir Khan, Amole Gupte. Indicações: Prêmio Filmfare de Melhor Ator. Autor: Amole Gupte. Roteiro: Amole Gupte. Produção: Aamir Khan.

KILPATRICK, Jeremy. Fincando Estacas: uma tentativa de demarcar a Educação Matemática como campo profissional e científico, Tradução: Rosana G. S. Miskulin; Cármen Lúcia B. Passos; Regina C. Grando e Elisabeth A Araújo. Zezetiké, Unicamp, Faculdade de Educação, **Revista do Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática**, v. 4, n. 5, jan./jun. 1996, p. 99-120.

KOUDELA, Ingrid Dormien. (org.) **Um voo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje, **Cadernos de Pesquisa.** v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Pp. 752-769. Síntese do texto ‘O ensino médio no Brasil’, Ação Educativa, em 2009 (coleção Em Questão, n. 6).

LEÃO, Geraldo. O Que os Jovens Podem Esperar da Reforma do Ensino Médio Brasileiro? **EDUR – Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 34, p. 1-23, 2018.

LIMA, Gabriela Pereira da Cunha. ROSA, Rondon Marques. Políticas Educacionais Neoliberais: efeitos sobre as práticas docentes. **Anais da XVIII ENDIPE,** 2016.

LIMA, Laudirege Fernandes. SOUZA, Bruna de Souza. LUCE, Maria Beatriz. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações, **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-29, 2018.

LIMA, Maria Aparecida dos Santos; SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho; ULIANA, Márcia Bortoli. (Orgs). Carina Elisabeth Maciel; Romilson Martins Siqueira. Sentidos de projeto de vida nas reformas curriculares: da participação social ao consumo. **Anais do XII Seminário Regionais da ANPAE,** [Recurso Eletrônico], nº 10, Centro-Oeste, 2023.

LIMA, Nádia Borges. Brecht e a sua contribuição para o pensamento do escritor francês Roland Barthes, **Anais Eletrônicos do IX Colóquio de Estudos Literários Diálogos e Perspectivas**. SILVA, Jacicarla S.; BRANDINI, Laura T. (Orgs.), Londrina (PR), set. 2015.

LIRA, Ismael Santos; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Recontextualizações de um Programa de Intervenção Pedagógica para o Ensino de Matemática, **Revista Zetetiké**, Campinas, SP, v. 28, p. 1-21, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. Capítulo 10 do livro **Políticas Educacionais:** questões e dilemas, organizadores BALL, Stephen John e MAINARDES, Jefferson. São Paulo: Editora Cortez, 1ª Edição, p. 248-282, 2011.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen John. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In:* **Políticas Educacionais**: Questões e dilemas. Org. Stephen Ball e Jefferson Mainardes. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MAINARDES, Jeferson; STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto, 2010.

MAINARDES, Jeferson; STREMEL, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Relação atualizada até 30/11/2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com professor Stephen John Ball. Traduzido por Janete Bridon. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Revista **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANCINI, Natália. Chemobrain: o que é, sintomas e tratamento, Abrale **On-Line,** abr./2021.

MARIUTTI, Eduardo Barros. O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo: apontamentos. **Texto para Discussão**. Unicamp. Instituto de Economia, Campinas, n. 415, ago. 2021.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. **Diário Oficial de Mato Grosso,** Cuiabá, 1°.10.98.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso**. Secretaria de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), Superintendência de Educação Básica (SUEB). Cuiabá, 2010.

MATO GROSSO. **Orientativo Pedagógico Educação Integral em Tempo Integral.** Secretaria de Educação, Cultura e Lazer. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), Superintendência de Educação Básica (SUEB). Coordenadoria do Ensino Médio (CEM). Cuiabá, 2016 [a].

MATO GROSSO. **Governador anuncia Marco Marrafon como novo secretário de Educação**. Secretaria de Educação-MT. 2016 [b]. Disponível em: <https://www.detran.mt.gov.br/web/seduc/-/governador-anuncia-marco-marrafon-como-novo-secretario-de-educacao>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MATO GROSSO. **Acordo de Cooperação**. Secretaria de Educação, Cultura e Lazer. Coordenadoria do Ensino Médio (CEM). Cuiabá, 2017 [a].

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 10.622, de 24 de outubro de 2017. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC), e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso,** Cuiabá, 24 de outubro de 2017, nº 27130, p. 1-2., 2017 [b].

MATO GROSSO. Portaria 371/GS/SEDUC/MT, de 25 de outubro de 2017. 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. **Diário Oficial de Mato Grosso**, Cuiabá, 16 de novembro de 2017, nº 27144, p. 73-75, 2017 [c].

MATO GROSSO. Decreto n° 1.726, de 04 de dezembro de 2018. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC). **Diário Oficial de Mato Grosso**, nº 27394, Cuiabá, 04/12/2018, 2018 [a].

MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico de Educação Integral:** Escola Plena. Secretaria de Educação, Cultura e Lazer. Coordenadoria de Ensino Integral (CEIn). Cuiabá, 2018 [b].

MATO GROSSO. **PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Cleinia Rosalina de Souza**. Secretaria de Educação, Cultura e Lazer. Coordenadoria de Ensino Integral (CEIn). Cuiabá, 2019 [a].

MATO GROSSO. **PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Nilo Póvoas**. Secretaria de Educação, Cultura e Lazer. Coordenadoria de Ensino Integral (CEIn). Cuiabá, 2019 [b].

MATO GROSSO. **PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Rafael Rueda**. Secretaria de Educação, Cultura e Lazer. Coordenadoria de Ensino Integral (CEIn). 2019 [c]

MATO GROSSO. **Escola Plena recebe a visita do Ministro da Educação**. 2019 [d]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1YJD3zwClk308T2Y-mBQB11RerZwTYToo/view?usp=sharing>. Acesso em: 3 mar. 2021.

MATO GROSSO. **Escola Plena em fase de Conclusão da Reforma iniciada em 2019**. 2020 [a]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fSJqqpiz2YrI2ek-m6T8VFaaIV_2MV3g/view?usp=sharing>. Acesso em: 26 fev. 2021.

MATO GROSSO. EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL MATO GROSSO. **Avaliação Semanal e Estudo Orientado**. 2020 [b]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ijwXxukB6l4&t=6409s>. Acesso em: 17 mai. 2022.

MATO GROSSO. ESCOLA CLEINIA ROSALINA DE SOUZA EDUCAÇÃO PLENA. **Eletiva Ensino Médio.** 2021. Disponível em: <https://youtu.be/-VsSQcSyASg>. Acesso em: 1 abr. 2022.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos, ArtMed, 3ª edição, traduzido por Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre. 2004.

MEMÓRIA INFANTIL. **Rá-Tim-Bum:** Senta que lá vem a História - Versão 1. YouTube, 3 jun. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRaQSS4XnzU>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MENDES, Valdelaine da Rosa. PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos Think Tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 65-88, jan./abr. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGUEL, Antonio. Entre jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. Fala final do **Encontro Nacional de Educação Matemática** (ENEM/2016), ocorrido na Universidade Cruzeiro do Sul, Campus Anália Franco/SP, 13 a 16 de julho de 2016.

MIRANDA, Rita Alves. Estudos sobre Bertolt Brecht. **Existência e Arte** – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei, Ano VII, Número VI, janeiro a dezembro de 2011.

MORAES, Maria Laura Brenner. Modelos de gestão, performatividade e intensificação do trabalho docente, **THEMA**, 018, v. 15, n. 2, pp. 553-562.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso, **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas: p. 19-41, janeiro/abril. 2011.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do banco mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. **Anais da XI ANPed Sul**, 2016. Reunião Científica Regional da ANPED – de 24 a 27 de julho – UFPR/Curitiba/PR.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação** [on-line], 2005, n. 28, p. 140-150.

OLIVEIRA, Adriana Martins de; SILVA, Monica Ribeiro da. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As Políticas Para o Ensino Médio no Período de 2003 a 2014**: Disputas, Estratégias, Concepções e Projetos. 2017. Tese (Doutorado em Educação) **–** Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia/GO.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Jomtien – Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO Brasil. Brasília-DF, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Nova Delhi**. UNESCO Brasil. Brasília-DF, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Título original: Learning: the treasure within. Unesco Brasil. Brasília: Cortez Editora, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Dakar**. UNESCO Brasil. Brasília-DF, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Cochabamba**. UNESCO Brasil. Brasília-DF, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Consultoras contratadas: Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. Brasília: Unesco Brasil/MEC, 2003a, 662p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O Ensino Médio no Século XXI**: desafios, tendências e prioridades.

Relatório Final Reunião Internacional de Especialistas. Beijing, República Popular da China, 21-25 de maio de 2001. Unesco Brasil/MEC, 2003b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reforma da Educação Secundária:** rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Unesco Brasil/MEC, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Ensino Médio e Educação Profissional:** Desafios da integração. Unesco Brasil/MEC, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Protótipos Curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**. Unesco Brasil/MEC, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Ensino Médio:** Proposições para inclusão e diversidade. Unesco Brasil/MEC, 2012 [a].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Juventudes e habilidades: colocando a educação em ação**. Relatório Conciso-2012. Unesco Brasil/MEC, 2012 [b].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Compromisso de Nova Delhi**. UNESCO Brasil. Brasília-DF, 2012 [c].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon**. UNESCO Brasil. Brasília-DF, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Revisão das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.** Projeto CNE/UNESCO. Unesco Brasil/MEC, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Currículo do Ensino Médio**. Unesco Brasil/MEC, 2018.

PADILHA, Augusto Toledo Caio. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. Revista **Espaço Acadêmico**, n. 180, maio-2016 – Especial 15 anos, Ano XVI.

PEREIRA, Antônia. O teatro de pesquisa ou a pesquisa no teatro: o projeto gênero e identidade, em Arteriais, Revista do **PPGARTES**, ICA, UFPA, n. 02, agosto de 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-Privado no Contexto de Neoconservadorismo no Brasil. Seção Especial: Privatização e a Educação, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

PERONI, Vera. CAETANO, Maria R.; LIMA, Paula. de. Reformas educacionais de hoje as implicações para a democracia, 2017, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault** – Entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

PONDERAR. **Relatório da Avaliação Neuropsicológica** da Pesquisadora feito pela neuropsicóloga em 01/03/2021.

G1 NOTÍCIAS. **60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto:** resultados mostram 'apagão' do ensino público na pandemia. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percent-dos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2021.

G1 ECONOMIA. **Avatares do Facebook:** saiba como usar as figurinhas. 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/10/06/avatares-do-facebook-saiba-como-usar-as-figurinhas.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2021.

RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA (RELEPE). **Inicio.** Disponível em: <Home - Rede Latino-Americana de Estudos Epistemológicos em Política Educacional (relepe.org)>. Acesso em: 26 jun. 2019.

RIBAS, Ítalo Salomão. **Reflexões Sobre o Utilitarismo e o Pragmatismo Mercadológico Expressos no Conteúdo Matemático na Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET). Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba/PR, 2021.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo-SP: Atlas, 1999. 334 p.

ROSA, Sanny Silva da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

SAGGIN, Viviane. (2017). **Professores participam de formação em Cuiabá**. Secretaria de Estado de Educação-MT, 23 de maio de 2017. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/professores-participam-de-formacao-em-cuiaba>. Acesso em: 17 maio 2021.

SANTOS, Carlos. **Defesas de Dissertação de Mestrado** – Mês de Agosto de 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Instituto de Matemática, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS: Campo Grande, 27 jul. 2017. Disponível em: <https://ppgedumat.ufms.br/defesas-de-dissertacao-de-mestrado-mes-de-agosto-de-2017/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Bernstein e o Campo Educacional: Relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov./2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, et al. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 137 – 179, 2003.

SCARSELLI, Mayara. Bezerra. **A institucionalização da sociologia no Ensino Médio**: um estudo sobre a política curricular em duas escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado) **–** Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SILVA, Marcio Antonio da. **Currículos de matemática no Ensino Médio**: em busca de critérios para escolha e organização de conteúdos. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Marcio Antonio da; MIARKA, Roger. Geni, a Pesquisa em [E]educação [M]atemática e o Zepelim, **Perspectivas da Educação Matemática** (PEM), v. 10, n. 24, p. 752-767, 2017.

SILVA, Marcio Antonio. Currículo e Educação Matemática: a política cultural como potencializadora de pesquisas, **Perspectivas da Educação Matemática,** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Volume 11, número 26. p. 202-224 – 2018.

SILVA, Marcio Antonio da. Currículo, Educação Matemática, Política e Podres Poderes, **RIPEM**, v. 12, n. 1, p. 09-28, 2022.

SILVA, Mônica. **Pesquisadoras "conversam" com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio.** Observatório do Ensino Médio. 2015. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 21 maio 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed.: 11. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – Uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 117-138, 2007.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO ENSINO PÚBLICO DE MATO GROSSO (SINTEP-MT). **Cartilha Salarial dos Trabalhadores e das Trabalhadoras da Educação**, Rede Estadual 2019: É hora de reafirmar nossas conquistas, por nenhum direito a menos! Gestão 2018-2019, Diretoria Executiva, p. 1-28, Cuiabá-MT.

SINTEP-MT. **Cartilha Salarial dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação** – Rede Estadual 2019. É hora de reafirmar nossas conquistas, por nenhum direito a menos! Acesso em 24 abr. 2019.

SITE DO IHADCANCER.COM. **10 Things Cancer Survivors Want You to Know About Chemo Brain.** by TeamIHadCancer. Disponível < https://www.ihadcancer.com/h3-blog/01-04-2016/10-things-cancer-survivors-want-you-to-know-about-chemo-brain>. Acesso em: 18 abril 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Auditoria coordenada educação**: ensino médio / Instituto Rui Barbosa; Tribunal de Contas da União. Brasília, 2014. 32 p.

TEODORO, Flavia Pollyany. KATO, Lilian Akemi. A recontextualização pedagógica operada em uma prática de Modelagem Matemática nos Anos Iniciais, **Revista de Ensino de Ciências e Matemática** – REnCiMa, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1-27, mar. 2021.

TEIXEIRA, Francimara Nogueira. As Peças Didáticas de Brecht Tensões Produtivas Entre Texto e Cena, **Revista Repertório**, Salvador, nº 23, p. 46-57, 2014.

TOSTA, Estela Inês Leite. **Educação especial em Mato Grosso**: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012). 2014. 286 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNIVERSAL STUDIOS. **Erin Brockovich – uma mulher de talento**. Produtoras: Columbia Pictures, Jersey Films, Universal Studios. Data de lançamento 20 de abril de 2000. Duração 2h 11min, tipo Comédia dramática. Direção: Steven Soderbergh. Roteiro: Susannah Grant. Elenco: Julia Roberts, Albert Finney, Aaron Eckhart. Título original; Erin Brockovich

TV VILA REAL. Estudantes protestam contra fechamento da escola Nilo Povoas. 2020. Disponível em <https://youtu.be/qHog60tcUvQ>. Acesso em: 22 jan. 2020.

VALERO, Paola; ANDRADE-MOLINA, Melissa; MONTECINO, Alex. A Educação Política em Matemática: da Educação Matemática Crítica à Política Cultural de Educação Matemática O aspecto político na educação matemática: da educação matemática crítica à política cultural da educação matemática, **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, vol. 18, n. 3, noviembre, 2015, p. 287-300.

VITORINO, Viviane da Cruz Leal Nunes; ROLKOUSKI, Emerson. **O PNAIC de Alfabetização Matemática no Município de Curitiba**: um olhar a partir do ciclo de políticas públicas educacionais. RPEM, Campo Mourão, PR, Brasil, v. 10, n. 22, p. 32-57, mai.-ago. 2021.

WORLD BANK. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil.** Banco Mundial. Parceria Secretaria de Ensino Básico (SEB) – Ministério da Educação Diretoria de Estudos Educacionais – Inep Secretarias Estaduais de Educação (Seeds) Acre, Ceará, São Paulo e Paraná. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep Ministério da Educação Brasília-DF, 2010.

WORLD BANK. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Resumo Executivo. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2011.

WORLD BANK. **Achieving World-Class Education in Brazil**: The Next Agenda. BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. World Bank Publications, 2010. [Publicação no Brasil sob o título de: Chegando a uma educação de nível mundial].

WORLD BANK. **Quem Nós Somos**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em: 10 jul. 2018.

WIKIPEDIA. **Rá-Tim-Bum**, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1-Tim-Bum>. Acesso em: 28 mar. 2022.