



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



LEIDIANE FRANCISCA DE OLIVEIRA

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ARTICULADOS NA POLÍTICA
CURRICULAR DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO**

RONDONÓPOLIS – MT

2024

LEIDIANE FRANCISCA DE OLIVEIRA

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ARTICULADOS NA POLÍTICA
CURRICULAR DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis, Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

RONDONÓPOLIS – MT

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

O48s Oliveira, Leidiane Francisca de.
Sentidos de educação integral articulados na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso [recurso eletrônico] / Leidiane Francisca de Oliveira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 179 f., pdf). – 2024.

Orientador(a): Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Educação integral. 2. Ensino Médio em Tempo Integral. 3. Política curricular de Mato Grosso. 4. Subjetivação de professores de Língua Portuguesa. I. Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL ARTICULADOS NA POLÍTICA CURRICULAR DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO"

AUTORA: MESTRANDA LEIDIANE FRANCISCA DE OLIVEIRA

Dissertação defendida e aprovada em **29/05/2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. DOUTOR HUGO HELENO CAMILO COSTA (EXAMINADOR INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. DOUTORA ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES (EXAMINADORA EXTERNA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

4. DOUTORA MERILIN BALDAN (EXAMINADORA SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 29/05/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente - UFR**, em 29/05/2024, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **HUGO HELENO CAMILO COSTA, Usuário Externo**, em 29/05/2024, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Usuário Externo**, em 29/05/2024, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0325759** e o código CRC **03961F55**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, por ter me acompanhado nesse percurso, direcionando o trabalho com dedicação, paciência e carinho. Faltam-me palavras para expressar toda admiração e respeito.

À Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes (ProPEd/UERJ) e ao Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa (ProPEd/UERJ, PPGEdU/UFR), por terem aceitado ao convite para comporem as bancas de qualificação e defesa, pela leitura atenta e contribuições generosas. À Profa. Dra. Merilin Baldan (PPGEdU/UFR), pelo apoio como suplente das bancas.

A todos os professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdU/UFR) e aos colegas do Mestrado em Educação, pelo aprendizado e compartilhamento de vivências.

Aos colegas do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade: Rosely, Eduardo, Eliane, Eudes, Thais, Cláudia, Vinicius, Silvany, Paulo, Sylvia, Tatiane, Ligia, Mikaela, Kelly, Luzitania e Andréia, pelas discussões enriquecedoras. Em especial, ao Tiago, pela amizade e parceria nas atividades do mestrado.

Aos diretores, coordenadoras e professores/as das Escolas de Tempo Integral de Rondonópolis-MT, por terem contribuído com o desenvolvimento da pesquisa.

À equipe gestora, professores/as e profissionais da educação da Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes, pelo apoio e companheirismo.

Aos amigos/as, pelo incentivo e convivência afetuosa.

Aos meus pais, Manoel e Dorailda, à minha irmã, Liliane, e demais familiares, por todo amor e cuidado de sempre.

RESUMO

A pesquisa intitulada *Sentidos de educação integral articulados na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso* foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), vinculada ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade. O foco de investigação foi a política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de Mato Grosso, a princípio nomeada Projeto Escola Plena. Essa política foi assinada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) em 2017, desencadeada pelo Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI, promulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e inserido no bojo da Reforma do Ensino Médio. Tal política promove a ampliação da jornada escolar para oito horas diárias, justificando o propósito de propiciar a formação integral dos estudantes em prol do desenvolvimento de seus projetos de vida. Esta pesquisa, então, propôs-se a interpretar a disputa de sentidos de educação integral na política curricular de EMTI de Mato Grosso, considerando a promessa de plenitude (impossível) da educação como uma articulação que, por meio de lógicas fantasmáticas, a sustenta como necessária. Foram objetivos específicos problematizar sentidos de educação integral que circulam nos discursos do campo das políticas curriculares; investigar como são constituídos os discursos de plenitude (impossível) da educação nos documentos nacionais balizadores da política curricular de Ensino Médio e EMTI, bem como em documentos assinados pela Seduc/MT; discutir sentidos hegemônicos sobre a política e o modo como subjetivam professores/as de Língua Portuguesa atribuídos/as no Ensino Médio em Escolas de Tempo Integral de Rondonópolis-MT. Para tanto, os estudos bibliográfico e documental desenvolvidos utilizaram como principais fontes os documentos balizadores do EMTI, informações e notícias compartilhadas nas redes sociais de acesso público e irrestrito do MEC e da Seduc/MT, também foram realizadas entrevistas com quatro professores/as de Língua Portuguesa atribuídos/as no Ensino Médio em Escolas de Tempo Integral de Rondonópolis-MT. De tal modo, discursos acerca da política curricular nacional de EMTI e, igualmente, os sobre a política de Mato Grosso constituem a empiria desta pesquisa. Foi adotada a discussão teórico-estratégica discursiva de registro pós-estrutural e pós-fundacional para o estudo das políticas curriculares, considerando as contribuições de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes Macedo, ressaltando-se noções centrais da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, da abordagem das lógicas social, política e fantasmática de Jason Glynos e David Howarth, ainda, fazendo menção a algumas noções da teoria psicanalítica apropriadas por esses autores. A discussão buscou reconstituir a contingência do contexto no qual o Projeto Escola Plena foi articulado discursivamente em resposta a uma reiterada crise do sistema educacional mato-grossense; identificou sentidos de educação integral como tempo integral para ampliar as oportunidades de aprendizagem, formação humana integral, formação integral em múltiplas dimensões, desenvolvimento humano global e a proeminência do sentido de integralidade da ação educativa, vinculado à centralidade do jovem e de seu projeto de vida; abordou algumas das fantasias educacionais operando para sustentar essa hegemonia. Assim, a política curricular de EMTI de Mato Grosso, como uma textualidade contingente, precária e provisória, configura-se em uma tentativa de controlar a significação de educação integral que, ao prometer uma formação para a plenitude humana (impossível), busca fantasiosa e erraticamente apagar disjunções e contradições, afetando os modos de subjetivação dos sujeitos envolvidos em seu processo contextual e relacional de tradução.

Palavras-chave: Educação integral. Ensino Médio em Tempo Integral. Política curricular de Mato Grosso. Subjetivação de professores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The research entitled *Meanings of integral education articulated in the curricular policy of Full-Time High School in Mato Grosso* was prepared within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), at the Federal University of Rondonópolis (UFR), linked to the research group Curriculum and Alterity Policies. The focus of investigation was the curriculum policy for Full-Time Secondary Education (EMTI) in Mato Grosso, initially named Projeto Escola Plena. This policy was signed by the State Department of Education of Mato Grosso (Seduc/MT) in 2017, triggered by the Program to Promote the Implementation of EMTI Schools promulgated by the Ministry of Education (MEC) and inserted in the context of the Secondary Education Reform. This policy promotes the extension of the school day to eight hours a day, justifying the purpose of providing students with comprehensive training in favor of developing their life projects. This research, then, set out to interpret the dispute over the meanings of integral education in this curricular policy, considering the promise of (impossible) plenitude of education as an articulation that, through fantasmatic logics, sustains it as necessary. Specific objectives were to problematize meanings of integral education that circulate in discourses in the field of curriculum policies; investigate how discourses of (impossible) plenitude of education are constituted in the national documents guiding the High School and EMTI curriculum policy, as well as in documents signed by Seduc/MT; discuss hegemonized meanings about politics and the way they subjectify Portuguese language teachers assigned to high school in full-time schools in Rondonópolis-MT. To this end, the bibliographic and documentary studies developed used EMTI's guiding documents as their main sources, information and news shared on the MEC and Seduc/MT's public and unrestricted social networks, interviews were also carried out with four Portuguese language teachers assigned in High School in Full-Time Schools in Rondonópolis-MT. In this way, speeches about the national EMTI curriculum policy and, equally, those about the Mato Grosso policy constitute the empirics of this research. A theoretical-strategic discursive discussion with a post-structural and post-foundational register was adopted for the study of curricular policies, considering the contributions of Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Fernandes Macedo, highlighting central notions of the discourse theory of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, the social, political and fantasmatic logics approach of Jason Glynos and David Howarth, also mentioning some notions of psychoanalytic theory appropriated by these authors. The discussion sought to reconstitute the contingency of the context in which the Escola Plena Project was discursively articulated in response to a repeated crisis in the Mato Grosso educational system; identified meanings of integral education as full-time to expand learning opportunities, integral human formation, integral training in multiple dimensions, global human development and the prominence of the sense of integrality of educational action, linked to the centrality of the young person and their life project; addressed some of the educational fantasies operating to sustain this hegemony. Thus, Mato Grosso's EMTI curricular policy, as a contingent, precarious and provisional textuality, is configured in an attempt to control the meaning of integral education which, by promising training for human plenitude (impossible), seeks fanciful and erratically erase disjunctions and contradictions, affecting the modes of subjectivation of the subjects involved in their contextual and relational process of translation.

Keywords: Comprehensive education. Full-Time High School. Mato Grosso curriculum policy. Subjectivation of Portuguese Language teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEM	Democratas
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCs/MT	Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Plano Estadual de Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Programa Mais Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

Seduc/MT Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Sintep/MT Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
UFR Universidade Federal de Rondonópolis
Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Sobre educação integral	28
1.2 Sobre a política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso em teses e dissertações	37
2 A PERSPECTIVA DISCURSIVA PARA O ESTUDO DA POLÍTICA CURRICULAR E DISCUSSÃO TEÓRICO-ESTRATÉGICA DA PESQUISA	48
2.1 A virada linguística	48
2.2 O descentramento da noção de sujeito moderno	55
2.3 Teorias pós-críticas e algumas implicações para os estudos do campo curricular	57
2.4 A política curricular como produção discursiva em resposta à instabilidade do social	65
2.5 O processo de constituição de articulações hegemônicas na teoria do discurso	70
2.6 A abordagem das lógicas social, política e fantasmática	82
3 TENTATIVAS DE POSITIVAR A POLÍTICA CURRICULAR DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO	88
3.1 Reconstituição do contexto de articulação da política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso	88
3.2 Sentidos de educação integral na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso	100
3.3 As fantasias de positivação da política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso	110
3.3.1 A fantasia de um conhecimento que se quer total	112
3.3.2 A fantasia de tudo saber fazer	118
3.3.3 A fantasia de um eu educado	127
3.3.4 A fantasia de uma virtude moral	131
3.3.5 A fantasia de racionalidade socioemocional	135
3.3.6 A fantasia de realização plena	138
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153

REFERÊNCIAS DO LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES	169
ANEXOS	171
APÊNDICES	175
Apêndice A – Aspectos éticos da pesquisa	175
Apêndice B – Roteiro das entrevistas	177

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela intitulada *Sentidos de educação integral articulados na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso* foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Esse estudo direciona-se à linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Mestrado em Educação e está vinculado ao grupo de pesquisa: Políticas de Currículo e Alteridade.

Tendo como objeto de estudo a política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de Mato Grosso, a princípio nomeada Projeto Escola Plena¹, a investigação objetivou interpretar a disputa de sentidos de educação integral na política curricular de EMTI de Mato Grosso, considerando a promessa de plenitude (impossível) da educação como uma articulação que, por meio de lógicas fantasmáticas, a sustenta como necessária. Essa política foi assinada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT) no governo de Pedro Taques (então Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, 2015-2018)² em 2017, como um desdobramento do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI³, normatizado pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) e convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A política nacional, por sua vez, foi inserida no bojo da dita Reforma do Ensino Médio, perpetrada logo no começo do governo de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB, 2016-2018), que assumiu a presidência do Brasil em 31 de agosto de

¹ Projeto de Educação em Tempo Integral de Mato Grosso, vinculado ao Programa Pró-Escolas, iniciativa proposta pelo governo de Mato Grosso com a finalidade de promover ações com foco na aprendizagem, visando melhorar a qualidade da educação pública, abrangendo quatro eixos: ensino, inovação, estrutura e esporte e lazer, com a previsão de investimentos de R\$ 180 milhões por ano. Para mais informações, acessar: <http://www3.seduc.mt.gov.br/pro-escolas/escola-plena>.

² Pedro Taques foi eleito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Em agosto de 2015, filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Em abril de 2020, o ex-governador de Mato Grosso filiou-se ao Partido Solidariedade, mantendo essa vinculação até o momento de realização desta pesquisa.

³ Para mais informações acessar: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/ps-ensino-medio/ps-emi> e <http://portal.mec.gov.br>. Os termos implementação e implantação serão usados nesta dissertação sempre em referência à lógica verticalizada (proposta/prática) assumida nessa política curricular. Na subseção 2.4 *A política curricular como produção discursiva em resposta à instabilidade do social* essa lógica será problematizada.

2016, após o *impeachment*⁴ da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT, 2011-2016). A proposição do chamado Novo Ensino Médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018a) são consideradas ações emblemáticas de quando o MEC teve à frente o influente político pernambucano Mendonça Filho (Democratas – DEM), período de 2016 a 2018.

O documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Brasil, 2018b), instituído pelo MEC por meio da Portaria n.º 649, publicada em 10 de junho de 2018, reforça que a aprovação da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a) promove alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB, Brasil, 1996) e já orienta a ampliação da jornada escolar no Ensino Médio para, no mínimo, 1.000 horas anuais, em todas as escolas do país. Justifica desencadear a reconfiguração e flexibilização da organização curricular, tendo em vista assegurar o direito às aprendizagens essenciais dispostas na BNCC (Brasil, 2018a) e a oferta de itinerários formativos com foco nas quatro áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Isso para, supostamente, garantir a todos os jovens brasileiros uma educação de qualidade, frente às novas demandas do mundo do trabalho e complexidades da sociedade atual, possibilitando aos estudantes “o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem e, também, à ampliação das ações voltadas à construção dos projetos de vida” (Brasil, 2018b, p. 3).

A Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a) prevê, ainda e sem definição de prazo, a progressiva ampliação da jornada escolar do Ensino Médio para 1.400 horas anuais, e como forma de induzir uma imediata extensão da carga horária anual para parte dos estudantes, institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI. Essa política nacional é anunciada pelo MEC⁵ como iniciativa estratégica para desenvolver ações conjuntas com os estados e o Distrito Federal, visando ampliar a oferta de EMTI, bem como atender às metas 6 e 7⁶ do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

⁴ O processo judicial contra as chamadas pedaladas fiscais, que justificaram o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, foi arquivado em 2022 em decorrência da não comprovação de improbidade administrativa dos envolvidos.

⁵ Informação publicada na página eletrônica do MEC: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>.

⁶ A saber, a meta 6 refere-se ao compromisso de até 2024 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de modo a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014), e a meta 7 corresponde à “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo

De acordo com a Portaria n.º 1.145, publicada pelo MEC em 10 de outubro de 2016, a proposta pedagógica das Escolas de EMTI objetiva a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias, tendo em vista promover a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto socioemocionais, prometendo, assim, melhorar a qualidade da educação pública. Tal proposta inicialmente toma como base os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), formulados por Jacques Delors *et al.* (Unesco, 1998)⁷. Posteriormente, esse embasamento foi alterado pelo MEC com a publicação da Portaria n.º 727 (Brasil, 2017b), que estabelece a BNCC (Brasil, 2018a) e a arquitetura curricular do Novo Ensino Médio como pilares da proposta pedagógica das escolas de EMTI. Em ambas consta a prioridade para escolha de escolas que atendam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dentre os critérios de inclusão ao Programa.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT, eleito para 2023-2026), foi sancionado o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023, com o objetivo de fomentar a ampliação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Essa política pública educacional disponibiliza assistência técnica e financeira para escolas que ofertem educação em tempo integral, considerando para isso matrículas criadas ou convertidas de jornada parcial para jornada integral, a partir de janeiro de 2023, que possuam tempo igual ou superior a sete horas diárias. Conforme notícia divulgada na página eletrônica do MEC, os critérios de adesão preveem “propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integral, e a priorização das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica”.⁸

Recentemente, o documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024 reafirma a aposta na educação em tempo integral como uma das alternativas mais promissoras para se alcançar a tão almejada qualidade da educação. Embora nele seja pontuado que “A ampliação do modelo tem se mostrado um desafio para o país e para a maioria dos seus estados, pois as metas [estabelecidas no PNE (2014-2024)] para escolas e para alunos [...] ainda não foram alcançadas” (Brasil, 2024, p. 21). Dentre as deliberações encaminhadas ao MEC, visando subsidiar a elaboração do Projeto de Lei a ser enviado ao

a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio” (Brasil, 2014).

⁷ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 1996.

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 15 nov. 2023.

Congresso Nacional para aprovação do novo PNE (2024-2034), a meta de atendimento de estudantes da Educação Básica com educação em tempo integral foi dobrada, conforme consta na sétima proposição do eixo II (A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência, e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios)⁹.

Ressalta-se que na ampla rede discursiva em prol da educação integral flutuam diversos sentidos de integralidade. Conforme Laclau (2011a, p. 143), “se as relações sociais são relações discursivas, relações simbólicas que se constituem por meio de processos de significação, o fracasso de tal processo de constituição, a presença de uma falta no interior da estrutura, tem de ser, ele próprio, significado”. De tal forma, a multiplicidade de significantes e sentidos não resultaria de ambiguidades contingentes, mas da própria necessidade de significar a falta constitutiva que marca toda tentativa de produzir objetividade no social. Sendo assim, em torno do significante educação integral, cuja significação vem sendo disputada de longa data nas políticas educacionais brasileiras, há uma proliferação de significantes flutuantes (como será defendido neste trabalho), possibilitando que a ele sejam incorporadas diferentes demandas articuladas discursivamente na luta política (Lopes, 2012).

Nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Gigante (2016), que se propõe a discutir os discursos de interdisciplinaridade, interculturalidade, intersetorialidade e a proposta de um currículo significativo híbridos no Programa Mais Educação, questionando alguns dos aspectos dicotômicos dessa política nos binarismos disciplinar/não disciplinar, turno/contraturno, saberes escolares/saberes comunitários, cultura erudita/cultura popular; de Gigante (2021), que discute sentidos de educação integral privilegiados na articulação da BNCC (Brasil, 2018a), tensionando universalismos e essencialismos que essa produção discursiva tenta hegemonizar ao dar proeminência a sintagmas como formação humana integral, desenvolvimento integral, protagonismo juvenil, projetos de vida, itinerários formativos, dentre outros, contrapondo-se a modos mais fluidos e contextuais de pensar o conhecimento, o currículo e os processos de subjetivação dos sujeitos e das políticas educacionais; de Sirino (2022), que aborda demandas por educação integral articuladas nas políticas educacionais: Centro de Atenção Integral à Criança,

⁹ “Proposição 7. Garantia de educação em tempo integral, com mínimo de 7 horas diárias, com garantia de permanência e padrão de qualidade social em, no mínimo, 50% das escolas públicas federais, estaduais, distritais e municipais, a fim de atender, pelo menos, 50% dos(as) estudantes da educação básica, até o final de vigência do plano” (Brasil, 2024, p. 107).

Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação, problematizando a fantasia de uma lógica melhorista do tempo, do espaço e do currículo da escola como possibilidade de que assim sejam alcançadas a formação humana integral, a qualidade da educação e combatidas as desigualdades sociais.

Nesse contexto de intensificação dos discursos em prol da educação em tempo integral, a Seduc/MT, em atendimento às metas 6 e 7 do PNE (Brasil, 2014), e à meta 16¹⁰ do Plano Estadual de Educação (PEE), Lei n.º 10.111, de 06 de junho de 2014, desenvolveu em 2016 um projeto piloto de educação integral em tempo integral em seis unidades escolares. Contudo, a disputa em torno da educação integral e do tempo para realizá-la já estava em pauta há décadas em políticas educacionais promovidas em Mato Grosso, por exemplo, na proposta de formação humana integral e reorganização dos espaços e tempos de aprendizagem da política de Ciclos de Formação (Mato Grosso, 2002)¹¹, nas experiências de ampliação de jornada escolar induzidas por políticas nacionais como o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP, Brasil, 2004), o Programa Mais Educação (PME, Brasil, 2007) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI, Brasil, 2009). Este último, inclusive, foi a principal inspiração do projeto piloto.

O Projeto Escola Plena foi instituído por meio da Lei n.º 10.622, de 24 de outubro de 2017, oficializando a política curricular de EMTI de Mato Grosso. Nesse ano, foi ofertado EMTI em 14 unidades escolares nomeadas Escolas Plenas. Para isso, a Seduc/MT firmou acordo de cooperação¹² com o Instituto Natura¹³, tendo como intervenientes o Instituto Sonho Grande¹⁴ e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)¹⁵, colaboradores

¹⁰ “Aumentar progressivamente a carga horária em 01 hora por ano, atingindo pelo menos sete horas diárias, para 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes matriculados na educação básica até 2017” (Mato Grosso, 2014).

¹¹ Na Escola Ciclada, a defesa mais reiterada foi a de que essa política investiria na “flexibilização do tempo, possibilitando que o currículo fosse trabalhado num período maior, permitindo assim respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos” (Mato Grosso, 2001, p. 21), tendo em vista promover uma formação humana integral que viesse a contemplar “não apenas os aspectos cognitivos – tradicionalmente considerados na organização do currículo escolar –, mas também os aspectos sociais, morais, éticos e afetivos, constitutivos da natureza humana” (*Ibidem*, p. 26).

¹² O Extrato do Acordo de Cooperação n.º 0346-2017 foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, em 12 de julho de 2017. O acordo não prevê transferência de recursos financeiros e teria vigência de três anos.

¹³ Organização sem fins lucrativos, fundada em 2010, tendo como aspiração “atuar juntos para transformar a Educação do Brasil garantindo aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens”. Ver: <https://www.institutonatura.org>.

¹⁴ “Organização sem fins lucrativos que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas”. Desde 2015, apoia a expansão do Ensino Médio Integral e avalia os resultados do modelo. Ver: <https://www.sonhogrande.org>.

¹⁵ Organização não-governamental pernambucana, criada em 2003, reconhecida nacionalmente por apoiar o desenvolvimento de políticas de ensino em tempo integral, promovendo o programa Escola da Escolha como solução educacional para o EMTI em 19 estados brasileiros. Ver: <https://icebrasil.org.br>.

do terceiro setor que atuaram na etapa de implantação do Projeto Escola Plena. Cabe destacar que a política curricular de EMTI de Mato Grosso foi desenvolvida com base no modelo pedagógico e de gestão fornecido pelo ICE, uma *solução educacional* denominada Escola da Escolha. A parceria com esses institutos foi renovada pela Seduc/MT¹⁶ com o intuito de receber auxílio na continuidade, no aprimoramento e na expansão do Programa de Ensino em Tempo Integral.

O principal objetivo das Escolas de Tempo Integral, segundo o Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral (Mato Grosso, 2024), seria dar condições ao estudante para que atue como protagonista e desenvolva plenamente seu projeto de vida, tendo em vista a perspectiva da educação integral. Essa política pública educacional justifica-se à comunidade em alinhamento com o ideal progressista da formação integral dos estudantes, apresentada como uma alternativa para a superação do propalado fracasso escolar. Afirma, ainda, ser a proposta pedagógica pensada para além da visão reducionista que considera a simples ampliação da permanência dos estudantes na escola como suficiente para promover maior qualidade da educação. Enfatiza a defesa da educação integral em tempo integral como capaz de garantir o sucesso escolar, firmando a promessa da plenitude (im)possível da educação.

No campo discursivo em que a política curricular de EMTI de Mato Grosso se inscreve, faz-se necessária a problematização dessa plenitude impossível no horizonte de uma educação pelo e para o protagonismo e o projeto de vida; igualmente, da lógica instrumental baseada na performatividade, pressupondo, dentre outras demandas, uma relação direta entre o aumento de indicadores de avaliações externas e a melhoria efetiva na qualidade da educação. Sob a lógica instrumental, articulada aos discursos neoliberal, neoconservador, crítico e a outras lógicas também limitantes (de controle) de sentidos do que seja educar, interessa particularmente investigar os sentidos de educação integral que constituem essa política curricular.

¹⁶ O Extrato do Acordo de Cooperação n.º 0103-2021 com o Instituto Natura e o Extrato do Acordo de Cooperação n.º 0378-2021 com o Instituto Sonho Grande, foram publicados no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, em 30 de setembro de 2021 e 07 de janeiro de 2022, respectivamente. A parceria com o ICE foi renovada no início de 2023, mas até o momento não foi localizada publicação do Acordo de Cooperação no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. A informação da retomada da agenda de formações do modelo Escola da Escolha foi publicada na página eletrônica da Seduc/MT. Acessar em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23542416-seduc-mt-inicia-primeira-formacao-em-acolhimento-no-ambiente-escolar>. Em 2023 e 2024, o ICE também realizou ciclos de acompanhamento (monitoramento) nas Escolas de Tempo Integral de Mato Grosso, além dos ciclos formativos realizados de modo presencial e virtual, por meio de lives e na plataforma desse instituto. Ver: <https://ead.icebrasil.org.br/login/index.php>.

A defesa da plenitude impossível da educação prometida na política curricular de EMTI de Mato Grosso está enraizada no projeto educacional moderno, ancorado na racionalidade, no essencialismo, no determinismo, no objetivismo, na perspectiva de verdade, consciência plena etc. Isso porque a noção de educação considerada como um elemento fundamental do pensamento moderno, “está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais” (Silva, 1995, p. 246-247). Dessa forma, “Recorremos [recorre-se] à educação como fonte de otimismo, possibilidade e promessa em um mundo que, com muita frequência, parece repleto de desilusão, desânimo e desespero” (Clarke, 2018a¹⁷, p. 2). No imaginário social dominante a educação é investida de positividade, associada à esperança, à salvação e à redenção, “além de ser vista, principalmente na era neoliberal, como um caminho seguro para a riqueza individual e o sucesso social na corrida econômica global” (*Ibidem*).

Em aproximação à perspectiva psicanalítica, essas promessas que comparecem nas políticas educacionais podem ser pensadas como fantasias, “o insistente impulso para a positividade em relação à educação sugere uma dimensão fantasmática - uma exclusão das inevitáveis deslocamentos e perturbações que impedem que nossas vidas e nossa experiência sejam plenas, harmoniosas e completas” (Clarke, 2018a, p. 3). Embora no senso comum o termo fantasia tenha o significado de ilusão, algo que é contrário à realidade, no sentido psicanalítico “A fantasia, tal como o discurso hegemônico, oculta as contingências dos discursos, suaviza contradições, antagonismos e deslocamentos, em nome de uma concepção que se pretende completa, harmônica, consensual e capaz de preencher o vazio constitutivo do ser” (Lopes, 2019, p. 74). Ela opera, assim, via expectativa de plenitude.

A aposta na educação integral intensifica o fantasiado sentido de uma educação que se quer total/plena, permite pensar que “a adjetivação ‘integral’ tem um cariz histórico de reforço do que a palavra ‘educação’ já traz embutida em si mesma” (Parente, 2021, p. 97, grifos da autora). Em uma perspectiva salvacionista, demandas unificadas pelo *nome* educação integral colocam-se como uma articulação discursiva que seria capaz de cumprir o projeto moderno de educação e ainda utopicamente resolver problemas de outras ordens (pessoais, sociais, econômicas etc.), apaziguando as tensões e conflitos que permeiam a sociedade contemporânea. Uma fantasia que, em um duplo gesto, aponta o que falta à

¹⁷ Os excertos resultam de tradução livre.

educação para que seja integral/plena e tenta tamponar essa falta, articulando sentidos de educação integral que associam, sobretudo, a flexibilização curricular como condição de formar o jovem para um futuro de escolhas racional, emocional e moralmente eficazes.

Assim, torna-se perturbadoramente audaciosa a promessa de plenitude da educação estabelecida no nome próprio Escola Plena¹⁸, que parece querer representar o que seria próprio de algo, uma propriedade (Cunha; Costa, 2021). Esse nome vai sinalizando a conexão que essa política faz com uma noção de educação integral que se coloca como total/plena. O que se torna problemático uma vez que a educação, entendida enquanto relação intersubjetiva, não pode desconsiderar o sujeito e sua falta fundante, sendo-lhe a incompletude constitutiva (Macedo, 2014).

Desse modo, este estudo propôs o seguinte problema de pesquisa: quais sentidos de educação integral estão em disputa na política curricular de EMTI de Mato Grosso? Desdobram-se como questões secundárias: como são constituídos os discursos de plenitude (impossível) da educação nessa política curricular? Quais articulações e lógicas discursivas sustentam essa política curricular como necessária? O objetivo geral da investigação, como indicado de início, foi interpretar a disputa de sentidos de educação integral na política curricular de EMTI de Mato Grosso, considerando a promessa de plenitude (impossível) da educação como uma articulação que, por meio de lógicas fantasmáticas, a sustenta como necessária. Pretendeu-se com os objetivos específicos:

- Problematizar sentidos de educação integral que circulam nos discursos do campo das políticas curriculares;
- Investigar como são constituídos os discursos de plenitude (impossível) da educação nos documentos nacionais balizadores da política curricular de Ensino Médio e EMTI, bem como em documentos assinados pela Seduc/MT;

¹⁸ Embora a Seduc/MT tenha renomeado as Escolas Plenas para Escolas de Tempo Integral e empregue também a nomenclatura Escolas Integrais em alguns documentos oficiais, a perspectiva de educação integral vinculada ao Projeto Escola Plena segue produzindo efeitos nos discursos sobre a política curricular de EMTI de Mato Grosso. O nome Escola Plena continua sendo utilizado pelas comunidades escolares e, inclusive, segue sendo mencionado em documentos elaborados mais recentemente pela Seduc/MT, por exemplo, na Instrução Normativa n.º 008, que dispõe sobre o processo de atribuição dos profissionais da educação para o ano letivo de 2024, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 26 de setembro de 2023. Na Instrução consta que “Os professores que optarem por se inscrever para escolas plenas (escola em tempo integral) deverão possuir disponibilidade para cumprir jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais”. Além disso, a lei que instituiu o Projeto Escola Plena não foi revogada.

- Discutir sentidos hegemonizados sobre a política e o modo como subjetivam professores/as de Língua Portuguesa atribuídos/as no Ensino Médio em Escolas de Tempo Integral de Rondonópolis-MT.

A discussão teórico-estratégica adotou a perspectiva discursiva de registro pós-estrutural e pós-fundacional para o estudo das políticas curriculares, principalmente embasando-se nas contribuições de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes Macedo, buscando uma aproximação direta à teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, à abordagem das lógicas social, política e fantasmática de Jason Glynos e David Howarth, ainda, fazendo menção a algumas noções da teoria psicanalítica apropriadas por esses autores. Na abordagem discursiva de pesquisa, o social é assumido como uma construção discursiva, sendo a realidade uma criação da linguagem. Enquanto parte do social, as políticas constituem tentativas de compor, no que corriqueiramente tratamos como realidade educacional, o lugar do fundamento do social. É possível dizer, assim, que a política é o espaço-tempo em que diferentes interpretações do que seja educar são articuladas a partir de uma falta, de uma ausência de fundamento para o social, como a falta da aprendizagem de conteúdos considerados essenciais, da formação docente para inovar, assegurar certas aprendizagens, do protagonismo juvenil, do projeto de vida, dentre outros. Na perspectiva pós-estrutural, como é explicado na dissertação, disputas pela hegemonia de uma interpretação que possa fixar o que venha a ser educar se dão na relação com uma falta que nunca poderá ser totalmente suprida.

Tal compreensão não essencialista da realidade pressupõe a impossibilidade de haver representação plena e transparente no campo da linguagem¹⁹, como adverte Derrida (2008)²⁰. Portanto, rompe-se com o ideal de estabilidade do significado – logocentrismo, por não existir uma unidade indissolúvel entre o signo e a coisa representada, sendo os significados constituídos contingencialmente. Levando isso em consideração, entende-se os sentidos como discursos, interpretações ou leituras que, em um determinado momento, conseguiram se firmar no jogo da significação ao serem reiterados, preenchendo ilusoriamente lacunas acerca do que é educar, significando o social precária e temporariamente.

Nesse aspecto, não há uma ligação direta entre significantes e significados, mas uma trama imprecisa e borrada, favorecendo a flutuação de múltiplos sentidos e a hegemonização

¹⁹ O emprego desse termo não faz referência à teoria do campo social de Pierre Bourdieu, aqui é mencionado com o sentido de espaço relativamente delimitado, terreno instável constituído/corroído por processos incessantes de disputa pela significação e articulação de hegemonias.

²⁰ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 1967.

momentânea de determinados significados. Conforme defendem Laclau e Mouffe (2015)²¹, é possível entender “a hegemonia como uma teoria da decisão tomada no terreno do indecível” (p. 38). Assim, é somente através de conflituosas articulações que hegemonias podem ser provisoriamente fixadas. Tais amarrações são designadas pontos nodais na teoria do discurso. Elas cingem determinado significado a um significante, assemelhando-se aos pontos de estofa da psicanálise lacaniana, de maneira que interrompem o deslizamento de sentidos na extensão da cadeia de significantes, suturando momentaneamente a fissura do social.

Por sua vez, Lacan (1998)²² defende a primazia do significante, subvertendo a concepção saussureana de signo linguístico que prevê a existência de uma relação, ainda que arbitrária, entre significante e significado. Sendo assim, considera-se que “é no discurso que os significantes se amaram, produzindo como efeito dessa amarração o significado” (Ferreira, 2002, p. 123). Para a psicanálise, a noção de sujeito é pensada como entrelaçada à de significante, ao instituir-se a linguagem como fundamento dos processos de subjetivação²³. Nessa abordagem teórica, “o sujeito do inconsciente é um efeito do significante, está submetido aos significantes que lhe sucedem [...], o sujeito da psicanálise é um efeito do significante (um efeito da linguagem)” (Longo, 2006, p. 48). Posto como herdeiro de uma falta e na dependência do discurso do Outro²⁴, o sujeito seria aquilo que representa algo para alguém em uma cadeia de significação. Ou seja, “o significante é signo de um sujeito. É a inscrição na ordem do significante (campo do Outro) que permite a um sujeito operar com as leis da linguagem e produzir significações que escapam à intenção do dizer” (Ferreira, 2002, p. 124).

Como ressalta Lopes (2013), o sujeito languageiro é uma construção falida. “Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada” (*Ibidem*, p. 08, grifo da autora). Essa perspectiva de sujeito tido

²¹ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 1985.

²² Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 1966.

²³ Cabe dizer que a lógica do jogo de significação defendida por Lacan não é equivalente àquela proposta por Derrida, uma vez que os dois estudiosos são abordados neste estudo por meio da teoria do discurso lacaniana. Este último aprofunda a discussão sobre a ausência de um significante primordial/transcendental/verdadeiro. Algumas das principais diferenças entre as teorias lacaniana e derridiana em relação à noção de significante são abordadas na subseção 2.3 *Teorias pós-críticas e algumas implicações para os estudos do campo curricular*.

²⁴ Lacan entende o campo do Outro como lugar de articulação de significantes que preexistem à constituição do sujeito, conforme Ferreira (2002). O termo Outro grafado com inicial maiúscula é empregado para referir-se à linguagem (ordem simbólica).

como um efeito da linguagem escapa aos domínios da racionalidade, consciência plena e fixidez de identidade. Desse modo, ao sujeito que está submetido à linguagem, a completude é da ordem do impossível. A título de exemplificação, os três ofícios (educar, governar e psicanalisar) considerados impossíveis por Freud (2018)²⁵, receberam esse *status* justamente por terem uma ligação umbilical com a linguagem, serem dependentes da palavra. E, como afirma Lacan (1993)²⁶, a palavra é um instrumento falho, não é possível dizer a *verdade toda*, sempre haverá uma parte indizível, porque o Real²⁷ não pode ser simbolizado. “Digo sempre a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam as palavras” (Lacan, 1993, p. 11).

Na perspectiva discursiva, conforme Lopes (2015b, p. 449) “o discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação”. Ao mesmo tempo, também se trata de pensar que não há nada fora da linguagem e isso significa “defender que toda realidade é compreendida discursivamente: o próprio ato de nomear algo da realidade envolve um discurso que sustenta esta nomeação” (Lopes, 2015b, p. 449). Dessa maneira, uma política curricular constitui-se não como a provisão de um conhecimento melhor sobre como a educação deve ser realizada, mas “como uma luta por significação do que vem a ser currículo” (*Ibidem*, p. 447). Com isso enfatiza-se a disputa incessante entre distintos entendimentos do que seja educar, escola, conhecimento, identidade etc. que constitui o campo curricular (teórico e/ou político), indicando a impossibilidade de definir tais termos de modo cabal. Portanto, compreende-se que “a política não tem um centro de poder, uma estrutura que a defina. Articulações discursivas possibilitam decisões políticas, tornando complexo o jogo (de linguagem) que hegemoniza uma dada orientação curricular” (*Ibidem*, p. 454), sempre na dependência de contingências contextuais.

A noção de currículo é aqui compreendida como produção cultural, efeito das disputas por significação no terreno do social, marcado por representações precárias e

²⁵ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em alemão, em 1937.

²⁶ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 1974.

²⁷ Para Lacan, o aparelho psíquico é formado por três registros heterogêneos: Real, Imaginário e Simbólico, entrelaçados em torno do *objeto a* pelo nó borromeano. O Real tem um caráter evasivo ao sentido, não é passível de ser apreendido pela linguagem. “Ele é puro não-sentido, ao passo que é precisamente o sentido que caracteriza o imaginário, e o duplo sentido o que caracteriza o simbólico” (Jorge, 2010, p. 11). Em outras palavras, “O real está fora até o momento em que um corpo vivo é marcado pelo significante. A partir daí, o real se inscreve na estrutura como aquilo que faz buraco. [...] A única via de o real se inscrever na estrutura é através dos efeitos de sua própria impossibilidade. O real é o que ex-siste assim como o simbólico é o que insiste e o imaginário é o que faz consistência” (Coutinho; Ferreira, 2005, p. 31-32).

instáveis em que hegemonias são politicamente negociadas (Macedo, 2006). Assumindo-se que “não é possível responder ‘o que é currículo’, apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19, grifo das autoras). Nesse prisma, Lopes (2015b) sinaliza a produtividade de operar com outras possibilidades de compreensão das políticas curriculares, defendendo um “currículo sem fundamento, sem bases, sem um chão capaz de frear a significação do currículo” (p. 450) e de considerar que os estudos do campo curricular são também disputas políticas pela significação. Isso implica pensar “que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos” (*Ibidem*, p. 462).

Para Lopes e Macedo (2011), nos estudos das políticas curriculares desenvolvidos na perspectiva discursiva, “o espaço de contestação e mudança nas relações sociais é potencializado por intermédio da constituição do discurso como uma estrutura descentrada [...] formada provisoriamente por uma dada articulação política” (Lopes; Macedo, 2011, p. 252), na qual o fechamento pleno da estrutura implicaria em admitir uma finitude ao processo de significação. “Este é um projeto impossível, pois sempre há novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações” (*Ibidem*), sempre há a evocação de tradições educativas criando contextos outros, negociando a significação.

De tal forma, segundo essas autoras, embora o discurso tente produzir um fechamento da significação, o campo da discursividade mantém-se sempre aberto para novos e imprevistos sentidos. “Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 252), mas isso não cessa o constante movimento da diferença, o diferir. Sendo assim, as políticas curriculares podem ser entendidas como produções discursivas que incessantemente disputam por significação.

Com essa breve contextualização do objeto de pesquisa, da problemática e do enfoque teórico-estratégico, considero a investigação sobre o tema proposto importante para mim, por ser licenciada em Letras e, a partir de 2007, atuar como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de educação de Mato Grosso, tendo exercido a função de coordenadora pedagógica, no período de 2017 a 2021, em uma das unidades escolares de Rondonópolis-MT transformada em Escola Plena/Integral e na qual permaneço atribuída desde 2010. Ressalto ainda essa escolha por investigar os discursos desse grupo específico

de participantes, em decorrência de a Língua Portuguesa ser uma das disciplinas mais vulneráveis aos constrangimentos impostos pela gestão para resultados, sofrendo com mais intensidade os efeitos da excessiva cobrança pela melhoria dos indicadores de qualidade da educação. Essa pesquisa tenta representar a busca por respostas, mesmo que contingentes, parciais e provisórias, aos diversos problemas, angústias e dilemas com os quais tenho lidado no processo de tradução/produção dessa política curricular nas contingências da escola.

Durante o mestrado, no grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade, coordenado pela Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, fiz contato inicial com o registro pós-estrutural e pós-fundacional para o estudo das políticas curriculares, aberto no Brasil por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes Macedo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ). Também tive a oportunidade de cursar, como aluna especial, a disciplina online Tópicos Especiais em Currículo: currículo e docência, ministrada pelas Profas. Dras. Rosanne Evangelista Dias e Veronica Borges (PROPEd/UERJ), Márcia Betânia de Oliveira e Meyre-Ester Barbosa de Oliveira (POSEDUC/UERN), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esses estudos instigaram-me a refletir sobre o EMTI de Mato Grosso, problematizando o ideal de plenitude da educação e a fixidez identitária dos estudantes, traços marcantes da formação integral defendida por essa política curricular. Ainda, tais questionamentos ressoam em discussões da teoria psicanalítica das quais me aproximei na graduação em Psicologia.

Para além das motivações pessoais, a realização desta pesquisa é relevante por representar uma oportunidade de que seja empreendida investigação na perspectiva discursiva sobre a política curricular de EMTI de Mato Grosso, contribuindo com a produção de conhecimento acerca desse tema. Cabe mencionar a existência de um número reduzido de pesquisas que abordam o EMTI de Mato Grosso (Projeto Escola Plena) como objeto de estudo, das quais se destacam Marques (2018), Cardoso (2019), Mota (2021) e Cruz (2022) por discutirem os conflitos e as contradições dessa política curricular. Ressalto ainda não terem sido localizados estudos que assumem a perspectiva discursiva. Portanto, esta pesquisa representa uma investigação de natureza interpretativa dos sentidos de educação integral constituídos e articulados na política curricular de EMTI de Mato Grosso com a pretensão de discutir aspectos que não são contemplados nesses estudos. A intenção com a abordagem discursiva não é desvelar a realidade e/ou prescrever soluções para a problemática, mas tensionar as sedimentações constituídas. Dessa forma, acredito que o desenvolvimento deste estudo poderá ampliar e/ou complexificar o debate sobre esse tema.

A pesquisa contemplou entrevistas, estudos bibliográfico e documental. Compõem o material empírico os discursos acerca da política curricular nacional do Novo Ensino Médio e do EMTI e, igualmente, os sobre a política de EMTI de Mato Grosso. Documentos e páginas eletrônicas públicas oficiais foram selecionados e entrevistas foram realizadas com quatro professores/as de Língua Portuguesa que, em 2022, atuaram no Ensino Médio, em quatro Escolas de Tempo Integral de Rondonópolis-MT. A decisão de realizar as entrevistas se deu com a finalidade de produzir mais um material sobre a discussão da área de Língua Portuguesa na política curricular, pois há poucos documentos curriculares específicos.

A escolha das escolas para buscar professores que pudessem participar da pesquisa considerou como critério a vinculação à política de EMTI de Mato Grosso, sendo selecionadas todas as quatro Escolas de Tempo Integral de Rondonópolis-MT que integravam o Programa de Ensino em Tempo Integral em 2022. Não compõem esse quadro as duas escolas que iniciaram a oferta de EMTI em 2023 e 2024, momentos posteriores à fase em que foi efetuada a coleta do material empírico, período de setembro a dezembro de 2022. Já a seleção dos/as participantes foi realizada por meio da apresentação de convite a todos/as os/as 12 professores/as atribuídos/as em Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em 2022, nas quatro escolas selecionadas, sendo facultada a livre aceitação de colaborarem com a pesquisa. Dentre esses, sete professores/as não manifestaram interesse em participar da pesquisa. Inicialmente, cinco professores/as aceitaram o convite, mas houve uma desistência, posteriormente. Os procedimentos éticos adotados na pesquisa e o roteiro das entrevistas constam nos Apêndices A e B.

Saliento que diferentemente da pesquisa qualitativa estrutural (Minayo, 2009; Prodanov; Freitas, 2013), a realização das entrevistas não buscou acessar o fato social em sua ocorrência ou lócus. As entrevistas constituem um material discursivo, assim como os documentos e as páginas eletrônicas públicas oficiais abertas e são aqui pensados como superfícies de inscrição de sentidos/discursos educacionais (Matheus; Lopes, 2014). Dessa maneira, ao debruçar-me sobre esse material empírico, o interesse está voltado ao processo de produção de sentidos que também se constitui de inúmeras outras práticas, afastando-se da pretensão de extrair um dado da realidade ou evidências de algo.

Para a seleção do material empírico foi definido o recorte temporal de 2016 a 2024, período de intensificação dos discursos demandando por educação integral em tempo integral, tanto em âmbito nacional quanto local. Os principais documentos abordados na discussão são apresentados a seguir:

- Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016a) – Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- Portaria n.º 1.145 (Brasil, 2016b) – Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral;
- Lei Federal n.º 13.415 (Brasil, 2017a) – Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral;
- Portaria n.º 727 (Brasil, 2017b) – Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018a) – documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica;
- Resolução n.º 3 (Brasil, 2018d) – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Lei n.º 14.640 (Brasil, 2023) – Institui o Programa Escola em Tempo Integral;
- Cadernos de formação da Escola da Escolha (ICE, 2021/2022) – materiais de formação continuada oferecidos aos professores e profissionais das escolas e Secretarias Estaduais de Educação que estabelecem parceria com o ICE para implementação de políticas de educação em tempo integral;
- Lei n.º 10.622 (Mato Grosso, 2017a) – Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, e dá outras providências;
- Portaria n.º 371 (Mato Grosso, 2017b) – 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;
- Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT, Mato Grosso, 2021a) – documento que subsidia a reelaboração de Projetos Pedagógicos das

escolas mato-grossenses, a fim de adequá-los ao disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018a);

- Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral (Mato Grosso, 2024) – documento norteador das propostas pedagógicas das Escolas de Tempo Integral de Mato Grosso;
- Informações, notícias e registros de atividades compartilhados nas redes sociais de acesso público e irrestrito, que são todas publicações institucionais.

Esta dissertação está organizada em quatro seções. Nesta introdução, que constitui a seção 1, há ainda uma discussão que contempla uma aproximação do debate sobre educação integral no contexto educacional brasileiro e da política curricular de EMTI de Mato Grosso. Na subseção *1.1 Sobre educação integral*, abordo noções/sentidos de educação integral privilegiadas/os em uma seleção de artigos sobre o tema. Na subseção *1.2 Sobre a política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso em teses e dissertações*, apresento um levantamento de pesquisas com foco nessa política curricular, com o intuito de abordar parte da discussão oriunda de produções acadêmicas sobre essa temática.

O enfoque teórico da pesquisa é apresentado na seção 2 *A perspectiva discursiva para o estudo da política curricular e discussão teórico-estratégica da pesquisa*. Na subseção *2.1 A virada linguística*, trato da reconfiguração que possibilita pensar o social como instituído pela linguagem. Na subseção *2.2 O descentramento da noção de sujeito moderno*, me ocupo do deslocamento de uma noção de sujeito pleno, consciente e portador de uma identidade fixa para uma noção mais fluida e aberta de sujeito cindido, inconsciente e em inacabado processo de identificação. Na subseção *2.3 Teorias pós-críticas e algumas implicações para os estudos do campo curricular*, explico as principais problematizações desenvolvidas pelo pós-estruturalismo, pós-colonialismo, pós-modernismo, pós-fundacionalismo e pós-marxismo, destacando alguns desdobramentos dessas discussões para o estudo das políticas curriculares. A partir disso, apresento o delineamento da discussão teórico-estratégica assumida neste estudo. Na subseção *2.4 A política curricular como produção discursiva em resposta à instabilidade do social*, abordo a noção de política curricular como uma textualidade, uma tentativa de fechamento da significação que almeja aplacar a instabilidade do social. Na subseção *2.5 O processo de constituição de articulações hegemônicas na teoria do discurso*, discuto a compreensão de política como articulação discursiva provisória, precária e contingente que se torna hegemônica em determinado processo de significação, em aproximação com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e

Chantal Mouffe. Na subseção 2.6 *A abordagem das lógicas social, política e fantasmática*, apresento a compreensão de política como articulação discursiva, marcada pela *contingência radical e incompletude estrutural*, para ressaltar o modo como determinados discursos ganham aderência nas práticas sociais e políticas, principalmente com base nas contribuições de Jason Glynos e David Howarth.

Na seção 3 *Tentativas de positivar a política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso*, discuto os textos que constituem a empiria da pesquisa. Essa discussão perpassa três subseções: 3.1 *Reconstituição do contexto de articulação da política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso*, dedicada a apresentar o cenário no qual o Projeto Escola Plena foi articulado discursivamente; 3.2 *Sentidos de educação integral na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso*, na qual abordo a flutuação de significantes e sentidos em torno do nome educação integral nos discursos que compõem essa política; 3.3 *As fantasias de positivação da política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso*, em que apresento algumas das fantasias educacionais a sustentar tal hegemonia, evidenciando 3.3.1 *A fantasia de um conhecimento que se quer total*, 3.3.2 *A fantasia de tudo saber fazer*, 3.3.3 *A fantasia de um eu educado*, 3.3.4 *A fantasia de uma virtude moral*, 3.3.5 *A fantasia de racionalidade socioemocional* e 3.3.6 *A fantasia de realização plena*.

As *Considerações Finais*, esboçadas na seção 4, contemplam algumas reflexões sobre a articulação discursiva da política curricular de EMTI de Mato Grosso, pensada como uma textualização, atravessada pela *contingência radical e falta constitutiva*, que marcam qualquer tentativa de objetivação no terreno do social, tornando assim o processo de constituição de uma hegemonia como uma tentativa de fechamento do jogo da significação provisória e precária.

1.1 Sobre educação integral

Nesta subseção exponho uma discussão acerca de algumas noções/sentidos de educação integral, que circulam no contexto educacional brasileiro. Para tanto, foram selecionados alguns artigos de pesquisadoras e pesquisadores considerados como referências para esse debate por possuírem vasta produção acadêmica sobre essa temática, tais como: Ana Maria Cavaliere, Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho e Lúcia Velloso Maurício, coordenadoras do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI),

criado na década de 1990 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Jaqueline Moll, pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013, atuou na criação do Programa Mais Educação; dentre outros pesquisadores como Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Isa Maria Ferreira da Rosa Guará. Esses/as autores/as têm sido frequentemente citados nos documentos das políticas de educação integral, bem como suas discussões compõem o referencial teórico de diversas dissertações e teses sobre essa temática.

No conjunto de produções acadêmicas selecionadas destaca-se que o debate sobre a educação integral em tempo integral não é recente no campo educacional brasileiro, remontando a iniciativas pioneiras como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado na Bahia, na década de 1950, por Anísio Teixeira, inspirado no pragmatismo americano, principalmente nas obras de John Dewey e William Heard Kilpatrick, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)²⁸, instituídos no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990, por Darcy Ribeiro. Esses últimos retomam a proposta de educação integral de Anísio Teixeira, agregando traços do materialismo histórico e do pensamento de Paulo Freire, como discutem Coelho (2004, 2009), Coelho e Portilho (2009) e Cavaliere (2010).

Coelho (2009) explica que no Brasil a correlação entre educação integral e ampliação da jornada escolar foi historicamente construída, fundamentada nos projetos educacionais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Tendo em vista que “as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contraturno” (Coelho, 2009, p. 91). Na proposta de educação integral dos CIEPs de Darcy Ribeiro, “o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural” (Maurício, 2004, p. 43).

A partir do final da década de 1990, o binômio educação integral-ampliação da jornada escolar ganhou maior espaço no debate educacional, com a promulgação da LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) e, conforme Coelho e Menezes (2007, p. 04), esse dispositivo

²⁸ Essa e outras experiências de educação integral são criticadas por diversos estudiosos, por exemplo, Paro et al. (1988) e Maurício (2009), como apresento mais adiante.

legal avança ao preconizar “a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola na forma da progressiva implantação do ensino fundamental de tempo integral”. Em certa medida, esse documento retoma a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF, Brasil, 1988) no que tange à premissa que assume a educação como direito social capaz de promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho”, conforme expresso no Art. 205. Segundo Menezes (2009), embora a CF/1988 (Brasil, 1988) não mencione diretamente a noção de educação integral, infere-se que a expressão *pleno desenvolvimento da pessoa* pode ser associada ao ideal de formação integral/total/plena. Desse modo, em consonância com o texto constitucional, a LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) reafirma o direito à educação pública e de qualidade para todos, enfocando o desenvolvimento integral dos estudantes. Sendo associado a esse termo um sentido de progressiva ampliação do tempo de permanência na escola, sob a argumentação de uma contribuição na melhoria da qualidade da educação pública.

Cavaliere (2010) afirma que no século XXI surge uma gama de políticas educacionais visando a ampliação da jornada escolar em governos municipais, estaduais e federal, enfocando noções variadas de educação integral. Dentre essas políticas, destaca-se o Programa Mais Educação, lançado pelo MEC em 2007, tendo como principal objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas desenvolvidas no contraturno escolar.

Desde as iniciativas consideradas pioneiras até as mais recentes, o debate sobre educação integral vem sendo atravessado pela noção de tempo. Gadotti (2009, p. 33) afirma que “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano)”. Segundo Moll (2009), a educação integral e a educação em tempo integral são entendidas como equivalentes, frequentemente, tendo seus sentidos confundidos no senso comum. Isso ocorre porque, para a autora, embora essas noções sejam conceitualmente distintas, geralmente, no campo das políticas educacionais há uma aproximação entre elas.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (Moll, 2009, p. 18).

Nesse sentido, para além da ampliação da jornada escolar, a educação integral deve possibilitar a intensificação qualitativa do trabalho educativo. Sendo assim, “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço” (Moll, 2009, p. 18). Ainda para a autora, “é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares” (*Ibidem*).

Baseando-se na análise de diversas propostas de escolas de tempo integral, que surgiram no Brasil após a abertura política, no final da década de 1980, Cavaliere (2007) acredita que há diferentes entendimentos sobre educação integral e tempo integral que podem levar a projetos com objetivos até mesmo antagônicos. Desse modo, pontua quatro concepções de escola de tempo integral: a assistencialista, que assume o papel de suprir as deficiências gerais da formação do estudante; a autoritária, em que a escola é vista como instituição de prevenção ao crime; a democrática, com aspiração de ofertar ferramentas para a emancipação; e a multissetorial, que agrega a ação de diversos setores, até mesmo não governamentais, para idealmente dar conta da qualidade da educação e de problemas sociais.

Ao desenvolver uma pesquisa sobre os Centros Integrals de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro e o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) de São Paulo, recentes na época, Paro et al. (1988) criticam as concepções de educação integral de cunho assistencialista e autoritário, apontando que esses projetos de escola de tempo integral acabaram representando tentativas de amenizar problemas de ordem econômica e social, ainda que tais questões não tivessem uma natureza propriamente pedagógica, tomando como base a teoria da carência cultural. A noção de formação integral, originalmente associada aos internatos particulares destinados aos filhos da elite, posteriormente foi transposta para essas escolas criadas com o intuito de suprir a demanda por maior tempo de atendimento para os filhos da classe trabalhadora; ela ainda esteve associada a alternativas de prevenção da violência e proteção social de crianças e adolescentes, promovendo o aprisionamento prévio dos jovens pobres como uma medida de profilaxia da delinquência. Por tal lógica, “é preciso isolar a criança em instituições formativas, para que não fiquem expostas aos perigos deformadores da rua, dos companheiros, da favela, da família, das relações rotineiras por que passam diariamente” (Paro et al., 1988, p. 201). Os autores ressaltam que “as elites dominantes ‘humanitariamente’ propõem o recolhimento e a ‘educação’ dos jovens e crianças que ameaçam seu bem-estar e segurança” (Paro et al., 1988, p. 208, grifos dos autores).

Além disso, esses autores discutem que “Uma das questões polêmicas relativa à instalação dos CIEPs foi, na época dessa instalação, a de que essas escolas acabariam por se constituir numa rede paralela à rede estadual e municipal de ensino, conturbando, com isso, a estrutura e organização dessa rede” (Paro et al., 1988, p. 51). Eles também problematizam, dentre outros aspectos, as dificuldades enfrentadas pelos jovens que necessitam trabalhar para contribuir no orçamento familiar, como, por exemplo, a de que “o horário fixado parece não responder às necessidades da clientela a que serve (alunos trabalhadores)” (*Ibidem*, p. 121).

Maurício (2009), ao discutir representações sociais da escola pública de tempo integral, enfoca percepções sobre os CIEPs, então com mais de 20 anos de existência, problematizando questões como a descontinuidade de investimentos públicos, a relação custo-benefício, as condições socioeconômicas das famílias e a centralidade na carência/necessidade dos estudantes. Essas representações, em certa medida, são corporificadas na denominação Brizolão, tida como “escola para pobre e depósito de crianças e está associada à noção de descaso, assistencialismo e qualidade ruim” (Maurício, 2009, p. 24). Tais representações indicariam a existência de um abismo entre o que pensam formuladores da proposta de escola de tempo integral, professores e pais, quanto às necessidades dos estudantes. Diante disso, considerando uma concepção de educação integral que “reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto” (*Ibidem*, p. 26), essa modalidade de educação integral precisaria atender alguns pressupostos básicos. O desejo da criança de estar nessa instituição, organização e planejamento da escola para ser um *laboratório de soluções*, foco na aprendizagem e não na reprovação e a consolidação do horário integral como uma política de governo constituem esses pressupostos para a autora.

Paiva, Azevedo e Coelho (2014) salientam a importância dos nomes atribuídos aos projetos educacionais, defendendo que “se um projeto visa a formação integral, que receba então essa denominação; entretanto, caso tenha como objetivo a proteção integral à população infanto-juvenil, em primeiro lugar, não poderá ser caracterizado enquanto uma proposta de educação integral” (p. 55). Acreditam, ainda, que a pretensão do Estado de responder à situação de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes com projetos educacionais provoca o robustecimento da escola, que se vê impelida a expandir suas funções. Os autores criticam a redução da ampliação da jornada escolar à mera estratégia para garantir proteção social. Em contrapartida, defendem um projeto qualitativo de

educação em tempo integral, considerando, para isso, ser “imprescindível privilegiar as diversas possibilidades de desenvolvimento do educando e não fragmentar as atividades do currículo escolar, o que é um dos desafios da proposta na realidade educacional do Brasil” (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014, p. 56).

A concepção democrática de educação integral, entendida como equivalente à perspectiva de educação crítico-emancipatória, seria aquela em que o tempo qualificado é considerado como uma estratégia capaz de “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (Cavaliere, 2007, p. 1029). Dessa forma, os saberes escolares, assegurados pela ampliação da jornada escolar, possibilitariam a emancipação dos estudantes. Cabe mencionar que a perspectiva crítico-emancipatória de educação integral, de acordo com Moll (2009), foi assumida pelo Programa Mais Educação, cuja proposta almejava a criação de estratégias que assegurassem aos estudantes condições para a participação democrática. Tendo como objetivo “um processo de radicalização democrática, que reconhece os sujeitos sociais como protagonistas do processo educativo, devendo o poder público apoiar o desenvolvimento dos mesmos” (Moll, 2009, p. 47), esse ideal também se faz presente nas políticas de educação integral em tempo integral mais recentes.

Para Coelho (2009), a educação integral pressupõe a ampliação da jornada escolar, pois, “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação, e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável” (p. 93). Acredita-se, assim, que essa diversidade de atividades e a integração do trabalho pedagógico em tempo ampliado contribuem para uma formação mais completa da criança e do jovem.

Corroborando com essa compreensão, Moll (2011) aponta que a noção de educação integral congrega diversas abordagens teóricas, sendo fundamentada em uma visão humanista do sujeito e da função da educação, apresentando “íntima relação com a cultura e a atividade humana e, nessa condição, mobilizando e incidindo sobre a totalidade do ser humano, reconhecendo a interdependência entre suas várias dimensões” (p. 20). Dessa forma, a educação integral representaria uma concepção de educação que centraliza o estudante como foco dos processos educativos e buscaria estimular seu desenvolvimento nas dimensões física, emocional, intelectual, social e cultural. Portanto, nessa interpretação, a “educação integral não se resume a tempo integral, embora o tempo seja condição necessária para efetivá-la” (Moll, 2012, p. 25). Isso pressupõe o entendimento – nessa chave de leitura

– de que “extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar” (*Ibidem*, p. 28). A extensão e a intensidade do tempo possibilitariam maiores oportunidades de aprendizagem, sendo assim, a ampliação da jornada escolar torna-se uma estratégia indutora da educação integral (Leclerc; Moll, 2012).

A relação com um tempo moldável em intensidade e extensão é sustentada pela promessa de aprendizagem e de sua dilatação, sugerindo que o tempo mesmo seja controlável e possa ser otimizado na escola por compromisso com a educação. A vigilância sobre tal tempo parece insinuar-se por meio de planejamentos, diagnósticos, objetivos, ações, atividades, avaliação etc. fazendo tanto o tempo como a aprendizagem transparentes, passíveis de serem relacionados pela ação do professor sobre o presente na escola na direção de um futuro almejado. Parece tratar-se de pedagogizar um tempo que se encontra à espera de ser ocupado para fazer do estudante alguém, um sujeito, um cidadão.

Já a concepção de educação integral defendida por Arroyo (2007) não pressupõe, necessariamente, uma expansão do tempo de permanência do estudante na escola, mas mantém a tração entre tempo e aprendizagem para a expectativa de torná-lo consciente, emancipado, um sujeito. Essa noção de educação integral reivindica um sentido de formação humana integral que remete à Paideia, abrangendo as dimensões intelectual, social, política, cultural, identitária, ética, corpórea, dentre outras. Para colmar tal formação seria preciso “reconhecer os educandos como sujeitos com direito à formação plena” (*Ibidem*, p. 41). Nesse sentido, caberia à escola como um tempo curricular, ainda, a moderna tarefa de oportunizar ao estudante diversas formas de desenvolver a aprendizagem por meio da integração e contextualização do currículo, com o objetivo de promover sua formação na totalidade humana. O sentido de educação integral como formação integral implica, então, um deslizamento do significante educação para formação, este último como um caráter mais prescritivo, vinculado à ação de projetar subjetividades, tomadas como identidades passíveis de serem fechadas/completas através da ação de (con)formar. Ambivalentemente, a ação de formar precisaria ser situada no mundo, contextualizar discussões, problemas, o social, implicando uma relação produtiva com o tempo curricular significado como meio de desenvolvimento de aprendizagens e progresso.

Ainda de acordo com Arroyo (2012), as políticas de educação em tempo integral são reflexo do aumento da consciência popular do direito à educação. Essa compreensão desdobra-se, ele explica, em reivindicação por mais tempos-espacos de educação para a

infância e a adolescência, ampliando o dever político do Estado, de governantes e sistemas educacionais. Essas demandas não se restringiriam à extensão do tempo de permanência do estudante na escola, também não se esgotariam com a simples oferta de mais do mesmo. Indicando a urgência do rompimento com as representações sociais que inferiorizam as classes populares e a necessidade de repensar a totalidade-diversidade e reorganizar os tempos-espacos da escola para a valorização de um viver digno, tal entendimento está relacionado ao sentido de formação humana integral, reafirmando a função social da escola e a aposta na educação como solução para todos os problemas sociais.

Gadotti (2009) coaduna com esse pensamento, considerando a educação integral uma concepção geral de educação, uma vez que os objetivos que envolvem a formação integral não são restritos às escolas que oferecem atendimento em tempo integral. “Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (Gadotti, 2009, p. 37). Esse autor defende uma perspectiva emancipadora de educação integral, que seja capaz de propiciar a todos os alunos processos educativos em diferentes espaços e tempos da formação humana, como aponteí acima.

Dessa maneira, o adjetivo *integral* acaba sendo empregado como uma forma de negatívar uma outra educação suposta como não integral. “O uso da expressão ‘educação integral’, portanto, demarca o fato de que, em muitos momentos e contextos (tempos e espaços) não têm sido possível abarcar todos os aspectos da formação humana” (Parente, 2021, p. 97, grifo da autora). A evocação por educação integral é reiterada nesse diferir contínuo tentando firmar-se, assim, como uma solução para reclamadas crises educacionais em oposição às propostas educacionais *tradicionais* de tempo parcial, tidas como aligeiradas, superficiais, minimalistas etc. “A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais” (Cavaliere, 2009, p. 51). Nesse sentido, igualmente, é questionável a adjetivação *humana* atribuída à formação, que pressupõe a existência de uma outra *desumana*.

Com relação à concepção multissetorial, Guará (2006) defende que o tempo integral precisa ser “acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas” (p. 20). Dessa maneira, a espacialidade da educação é sinalizada como problemática e propõe-se uma concepção de

“educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, focalizando especialmente a potencialidade educativa dos contextos não-escolares” (Guará, 2006, p. 65). Para a autora, contribuições de experiências baseadas em redes de projetos sociais na comunidade já permitiriam apostar na potencialidade da interface educação integral e proteção integral em outros tempos e espaços com vistas à promoção de aprendizagens e inclusão social.

No entanto, Cavaliere (2007) denuncia a fragilização da escola enquanto protagonista dos processos educacionais em alguns projetos de educação integral que surgiram a partir de 2003, criticando a redução da noção de escola de tempo integral para aluno em tempo integral. A promoção de ações pedagógicas envolvendo outros órgãos é justificada tanto pela falta de equipamentos escolares adequados e de pessoal quanto pela ideia de que as organizações não governamentais poderiam alargar e revitalizar a esfera pública. Nesse sentido, a autora defende que a LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) sinaliza uma proposta de ampliação da permanência do estudante na escola, tendo como objetivo o progressivo aumento da oferta de tempo integral nas redes escolares. A fragmentação das atividades educativas em diferentes ambientes dificultaria a consolidação da proposta pedagógica da escola, sendo questionáveis a atuação de profissionais não docentes e as práticas assistencialistas. A suposta competência e capacidade administrativa que organizações não governamentais ou de outras áreas da administração pública teriam para formar uma rede de ações integradas à escola e ao sistema educacional também é vista como problemática. Contudo, a autora pondera que a participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública pode ser positiva, desde que isso não represente a pulverização das ações pedagógicas e o enfraquecimento da instituição escolar, ou induza a uma nova modalidade de privatização da educação pública.

Nos últimos anos, dentre as diversas concepções de escola de tempo integral, intensificaram-se os estudos enfatizando os efeitos dos aspectos inter ou multissetoriais nas políticas educacionais que visam a ampliação da jornada dos estudantes. Infere-se que essas infiltrações complexificaram-se frente à reorganização escolar proposta pelo Programa Mais Educação, norteadas pela intersetorialidade, intencionando “nutrir novas redes de aprendizagem e intercâmbio de ideias e práticas sociais e culturais” (Leclerc; Moll, 2012, p. 99). Também que se tornaram ainda mais conflituosas, a partir de 2016, com a reconfiguração dessa política renomeada Programa Novo Mais Educação, e, sobretudo, com

a Reforma do Ensino Médio, que efetuou uma ampla abertura dos sistemas de ensino às parcerias público-privadas (Ferreti; Silva, 2017).

A partir dessa discussão sobre as concepções/sentidos de escola de tempo integral (autoritária, assistencialista, democrática e multissetorial), proposta por Cavaliere (2007), apresento na subseção a seguir a disputa em torno do significado educação integral em produções acadêmicas que abordam a política curricular de EMTI de Mato Grosso. No *corpus* de análise destaca-se a proeminência da perspectiva crítico-emancipatória de educação integral como que vinculada à democracia. Parte desses estudos entende que esse sentido é posto em risco em decorrência dos efeitos das lógicas neoliberais com a atuação do terceiro setor na implementação do Projeto Escola Plena.

1.2 Sobre a política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso em teses e dissertações

Do levantamento de produções acadêmicas sobre a política curricular de EMTI de Mato Grosso, busco apresentar sentidos inscritos ou privilegiados de educação integral, sem a pretensão de desenvolver uma análise detalhada de cada uma. Para realizar esse trabalho, acessei o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁹. Esse banco de dados foi selecionado por possuir reconhecimento no campo educacional e concentrar o maior quantitativo de pesquisas na forma de teses e dissertações.

Para esse levantamento das produções acadêmicas sobre a política curricular de EMTI de Mato Grosso, tendo em vista realizar uma aproximação de parte do debate já desenvolvido em torno dessa temática, a princípio, utilizei como descritor de busca o significado Escola Plena, nome inicial dessa política curricular; também empreguei o operador booleano AND para fazer buscas com descritores combinados utilizando: “Ensino Médio em Tempo Integral” AND “Mato Grosso”, “Escola de Tempo Integral” AND “Ensino Médio” AND “Mato Grosso”. Nas três buscas realizadas foram localizados 24 trabalhos no total e, excluindo as repetições, restaram 14. Todos foram incluídos no *corpus* de análise, dentre esses estudos, Mendes (2019), Oliveira (2020), Mota (2021), Cruz (2022) e Monteiro (2023) investigam globalmente a política de EMTI de Mato Grosso; Cardoso (2019), Lopes

²⁹ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. O levantamento inicial de teses e dissertações foi realizado em janeiro de 2023 e revisado em janeiro de 2024.

(2019), Castro (2020) e Marques (2018) focam aspectos particulares dessa política; Rodrigues (2018), Almeida (2019), Dahmer (2020), Meirelles (2020) e Brambilla (2022) abordam outros objetos de estudo, mencionando a política para contextualizar suas discussões. Essa seleção é apresentada no Quadro 1, por ordem decrescente do ano de publicação.

Quadro 1 – Seleção de produções sobre a política curricular de EMTI de Mato Grosso

DESCRITORES: “Escola Plena”, “Ensino Médio em Tempo” AND “Mato Grosso”, “Escola de Tempo Integral” AND “Ensino Médio” AND “Mato Grosso”					
N.º	TÍTULO	TIPO	PROGRAMA	AUTORIA	ANO
01	As Políticas Públicas de Educação Integral: Escola Plena Silvestre Gomes Jardim em Rondonópolis-MT.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso.	MONTEIRO, Cinthia Vieira. Orientação: Ronei Coelho de Lima.	2023
02	A formação continuada em uma Escola de Tempo Integral de Mato Grosso.	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari.	BRAMBILLA, Sebastiani Stamm Hirsch. Orientação: Derli Juliano Neuenfeldt.	2022
03	Relações entre o público e o privado no Projeto “Escola Plena”, de Mato Grosso.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso.	CRUZ, Rodolfo Claudio da. Orientação: Marilda de Oliveira Costa.	2022
04	Ensino Médio, Escola Plena e o projeto de vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível.	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.	MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante. Orientação: Katia Morosov Alonso.	2021
05	Concepções e estratégias pedagógicas dos docentes da Escola Plena Governador José Fragelli.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade de Cuiabá.	CASTRO, Flávio Marcelo Bueno de. Orientação: Edemar Souza Monteiro.	2020
06	As práticas docentes em diálogo com a alfabetização científica em três escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Mato Grosso na ótica do conhecimento especializado do professor.	Dissertação	Pós-Graduação em Ensino, Universidade de Cuiabá.	DAHMER, Cláudia Inês. Orientação: Cleonice Terezinha Fernandes.	2020

07	Entre a proposta e as práticas: um estudo de caso sobre o letramento literário em uma Escola em Tempo Integral.	Dissertação	Pós-Graduação em Ensino, Universidade de Cuiabá.	MEIRELLES, Erika Silva Alencar. Orientação: Rosemar Eurico Coenga.	2020
08	Escola Plena: educação em tempo integral no estado de Mato Grosso (2015-2018).	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.	OLIVEIRA, Francisco Carlos de. Orientação: Nádia Bigarella.	2020
09	Fotografia digital como apoio às práticas pedagógicas no ensino médio no contexto de uma disciplina eletiva.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.	ALMEIDA, Ademar Torres de. Orientação: Cristiano Maciel.	2019
10	Gestão escolar e a implementação do modelo de Escola Plena na rede estadual de Mato Grosso.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.	CARDOSO, Danielle Batista. Orientação: Teise Guaranha de Oliveira Garcia.	2019
11	O protagonismo juvenil como suporte para cidadania: uma proposta de disciplina eletiva em História para Escola Plena em Mato Grosso.	Dissertação	Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Mato Grosso.	LOPES, Loami Albuquerque Gama. Orientação: Vitale Joanoni Neto.	2019
12	Política Pública de Educação Integral: uma abordagem sobre as Escolas Plenas Pindorama e André Antônio Maggi em Rondonópolis-MT.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso.	MENDES, Samira de Oliveira. Orientação: Ronei Coelho de Lima.	2019
13	Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e perspectivas em narrativas de estudantes de ensino médio.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.	MARQUES, Danielle Araújo Ferreira. Orientação: Carmem Lúcia Sussel Mariano.	2018
14	Horta escolar: possibilidades de um recurso pedagógico interdisciplinar em uma Escola Integral.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Universidade Federal de Mato Grosso.	RODRIGUES, Katiuscia. Orientação: Edna Lopes Haroim.	2018

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento de produções (2024).

A maioria dos estudos estabelece uma correlação entre educação integral e melhoria da qualidade da educação e afirma uma perspectiva democrática de escola integral correlacionada, sobretudo, à tendência crítico-emancipatória. Ressalta-se a defesa da

“Educação Integral em Tempo Integral, com qualidade, no sentido de garantir aos meninos e às meninas do estado de Mato Grosso, o mesmo ponto de partida para a vida em sociedade, potencializando a formação integral do ser humano” (Brambilla, 2022, p. 50). Em nome da qualidade da educação, inclusive, propõe-se a ampliação da educação integral em tempo integral para o Ensino Fundamental (Mendes, 2019), justificando-se que, se inicialmente o Projeto Escola Plena atendia exclusivamente estudantes do Ensino Médio, a universalização dessa política curricular é desejada, alegando-se que “há muitas evidências que comprovam que o país está no caminho certo ao objetivar a universalização, com qualidade, da Educação de Tempo Integral no Ensino Básico” (Oliveira, 2020, p. 112). Assim, é possível dizer que esses trabalhos cancelam aspectos da política curricular por afirmarem parte dos registros teóricos que circulam no discurso institucional, conferindo à teorização um traço normativo. Além disso, algumas dessas produções não chegam a problematizar o aspecto privatista da política ou seus efeitos na reconfiguração do caráter público da educação e da docência.

Esse conjunto de pesquisas reitera que o Projeto Escola Plena foi proposto para “ofertar uma oportunidade educacional com a ampliação da jornada escolar e concomitante a isto a formação integral e integrada do estudante buscando o seu desenvolvimento, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais” (Mendes, 2019, p. 29), dado, por vezes, destaque para as metodologias de êxito desenvolvidas nos novos componentes curriculares, como eletivas (Almeida, 2019; Lopes, 2019), práticas esportivas (Castro, 2020) e projeto de vida (Monteiro, 2023), mas também para outras ações educativas favorecidas pela proposta pedagógica das Escolas de Tempo Integral, como horta escolar (Rodrigues, 2018), alfabetização científica (Dahmer, 2019) e letramento literário (Meirelles, 2019).

Tal conjunto afirma que o objetivo dessa política curricular seria “garantir que os alunos possam ter uma formação integral de excelência na rede pública estadual, que sejam estudantes autônomos, solidários e competentes para construir o seu projeto de vida” (Castro, 2020, p. 15). Como uma marca da tendência, nessa compreensão de formação integral, “os domínios dos conteúdos são importantes e fundamentais, mas não suficientes para se formar um jovem autônomo, solidário e competente, capaz de ser o protagonista de sua própria história” (Monteiro, 2023, p. 101).

Lopes (2019, p. 92), por exemplo, avalia que, em função desse objetivo, o Projeto Escola Plena “buscou repensar as práticas pedagógicas e redimensionar o tempo e os espaços escolares, buscando melhorar a educação e as oportunidades de aprendizagem”, no que estaria comprometido com as metas do PNE (Brasil, 2014). Nesse conjunto de trabalhos, a

ampliação do tempo é assumida como possibilidade de otimização dos processos educativos aliada à perspectiva de uma educação que seja integral, “para que a formação integral ocorra é necessário, que além de um currículo pleno de habilidades cognitivas, outras habilidades essenciais nos domínios da emoção e da natureza social também estejam presentes” (Monteiro, 2023, p. 17).

Dar curso a um tempo da vida e considerar tempos de aprender para otimizar o tempo parece ser um apelo frente à equivocidade significativa. *Tempo* é um nome reiterado no contexto mato-grossense, sintomatizando a angústia que não se pode superar na relação escola-formação humana desde a política de ciclos (Cunha, 2015b). A solicitação de uma atenção para se fazer algo que realize o desejo de plenitude, a educação, o aprender, o ensinar, a formação etc. se produz na sugestão do controle via teorização (pesquisa), de uma atenção ao tempo para não deixar fugir das mãos, dos olhos, da consciência, de uma pedagogia, como certa satisfação na fantasia de plenitude. No entanto, essa relação assertiva com o tempo, um tempo integral, uma formação em tempo integral e um sujeito integral, não se encontra no Real, é tão somente suposição em tentativas de aplacar o sofrimento. Um Real traumático é o terreno em que divagam marcas de sentidos de educação no contexto mato-grossense e da produção acadêmica afetada e afetante na expectativa de uma formação total que insinua e insufla o controle, fazendo de si promessa vã sobre o tempo. Afastando-se da pretensão do domínio implacável do *Kronos*, com a psicanálise lacaniana, por exemplo, é possível pensar o tempo por uma outra lógica, na qual o controle total falha e são as circunstâncias que continuamente (re)ordenam a vida e a educação, em relação ao desejo, abrindo espaço para o acontecimento, o imprevisível.

No que se refere aos sentidos de integralidade, o termo é principalmente associado às noções de protagonismo juvenil e de projeto de vida, interpretados como inovações curriculares trazidas pelo Novo Ensino Médio e pela BNCC (Brasil, 2018a). Alguns autores ressaltam que no Projeto Escola Plena “não ocorre apenas o aumento da carga horária, há também um aproveitamento deste tempo para se trabalhar com os alunos o autoconhecimento, seus projetos de vida, o protagonismo, a superação de suas dificuldades e aprimoramento de suas habilidades” (Mendes, 2019, p. 84). Ao protagonismo juvenil são vinculados significantes como participação, cidadania, atuação política, engajamento social etc. O estudante seria estimulado a ser o protagonista de seu projeto de vida, atuando politicamente em sua comunidade e na sociedade, competindo aos professores “realizarem práticas pedagógicas para o envolvimento dos alunos, engajando-os nestas atividades para

que sejam [também] protagonistas da sua aprendizagem” (Castro, 2020, p. 61). Sendo assim, o protagonista é projetado como um modelo ideal de estudante a ser formado para o exercício pleno da cidadania, de maneira que são hibridizadas demandas instrumentais às abordagens teórico-críticas.

A produção mato-grossense investe na ideia de que ao protagonista recai a responsabilidade de autorrealização. Obter sucesso pessoal e profissional torna-se essencial para traçar seu projeto de vida e realizá-lo. “É a partir desta disciplina [projeto de vida] que se deve ‘empoderar’ os alunos com a possibilidade de construir e conquistar qualquer sonho” (Lopes, 2019, p. 94, grifo do autor). Para além de uma disciplina, “o projeto de vida é o centro do projeto de educação integral e deve ser trabalhado em todos os componentes curriculares, oportunizando ao estudante a retomada de valores, o autoconhecimento e a construção da identidade individual e coletiva” (Monteiro, 2023, p. 45). Nesse sentido, avalia-se que na Escola da Escolha, conforme propõe o ICE, o projeto de vida é “o ‘coração’ do projeto escolar. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar” (Castro, 2020, p. 27, grifo do autor).

O projeto de vida é ressaltado como uma medida que ambiciona “despertar o estudante sobre seus sonhos, e o que deseja para sua vida, onde quer chegar, mas não apenas isso, leva o estudante a refletir também sobre que pessoa pretende ser, e identificar as etapas que precisa atravessar para alcançar seus objetivos” (Monteiro, 2023, p. 79). Nesse discurso fantasmático, os estudantes se encontrariam adormecidos pela realidade social em que estão inseridos, sendo impelidos a sonharem, “encorajados a pensarem sobre o futuro e principalmente sobre a [...] realização de seus sonhos, despertando a sua verdadeira cidadania, além da necessidade de conquista de seu próprio espaço” (*Ibidem*, p. 45). O romantismo dessa produção é também tracejado por uma mística que enreda um futuro glorioso contra um presente de precariedades, um presente no qual certo heroísmo individual é sugerido na promessa de felicidade.

Embora Monteiro (2023) tenha apresentado em sua pesquisa alguns estudos que fazem críticas à pretensão salvadora do projeto de vida, mantém uma avaliação positiva, advogando em sua defesa, conferindo-lhe também a promessa de um mundo melhor a ser buscado, a princípio, com o autoconhecimento. A crença nos próprios sonhos seria a base para continuar os estudos, amadurecer, vencer. “Advogo, pois, enquanto professora, acompanhei *in loco* o amadurecimento dos estudantes com relação às expectativas que

tenham sobre eles próprios, e observei que sem a credibilidade dada aos sonhos de cada um, muitos teriam desistido de estudar” (Monteiro, 2023, p. 150, grifo da autora).

Ainda nesse espectro salvacionista, Mendes (2019) discute aspectos assistencialistas dessa política curricular, evidenciando a oferta de alimentação e a ampliação do tempo de permanência na escola como fatores que contribuem com a proteção social dos estudantes. A pesquisadora considera que “A desigualdade social está diretamente ligada à falta de educação de qualidade, conseqüentemente não há melhor forma de combatê-la. A educação permite que as pessoas tenham conhecimento de que elas possuem direitos garantidos por lei e que podem exigir isso” (*Ibidem*, p. 86).

Esses 10 estudos aproximam-se, portanto, por defenderem a produtividade das inovações curriculares do Projeto Escola Plena. Uma parte deles apresenta algumas ressalvas, principalmente em relação à falta de investimentos na infraestrutura das Escolas de Tempo Integral. Somente Monteiro (2023) problematiza a parceria público-privada estabelecida pela Seduc/MT com o ICE, criticando a precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nas Escolas de Tempo Integral, a redução do quantitativo de matrículas e o alto índice de transferências para escolas de tempo parcial no decorrer do ano letivo. Ao mesmo tempo, no entanto, destaca as contribuições das inovações curriculares na melhoria dos resultados das avaliações externas da Escola Integral em que o estudo foi desenvolvido e na vida dos estudantes.

De modo geral, essas pesquisas consideram que a política curricular de EMTI de Mato Grosso favorece o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, a construção de seus projetos de vida, sua formação integral, a conquista da cidadania plena e a melhoria da qualidade na educação. De diversos modos, a educação integral em tempo integral é reafirmada como salvação, redenção de todos os males, caminho para a realização pessoal e transformação social.

Em contrapartida, Marques (2018), Cardoso (2019), Mota (2021) e Cruz (2022) centralmente problematizam em suas pesquisas as tensões e contradições do Projeto Escola Plena. Considera-se, por exemplo, que “o ensino médio integral tem sido apresentado e, muitas vezes, assim assumido por muitas pessoas, como uma política pública salvacionista, capaz de resolver a tão proclamada ‘crise da educação’ ou as inúmeras dificuldades pelas quais têm passado os jovens brasileiros” (Marques, 2018, p. 127, grifo da autora). Nessa esteira, “o material [da Escola a Escolha] repete a retórica salvacionista de que a educação é

o melhor recurso para que a humanidade enfrente os seus desafios mais dramáticos” (Mota, 2021, p. 53).

Apesar disso, um projeto emancipatório de educação integral é, de certo modo, utopicamente mantido. Para abonar ou para criticar, o ponto de ancoragem é o ideal de formação integral dos estudantes, sustentado pelos enfoques teórico-críticos. Nas pesquisas que defendem ser essa política capaz de dar conta dessa promessa impossível e nas que se contrapõem aos aspectos salvacionistas da política curricular de EMTI de Mato Grosso reitera-se que a “Escola Plena é um marco institucional, que garante aos estudantes acesso ao ensino integral na rede pública estadual, porém ainda apresenta contradições e falhas, e toma caminhos distintos das experiências inspiradas de Anísio Teixeira, de Darcy Ribeiro e até mesmo do Programa Mais Educação” (Cruz, 2022, p. 187). Por vezes, assim, o ponto de contato nessa disputa é a tendência liberal pragmatista idealizando essas iniciativas como exemplos de educação integral/plena a serem seguidos.

A formação integral/plena é também apontada como um direito negado, “uma vez que o nível de desigualdade perverso não permite ao filho da classe trabalhadora usufruir de uma formação integral, já que precisa se jogar o quanto antes no mercado de trabalho para sobreviver” (Mota, 2021, p. 134-135). Ainda, defende-se “uma maior disponibilidade do tempo, sim, mas acompanhada de recursos, de valorização docente, de uma concepção humana e emancipadora de sujeitos, para que, aí, sim, a juventude popular possa de fato, frequentar a escola” (Cruz, 2022, p. 189).

Embora essas pesquisas complexifiquem o debate ao tensionarem as contradições e inconsistências que permeiam o Projeto Escola Plena, as argumentações giram principalmente em torno da presença marcante das lógicas neoliberais nessa política educacional. A denúncia de seus efeitos para a gestão democrática escolar, o trabalho pedagógico dos professores, a organização curricular, a formação e a vida dos estudantes, reforça, em última instância, uma leitura do social centrada na base econômica. Nessas discussões é evidenciada a atuação do ICE na rede de governança que entrelaça essa política curricular em Mato Grosso no contexto da Reforma do Ensino Médio. Afirma-se que o Projeto Escola Plena “É um modelo de escolarização inspirado num programa de outro estado, a partir de uma configuração de gerenciamento, o que significa que se sobrepõe à gestão democrática, a qual perde espaço e se enfraquece por uma gestão gerencialista, fundamentada na lógica de mercado” (Cruz, 2022, p. 186). Desse modo, ressalta-se que:

Este tipo de modelo gerencial se baseia fundamentalmente na falência da coisa pública, convencendo as novas gerações de que a qualidade é garantida pela esfera privada, garantindo o consumo dos bens produzidos. Enquanto assumem o discurso em defesa da Educação de qualidade como desenvolvimento do país e produzem mais desigualdade ao retirar das camadas populares seus serviços exclusivamente públicos. Além disso, fazem da Educação um nicho de mercado, vendendo toda a linha de produtos, dos cursos tipo self-service educacional, materiais apostilados, consultorias e até formações universitárias esvaziadas de criticidade (Mota, 2021, p. 134).

A lógica gerencialista, que promove um esvaziamento da gestão democrática em prol de uma gestão empresarial, expressa-se no controle exercido sobre a equipe gestora e os professores, submetidos a processos de seleção por meio de análise de perfil e ao monitoramento contínuo de suas ações, na tentativa de total padronização. “O controle exercido pelo mercado financeiro na educação fere todos os princípios constitucionais e legais da valorização do magistério. Há uma padronização em todos os perfis, a começar pela gestão, profissionais da educação, chegando à padronização do ensino” (Cardoso, 2019, p. 127). Com isso, “esse modelo de escola, tendenciosamente, pode aprofundar ainda mais a precarização e intensificação do trabalho docente” (Cruz, 2022, p. 81).

Além disso, salienta-se que essa política educacional restringe o direito de acesso ao Ensino Médio e de permanência dos estudantes na escola, ignorando questões socioeconômicas que induzem o ingresso desses jovens ao mercado de trabalho. Sendo assim, “o modelo atual de ensino integral desconsidera a necessidade das famílias pobres de que os jovens trabalhem para contribuir com a renda familiar” (Marques, 2018, p. 128), entrando em desalinho com outras políticas públicas endereçadas aos jovens, como, por exemplo, o Programa Menor Aprendiz.

O modo impositivo como essa política curricular foi implementada, a despeito de manifestações contrárias de estudantes e professores, é discutido por Marques (2018), Cardoso (2019) e Cruz (2022). A essa problematização Marques (2018) acrescenta uma crítica aos aspectos de insalubridade e domesticação, associados à perspectiva de escola de tempo integral autoritária, afirmando que o EMTI “pode funcionar, assim, como um ‘dispositivo da periculosidade’ que forja um controle sobre esta população, exercido não apenas sobre o que os jovens são, mas, principalmente, sobre o que podem vir a fazer, ou seja, sobre as suas virtualidades” (p. 128, grifo da autora). Disso advém em parte, analisa, “A renúncia dos estudantes ao modelo de escola em tempo integral, observada tanto no alto índice de pedidos de transferências de alunos, assim como nas narrativas dos participantes

da pesquisa” (Marques, 2018, p. 127), que é adensada ao fracasso das promessas de protagonismo juvenil, participação nas decisões, atuação social, possibilidade de escolhas, elaboração de projeto de vida etc.

Reitera-se a força dos discursos neoliberais e os efeitos de suas lógicas nos processos de subjetivação, por exemplo, as marcas gerencialistas, instrumentais, pragmáticas e meritocráticas que são cada vez mais inscritas nas políticas educacionais por meio das parcerias público-privadas. Elas são destacadas nessa produção, porque possibilitam ao Estado a adoção de “suas consultorias, seus manuais de como fazer, o ‘saber fazer’, comprando seu material didático e defendendo as bandeiras da produtividade, do livre-mercado, do ‘salve-se quem puder’ e das competências e habilidades impostas pela Base Nacional Comum Curricular” (Mota, 2021, p. 140, grifos do autor). Lógicas essas que visam atender às necessidades do mercado, insistem na responsabilização dos sujeitos pelos seus fracassos e/ou sucessos, prometendo aos jovens a possibilidade de desenvolver seus projetos de vida (Mota, 2021). Estimulando assim, a juventude a “fazer suas escolhas e alcançar seus objetivos desconsiderando-se os condicionantes sócio-históricos e as estruturas de dominação que geram desigualdades que atingem os estudantes de escolas públicas no Brasil, por exemplo, as desigualdades raciais e sociais” (Marques, 2018, p. 126-127).

Ressalta-se, ainda, a oposição entre o ideal democrático de uma escola de tempo integral, voltada à formação integral/total/plena dos estudantes, à promoção da cidadania e da transformação social, e o capitalismo com suas lógicas neoliberais excludentes, que restringiriam a possibilidade de realização da promessa de completude e harmonia social almejada por essa perspectiva de educação integral.

No contexto do capitalismo, provavelmente nem seja possível a implantação de uma experiência de Educação integral que abranja todas as pessoas e promova o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades e dimensões humanas, até mesmo porque o objetivo real dos setores empresariais conservadores que têm defendido a pedagogia dos resultados, produtivista e instrumentalista é formar mão-de-obra para o mercado (Mota, 2021, p. 47).

Para além disso, mesmo sendo inegáveis as dimensões e os efeitos desses discursos, penso que há, na articulação discursiva da política curricular de EMTI de Mato Grosso, algo mais. A meu ver, ainda carece o debate de sentidos de educação integral/plena na perspectiva do empreendedorismo de si, da formação emocional e moral que almeja a autorrealização dos estudantes, sobretudo, atrelada ao protagonismo juvenil e ao projeto de vida, vinculada

à associação de discursos neoliberais, neoconservadores e críticos, dentre outros. Em certa medida, essa discussão não é, ainda, enfrentada, talvez pela força dos discursos de cunho moral quando se permanece buscando um mundo harmônico, feliz, de realizações. Essa paz pode ser idealizada entre perspectivas distintas de plenitude, que diferenciam os meios enquanto desejam, juntas, uma consciência auto comandada por algo que a educação formal poderia proporcionar, contra os infortúnios da vida.

Diante disso, sem negar a relevância dos estudos elencados nesse levantamento e a produtividade dos embasamentos teóricos empregados para tecer essas discussões, problematizo os sentidos de educação integral articulados na política curricular de EMTI de Mato Grosso, adotando o registro teórico pós-estrutural e pós-fundacional para o estudo das políticas curriculares, na tentativa de dar visibilidade a aspectos não contemplados nessas pesquisas e assim, de algum modo, contribuir com a ampliação e diversificação da produção de conhecimento sobre esse objeto de estudo.

2 A PERSPECTIVA DISCURSIVA PARA O ESTUDO DA POLÍTICA CURRICULAR E DISCUSSÃO TEÓRICO-ESTRATÉGICA DA PESQUISA

Nesta seção apresento uma discussão sobre a *virada linguística* e o descentramento da noção de sujeito moderno em que será destacada a importância da linguagem para o pensamento contemporâneo. Trata-se de uma discussão mais ampla, mas necessária para situar a abordagem discursiva que possibilita a problematização da noção de sujeito moderno a quem a educação poderia garantir uma formação plena. Apresento as principais teorias pós-críticas³⁰ e discorro sobre algumas contribuições para os estudos do campo curricular com o qual a pesquisa está relacionada. Ressalto, a partir disso, a compreensão de política curricular como produção discursiva em resposta à instabilidade do social, o processo de constituição de articulações hegemônicas na teoria do discurso e a abordagem das lógicas social, política e fantasmática. Esse movimento enseja demarcar a discussão teórico-estratégica desta pesquisa.

2.1 A *virada linguística*

Inicialmente, interessa a esta pesquisa, com foco na política curricular de EMTI de Mato Grosso, tecer uma breve discussão sobre a questão da linguagem, por ser a educação, compreendida em noção ampliada, como uma prática cultural ordenada pelo simbólico. A palavra possui uma função criativa, “o simbólico cria a ‘realidade’, a realidade entendida como aquilo que é nomeado pela linguagem e pode, portanto, ser pensado e falado” (Fink, 1998, p. 44, grifo do autor)³¹.

Partindo dessa compreensão, é a linguagem que institui o social, incluindo-se aí, a educação. Portanto, não existe possibilidade de nomear o mundo fora da linguagem. Isso não significa a defesa do ideal de transparência da linguagem, enquanto representação definitiva e completa do pensamento ou expressão da realidade/verdade. Derrida (1995)³² lembra-nos

³⁰ De acordo com Lopes (2013), as teorias pós-críticas circulam nos debates do campo curricular brasileiro desde os anos 1990, alcançando maior relevância a partir dos anos 2000. Conforme a autora, essa denominação vaga e imprecisa – ‘pós’ – agrega estudos do pós-estruturalismo, pós-colonialismo, pós-modernismo, pós-fundacionalismo e pós-marxismo, constituindo um conjunto de teorias distintas que tentam problematizar o cenário pós-moderno. “Esse cenário, usualmente chamado pós-moderno, mas que também é denominado modernidade líquida, fluida, tardia, leva à construção de outras formas de compreender o social” (*Ibidem*, p. 09).

³¹ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 1995.

³² Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 1967.

de ser a ruptura de totalidade da significação própria da linguagem, “um limite sempre já transgredido” (p. 203).

Desse modo, interrogar quais sentidos de educação integral estão em disputa na política curricular de EMTI de Mato Grosso, configura uma tentativa de compreensão dos processos que permeiam e sustentam essa formação discursiva. Ao propor tal problematização nesta pesquisa, que assume como enfoque teórico-estratégico a perspectiva discursiva, pretendo investigar como são constituídos os discursos de plenitude (impossível) da educação nessa política curricular, bem como quais articulações e lógicas discursivas a sustentam como necessária. Almejo, assim, destacar a não linearidade teórica, a não racionalidade na articulação política e o diferir na reiteração que não são vislumbrados em discussões que privilegiam um entendimento de política curricular normativa e centrada na base econômica.

Reitero, ainda, sentidos serem aqui pensados como representações precárias e/ou falidas, provisoriamente fixadas em um sistema de significação. Embora não exista controle absoluto ou fechamento total da representação, há certa regulação no movimento de significar que se projeta como cadeia de significantes, um momento em que pode se constituir uma ilusão de estabilidade no deslizamento de sentidos. Isso possibilita a constituição de hegemonias como efeito da constante luta política pela significação (Laclau; Mouffe, 2015).

Assim sendo, considero ser relevante discutir a reconfiguração da linguagem efetuada pela *virada linguística*, quando é ela assumida como constitutiva dos sentidos da própria experiência humana, evidenciando o debate fundamental em torno do significado. Isso para, posteriormente, problematizar os sentidos de educação integral articulados na política de EMTI de Mato Grosso, compreendendo os processos de significação como disputas incessantes empreendidas no terreno movediço da linguagem.

Marcondes (2017), ao investigar a importância da linguagem para a filosofia, assinala que a *virada linguística*, ocorrida no século XX, foi um ponto de viragem que conduziu essa temática para o centro das discussões, não só no campo filosófico, mas em diversas correntes do pensamento contemporâneo. Esse movimento, cuja denominação foi canonizada em 1967, na publicação de um estudo de filosofia da linguagem de Richard Rorty, representou um questionamento do mentalismo clássico, sobretudo, em seus aspectos de subjetivismo e solipsismo, abrindo caminho para a valorização da linguagem e o desenvolvimento de uma reconceitualização na tentativa de superar os impasses provocados pelo convencionalismo.

De acordo com esse autor, Frege, Russel e Wittgenstein são os primeiros filósofos analistas que defendem uma concepção de linguagem como estrutura lógica, pressupondo uma relação de isomorfismo entre a linguagem e a realidade. Entretanto, em um segundo momento, entre as décadas de 1940 e 50, Wittgenstein, Austin, Ryle, dentre outros, abandonam o privilégio da relação cognitiva, reposicionando a linguagem enquanto prática social por meio de seu contexto de uso. “Isso se dá em Wittgenstein com a noção de jogo de linguagem, que valoriza o caráter interativo e intersubjetivo da linguagem, vista então como uma prática concreta em que falante e ouvinte interagem em um contexto dado e com objetivos determinados” (Marcondes, 2017, p. 42). Enfatiza-se, ainda, que “o significado não é mais uma propriedade das palavras, mas algo que se constitui no uso da linguagem durante esses jogos” (*Ibidem*).

Essa analogia proposta por Wittgenstein supõe que não há um jogo fechado, indicando a existência de uma rede complexa de relações entre os elementos. Nos jogos de linguagem “não há limites definitivos, já que esses limites e demarcações podem se alterar devido a novas práticas e ao surgimento de novos jogos” (Marcondes, 2017, p. 61). Assim, em Wittgenstein, as noções de palavra, jogo, linguagem e contexto estão imbricadas de forma radical.

Para Wittgenstein, “jogos são sempre jogados de acordo com regras e, portanto, analisar jogos é explicitar as regras de uso às quais falantes e ouvintes recorrem para realizar seus objetivos em determinados contextos” (Marcondes, 2017, p. 62). Nesse sentido, regra e contexto são dependentes um do outro, ideia que pode ser generalizada, ao mesmo tempo em que se abre a possibilidade de pensar na não pré-determinação de qualquer entidade ou identidade, palavra, pessoa ou objeto, termo ou referente. Disso depreende-se que o que se pode nomear como o ser de qualquer entidade vai ser sempre contextual, precário e contingente.

Saes (2013), assim como Marcondes (2017), explica que, no século XX, Ludwig Wittgenstein avança da compreensão de linguagem enquanto figuração para a noção de jogos de linguagem. O chamado segundo Wittgenstein esforça-se para “mostrar que ‘a’ linguagem se constitui de múltiplos e variados ‘jogos de linguagem’, que vão se constituindo como múltiplas e variadas ‘formas de vida’” (Saes, 2013, p. 47, grifos da autora). Esse pensamento de Wittgenstein afasta-se de uma noção essencialista da linguagem, pois ele problematiza “a centralidade da proposição apofântica, cujo sentido está em representar a realidade, e recusa a supremacia da concepção que define o significado das palavras pela

designação de objetos” (Saes, 2013, p. 47). Wittgenstein evidencia também os complexos e dinâmicos contextos que circunscrevem os jogos de linguagem.

Nesse aspecto, Chantal Mouffe (2003) ressalta a contribuição da perspectiva wittgensteiniana para pensar a linguagem como um jogo aberto e contextual, apontando e tensionando as limitações impostas pelo ideal de representação transparente da realidade. Destarte, uma vez que a compreensão da linguagem enquanto canal de diálogo neutro e racional é suplantada, surge uma possibilidade de entender a natureza do político e seus paradoxos. Dessa maneira, essa teoria problematiza a ideia de consenso democrático, relacionada a uma concepção racionalista e a princípios universalistas. Inspirando-se no pensamento de Wittgenstein, essa autora propõe a noção de pluralismo antagonístico, distanciando-se da pretensão de uma sociedade reconciliada, em que os conflitos inerentes ao jogo político seriam apagados. Também defende a valorização das diversas formas de jogar e o reconhecimento da legitimidade das posições dos adversários na disputa como caminho para a construção de uma política democrática.

Assim, Wittgenstein é considerado um dos principais filósofos entre os que enfrentaram a complexa questão da linguagem, uma vez que dá início ao amplo movimento de reconfiguração da noção de linguagem como elemento que estrutura/constitui a realidade, vinculado ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo. O fato é que desde a aceção de jogos de linguagem wittgensteiniana, a linguagem deixa de ser pensada como representação direta de qualquer algo no mundo, seja este qualquer algo material (um referente físico) ou imaterial (um conceito, a ideia que se tenha de algo) para ser pensada como o que constitui a tudo.

Para ampliar a compreensão do reposicionamento da linguagem promovido pela *virada linguística*, em seguida, serão brevemente apresentadas as contribuições dos estudos linguísticos estruturalistas de Ferdinand Saussure e Roman Jakobson e da psicanálise lacaniana para o surgimento de uma aceção de linguagem que busca romper com a promessa da transparência. Ainda na esteira de estudos que privilegiam a linguagem, também pode ser vinculado o movimento pós-estruturalista, conforme será enfocado em discussão posterior. No entanto, vale lembrar que a *virada linguística* é parte do movimento estruturalista, como salienta Peters (2000)³³,

[...] o estruturalismo deve ser compreendido no contexto da chamada

³³ Tradução em português no Brasil. Partes da obra, primeiramente, foram publicadas em inglês, em 1996, 1998 e 1999.

“virada lingüística” que caracterizou a filosofia ocidental recente. Essa virada representou uma vigorosa crítica tanto ao sujeito humanista, construído como um indivíduo autônomo, livre e criativo ou expressivo, quanto ao modelo de texto e de interpretação textual que tinha seu centro nesse “sujeito”, um modelo que vinculava o significado do texto às intenções conscientes de seu suposto autor (Peters, 2000, p. 45, grifos do autor).

Partindo do formalismo europeu do final do século XIX, sob a influência de Saussure e de Jakobson, os estudos estruturalistas de Lévi-Strauss, Barthes, Althusser, Lacan, Foucault, dentre outros, permearam os campos da antropologia, da história, do marxismo, da crítica literária, da psicanálise etc., “transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e lingüística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação” (Peters, 2000, p. 10). Tomando como base a centralidade da linguagem, esse movimento assume a pretensão de alcançar o *status* de megaparadigma pautado por ideais cientificistas.

Conforme Hall (2016)³⁴, a lingüística saussureana – uma das principais bases do estruturalismo – propõe uma divisão da linguagem como *langue* (sistema da língua) ou parte social e *parole* (fala/escrita) ou ato individual de comunicação. Abrindo caminho para o formalismo, os estudos de Saussure privilegiam um entendimento do que seria a estrutura profunda da linguagem (*langue*), considerada um conjunto fechado e estruturado de leis e regras, frente à falta de propriedades estruturais da superfície da linguagem (*parole*). A superfície, por sua vez, é concebida como caracterizada pela criatividade/imprevisibilidade dos atos de fala. “Os estudiosos que vieram depois entenderam que Saussure oferecera a eles, afinal, uma abordagem científica para este objeto de pesquisa pouco científico – a cultura” (*Ibidem*, p. 62).

Posteriormente, esse enfoque cientificista e estruturalista será questionado pelas teorias pós-críticas. Entretanto, a concepção de linguagem de Saussure promove alguns avanços na problematização da noção clássica de representação ao defender que ela é uma prática social, posto não existir uma transparência entre a coisa e o sentido. Para ele, o signo é formado pela união de dois elementos interdependentes: o significante (palavra/imagem) e o significado (conceito/ideia), estabelecida por meio de uma dinâmica de caráter arbitrário e de modo relacional em um sistema de diferenças. “O que significa, de acordo com Saussure, não é VERMELHO ou a essência da ‘vermelhidão’, mas *a diferença entre VERMELHO e VERDE*” (Hall, 2016, p. 58, grifos do autor). Apesar das críticas à

³⁴ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2013.

simplificação do modelo de oposições binárias, ele “levou Saussure à revolucionária proposição de que a linguagem consiste em significantes, mas para produzir sentido, os significantes devem estar organizados em um ‘sistema de diferenças’. É a diferença entre os significantes que significa” (Hall, 2016, p. 58-59, grifo do autor). A relação arbitrária entre significante e significado faz com que não haja fixação permanente. Tanto palavras como conceitos podem ser modificados culturalmente e/ou historicamente. Portanto, não existe um sentido verdadeiro, único, universal,

[...] esse enfoque *desprende* o sentido, quebrando qualquer vínculo natural e inevitável entre significante e significado. Isso abre a representação para o constante “jogo” de deslizamento de sentido, para a constante produção de novos sentidos, novas interpretações (Hall, 2016, p. 60, grifos do autor).

Desde uma discussão psicanalítica lacaniana, Longo (2006) explica que “a partir do estruturalismo, a linguagem como discurso torna-se o único testemunho objetivo da identidade de um sujeito, cuja única saída é viver no vigor de sua ambiguidade” (p. 40-41). A autora destaca que a linguística estrutural de Ferdinand de Saussure promove um corte sincrônico no historicismo da linguística diacrônica do século XIX. Desse modo, os estudos de Saussure, ao postularem a língua como um sistema de signos solidários e arbitrários, estabelecem as bases do estruturalismo.

A atividade estruturalista parte da observação de que nada significa por si mesmo, que todo conhecimento num dado sistema é determinado por todos os outros conceitos no mesmo sistema e que só será inequívoco depois de integrado em sua estrutura particular. Além disso, toda significação resulta de uma relação: os fatos são parte de um todo e só em relação a eles podem ser apreciados. São essas bases que regem a atividade estruturalista, tão definida quanto as diferenças entre língua e linguagem (Longo, 2006, p. 38).

Peters (2000) argumenta que o legado de Saussure ao estruturalismo deve-se ao fato de ele ter estabelecido “uma ciência geral dos signos, dando ao estudo da linguagem, considerada como um sistema de signos, uma firme base metodológica e promovendo a *semiologia* – como disse ele, o ‘estudo da vida dos signos na sociedade’ – a uma posição central nas ciências humanas” (p. 21, grifos do autor). No entanto, esse autor evidencia que foi Jakobson o responsável por integrar as contribuições saussureanas ao formalismo russo, tornando a linguística estrutural amplamente conhecida e fundamental para o desenvolvimento dos estudos estruturalistas. Foi ele, inclusive, quem cunhou, em 1929, o termo estruturalismo para designar uma abordagem de investigação científica dos

fenômenos linguísticos que envolve aspectos estruturais e funcionais de determinado sistema.

É importante observar que Jakobson definiu sua teoria da estrutura da linguagem em contraste com a de Saussure, que ele considerava tanto demasiadamente abstrata quanto demasiadamente estática. Jakobson tratou as formulações dicotômicas (*langue/parole*, sincronia/diacronia) de Saussure de uma forma dialética, insistindo na estreita relação entre forma e significado, em uma situação de sincronia dinâmica (Peters, 2000, p. 22).

Na década de 1960, embasando-se nos estudos da linguística estrutural, o psicanalista francês Jacques Lacan, voltando-se aos escritos freudianos, ressalta a importância da noção de linguagem e suas relações com o inconsciente. Em Freud é entendido que, “por meio da linguagem, a incansável insistência de fazer sentido ancora-se por um tempo, ainda que precariamente. Por meio dela, podemos dotar de significação o mundo e a natureza, ambos de existência enigmática e absurda, pois não são criações humanas” (Longo, 2006, p. 07-08). Complexificando essa compreensão, Lacan inscreve “o sujeito como dependente da linguagem. De saída, esse fato dilui a questão da ‘verdade’, visto que a linguagem é criação humana, ficção” (*Ibidem*, p. 40, grifo da autora). Essa discussão abala, igualmente, a perspectiva representacionista da linguagem que supõe a existência de uma consciência capaz de coincidir com o mundo por meio da linguagem.

O postulado lacaniano de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” significa que o inconsciente segue as leis da linguagem, que não há discurso possível sem a condensação (metáfora) e o deslocamento (metonímia). Isso revela a nossa condição subjetiva, de sujeitos falantes: a submissão ao significante (Longo, 2006, p. 59, grifo da autora).

A psicanálise lacaniana defende que “ser falante é estar submetido ao jogo significante até que a morte nos cale” (Longo, 2006, p.59), submetido à palavra, à linguagem como campo geral e aberto da significação, pois o jogo e os efeitos do jogo não são comandados por decisões racionais ou plenamente conscientes. Sendo assim, o algoritmo lacaniano representado por S/s (S para significante e s para significado) propõe a supremacia do significante sobre o significado, de tal forma que “na parte de cima da barra, os significantes desfilam sem cessar — não a palavra plena, mas a palavra vazia — numa alternância entre metáfora e metonímia” (*Ibidem*, p. 60).

Cabe ainda dizer que essa reconfiguração da noção de linguagem, integrada a um cenário mais amplo de estudos e discussões que emergiram durante o século XX, promove o descentramento da noção de sujeito moderno, o sujeito consciente (do cogito cartesiano),

como será discutido a seguir. Habitando a linguagem, o sujeito está enredado para todo o sempre em um terreno multiforme e heteróclito, individual, mas coletivo, no qual “não se sabe como inferir sua unidade” (Longo, 2006, p. 31), portanto nesse terreno geral também não é possível fixar o significado.

2.2 O descentramento da noção de sujeito moderno

Segundo Elia (2010), a noção de sujeito advinda da ciência moderna relaciona-se ao cogito de Descartes (penso, logo sou), em que “o discurso do saber se volta para o agente do saber, permitindo tomá-lo, ele próprio, como questão de saber” (p. 13). O sujeito moderno supostamente poderia dar-se a conhecer, uma substância consciente acessada racionalmente, isso assumindo-se uma compreensão de sujeito pleno, portador de uma identidade fixa. No entanto, Freud rompe com essa visão ao propor a noção de sujeito do inconsciente, que mais tarde foi complexificada por Lacan (2008)³⁵, invertendo a lógica do cogito cartesiano por meio do aforismo *ou eu não penso ou eu não sou*, “se eu sou onde não penso e se eu penso onde não sou” (p. 401-402). Como defende Elia (2010), a psicanálise lacaniana opera com uma noção de sujeito suposto. Embora ele não possa ser encontrado na realidade, não podemos não admitir sua presença. “Somos forçados a supor o sujeito quando reconhecemos o significante porque na verdade é o significante (e não nós) quem supõe o sujeito. O sujeito é, pois, uma suposição do significante, que se impõe a nós” (*Ibidem*, p. 70).

Ferreira (2002) discute que na psicanálise lacaniana as noções de pessoa, indivíduo, locutor e emissor, que circulam no campo dos estudos linguísticos, não coincidem com a de sujeito. Ao nascermos, a inscrição do simbólico em nosso corpo produz “o surgimento de um sujeito e de sua dependência (alienação) à ordem do significante, inaugurando o desejo do homem como desejo do desejo do Outro” (*Ibidem*, p. 124). De tal modo, o processo de subjetivação do sujeito é baseado em um *falta-a-ser*, no qual o significante simboliza uma ausência. O significante seria uma presença feita de ausência (Lacan, 1998), assim, o que se tem é a ausência da presença.

Na teoria lacaniana o significante representa o sujeito como diferença para outros significantes (Ferreira, 2002). O sujeito pode ser “compreendido como o lugar que se produz

³⁵ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 1973. Essa argumentação consta também em outros trabalhos de Lacan, pois ele refuta a noção de cogito cartesiano em diversos momentos de sua obra.

no intervalo entre o significante Um (S1), que é aquele que marca um sujeito, constituindo sua singularidade, e os outros significantes (S2), que têm como função representá-lo para outros significantes” (Ferreira, 2002, p. 124). Enquanto efeito desse funcionamento, o sujeito desliza em uma cadeia de significantes.

Por meio das contribuições dos estudos psicanalíticos e ainda de outras bases teóricas (filosofia, política etc.), as perspectivas discursivas, de modo geral, problematizam as essencializações e as sedimentações de identidades-mestras, operando deslocamentos de noções pré-fixadas de sujeito. Os processos identitários são concebidos como fluxos incessantes de produção de significação. Também criticam a obliteração do surgimento da diferença produzida pelas concepções unificadas de sujeito, que pressupõem uma fixação de identidade. Em contrapartida, propõem uma leitura mais dinâmica e fluida do social.

Nesse sentido, Hall (2006)³⁶ analisa de modo detalhado a mudança na concepção de identidade com a *virada linguística*, gerada por contestações entre linguagem e verdade, a partir do mapeamento histórico das reformulações de sentido sofridas pela noção de sujeito. Sujeito passa a ser entendido como uma figura discursiva, pois não é mais possível pensá-lo fora do campo da linguagem. Ele faz isso ressaltando os aspectos que contribuíram para o surgimento das noções de sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O autor destaca como marco do nascimento do sujeito moderno o surgimento da ideia de individualismo que se relaciona com as noções de indivíduo soberano, sujeito unificado, sujeito cartesiano, sujeito da razão, no período que corresponde ao início do Humanismo Renascentista no século XVI até o Iluminismo no século XVIII.

Posteriormente, evidencia-se que a complexificação das sociedades modernas, a constituição dos estados-nação, a industrialização e as formações de classes do capitalismo moderno, fazem com que formas coletivas de análise sejam hegemônicas, emergindo “uma concepção mais social do sujeito. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna” (Hall, 2006, p. 30, grifo do autor). A biologia darwiniana e a sociologia são indicadas como os eventos que contribuíram para o surgimento da noção de sujeito sociológico na primeira metade do século XX. Nas palavras de Hall (2006, p. 32), nesse mesmo período, “um quadro mais perturbado e perturbador do sujeito e da identidade estava começando a emergir dos movimentos estéticos e intelectuais associado com o surgimento

³⁶ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 1992.

do Modernismo”. Nesse contexto, vai aparecendo “a figura do indivíduo isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal” (Hall, 2006, p. 32). Essas imagens representam um abalo na noção de sujeito sociológico e abertura para o surgimento da noção de sujeito pós-moderno.

O colapso da noção de sujeito cartesiano na modernidade tardia pode ser considerado efeito de “uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (Hall, 2006, p. 34). Nesse sentido, são apontados cinco grandes movimentos de descentramento: o pensamento marxista; a teoria do inconsciente de Freud e contribuições de Lacan; a linguística estrutural de Ferdinand de Saussure e contribuições de Derrida; a genealogia do sujeito moderno e o poder disciplinar de Michel Foucault; o impacto do feminismo, em especial, dentre os movimentos sociais que emergiram no final de 1960.

Esses movimentos de descentramento desestabilizaram as noções modernas de sujeito, “o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (Hall, 2006, p. 46, grifos do autor). Nesse contexto, inconsciente e linguagem coincidem, como na acepção freudiana, de maneira que “o inconsciente vocaciona o homem para o símbolo, para a metáfora e para a grande ficção que é a linguagem, que substitui a ‘realidade’, criando sempre outra, adiando sempre o sentido” (Longo, 2006, p. 60, grifo da autora). Assim, os labirintos da linguagem possibilitarão permanentemente, “uma fugaz revelação de uma verdade sempre outra, atravessada por um discurso virtual, no qual apostamos toda a nossa existência, um jogo contínuo de perdição e de salvação” (*Ibidem*).

Dos movimentos de descentramento discutidos por Hall (2006), interessam centralmente a esta pesquisa as discussões teóricas que são identificadas como teorias pós-críticas. Com as prerrogativas acima discutidas, na linha das chamadas teorias pós-críticas, afirma-se o sujeito (a identidade) como sempre aberto (aberta), não sendo possível ancorá-lo (ancorá-la) em uma intencionalidade primeira ou em uma constituição plena.

2.3 Teorias pós-críticas e algumas implicações para os estudos do campo curricular

Lopes (2013) explica que os estudos pós-críticos remetem aos pensamentos de Nietzsche, Heidegger, Derrida e, para além dos distanciamentos que os particularizam, possuem alguns pontos de conexão. “São marcadamente anti-essencialistas, anti-

objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura” (Lopes, 2013, p. 17). O sentido do prefixo *pós* é ampliado para a ideia de reconfiguração, buscando-se escapar do gradualismo que prevê um avanço linear, evolução ou superação em relação às bases teóricas questionadas pelos movimentos pós-estruturalista, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista.

O pós-estruturalismo, assim como o estruturalismo, valoriza a linguagem como constituinte do social e considera a cultura em termos simbólicos e linguísticos. No entanto, problematiza “a pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas comuns a todas as culturas e à mente humana em geral” (Lopes, 2013, p. 13). Isso, em razão de o pós-estruturalismo compreender as possíveis estruturações como descentradas e desestruturadas, evidenciar a contingência (em muito pela associação à ideia de jogo/contexto) e questionar noções como a transcendência e a universalidade.

A ideia de estrutura cujo centro poderia escapar do jogo de significação é substituída pela noção de discurso, uma vez que “não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (Lopes, 2013, p. 13). Corroborando essa leitura, Mendonça e Rodrigues (2014) pontuam que “Pós-estruturalismo não é uma forma de pensar ‘além’ ou ‘após’ a estrutura. Com a adição do ‘pós’, não é a estrutura em si que é posta em xeque, mas a forma essencialista como a mesma tinha sido até então tratada” (p. 39, grifos dos autores).

Para Peters (2000), “O pós-estruturalismo, tanto quanto o estruturalismo, efetua um enérgico ataque aos pressupostos ‘universalistas’ da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença que estão subjacentes ao sujeito humanista” (p. 36, grifo do autor). Distanciando-se de qualquer significação que remeta às noções de homogeneidade, singularidade e unidade, o movimento pós-estrutural representa um aprofundamento radical do estruturalismo, podendo ser compreendido como “uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes” (*Ibidem*, p. 29), destacando-se os trabalhos de Derrida, Lyotard, Deleuze, Foucault (segunda fase), dentre outros. “Todos esses pensadores enfatizam que o significado é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas ‘asserções de verdade’” (*Ibidem*, p. 32, grifo do autor).

Esse autor pontua que Derrida, considerado um dos principais teóricos pós-

estruturalistas, problematiza a tradição estruturalista da linguística baseada nos trabalhos de Saussure e Jakobson, bem como os estudos estruturalistas de Lévi-Strauss, Barthes, Lacan, Althusser e da primeira fase de Foucault. Em contrapartida, Derrida propõe “o ‘descentramento’ da estrutura, do significado transcendental e do sujeito *soberano*” (Peters, 2000, p. 31, grifos do autor), tal como discuti acima. Isso inspirando-se na destruição da metafísica de Heidegger, nas críticas de Nietzsche à metafísica e de Freud à consciência do sujeito.

O pensamento desconstrucionista derridiano abandona “a ideia de centro como ‘fundamento’, como ‘origem fixa’ e ‘permanente’ de uma estrutura” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 40, grifos dos autores). Visto que um significado transcendental que serviria de referência privilegiada, além de limitar o jogo de significação, pressupõe que o centro da estrutura esteja fora desse jogo. As noções de centro, origem, verdade conduzem às ideias de estabilidade e fixação de identidade. Em contraposição a isso, assumindo a totalização da significação como impossível, a teoria derridiana volta-se para a *diferença* entendida como *différance*, para problematizar o logocentrismo como evocação do sentido, da presença a si de qualquer algo no mundo. A noção “remete ao movimento (ativo e passivo) que consiste em diferir, por retardo, delegação, adiamento, reenvio, desvio, prorrogação, reserva” (Derrida, 2001, p. 14)³⁷.

Ao questionar o logocentrismo, Derrida (2001) coloca sob suspeita algumas das noções fundamentais da teoria lacaniana, por exemplo, o falo (correlato de um significado primeiro), a castração (Nome-do-Pai) e o desejo da mãe, tomadas como último recurso de toda textualidade ou verdade central. Ele acredita não ser possível uma definição semanticamente plena e não-substituível do vazio gerador (disseminador) em que os textos se lançam. “A disseminação afirma (não digo ‘produz’ ou ‘constitui’) a substituição sem fim; ela não detém nem vigia o jogo (‘Castração – em jogo, sempre...’)” (*Ibidem*, p. 94-95, grifos do autor). Derrida (2001) antecipa, assim, a discussão posterior sobre a questão de “o phallus-carta funcionar como um significante transcendental, isto, é, como um significante de uma ausência verdadeira, original” (*Ibidem*, p. 114, nota do editor).

Conforme Safatle (2006), as principais críticas ao *falocentrismo* são exploradas por Derrida (2007)³⁸ em *O carteiro da verdade*, texto no qual ele discute a argumentação desenvolvida por Lacan (1998) no *Seminário sobre “A carta roubada”*, conto de Edgar

³⁷ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 1972.

³⁸ Tradução em português no Brasil. A primeira edição do texto foi publicada em francês, em 1975.

Allan Poe, abordado na abertura de *Escritos*. Na leitura derridiana, “o significante fálico apareceria como um operador de simbolização hermenêutica e de totalização sistêmica. Ele seria o elemento transcendental capaz de guardar a presença” (Safatle, 2006, p. 72). Ainda para esse autor,

Derrida pode falar de falocentrismo porque a presença do Falo como “significante transcendental” do desejo produziria a indexação dos circuitos de significantes e desvelaria o sentido da cadeia. Sentido que sempre seria desvelamento da castração da mulher como verdade. Falicizar o desejo seria pois uma maneira de subjetivar a castração e de produzir um ponto de basta cuja verdadeira função consistiria em impedir a disseminação e a polissemia. Tal leitura, porém, pode ser relativizada se insistirmos no caráter metafórico do Falo e do Nome-do-Pai (Safatle, 2006, p. 72, grifo do autor).

O próprio Lacan (2007)³⁹ pontua que o nó borromeano dá à “escrita uma autonomia, ainda mais notável por haver uma outra escrita, aquela que resulta do que poderia ser chamado de uma precipitação do significante. É sobre ela que Derrida insiste” (p. 140). Um dos principais objetivos do pensamento derridiano é “mostrar que *toda* linguagem é *completamente* fluida” (Strathern, 2002, p. 18, grifos do autor)⁴⁰, refutando a possibilidade de realismo ou clareza. “A força de diferentes significados, jogos de palavras, ambigüidades associativas e aspectos semelhantes é irresistível. Isso causa uma disseminação de significados, de diferentes interpretações” (*Ibidem*, p. 21). Tal como não há transparência na linguagem, não há como prever ou determinar a destinação de qualquer mensagem, contrariando a afirmação de Lacan (1998, p. 45) de “que uma carta sempre chega a seu destino”.

Derrida (2007), por sua vez, ao refutar a discussão de Lacan (1998) sobre o conto *A carta roubada* de Edgar Allan Poe, problematiza a transmissão, a emissão, a comunicação, alertando que a carta não tem um lugar e um sentido próprios, realçando a divisibilidade e a possibilidade de desvio ou destruição. “Sua ‘materialidade’, sua ‘topologia’ resulta de sua divisibilidade, de sua partição sempre possível. Ela pode se despedaçar sem retorno e é disso que o sistema do simbólico, da castração, do significante, da verdade, do contrato etc. sempre tentam preservá-la” (Derrida, 2007, p. 490-491, grifos do autor). Portanto, para esse autor, “uma carta *não chega sempre* a seu destino e, posto que isso pertence à sua estrutura, pode-se dizer que ela nunca chega lá verdadeiramente, que, quando chega, seu poder-não-chegar a atormenta com uma deriva interna” (*Ibidem*, p. 525, grifos do autor).

³⁹ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 2005.

⁴⁰ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2000.

Sendo assim, ao defender que “uma carta está sempre sujeita a não chegar à sua destinação... a estrutura da carta [é] capaz, sempre, de não chegar” (Strathern, 2002, p. 25), Derrida inscreve a indecidibilidade no trajeto da carta, pois “*qualquer* tentativa como essa de estabelecer a verdade é metafísica, invocando a ‘presença’ que tem assombrado o pensamento ocidental” (*Ibidem*, grifos do autor).

Embora a psicanálise lacaniana tenha reconfigurado a herança da linguística estrutural de quebra da unidade do signo, postulando a primazia do significante sobre o significado, resquícios da metafísica e do transcendentalismo mantêm-se perturbando esse debate, como apontam as críticas de Derrida (2007). Já o pensamento derridiano, segundo Peters (2000), associa a crítica de Nietzsche à teoria da verdade como correspondência ao entendimento da relação arbitrária entre significado e significante da teoria saussureana. Essa associação vai “desenvolver uma visão da linguagem que a concebe como uma interminável cadeia de significantes, como um sistema completamente autocontido e auto-referencial de signos, um sistema independente de qualquer suposta presença” (*Ibidem*, p. 52). Isso implica o descentramento radical do sujeito, pois este é dependente da linguagem e da *différance*.

Desse modo, a desconstrução assinala a contingência e a temporalidade das regras da linguagem, apontando para seu caráter suplementar com a *différance*. Nesse entendimento de estrutura desconstruída, “O sujeito existe como efeito do significante, como resultado de escolhas capazes de fechar provisoriamente a significação. Como resultado de um ato de decisão, acrescenta Laclau (1998), habitada pela indecidibilidade, suplementa Derrida (1998)” (Lopes, 2013, p. 14).

Nesse sentido, no que se refere à discussão política, Laclau e Mouffe (2015) afirmam que na teoria do discurso, juntamente (e por razões distintas) com noções lacanianas como ponto de estofo, sujeito do inconsciente e identificação, a desconstrução e a indecidibilidade do pensamento derridiano foram cruciais para a formulação da noção de hegemonia. “Se, conforme demonstrado na obra de Derrida, o campo que havia sido previamente visto como governado pela determinação estrutural é permeado por indecidíveis, pode-se ver a hegemonia como uma teoria da decisão tomada num terreno indecidível” (*Ibidem*, p. 38).

Alinhando-se às correntes de pensamento contemporâneas que remontam a Wittgenstein e Heidegger, Laclau e Mouffe (2015) defendem o caráter discursivo de todo objeto. Para eles, nenhuma identidade pode ser plenamente fixada no campo da discursividade em decorrência da impossibilidade de que qualquer discurso efetue uma

sutura final. Esses autores salientam que Derrida faz uma ruptura radical em relação à noção de estrutura, pois “o centro – o *significado transcendental* em suas múltiplas formas: *eidós, arché, telos, energeia, ousia, alétheia* etc. – é abandonado, e com ele a possibilidade de se fixar um sentido subjacente ao fluxo das diferenças” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 186, grifos dos autores). Essa ausência de centro ou origem abala o entendimento de linguagem calcado na metafísica da presença. “A ausência do significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação” (Derrida, 1995, p. 232).

Portanto, de acordo com Lopes e Macedo (2011), as teorias pós-estruturalistas definitivamente rompem com a ideia de uma relação diferencial fixa entre significante e significado. “Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado” (*Ibidem*, p. 40). Nesse jogo de significação, os sentidos são flutuantes e somente podem ser constituídos em uma formação discursiva marcada por contingências sociais e históricas.

Associado ao pós-estruturalismo e sob influência dos estudos derridianos, o pós-colonialismo enfoca os efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados, questionando as noções de relações hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador e colonizado. Também problematiza o entendimento que reduz a cultura de países colonizados ao efeito da opressão colonizadora, operando com a noção de hibridismo “como a possibilidade de introduzir suplementos nos diferentes mecanismos de tradução, que fazem com que toda colonização seja obrigatoriamente uma negociação com o Outro” (Lopes, 2013, p. 14-15).

Os estudos pós-coloniais “podem ser uma ferramenta útil para a compreensão dos fluxos culturais contemporâneos, contrapondo-se à ideia de diálogo multi ou intercultural. Trata-se de uma perspectiva que relê a diversidade de culturas sob a ótica do fluxo e do hibridismo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 208). Dessa forma, a noção de cultura é tomada como um sistema de significação/representação de caráter fluido e híbrido, afastando-se de uma visão estática que reduz seu sentido a *coisa* – repertório de significados partilhado por um grupo.

O pós-modernismo, por sua vez, conforme Lyotard (1988)⁴¹, representa um rompimento com a lógica e a consciência modernas, marcado pela crise de seus principais conceitos (razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso) e incredulidade nas metanarrativas

⁴¹ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 1979.

científicas e filosófico-metafísicas, pretensamente atemporais e universalizantes, que afetaram a ciência, a literatura e as artes de modo geral. “A função narrativa perde seus atores (*functeurs*), os grandes heróis, os grandes perigos, os grandes périplos e o grande objetivo. Ela se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos” (Lyotard, 1988, p. XVI, grifo do autor).

Ainda que no pós-modernismo sejam realçados sintagmas como indeterminação, fragmentação, efêmero, heterogêneo, descontínuo, caótico etc., como argumentam Oliveira e Lopes (2023), o pensamento de Lyotard, ao criticar os fundamentos do marxismo e sua dialética de totalização, os universalismos e a tentativa de apaziguamento das diferenças, não abandona a dimensão do político. “Ele evocava na política a força mobilizadora, com o sentido de trazer à vista aquilo que não é captado pelos sentidos, mas sem o qual os movimentos não ocorrem” (Oliveira; Lopes, 2023, p. 780). Reitera, assim, que “as regras da política não podem ser definidas fora do próprio jogo da política. É na disputa pela significação e pela produção de sentidos que ocorre no jogar” (*Ibidem*, p. 785), atravessando os inapresentáveis/imprevisíveis jogos de linguagem, que se constitui a política.

Em reação à dispersão da pós-modernidade, explica Lopes (2013), o pós-fundacionalismo compreende a necessidade de operarmos com fundamentos contingentes, em que são concebidas fixações provisórias e instáveis. “Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política” (*Ibidem*, p.16). Portanto, pressupõe a impossibilidade de existirem fundamentos fixos, questionando o objetivismo, o determinismo e o essencialismo.

Os estudos derridianos de cunho pós-fundacionalista destacam a impossibilidade de que haja um centro fixo ou fundamento último que sustente a estrutura e, portanto, “ao contrário do Antifundacionalismo, sempre há a possibilidade do estabelecimento de ordens, de fundamentos parciais, marcados pela contingência e pela precariedade” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 43).

Já o pós-marxismo, segundo Lopes (2013), se desenvolve no âmbito do pós-fundacionalismo, inscrevendo-se no registro de esquerda como uma tentativa de releitura dos ideais anticapitalistas. Apostando em alguma forma de justiça social e democracia, entretanto, acaba reconfigurando as bases do marxismo. Essa autora evidencia as contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para esse campo de estudos e, ainda, para o pós-estruturalismo e o pós-fundacionalismo. Eles questionam “a

submissão da política à economia, a fixação da classe operária como identidade do sujeito que confere direção à mudança social, a utopia de uma sociedade sem poder e reconciliada consigo mesma, todo e qualquer determinismo social” (Lopes, 2013, p. 17).

Em sua análise da política, Laclau e Mouffe (2015) reconfiguram a noção de hegemonia, entendendo esse processo como uma articulação resultante das disputas por significação que tentam suturar a abertura do social, em um movimento de rejeição aos essencialismos. Os autores apostam em um projeto de democracia radical, tida como uma “forma de política que se funda não na postulação dogmática de qualquer ‘essência do social’, mas, ao contrário, na afirmação da contingência e ambiguidade de toda ‘essência’ e no caráter constitutivo da divisão do social e do antagonismo” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 284, grifos dos autores).

Lopes (2013) argumenta que as teorias pós-críticas, sobretudo, o pós-estruturalismo, o pós-fundacionalismo e o pós-marxismo, impactam o campo dos estudos curriculares tensionando a hegemonia das teorias críticas. “Com a incorporação desses registros teóricos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizada” (Lopes, 2013, p. 18). Isso porque questiona-se o entendimento de sujeito centrado e com identidade fixa, como abordei acima, e, assim, “os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social” (*Ibidem*), bem como, a própria noção de conhecimento a ser ensinado, sendo “cada vez mais explicitados os conflitos relacionados com o que se entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos não estáveis” (*Ibidem*, p. 18-19).

Em outras palavras, a dissolução do caráter teleológico na base do entendimento do que é o sujeito, que passa a ser visto como um efeito da linguagem, põe em questão a ideia de um conhecimento como conteúdo de uma consciência que opera no mundo. Não é mais possível defender a plenitude da identidade, sua integral formação pela educação. Essa concepção de identidade aberta não despolitiza a luta política ou o ato de educar; ao contrário, ela permite afirmar que a educação, como o viver, está inscrita em uma responsabilidade radical (Lopes, 2015a; Macedo, 2019), porque sem qualquer garantia. No bojo dessas discussões situa-se a compreensão de política curricular como produção discursiva, um processo de subjetivação resultado de articulações hegemônicas, constituído como tentativa de fazer frente à instabilidade do social.

2.4 A política curricular como produção discursiva em resposta à instabilidade do social

Os estudos contemporâneos das políticas curriculares, conforme Lopes (2011), têm assumido perspectivas teóricas que tentam articular a cultura aos campos da política e do currículo, superando as limitações das concepções estadocêntricas. Essas discussões comungam “a busca em constituir modelos teórico-metodológicos capazes de investigar discursos circulantes no processo de construção de políticas, valorizando as relações saber-poder para além da esfera do Estado” (Lopes, 2011, p.22). Elas apostam na complexidade do jogo político, escapando do modelo *top-down* e rompendo com a dicotomia elaboração/implementação da política curricular, ao proporem uma contínua interação entre diversos contextos. Para tanto, é questionado “o modelo de interpretação que vê a política institucional do Estado como capaz de determinar as relações sociais e os processos culturais, ao sustentar a estrutura econômica da sociedade” (*Ibidem*, p. 24), hegemônico nos estudos das políticas curriculares.

Nesse sentido, os contextos são potencializados por meio da descentralização da constituição do discurso, sem com isso recair no modelo *bottom-up*, que deslocaria o poder para os agentes sociais na escola. Para escapar das abordagens deterministas ou romantizadas, Lopes (2011) julga “que a teoria do discurso de Laclau e Mouffe se mostra potente para tal, ao mesmo tempo em que é capaz de incluir as relações dessa estrutura descentrada com a ação de mudança dos diferentes sujeitos da política” (p. 24). No pós-fundacionalismo, enquanto o poder é entendido como o próprio ato de significar, a transformação é um processo sempre em curso, uma vez que, como espaço da significação, o social é um terreno instável, sempre a construir.

Lopes, Cunha e Costa (2013) defendem que nessa perspectiva teórico-estratégica opera-se “com a ideia do poder como um lugar vazio, com a relação constitutiva entre particular e universal, entre diferença e equivalência e a disseminação de sentidos que põe à vista a contingência de toda decisão, a precariedade de todo contexto, a historicidade de toda hegemonia” (p. 395). Eles salientam a produtividade da substituição da noção de recontextualização por hibridismo pela noção derridiana de tradução, incorporada à teoria do discurso por complexificar a discussão sobre a ontologia do social, segundo a qual a dimensão do político extrapola os domínios da política. “O político expressa um deslocamento das formas sedimentadas do social constituintes da política institucionalizada,

sendo marcado pela compreensão do social como sem fundamentos” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 395).

Nesse enfoque teórico, as políticas curriculares são pensadas como produções discursivas, textualidades perpassadas pela articulação entre regulação e escape, em busca de superar a divisão texto/discurso de abordagens foucaultianas que entendem o poder como externo ao discurso. Sendo assim, compreende-se que “o movimento ininterrupto de sentidos nem tem origem em uma arena específica, lócus de atores privilegiados, nem pode ser estagnado por determinações. Sentidos deslizam submetidos à multiplicidade de interpretações, sedimentações” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 396).

Sustenta-se “que tanto na teoria do discurso de Laclau como na desconstrução em Derrida, apesar das preocupações diferenciadas desses autores, a perspectiva de toda produção (de si, da política, da vida) está circunscrita à negociação de sentidos com o significante” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 400). Os jogos de linguagem que operam na produção da realidade ganham destaque, em contraposição ao ideal de transparência (suposição de pureza da representação), inviabilizando qualquer pretensão de coerência ou correspondência. Na luta pela significação da política, prevalecem a iteração e a negociação como tentativas de apreender o que sempre escapa. “A tradução (impossibilidade de uma leitura inequívoca, de que o sentido se repita a cada re/inscrição), no desvio/inviabilidade do sentido exato, possibilita a existência mesma da política” (*Ibidem*).

De acordo com Lopes (2018a), com a noção de tradução Derrida postula que nenhum texto pode prescrever uma leitura inevitável, mas isso não autoriza que qualquer coisa seja lida. Os textos são entendidos como simultaneamente legíveis e ilegíveis “não por uma escolha de quem escreve ou por uma característica intrínseca ao modo de estruturar a escrita, mas porque há linguagem, excesso de enunciação e intervenção do sujeito. Entre o legível e o ilegível, textos permanecem sendo escritos” (*Ibidem*, p. 135).

O pensamento derridiano questiona o logocentrismo calcado na metafísica da presença, ao propor que “o signo é sempre representação e não apresentação de uma presença plena. Como representação, o signo é submetido ao diferir, à tradução” (Lopes, 2018a, p. 139). Isso acarreta uma constante instabilidade na significação, no entanto, “não haveria decisão política – tentativas de produzir estabilidade – se não estivéssemos tratando de um processo naturalmente instável” (*Ibidem*, p. 143), uma vez que se vive habitando a

linguagem. Nas palavras de Derrida (2016, p. 128)⁴², “é porque há instabilidade que a estabilização se faz necessária; é porque há caos e instabilidade que há necessidade de estabilidade”. As estabilizações são consideradas como o momento da política, entretanto, elas não são contínuas e, embora possam ser até duradouras, a condição de desestabilizar jamais poderá ser abolida. “A indecidibilidade continua habitando a decisão e esta última não se fecha diante da primeira. A relação com o outro não se fecha, e é por causa disso que há história e que se tenta agir politicamente (*Ibidem*, p. 133). Desse modo, também entende-se que qualquer decisão política acarreta uma infinita responsabilidade.

Segundo Lopes (2018a), embora na teoria do discurso o foco esteja voltado para a constituição da hegemonia, ela não é incompatível com a perspectiva derridiana. “Para Laclau (1990), [...] a política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos. Decisões políticas são decorrentes de articulações e produzem discursos estabilizados, identidades e subjetividades. Permanece, contudo, a indecidibilidade” (*Ibidem*, p. 144). Enquanto prática articulatória de elementos produzidos nessa articulação de modo relacional e contextual, a hegemonia pode fechar apenas parcialmente o livre fluxo do significante. Esses movimentos de instabilidade e estabilidade na significação são inextricáveis.

Nesse registro teórico as políticas de currículo são compreendidas “[...] como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas” (Lopes, 2018a, p. 149). Dessa maneira, uma política não pode ser simplesmente implementada, porque precisa ser produzida contextualmente por sucessivas traduções processadas no terreno da linguagem, dando a ver suas dimensões conflituosas e indeterminadas. Com base nessa concepção não essencialista e não racionalista, a política é entendida como uma produção discursiva “sem um centro que determine sua direção, sem sujeitos conscientes e identitariamente orientados para dada estratégia teleológica” (*Ibidem*, p. 136). Uma textualidade atravessada pela contingência, precariedade e provisoriedade do discurso. Pensar as políticas curriculares de tal modo, implica admitir a impossibilidade de uma totalização da significação, visto que “a teoria do discurso defende que essa impossibilidade de compreensão plena de um significado dos textos (qualquer texto) concerne tanto à precariedade dos contextos [...] quanto à incompletude das identificações dos sujeitos” (*Ibidem*, p. 134).

⁴² Tradução em português no Brasil. O texto foi originalmente escrito em francês e a primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 1996.

Para Lopes (2018b), ao assumir-se o enfoque interpretativo de registro pós-estrutural e pós-fundacional, as comunidades disciplinares, escolares, entre outras, que atuam nas políticas passam a ser concebidas no âmbito da discussão que problematiza a noção de sujeito consciente, pleno e centrado, como já explicado, prospectando uma noção de sujeito portador de uma falta constitutiva. A “comunidade política, considerada como composta por sujeitos da falta, não tem um centro estável, uma propriedade integradora, um conjunto de características ou princípios políticos comuns: qualquer comunidade é produzida discursivamente na luta política” (Lopes, 2018b, p. 84).

Sendo assim, essa autora considera que as diversas práticas discursivas (leis, instruções normativas, orientativos, formações etc.) que constituem as políticas podem ser interpretadas como tentativas de sedimentar determinados entendimentos para esses textos. Os sujeitos e os sentidos são produzidos nas lutas políticas que se dão em múltiplos contextos. Não apenas os políticos, os administradores públicos ou os consultores especialistas fazem as políticas, mas também os pesquisadores, os professores, os estudantes, entre outros envolvidos no processo relacional e contextual de produção de sentidos hegemônicos para o social.

Nesse prisma, Lopes (2011) defende a produtividade de investigarmos as políticas curriculares operando com a teoria do discurso para “identificarmos quais processos de articulação de demandas educacionais vêm garantindo a atual hegemonia de discursos curriculares” (p. 39). Isso por entender os processos discursivos como tentativas de representação do currículo que se arrojam capazes de preencher um vazio de significação pela articulação de discursos, fixando determinados sentidos para currículo e criando um imaginário para a política. “Dessa forma, podemos trabalhar de maneira a não essencializar os sujeitos atuantes nas políticas e simultaneamente compreender as articulações que se fazem em torno de demandas constituídas na própria luta política” (*Ibidem*, p. 42).

Cunha (2015b) argumenta que o processo de hegemonização de uma política curricular “é decorrente da articulação de diferentes demandas curriculares (discursos pedagógicos particulares articulados) projetadas(/os) como uma leitura aceitável da crise educacional, das formas de superá-la” (p. 13), sendo a unificação dessas demandas estabelecida pelo antagonismo a um elemento comum que se interpreta como inimigo a ser combatido. Também pontua que a noção laclauiana de demanda social traduzida para o campo educacional possibilita “comprendermos que distintos discursos pedagógicos frequentemente se apresentam nas disputas por significar a educação e o currículo, como

representações de reivindicações educacionais não atendidas” (Cunha, 2015b, p. 91-92), em meio a relação com o Outro sempre marcada pela falta.

Portanto, as políticas de currículo podem ser entendidas como uma articulação hegemônica, um discurso capaz de fixar determinadas significações apenas provisoriamente. Enquanto formação discursiva, uma política busca significar o social, suturar a falta que lhe é constitutiva. Lopes (2015b) defende que o jogo de negociação de sentidos não cessa ainda quando um texto político é assinado e enfatiza que “A política é da ordem do acontecimento, remete a uma ética que não pode ser definida *a priori* e de uma vez por todas” (Lopes, 2015b, p. 448, grifo da autora). Nessa produção de sentidos, uma dada ordem social é constituída por relações hegemônicas precárias e contingentes, pois é impossível aos textos políticos fecharem totalmente o campo da significação.

Contudo, essa impossibilidade de totalização da significação não elimina a necessidade de comunicação e/ou a política. Não se trata de uma leitura niilista do social, “a teoria do discurso defende ser possível comunicar e fazer política sem garantias ou plenitude, sem a produção de uma normatividade que possa, de uma vez por todas, regular as ações humanas” (Lopes, 2018a, p. 162). Nessa perspectiva teórica, a multiplicidade dos centros de poder e a continuidade da política “são o que pode manter aberta a negociação democrática sobre a normatividade que visa a constituir o social de certa maneira” (*Ibidem*).

Para o pós-estruturalismo, “só existe caos e os seres humanos é que tentam conferir ordem, racionalidade e lógica a esse caos” (Lopes, 2018a, p. 162), pois a realidade não possui uma lógica interna ou inerente, restando que diferentes atos de poder intentem ordená-la. Essa busca pela ordem tende a negligenciar as dificuldades e os conflitos atinentes à argumentação e à negociação, ignorando que o controle do que é imponderável jamais poderá ser alcançado. “Assumir a condição humana – demasiado humana –, finita, provisória, heterogênea, faltosa e fracassada faz parte dessa compreensão de política. Conviver com a necessidade – e impossibilidade – de argumentar e negociar a significação que damos ao caos” (*Ibidem*, p. 163).

Corroborando com essa argumentação, Cunha e Lopes (no prelo) ressaltam ser a estabilidade social da ordem do impossível. “Qualquer estabilidade é ela mesma a tentativa reiterada de fixação de sentidos, uma interpretação privilegiada em uma dada política que busca construir a estabilização por meio do apagamento das relações de poder e das contingências que garantem a ilusão de estabilidade” (*Ibidem*, p. 16). A política como resposta à instabilidade do social pode ser interpretada como constituída por “operações

discursivas que trabalham na unificação de diferentes conteúdos sob um *nome*, uma tentativa de unificação, de redução implicada na uniformização e homogeneidade de todo diferir” (Cunha; Lopes, no prelo, p. 20, grifo das autoras), uma configuração que surge como efeito de uma constelação histórica. “Acenar para as circunstâncias históricas contingentes, tê-las em conta demandando as políticas em curso, é pensar as políticas como que cogitadas à correção (contenção) das disjunções próprias à linguagem e à impossibilidade de realizar a sociedade, a identidade” (*Ibidem*, p. 17).

Assim, “a política se configura como uma formação discursiva que opera para produzir estabilidade do social, pelo apagamento das contingências que produziram tal estabilidade – precária e provisória –, bem como dos conflitos e antagonismos dessa mesma política” (Cunha; Lopes, no prelo, p. 02). Assumo esse entendimento de política curricular como uma textualidade, uma produção discursiva que tenta aplacar a instabilidade do social, ainda que apenas de modo contingente, precário e provisório, para delinear o enfoque teórico-estratégico desta pesquisa. Esse enfoque perpassa, portanto, a discussão sobre o processo de constituição das articulações hegemônicas, conforme a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

2.5 O processo de constituição de articulações hegemônicas na teoria do discurso

Lopes (2011) explica que Laclau e Mouffe propõem-se a repensar as relações sociais e os processos históricos dos séculos XX e XXI a partir de uma releitura de Gramsci sobre a formação da hegemonia, ressaltando a introdução da noção de articulação, a reconfiguração de ideologia e a inserção do cultural no político e no econômico. Esses autores associam aspectos teóricos dos pensamentos de Lacan e de Derrida a essa interpretação de Gramsci, questionando as limitações do marxismo (essencialismo, objetivismo e determinismo) e incorporando a contingência aos processos de articulação.

No prefácio de *Hegemonia e estratégia socialista*, de Laclau e Mouffe (2015), considerada obra inaugural da teoria do discurso, Lopes, Mendonça e Burity (2015) pontuam que dentre os mais profundos desafios enfrentados está a postulação do “caráter emergente (no sentido dado ao termo nas ciências da natureza) e disseminativo, pluralizante do político, arremido a delimitações institucionalizadoras, mas não alheio a elas” (p. 15). Esses autores explicitam que a teoria do discurso pode ser entendida como uma “análise das condições de fixação de um discurso concreto (isto é, de um complexo articulado de elementos simbólicos

e práticos) num contexto de múltiplas possibilidades” (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 16). Nesse contexto, alguns discursos entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outros são excluídos e mesmo combatidos em uma relação de antagonismo. “Em outras palavras, ‘análise do discurso’ é uma análise de como práticas se tornam simbólicas e materialmente hegemônicas” (*Ibidem*, p. 16, grifo dos autores).

Laclau e Mouffe (2015) questionam a ideia de uma base infraestrutural econômica, que permaneceria atuando como um último reduto essencialista. Até mesmo em teorizações marxistas menos ortodoxas como a de Gramsci, a identidade da classe trabalhadora é considerada como o núcleo articulatório de um bloco histórico, constituída por um *substratum* racional “que dá tendencialmente sentido para todos os processos históricos, tem uma localização específica na topografia do social: o nível econômico” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 142). Esses autores apostam no privilégio do político e, para tanto, buscam “demonstrar que o próprio espaço da economia estrutura-se como um espaço político, e que nele, como em qualquer outro ‘nível’ da sociedade, aquelas práticas que caracterizamos como hegemônicas estão em pleno funcionamento” (*Ibidem*, p. 143, grifo dos autores).

Ao reconfigurar a noção de hegemonia, a teoria do discurso desconstrói concepções deterministas de política (como a marxista), que tomam o social como um paradigma fechado em que a sociedade corresponderia a um espaço suturável e autodefinido, uma totalidade racionalmente estruturada, por haver um princípio econômico subjacente fixando o todo. Em contraposição, Laclau e Mouffe (2015) defendem “a abertura do social como o fundamento constitutivo ou a ‘essência negativa’ da existência, e as diversas ‘ordens sociais’ como precárias e, em última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo da diferença” (p. 166, grifos dos autores). Para esses autores, se não existe um princípio capaz de estabelecer definitivamente uma ordem ao social e não há um “espaço suturado correspondente à ‘sociedade’, uma vez que o social em si não possui essência” (*Ibidem*, grifo dos autores), então, é possível dizer que qualquer tentativa de ordenamento do social opera como uma ficção. No terreno primário do social (linguagem), o vazio que representa a falta constitutiva só pode ser suplementado, jamais preenchido totalmente. O suplemento exercita a ficção de controle sem jamais poder realizar a plenitude.

Na perspectiva discursiva do social, os significantes vazios possibilitam práticas articulatórias que constroem pontos nodais, fixando parcialmente sentidos. Assim, “o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade” (Laclau;

Mouffe, 2015, p. 188). Isso pressupõe a compreensão da contingência das relações sociais e da impossibilidade de fixar os sentidos dos elementos, delimitando o caráter instável de toda identidade. Portanto, ao romper com as noções de sujeito consciente, autotransparente, agente racional, portador de uma essência unificada e unificante, a teoria do discurso desconstrói a origem nas relações sociais. Como antes explicado, firma-se no entendimento de sujeito cindido, ambíguo, marcado pela falta constitutiva própria das entidades submetidas à ordem simbólica, atravessado pela precariedade e ausência de sutura, desejan- te de uma plenitude adiada permanentemente, tal como qualquer outra formação discursiva.

Laclau e Mouffe (2015) afirmam que a impossibilidade de uma sociedade plenamente unificada implica em pensar o social como uma articulação, uma prática discursiva que não é constituída anterior ou exteriormente à dispersão dos elementos e não pode ser facilmente explicada por uma coerência lógica. Essa impossibilidade de sutura total do social é efeito das forças antagônicas, demarcando o momento em que a objetividade encontra seus limites, posto que toda positividade se constitui metaforicamente, sendo passível de subversão, pois nenhum elemento pode ser totalmente apreendido pela linguagem. O antagonismo funciona como o exterior constitutivo de uma identidade que nunca poderá ser presença plena em um sistema de diferenças, uma fronteira instável que se desloca em um espaço político relativamente fechado. A presença dessa fronteira instável viabiliza as relações de equivalência e de diferença, sendo imprescindível para a operação política que constrói uma articulação hegemônica.

Destaca-se que essa compreensão de abertura do social, pressupõe não haver “possibilidade de que qualquer estrutura seja considerada como uma totalidade fechada, construída a partir de fundamentos transcendentais da sua própria historicidade” (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 20). Portanto, na teoria do discurso “toda ordem política deve ser percebida como um arranjo hegemônico constituído tendo em vista a existência de relações de poder que redundam em decisões sempre tomadas em um terreno indecidível” (*Ibidem*).

Laclau e Mouffe (2015) enfatizam a centralidade do político, em que o social é considerado como politicamente constituído, uma vez que o político indica o momento de instituição de uma nova lógica social que substitui outra que lhe antecedeu. No entanto, reforçam não haver decisão política que seja capaz de ocupar o lugar da Ordem⁴³ em si

⁴³ Este uso do termo grafado com inicial maiúscula por Lopes, Mendonça e Burity (2015) visa indicar a totalidade requerida e nunca alcançável no terreno político/social, uma unidade impossível.

permanentemente, por essa ser essencialmente precária e contingente. “É somente pelo fato de a ideia mesma de Ordem ser um horizonte inalcançável – e ao mesmo tempo sempre requerido – que podemos falar de política e de hegemonia” (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 21).

Neste sentido, toda ordem, todo regime é o resultado de decisões *políticas*, tomadas num terreno indecível, o que significa que outras decisões poderiam ter tido lugar, mas a contingência histórica configurou-se de uma determinada forma, com a exclusão de outras possibilidades. O político não subsiste apenas no Estado, enfim, nem informando as atividades explicitamente designadas como “políticas”. O político está onde quer que se produza uma ordem de coisas, um regime de práticas (Lopes; Mendonça; Burity, 2015, p. 22, grifos dos autores).

Conforme Mendonça (2015) pontua, as principais noções da teoria do discurso são articulação, antagonismo, discurso e hegemonia. Esse autor realça a noção de discurso como basilar para o desenvolvimento dessa formulação teórico-política, entendida na perspectiva laclauiana como equivalente à hegemonia. “Para Laclau, o discurso não tem qualquer conotação regional, pois este apresenta um estatuto ontológico. Isso quer dizer que toda reflexão acerca do social, do ser social, será sempre mediada discursivamente” (Mendonça, 2015, p. 75). Sendo assim,

O discurso é o resultado de uma prática articulatória. Esta, por sua vez, estabelece-se a partir da relação entre elementos (diferenças), os quais, durante a articulação, passam para o status de momentos. Compreender o processo articulatório é decisivo para o entendimento da noção de que é pelo discurso – e não antes e tampouco fora dele – que as identificações sociais são constituídas (Mendonça, 2015, p. 76).

A constituição de tal articulação, enquanto formação discursiva, é viabilizada por uma relação de antagonismo, “uma relação negativa em que certa identidade tem a sua existência negada por outra identidade” (Mendonça, 2015, p. 76). Isso é o mesmo que dizer que toda formação discursiva se constitui na relação com um antagonismo que a limita como tal. Assim, Laclau e Mouffe (2015) explicam que o antagonismo produz um efeito de objetividade no social.

Nessa perspectiva, “ao mesmo tempo em que o discurso antagônico nega a existência do outro, ele a constitui; da mesma forma que o antagonismo é a condição de impossibilidade de determinado discurso ele é a sua própria condição de possibilidade” (Mendonça, 2015, p. 76), visto que, a objetividade como tal ou “o social só existe como esforço parcial de construção da sociedade – ou seja, um sistema de diferenças objetivo e fechado –, [em que]

o antagonismo, como testemunha da impossibilidade de sutura final, é a ‘experiência’ do limite do social” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 203, grifo dos autores).

No processo de articulação discursiva alguns significantes são privilegiados no fechamento da cadeia de significação, constituindo pontos nodais. “Chamaremos os pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial de *pontos nodais*” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 186, grifo dos autores). Para atuarem, os pontos nodais dependem de significantes vazios, que “têm seu esvaziamento produzido pelo excesso, pela proliferação e flutuação de sentidos, gerando a imprecisão de significados e a ausência de plenitude necessária à negociação política” (Lopes, 2011, p. 37). Essa ausência de plenitude é não apenas condição da luta política, mas a própria inerradicabilidade do político no terreno social sempre aberto, que constitui a condição ontológica do social. Portanto, representa “algo impossível de ser alcançado mas que, em um contexto específico, é preenchido por um conteúdo que abarca outros conteúdos além de sua particularidade e que preenche provisoriamente um vazio constitutivo” (Mendonça, 2015, p. 77).

Dessa forma, “hegemonizar [sentidos para o social em uma luta política] é, assim, preencher o vazio de um significante fazendo um ponto nodal na cadeia de significação” (Lopes, 2011, p. 39), ou seja, em uma formação discursiva. Na teoria do discurso, a hegemonia emerge em um campo onde os elementos não se cristalizaram em momentos. “É porque a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 213).

Em trabalhos posteriores, as discussões sobre algumas das noções fundamentais para pensar as articulações hegemônicas são reformuladas. Laclau (2000)⁴⁴, em *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*, realça ser o deslocamento o limite da simbolização e mantém a defesa do caráter constitutivo do antagonismo e da contingência de toda objetividade. Considera que há uma negatividade produtiva inerente ao social, sempre ameaçado por um exterior constitutivo que o transgride e o redefine constantemente. O antagonismo revela a contingência de toda objetividade, bloqueando a sedimentação de uma identidade plena e, em contrapartida, abrindo espaço para a constituição de processos de identificação relacionais. No entanto, há um deslocamento de toda identificação na medida em que depende de um exterior constitutivo que é negado e, ao mesmo tempo, é a condição de possibilidade de sua existência. Essa relação simultânea e ambivalente de

⁴⁴ Tradução em espanhol. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 1990.

bloqueio e afirmação de uma identificação/objetivação delimita sua contingência e introduz uma radical indecibilidade na estrutura de toda identidade/objetividade. Embora não exista um fundamento como centro absoluto, a completude impossível é requerida, algo sempre é interpelado⁴⁵, formando um terreno de produção de discursos em que alguns sentidos são fixados provisoriamente, por não haver nem objetividade pura nem contingência total.

Para esse autor, nesse terreno sem fundo fixo as relações sociais além de serem contingentes são também relações de poder. O desaparecimento do poder proposto pelas perspectivas racionalistas de política equivaleria à dissolução do tecido social. Toda positividade de uma identificação é constituída no social com base em um ato de poder, a exclusão do que é a nega. Desse modo, destaca-se a primazia do político nas relações sociais, visto que uma sociedade transparente e reconciliada não existe, porque o antagonismo e o deslocamento, o conflito e a disputa pelo poder são condições inerradicáveis do social, sua (im)possibilidade.

Laclau (2000) evidencia, ainda, a historicidade radical das relações sociais, indicando que a própria estrutura e o ser dos objetos são históricos, porque construídos socialmente em sistemas de significação. Pensar em uma estrutura descentrada implica na intensificação de diversas forças antagônicas que tentarão fixar novos centros e na ampliação do espaço-tempo para os agentes sociais construírem novas identificações. O deslocamento impõe-se na ontologia primária de constituição do social, derivado do fracasso, da opacidade e desnivelamento da estrutura, atuando em três dimensões: a da temporalidade, a da possibilidade e a da liberdade. Assim, o deslocamento inviabiliza uma concepção essencialista de sociedade, tomada como uma somatória de processos parciais. O autor entende que a sociedade é impossível enquanto totalidade racionalmente inteligível, apontando a contingência de toda lógica de fechamento do conjunto diferencial e apostando na lógica dos significantes irreduzível à presença plena. No entanto, além do jogo infinito de diferenças, também há no social uma tentativa de limitar esse jogo, domesticar o infinito, englobá-lo numa ordem relativamente estável.

Assim, em aproximação com a teoria psicanalítica, Laclau (2000) afirma que a noção de falta constitutiva torna-se indispensável para pensar a hegemonia como uma dobradiça.

⁴⁵ A noção de interpelação ideológica de Louis Althusser é reformulada por Ernesto Laclau, que critica a ênfase dada à função de mecanismo de reprodução social, o sujeito seria interpelado pela ideologia. Na perspectiva laclauiana, a interpelação é concebida como um terreno de produção de discursos, parte de um processo aberto e contingente de articulação de hegemonias. Levando em conta as contribuições da psicanálise, Laclau considera que a falta é o lócus do sujeito, cuja relação com as estruturas descentradas é constituída por vários processos de identificação, sem a possibilidade de um fechamento total.

Por um lado, sutura a relação entre dois elementos; por outro lado, dado que essa sutura ocorre no terreno de uma relação primária, sendo o deslocamento intransponível, só é possível atribuir-lhe um caráter de inscrição. O deslocamento preside a construção de toda subjetividade, entendida como ficção, representação de uma plenitude ausente, tentativa de suturar a falta que jamais poderá ser completamente tamponada. Para o sujeito mítico das políticas, constituído metaforicamente, as diversas formas de identificação funcionam como superfície de inscrição e a incompletude é condição de possibilidade de variados imaginários sociais.

Nesse prisma, Mendonça (2012) afirma que a introdução da noção de deslocamento na teoria do discurso “retira o status privilegiado do antagonismo como o único responsável pela constituição das relações sociais, que permanecem políticas e conflituosas” (p. 212). O deslocamento corresponde à noção lacaniana de Real, sinalizando o momento em que a significação encontra seus limites. “O Real lacaniano é justamente o não simbolizável, a impossibilidade da produção de sentidos” (*Ibidem*, p. 213). Esse momento de crise é vivenciado pela estrutura deslocada como uma experiência traumática que incita novos processos de significação. É a falha na estrutura provocada pela impossibilidade de significação que mobiliza as incessantes tentativas de produção de sentidos, sendo que o (re)centramento da estrutura implica a constituição de novos antagonismos e de novos processos hegemônicos. Portanto, os processos de subjetivação podem ser compreendidos como respostas ao trauma do deslocamento.

No entanto, segundo Mendonça (2012), o antagonismo continua sendo crucial na teoria do discurso por ser uma noção fundamental para a compreensão do modo como discursos são constituídos. “Nesse sentido, entendemos que a função do antagonismo é a de irritar, no sentido proposto por Luhmann (1998), as estruturas sistêmicas a ponto de que elas se auto-organizem a partir da identificação da hostilidade” (Mendonça, 2012, p. 224). Dessa maneira, o antagonismo seria o momento de percepção da ameaça capaz de promover uma identificação entre elementos, sendo essa identificação basilar no processo de articulação de discursos.

Já em *Emancipação e diferença*, Laclau (2011a)⁴⁶ enfatiza a importância dos significantes vazios para a política, pois eles surgem diante da impossibilidade estrutural da significação, funcionando como representação de um objeto impossível e necessário. A

⁴⁶ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 1996.

política só é possível diante dessa impossibilidade constitutiva do social, que depende da produção de um significante vazio para representar a si mesmo. Sendo assim, a existência de significantes vazios é entendida como condição para uma articulação hegemônica. Nessa tentativa de significar e atribuir sentido à realidade, um significante vazio torna-se uma superfície de inscrição em que outras demandas são expressas, “de modo que a cadeia de equivalências que se unificam em torno desse significante tende a esvaziá-lo e a borrar sua conexão com o conteúdo efetivo ao qual foi originalmente associado” (Laclau, 2011a, p. 79). Isso explica a instabilidade e a ambiguidade constitutiva de qualquer hegemonia, na qual um conteúdo diferencial torna-se a expressão de uma plenitude ausente.

Para a perspectiva discursiva, a falta que institui o social é sentida como desordem e incita por um suplemento. No entanto, em razão da impossibilidade de um significado último capaz de preencher definitivamente esse vazio, o jogo mantém-se aberto, viabilizando uma contínua disputa pela significação. Nesse processo, os significantes vazios sinalizam a impossibilidade de representar a plenitude que “se mostra por meio da presença discursiva de significantes constitutivamente flutuantes – isto é, que não resultam de ambiguidades contingentes de sentido, mas da necessidade de significar a falta (a plenitude ausente no interior da estrutura)” (Laclau, 2011a, p. 143). Os significantes flutuantes referem-se às diversas formas discursivas que se inserem na disputa por preencher o vazio estrutural vinculando-se a sentidos específicos. Desse modo, o jogo da significação é marcado pelo deslizamento constante de significantes flutuantes cujos “significados só são fixados pelos conteúdos concretos dados pelas forças antagônicas; ao mesmo tempo, essa flutuação não é puramente contingente e circunstancial, porque sem ela o debate político seria impossível e a vida política seria um diálogo de surdos” (*Ibidem*, p. 144).

Assumindo que o social funciona como a linguagem, esse autor discute a relação estabelecida por Roman Jakobson entre as dimensões estruturais da significação e os dois eixos linguísticos: sintagmático (combinação) e paradigmático (substituição), propostos por Ferdinand Saussure, considerando serem a metonímia (combinação) e a metáfora (substituição) operações fundantes de todos os processos figurativos. O espaço discursivo é constituído por mútuas implicações entre esses elementos tropológicos, sendo que a metáfora representa o momento em que “uma nova entidade surgiu fazendo-nos esquecer as práticas transgressoras sobre as quais está baseada. Porém, sem essas práticas transgressoras essencialmente metonímicas, a nova entidade metafórica não poderia ter surgido” (Laclau, 2011a, p. 195). Pensando em termos psicanalíticos, a metáfora seria uma representação

distorcida de uma totalidade irrepresentável, ela tenta “dar um nome a algo essencialmente ‘inominado’, a um lugar vazio” (Laclau, 2011a, p. 197, grifo do autor). Uma articulação hegemônica seria produzida na luta política através de relações de contiguidade e de analogia, assemelhando-se a esses movimentos retóricos, representando a “passagem da metonímia para a metáfora, de um ponto de partida ‘contínuo’ para sua consolidação na ‘analogia’” (*Ibidem*, p. 216, grifos do autor).

Assim, essa discussão sobre as funções retóricas da metonímia e da metáfora é retomada por Laclau (2011b), em *La función retórica de las categorías psicoanalíticas*, remontando ao axioma lacaniano *o inconsciente é estruturado como linguagem* para defender que o social também seria significado pelas mesmas funções retóricas da linguagem/do inconsciente. Nessa lógica discursiva, metáfora e metonímia são relacionadas aos modos de operação do inconsciente – condensação e deslocamento –, por serem constituídas/os por analogia e contiguidade, respectivamente.

Ao pensar a política como discursividade produzida pelo jogo associativo de equivalências e diferenças, em que não há nenhuma identidade de grupo que tenha em si uma essência que a legitime, Laclau (2011b) entende que esse movimento resulta do descompasso entre as ordens ôntica e ontológica, posto que são projetadas por um investimento denominado hegemonia, articulação em que determinada particularidade se torna o nome de uma universalidade impossível. A hegemonia pressupõe que um determinado significante consiga se transformar na expressão de algo mais amplo do que ele mesmo, ou seja, que se torne o ponto de convergência de uma multiplicidade de outras demandas, numa articulação entre parcialidade e totalidade. O todo é incorporado por uma parte, diante da impossibilidade de ser plenamente alcançado, tal como na teoria freudiana a totalidade mística inacessível da díade mãe/filho é transferida para objetos parciais e o *objeto a* – causa do desejo, na teoria lacaniana, volta-se para um objeto que ilusoriamente completaria a falta constitutiva do sujeito.

Tomando como ponto de partida *Psicologia das massas e análise do Eu*, trabalho escrito por Sigmund Freud em 1921, no qual a identificação é entendida como elemento fundamental na amarração do laço emocional/libidinal tanto no plano individual quanto no social, em *A razão populista*, Laclau (2013)⁴⁷ aponta que na própria argumentação desenvolvida por Freud, na urdidura do tecido social, para além da identificação com o líder,

⁴⁷ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2005.

“o traço que possibilita a mútua identificação entre os membros do grupo é um ódio comum de algo ou de alguém” (p. 119). De tal modo, a heterogeneidade do social não é pura dispersão, pois essa diferença não é exterior, mas algo que a totalidade expelle de si para poder se constituir. Então, a totalidade de significação é composta por diferenças que se equivalem mutuamente pela rejeição à identidade excluída. “A equivalência [...] é precisamente aquilo que subverte a diferença, e assim toda identidade é construída no bojo da tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência” (Laclau, 2013, p. 119).

Para esse autor, o social é dividido pelo atrito entre uma irreduzível heterogeneidade e uma homogeneidade portadora de unicidade falida, em que a experiência da falta se torna a brecha para que demandas possam emergir na tentativa de dar um nome a essa plenitude ausente. Sem essa ruptura inicial, não existe antagonismo. Nesse processo, a menor unidade de análise do social é a demanda, ambigualmente representando uma solicitação e uma exigência. Uma solicitação não atendida, pode aglutinar-se a outras por haver entre elas uma relação de equivalência formando uma fronteira interna e tornando-se uma exigência coletiva. Na expansão da cadeia de equivalências, uma das demandas particulares articuladas passa a ser o ponto de ancoragem das demais, funcionando como um significante vazio, elemento indispensável para a constituição de uma hegemonia.

Apoiando-se na teoria psicanalítica lacaniana, Laclau (2013) pontua que certa unidade é instituída ao social no momento em que um dado nome consegue condensar um conjunto heterogêneo de demandas particulares, de modo a tornar-se seu fundamento. Em consonância com a proposição de Slavoj Žižek, o autor afirma que “a unidade do objeto é um efeito retroativo do fato de nomeá-lo” (Laclau, 2013, p. 170). A unidade dessa formação discursiva implica uma transferência da ordem conceitual para a nominal, na qual o objeto é elevado à dignidade da Coisa⁴⁸. Laclau (2013) salienta a interpretação de Joan Copjec, segundo a qual essa “promoção não parece acarretar a função de representação, mas antes

⁴⁸ A noção freudiana da Coisa (*das Ding*) refere-se à plenitude mística da díade mãe/filho, “que conteve supostamente toda as coisas e toda a felicidade e para o qual o sujeito se esforça para retornar durante toda sua vida” (Laclau, 2013, p. 174). Esse desejo de retorno ao estado anterior de ilusória completude (pulsão de morte), por ser impossibilitado de satisfação, é dirigido aos objetos parciais de gozo que agiriam como representantes da Coisa inacessível. Lacan rompe com essa ideia de representação, reconfigurando a noção de sublimação como “a promoção de um objeto ordinário à dignidade da Coisa” (*Ibidem*, 176) e interpondo um terceiro elemento: o objeto da pulsão (o seio) na brecha aberta pelo deslocamento da ordem do significante relativo à existência de algo que escapa da representação na relação do sujeito com a mãe primordial ou o Outro como primeiro objeto de satisfação, à divisão inicial entre a plenitude inalcançável (a Coisa) e aquilo que é representável. Nesse vazio constitutivo, traços do gozo perdido são fixados ao *objeto a* (causa do desejo). O *objeto a* não é apenas uma parcialidade que evoca uma totalidade, mas assume o nome dessa totalidade, tornando-se o princípio estruturante de toda a cena.

acarreta a substituição de um objeto ordinário pela Coisa, numa inversão do entendimento comum do que é a sublimação” (Laclau, 2013, p. 176). Ela também “acrescenta a importante observação de que o objeto parcial não é uma parte de um todo, mas uma parte que é o todo” (*Ibidem*, p. 176-177).

Esse autor aborda as operações significantes da nomeação entendidas como processos coordenados pelas lógicas da equivalência e da diferença. São operações instituídas pelos mecanismos retóricos da metonímia e da metáfora, destacando as forças atuantes a requererem que esse nome se coloque como um universal. Essas forças pertencem à ordem do afeto, mantêm uma relação estreita com o processo de significação via nomeação, posto que no eixo paradigmático as substituições operadas no nível do significante e do significado são realizadas por meio de associações governadas pelo inconsciente, sendo indispensável um investimento para que a significação seja possível. “O afeto não é algo que existe por si próprio, independentemente da linguagem. Ele se constitui somente através da catexia diferencial de uma cadeia de significação. É exatamente este o significado de ‘investimento’” (Laclau, 2013, p. 173, grifo do autor). De tal modo, sem o componente afetivo as formações discursivas (hegemonias) não seriam inteligíveis.

Segundo Laclau (2013), um nome pode ser entendido como o resultado de uma indissociável articulação entre as dimensões significante e afetiva. Nesse aspecto, concorda com a argumentação apresentada por Žižek em defesa de uma abordagem antidescritivista que busca a emancipação do significante de qualquer sujeição ao significado. Isso porque “o ponto nodal (o *point de capiton*), cujo nome engendra a unidade de uma formação discursiva – o *objeto a* de Lacan – não tem uma identidade positiva própria” (*Ibidem*, p. 163, grifos do autor). Ele não possui uma consistência positiva por ser a objetificação de um vazio, é o próprio nome (significante) que sustenta a identidade (unidade) do objeto. “Isto, porém, somente é possível se a nomeação não se subordinar à descrição ou a uma designação anterior. A fim de desempenhar esse papel, o significante tem de se tornar não apenas contingente, mas também vazio” (*Ibidem*, p. 165). Na teoria do discurso um significante vazio ocupa um lugar constitutivamente irrepresentável e, em última instância, permanecerá vazio. Entretanto, ocorrerão tentativas incessantes de significá-lo, pois esse vazio não está fora da significação. Uma formação discursiva é cristalizada quando um ponto nodal é constituído fazendo com que um conteúdo diferencial se torne a representação de uma universalidade, contudo, o caráter particular dessa nomeação não é eliminado, embora tal significante também não possa ser a ele reduzido. Um nome é uma singularidade capaz de

articular elementos heterogêneos. Essa heterogeneidade está correlacionada à noção lacaniana de Real, um resto/excesso/resíduo que não pode ser simbolizado, cuja produtividade está no fato de que tal heterogeneidade promove um deslocamento no sistema de significação e viabiliza a articulação entre o particular e o universal. Esta é, para a teoria do discurso, uma operação hegemônica.

Laclau (2013) compreende que o nome constitui um investimento radical, uma articulação hegemônica em que certa particularidade ocupa o lugar de uma universalidade inatingível. É tal como o desejo de plenitude mística (completude inalcançável), que não pode ser realizado e nem eliminado, aspirando permanentemente por encontrar satisfação em objetos parciais. Ao analisar essa relação entre universal e particular, esse autor afirma que a lógica da hegemonia é equivalente à lógica do *objeto a*. “Devido ao fato de que o caráter parcial desses objetos não resulta de uma história particular, mas é inerente à própria estrutura da significação, o *objeto a* de Lacan é o elemento-chave numa ontologia social. O todo sempre será corporificado por uma parte” (Laclau, 2013, p. 178, grifo do autor). Nesse processo de nomeação, empreender um investimento radical significa “tornar um objeto a corporificação de uma plenitude mítica. O afeto – isto é, o gozo – é a própria essência do investimento, enquanto seu caráter contingente dá conta do componente ‘radical’ da fórmula” (*Ibidem*, p. 179, grifo do autor).

Portanto, Laclau (2013) afirma que a ideia de uma plenitude almejada por demandas insatisfeitas que constantemente emergem no social pode ser entendida pela lógica da falta constitutiva (presença de uma ausência). O nome corporifica o objeto, sendo esse considerado “o derradeiro horizonte daquilo que é alcançável – não porque existia um ‘além’ inalcançável, mas porque aquele ‘além’, não possuindo uma entidade própria, só pode estar presente como um excesso fantasmático de um objeto através do qual a satisfação é alcançável” (*Ibidem*, p. 184, grifos do autor).

Para esse autor, a lógica social é entendida “como algo que envolve um sistema rarefeito de enunciados, isto é, um sistema de regras que estruturam um horizonte no qual alguns objetos são representáveis, enquanto outros são excluídos” (Laclau, 2013, p. 181-182). Já a lógica política está relacionada à instituição do social. “Essa instituição [...] não é um *fiat* arbitrário, mas procede de demandas sociais e, nesse sentido, é inerente a qualquer processo de mudança social” (*Ibidem*, p. 182, grifo do autor). As mudanças ocorrem através da articulação e da tensão entre as lógicas da equivalência e da diferença, possibilitando a constituição de novas hegemonias que unificam conjuntos outros de demandas equivalentes

ao construir uma fronteira (um dentro/fora) pela exclusão de outras. Por sua vez, demandas não atendidas poderão estabelecer solidariedade entre si e formar novas cadeias de equivalências. Assim, a estabilidade de qualquer hegemonia permanecerá sendo perturbada pelo movimento incessante do jogo pela significação do social.

Na teoria do discurso “o afeto funciona como o ‘moto’ que mobiliza/subverte as demandas diferenciais em demandas equivalenciais. Seria, assim, uma força (energia catexial [como mencionado a pouco]) capaz de fazer a articulação em torno de um nome – os significantes vazios”, explicam Borges e Lopes (2021, p. 121, grifo das autoras). É inegável, por conseguinte, a importância atribuída pelo pensamento lacaniano ao investimento afetivo no processo de articulação de hegemonias em aproximação com a noção de *objeto a*. Estreitando esses laços entre a teoria do discurso e a psicanálise lacaniana, destacam-se as contribuições de pesquisadores da Escola de Essex, que aprofundam essa discussão sobre o investimento afetivo, reconhecendo que “Laclau incorpora reiteradamente a noção de Real e a ontologia negativa, mas consideram fazer falta investigar como aquilo que nomeamos social traz essas marcas das reiteradas tentativas de positivar o Real” (*Ibidem*, p. 121).

Esses pesquisadores defendem que noções como fantasia, desejo e gozo, para além de fundamentais implicações na teoria e clínica psicanalítica, podem ser produtivas no estudo da política, tendo em vista explorar “‘como algo sempre escapa’ e como se dá esse modo de funcionamento dos processos discursivos (que nos subjetivam)” (Borges; Lopes, 2021, p. 121, grifo das autoras). Dentre eles, Jason Glynos e David Howarth acrescentam a dimensão fantasmática à ontologia política da teoria do discurso, ao proporem a abordagem das lógicas social, política e fantasmática, buscando, assim, ampliar as possibilidades de investigação e interpretação de articulações discursivas.

2.6 A abordagem das lógicas social, política e fantasmática

Glynos e Howarth (2018)⁴⁹, afastando-se de explicações teórico-metodológicas baseadas em causalidades racionais e lineares, têm se dedicado a agregar a dimensão afetiva (fantasmática) nas discussões sobre as normas sociais (a política), valorizando o caráter complexo e conflituoso dessas articulações discursivas (o político). Eles defendem que a

⁴⁹ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2008.

abordagem das lógicas social, política e fantasmática possibilita explicações sobre a instituição, contestação e sedimentação de regimes e práticas sociais, por voltar-se à ontologia social enfatizando a *contingência radical* e a *incompletude estrutural* dos sistemas (todos os sistemas) de relações sociais, em consonância com a teoria lacaniana. Os autores afirmam a incompletude “como a presença disruptiva do ‘Real’ em qualquer ordem simbólica – uma presença que marca a impossibilidade de qualquer suposta plenitude do ser, seja no nível de estruturas, sujeitos ou discursos” (Glynos; Howarth, 2018, p. 55-56, grifo dos autores).

Na psicanálise lacaniana compreende-se que “há três registros: o Real, o Simbólico e o Imaginário. O Real seria o não representável, aquilo que resiste à simbolização, é o sem sentido. O Simbólico e o Imaginário operam tentativamente, sempre importante frisar, para positivar os sentidos” (Borges; Lopes, 2021, p. 121). De tal maneira, o social é o terreno de uma fissura irrecuperável. A contingência radical pode ser entendida como um efeito da falha *constitutiva* de qualquer objetividade sobre a qual se darão as tentativas de alcançar uma identidade plena (Glynos; Howarth, 2018). Essa noção “ressoa em várias categorias de diferentes teorizações com insights muito próximos (ainda que nunca iguais): indecidibilidade derridiana, deslocamento laclauiano, excesso em Deleuze e Guattari, e falta do Outro na psicanálise lacaniana” (Borges; Lopes, 2021, p. 119), algumas delas destacadas anteriormente. De algum modo, a ideia de uma essência plenamente constituída de uma prática, um regime ou um objeto é questionada em nome de uma irreduzível negatividade.

A abordagem das lógicas social, política e fantasmática almeja “capturar os propósitos, regras e pressupostos ontológicos que tornam uma prática ou regime possível, inteligível e vulnerável”, como indicam Glynos e Howarth (2018, p. 64), com a pretensão de fazer uma caracterização dessas práticas, abarcando suas condições de operacionalização. Para esses autores, ao investigar as lógicas sociais o objetivo seria caracterizar *o que* é uma prática particular ou um regime de práticas. Já ao abordar os modos como operam as lógicas políticas e fantasmáticas o interesse está direcionado a compreender *por que* elas surgiram e *como* continuam a ser mantidas. Essas três lógicas funcionam entrelaçadas, enquanto as lógicas sociais caracterizam uma prática ou um regime de práticas, ao estabelecer suas regras e auto interpretações; as lógicas políticas apontam para seu surgimento, sua formação histórica, ressaltando conflitos e contestações que permeiam o momento de sua constituição;

as lógicas fantasmáticas, por sua vez, propiciam explicações sobre os diferentes modos como os sujeitos aderem a essas práticas.

Se assumimos com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe que as lógicas sociais dizem respeito ao que está sedimentado/hegemonizado e as lógicas políticas ao que está em disputa (relações de equivalência e de diferença), então, as lógicas fantasmáticas propostas por Glynos e Howarth (2018) fazem referência à maneira como são constituídas as aderências aos discursos, tendo em vista “captar o modo como sujeitos organizam sua satisfação” (p. 66), as forças que atuam nas operações significantes.

Cabe mencionar que na teoria do discurso a ênfase está na “primazia do político frente ao social, em grande parte a partir da rejeição do caráter necessário dessa prática e assumindo a centralidade na contingência radical” (Borges; Lopes, 2021, p. 123). Ainda, que a abordagem das lógicas se mostra potente por ofertar “uma gramática (como jogo de linguagem, insistimos nós) alternativa de noções e lógicas que possibilitam construir/articular o caráter político da objetividade social” (*Ibidem*, p. 124).

Borges e Lopes (2021) apontam que esse novo enfoque teórico-estratégico está correlacionado ao giro promovido pela teoria do discurso com a reconfiguração da noção de antagonismo. Como articulação discursiva alinhada às dimensões do Imaginário e do Simbólico, a ideia de antagonismo é adensada com a incorporação da noção de deslocamento, que associa certa condição de positividade ao Real, para além da negatividade (falta como não consecução do sentido). Com a noção de deslocamento, a teoria do discurso passa a postular que “o modo de expressar essa falta do Real só pode emergir positivada, ou seja, imaginarizada via fantasia (*objeto pequeno a*)” (*Ibidem*, p. 122, grifo das autoras). Portanto, caberia à fantasia ocupar um duplo lugar, tamponando a *falta constitutiva* e se colocando como aquilo que poderia recuperar o gozo pedido (desde sempre). As autoras realçam ainda ser a força do *afeto* capaz de aderir os sujeitos às práticas discursivas nas disputas pela significação.

Na abordagem psicanalítica lacaniana, conforme Jorge (2010), a função da fantasia seria recobrir o Real, criando um escudo de proteção, um dos modos de defesa frente à falta de sentido do Real. A fantasia também é uma das formas privilegiadas de satisfação da pulsão. “Ou seja, a fantasia desempenha o papel de uma espécie de filtro que passa a indicar pontualmente aquilo que falta: $\$ \diamond a$, sujeito barrado (barrado porque atravessado por uma falta) numa relação de desejo com o objeto *a*, objeto faltoso” (*Ibidem*, p. 142, grifo do autor).

Para Lacan, tudo o que acessamos na realidade está enraizado na fantasia, pois é ela que mediatiza nosso encontro com o Real (Jorge, 2010). A fantasia também nos possibilita lidar com o gozo (alvo da pulsão de morte), uma vez que “[...] a entrada em ação da fantasia é o que freia o empuxo-ao-gozo inerente à exigência imperiosa da pulsão de morte de obter a satisfação absoluta a qualquer preço” (Jorge, 2010, p. 143). Toda fantasia direciona-se ao desejo de plenitude, representando uma tentativa de resgate da completude supostamente perdida. “Se o desejo é a falta enquanto tal, a fantasia é o que sustenta essa falta radical ao mesmo tempo em que indica ilusoriamente ‘o que falta’. Há falta, diz o desejo. É isso que falta, diz a fantasia” (*Ibidem*, p. 240, grifo do autor).

Entretanto, para a discussão psicanalítica, a fantasia tem duas faces: “ela é uma salvação, mas também é patogênica. Pelo próprio fato de ter salvado o sujeito da derrelição absoluta à qual estava fadado pela pulsão de morte, ele vai agarrar-se a ela com unhas e dentes – isso mantém uma relação com o que Freud chamava de fixação” (Jorge, 2010, p. 85). O excessivo apego à fantasia pode aprisionar o sujeito na fascinação pelo objeto de satisfação que alivia a falta. A fantasia articula o Simbólico ao Real, recortando e nomeando elementos do campo inominável do desejo. “Se o desejo entroniza continuamente a falta, a fantasia, por sua vez, inventa, imagina e, em suma, fantasia o que falta. Por isso a fantasia é prolífica e se reconstitui continuamente” (*Ibidem*, p. 169-170). Portanto, ela oferece ao sujeito da falta “a ilusão de ser, alguma estabilidade, alguma homeostase; ela fixa o desejo do sujeito a algum objeto, e sem ela o desejo estaria solto numa deriva absolutamente infinita” (*Ibidem*, p. 181).

De acordo com Clarke (2015⁵⁰, p. 06), um dos efeitos dessa condição de sujeito da falta é a experiência penetrante da alienação, que “gera um engajamento contínuo com a fantasia, impulsionado pelo desejo de recuperar o estado completo e harmonioso, juntamente com o gozo que nós supostamente perdemos”. Isso porque na teoria lacaniana o estágio do espelho representaria uma estrutura duradoura no processo de subjetivação, para além de uma fase específica do desenvolvimento infantil, caracterizada como o momento em que a criança reconhece o eu na imagem especular. A identificação fornece a unificação e a diferenciação através da individuação, implicando a perda simultânea do outro. “O próprio curso de desenvolvimento que capacita a criança a materializar-se como uma entidade psiquicamente autônoma é também o que a faz sentir-se castrada/barrada e auto-alienada”

⁵⁰ Os excertos resultam de tradução livre.

(Clarke, 2015, p. 05). Essa alienação inicial é agravada pela entrada do sujeito na ordem simbólica, que restringe a possibilidade de acesso direto ao outro e aos objetos do mundo, impondo outra perda em decorrência da impossibilidade de transparência da linguagem. Diante dessas disjunções que incitam a busca (desde sempre) pelo gozo perdido, a fantasia “serve para estruturar a realidade de modo a torná-la harmoniosa e completa (realizada): este é o objeto que não pode ser agarrado no espelho a que a imagem especular empresta suas roupas” (*Ibidem*, p. 07).

Dessa maneira, Glynos e Howarth (2018) afirmam que, tanto no contexto das práticas sociais quanto das práticas políticas, os discursos fantasmáticos operam ocultando/bloqueando a contingência radical das relações sociais. A fantasia enquanto promessa de completude fornece “ao sujeito, à sociedade, um modo de positivar a falta, preenchendo-a, na estrutura” (Borges; Lopes, 2021, p. 128), assumindo um caráter positivo em relação à falta constitutiva. Como ressalta Clarke (2018b⁵¹, p. 01), “embora o indivíduo e a sociedade sejam ambos constituídos por meio de divisão, antagonismo e opacidade inevitáveis, essas noções são obscurecidas pelas operações da fantasia, que oferece a promessa de totalidade, harmonia e redenção”. A fantasia associada à negação mantém o sujeito de olhos bem fechados⁵², mergulhado na ilusão. Contudo, não se trata de abolir a fantasia, posto que os discursos fantasmáticos estruturam o que apreendemos como *a realidade*, mas fazer uma tentativa de afastamento crítico para entender o modo como a fantasia opera nessa produção de aderência aos discursos.

Para que tal aderência ocorra – tanto no plano individual como no coletivo – entra em ação uma narrativa fantasmática “que promete uma plenitude-por-vir, uma vez que um obstáculo implícito ou nomeado é superado – a dimensão beatífica da fantasia –, ou que prevê o desastre se o obstáculo se revela insuperável, que pode ser denominado a dimensão terrífica da fantasia” (Glynos; Howarth, 2018, p. 66). Corroborando essa argumentação, Clarke (2015) pontua que na dimensão beatífica a realização de um objeto viabiliza a promessa de recuperação do gozo perdido e retorno ao suposto estado completo e harmonioso. A essa construção utópica em que são suavizados os deslocamentos e as contradições, acopla-se a dimensão terrífica em que a não realização de um objeto é

⁵¹ Os excertos resultam de tradução livre.

⁵² Em referência à discussão de Clarke (2018b) inspirada no filme *De olhos bem fechados* (*Eyes Wide Shut*, 1999) de Stanley Kubrick.

entendida como prelúdio para um desastre, girando em torno da identificação do objeto culpado (bode expiatório) por roubar ou impedir o gozo.

Sendo assim, Borges e Lopes (2021) afirmam que a abordagem das lógicas, sobretudo, da fantasmática, abre espaço para as discussões sobre a força, a persistência e a plasticidade de determinados discursos. “A fantasia oferece essa aderência, ou seja, oferece o ‘objeto pequeno a’ como a promessa do encontro com o gozo. O investimento afetivo é o que alimenta os processos de identificação e o que possibilita a fixação discursiva” (Borges; Lopes, 2021, p. 130, grifo das autoras). A lógica fantasmática fixa sentidos por atuar na dialética do gozo, articulando elementos dispersos e até mesmo incompatíveis, conferindo forma e força aos discursos.

Desse modo, Borges e Lopes (2021) ressaltam a produtividade dessa abordagem para os estudos de política curricular por constituir um referencial teórico-estratégico que, afastando-se da subsunção e do descritivismo, reitera a importância das práticas articulatórias, da *contingência radical* e da *incompletude estrutural* no processo de sedimentação de qualquer objetividade no social.

3 TENTATIVAS DE POSITIVAR A POLÍTICA CURRICULAR DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO

Nesta seção apresento o contexto político em que surgiu o Projeto Escola Plena, destacando como a noção de crise do sistema educacional mato-grossense vem mobilizando nomes (administradores públicos, políticos, bandeiras políticas, institutos filantrópicos, empresários, especialistas, pesquisadores, consultores educacionais, escolas etc.) no processo de constituição dessa política curricular.

As tentativas de positivar a educação são destacadas realçando-se a ideia de crise/negatividade frente às expectativas de constituição de plenitude impossível do social, uma totalidade que jamais poderá ser encontrada posto que a *falta estrutural* é fundante dos processos de subjetivação da política/dos sujeitos. Abordo alguns sentidos de educação integral em disputa pela significação da política curricular de EMTI de Mato Grosso, ressaltando a hegemonia de um sentido de educação integral centrado no projeto de vida. Discuto algumas das fantasias educacionais que ambicionam positivar essa política curricular, operando assim para sustentar tal hegemonia.

3.1 Reconstituição do contexto de articulação da política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

A articulação discursiva da política curricular de EMTI de Mato Grosso pode ser entendida como parte do amplo movimento de reconfiguração das políticas educacionais e de formação continuada no governo de Pedro Taques (então PDT, 2015-2018)⁵³ e em andamento no governo de Mauro Mendes (Democratas/União Brasil, 2019-2022 e reeleito

⁵³ Mudou sua filiação para o PSDB, em 29 de agosto de 2015. Atualmente, o ex-governador está filiado ao Solidariedade. Pedro Taques é advogado e professor universitário, já atuou como procurador do Ministério Público Federal (MPF) e foi Senador por Mato Grosso (2011-2014). Em sua atuação no MPF adquiriu notoriedade por ter sido autor da ação civil pública que, em 2002, desencadeou a operação Arca de Noé, culminando na prisão de João Arcanjo Ribeiro, considerado um dos maiores líderes do crime organizado no estado. Nas campanhas ao senado e ao governo de Mato Grosso, Taques explorou o fato de ter sido um dos responsáveis pela prisão de Arcanjo e adotou a alcunha de justiceiro, prometendo extirpar a corrupção da política e da administração pública. O discurso anticorrupção teve forte repercussão na disputa ao governo do estado, pois naquele momento a gestão de Silval Barbosa (PMDB, 2010-2014) estava envolvida em escândalos de corrupção, que a partir do final de seu governo desencadearam diversas operações policiais, que visavam combater esquemas de corrupção envolvendo crimes como lavagem de dinheiro, fraude em licitações e extorsão, entre outros e resultaram na condenação e prisão de Silval Barbosa e alguns integrantes de sua gestão.

para 2023-2026)⁵⁴. Pedro Taques e Mauro Mendes são nomes de articulações políticas proeminentes no acirramento e na continuidade de um projeto de cunho gerencial, instrumental e mercadológico na educação do estado, que, nos últimos dez anos, expressam uma guinada na educação local. Sem pretender sugerir que a política emergja da manifestação declarada de interesses comuns a tais nomes, considero importante destacar a cena política mato-grossense como um aventado de nomes lançados à articulação discursiva, cuja unidade não existe senão como conteúdos contextuais e provisórios (não essenciais) processados pela articulação. Como isso, pretendo ressaltar a materialidade dos discursos que são constituídos por inúmeras práticas sociais.

Pedro Taques (então PDT) elegeu-se derrotando em primeiro turno seus oponentes Lúdio Cabral (PT), Janete Riva (PSD) e Dr. José Roberto (PSOL). Esse giro de força no Centro-Oeste ruralista e conservador repercutiu em boa medida a onda de antipetismo, “fomentada no país pela insatisfação dos agentes econômicos e políticos neoliberais [...] especialmente com a linha social-desenvolvimentista de condução da economia durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff” (Oliveira; Oliveira, 2022, p. 03). Inclusive, o desagrado em relação ao apoio do PDT ao governo Dilma foi a justificativa que Taques usou ao desvincular-se desse partido para filiar-se ao PSDB em meados de 2015. Naquele momento, a reeleição de Dilma Rousseff (PT, 2011-2016) havia precipitado uma articulação de forças neoliberais, neoconservadoras, autoritárias militaristas e religiosas fundamentalistas, que impôs oposição sistemática e incisiva nos campos político, jurídico e midiático para inviabilizar seu governo. Essa articulação descredibilizou e criminalizou lideranças petistas, culminando no processo de *impeachment*, que alçou Michel Temer (MDB, 2016-2018) à presidência do Brasil (Oliveira; Oliveira, 2022).

Em consonância com o slogan *Mato Grosso: Estado de Transformação*, o governo Taques se constituiria com a perspectiva de mudanças na educação, interrompendo os quase oito anos de comando do PT na Seduc/MT⁵⁵. Essa gestão foi alvo de duras críticas dirigidas principalmente aos baixos indicadores de aprendizagem do estado, sobretudo, no Ensino

⁵⁴ Mauro Mendes manteve-se filiado ao Democratas até 2021, quando esse partido se fundiu com o Partido Social Liberal para formar o União Brasil. Ele é engenheiro elétrico e empresário, foi prefeito de Cuiabá (2013-2016) e já presidiu a Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso (Fiemt) e o Sistema Sesi/Senai. Elegeu-se defendendo discursos de austeridade, produtividade e eficiência na administração pública para retomar o equilíbrio fiscal das contas do estado.

⁵⁵ Entre 2007 e 2014, alternaram-se à frente dessa pasta Rosa Neide Sandes de Almeida (PT), professora e ex-deputada federal, e Ságuas Moraes Sousa (PT), médico e ex-deputado estadual e federal, identificados como defensores de um projeto educacional democrático, em diálogo estreito com o governo federal e o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT).

Médio. Em relação a isso, o plano de governo de Taques afirmava que “A deterioração da educação no Ensino Médio é tão grande e perversa no Sistema Educacional de Mato Grosso que só podemos explicá-la pela deformação da própria estrutura do Estado como gestor” (p. 22)⁵⁶

Essa leitura de precariedade do sistema educacional mato-grossense foi “tornada palpável e crível pela alusão a uma série de dados estatísticos” (Lopes, Macedo, 2021, p. 02), que posicionavam os indicadores de qualidade da educação de Mato Grosso nas últimas colocações no *ranking* nacional do Ideb. Dessa forma, a ideia de crise reforçou a necessidade de um novo projeto de educação e pavimentou intervenções gerencialistas na educação do estado, conectando a atuação do PT na gestão como incompetente e atrasada. Sedimentada no campo educacional brasileiro, a ideia de crise é endossada por inúmeros discursos reformistas nas últimas décadas (Macedo, 2013), materializada pelos baixos indicadores de aprendizagem a partir de 1990 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Para melhorar os indicadores de aprendizagem, a gestão Taques ampliou o investimento no modo de governança baseado em parcerias público-privadas, em alinhamento com a lógica neoliberal, tendo em vista promover uma reorganização da política educacional de Mato Grosso com foco na centralidade dos resultados. Dentre as ações empreendidas ressaltam-se a instituição do Programa de Gestão para Resultados em Educação e a aplicação da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (Adepe/MT)⁵⁷. A primeira avaliação em larga escala do estado foi realizada, então, em 2016, com o objetivo de produzir informações sobre o aprendizado dos estudantes da Educação Básica da rede estadual, dilatando-se o clamor contra uma suposta (e oportuna) ingerência de escolas e professores.

Destaca-se que nesse ano a Seduc/MT e a MT PAR, sociedade de economia mista criada pelo governo estadual para viabilizar a operacionalização do Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas, propuseram um Projeto de Gestão Escolar via Resolução n.º 003/2016 (Mato Grosso, 2016b)⁵⁸, objetivando que empresas atuassem junto à gestão de

⁵⁶ Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2015/10/01/proposta_governo1404918444677.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

⁵⁷ Elaborada pela Seduc/MT e Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado do Mato Grosso (Cefapro/MT), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (Caed/UFJF).

⁵⁸ A Resolução CGPPP N.º 003/2016 foi publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 12 de maio de 2016.

escolas para viabilizar a manutenção e operacionalização de serviços não pedagógicos como construção e reforma de prédios escolares. Esse projeto foi duramente criticado pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), na luta contra a tentativa de terceirização da gestão da educação pública da rede estadual por meio da transferência de serviços não pedagógicos para a iniciativa privada. Além da infraestrutura escolar, o projeto também almejava abrir espaço para a contratação de serviços de apoio como vigilância, alimentação e limpeza, de maneira que se tornou uma das pautas da greve ocorrida entre 31 de maio e 05 de agosto de 2016. O projeto não foi adiante em decorrência desses embates e da deflagração da Operação Rêmora pelo Grupo de Atuação Especial Contra o Crime Organizado (Gaeco), que desmantelou um esquema de fraudes em licitações de reformas de unidades escolares, somando prejuízos aos cofres públicos por volta de R\$ 56 milhões, envolvendo a participação de empresários da construção civil, do Secretário de Estado de Educação, à época, Permínio Pinto Filho (PSDB) e alguns outros servidores da Seduc/MT⁵⁹.

Apesar disso, o governo Taques seguiu fazendo a defesa das parcerias público-privadas como meio para melhorar a estrutura das escolas, a qualidade do ensino e os indicadores de aprendizagem. Em 2017, a Seduc/MT instituiu o Programa Avalia-MT, desenvolvido pelo Cefapro/MT, insistindo na política de gestão para resultados. Também foi instituído o Programa Pró-Escolas, no qual insere-se o Projeto Escola Plena, subdividido em quatro frentes: ensino, inovação, estrutura, esporte e lazer. Constam como metas dessa iniciativa:

[...] a melhoria dos resultados do Estado no IDEB; redução do analfabetismo da população com 15 anos de idade ou mais; valorização e capacitação dos profissionais da Educação; criação de processos de gestão padronizados e capacitação de Gestores Escolares; redução da evasão escolar; parcerias para desenvolver novos projetos educacionais; criação de métodos de monitoramento, controle e produção de indicadores de desempenho para uma gestão de resultados; e, em dois anos, ampliar de quatro para 40 o número de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – as “Escolas Plenas”⁶⁰.

⁵⁹ Em decorrência das investigações da Operação Rêmora, Permínio foi afastado da pasta, posteriormente, condenado e preso. O governo Taques também foi marcado por outros escândalos, como os esquemas de escutas ilegais (Grampolândia Pantaneira) e de desvio de recursos financeiros do Detran-MT, investigados pelas Operações Reset, Bereré e Bônus. Esses escândalos abalaram a reputação de justiceiro de Taques e fragilizaram sua campanha à reeleição.

⁶⁰ Notícia publicada na página eletrônica da Seduc/MT, em 31 de março de 2017. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/governo-lanca-o-maior-programa-de-educacao-da-historia-de-mt>. Acesso em: 27 jan. 2024.

Na gestão Taques atuaram à frente da Seduc/MT como Secretários de Estado de Educação Permínio Pinto Filho (PSDB)⁶¹, período de 02 de janeiro de 2014 a 04 de maio de 2016, Marco Aurélio Marrafon (então PPS, atualmente, Cidadania)⁶², 24 de maio de 2016 a 05 de abril de 2018, e Marioneide Angélica Kliemaschewsk⁶³, que assumiu em 06 de abril de 2018 e prosseguiu no comando da pasta até 30 de outubro de 2020, integrando parte também da gestão de Mauro Mendes. Os três secretários, de diferentes modos, mantiveram-se focados no novo projeto de educação para Mato Grosso, pautado pela necessidade de mudança.

Isso intensificou a tentativa de controle do currículo via avaliação da aprendizagem, uma marca da política educacional já em curso nas gestões anteriores. O acirramento dessa marca se produziu em uma série de intervenções na escola e no trabalho pedagógico dos professores, assim como numa reorganização da política de formação continuada e da atuação do Cefapro/MT. O processo acentuou os efeitos das lógicas de controle centradas na base econômica, que permitem pensar a educação como mensuração, associada a demandas curriculares gerencialistas, instrumentais, pragmáticas, comportamentalistas, críticas, dentre outras hibridizadas no campo educacional mato-grossense, como já vinham discutindo Cunha e Garske (2018), Theodoro (2018) e Gois (2020).

Nesse contexto, a política curricular de EMTI de Mato Grosso surgiu a partir de um projeto piloto de educação integral em tempo integral desenvolvido em 2016, como já mencionado. A iniciativa contemplou, a princípio, quatro escolas com oferta de EMTI, duas localizadas em Cuiabá (capital do estado) e duas em Rondonópolis-MT. Também foi ofertado Ensino Fundamental em Tempo Integral em duas escolas, situadas nos municípios de Juara-MT e Arenópolis-MT (Mato Grosso, 2016a). Em 2017, com a instituição do Projeto Escola Plena, no âmbito do Programa Pró-Escolas, a oferta de EMTI foi expandida para mais dez unidades escolares, totalizando 14 Escolas Plenas. A ampliação foi induzida pela adesão da Seduc/MT⁶⁴ ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI do MEC, que assegurou transferência de recursos às Secretarias Estaduais de Educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os valores transferidos para

⁶¹ Engenheiro agrônomo, empresário e pecuarista.

⁶² Advogado e professor universitário, já atuava no governo Taques como Secretário de Estado de Planejamento, desde 02 de janeiro de 2015.

⁶³ Professora da rede municipal de Cuiabá por mais de 30 anos, graduada em pedagogia, administração de empresas e economia, pós-graduada em recursos humanos e gestão escolar, ocupava o cargo de Secretária Adjunta de Gestão Educacional e Inovação na Seduc/MT, desde 08 de janeiro de 2017.

⁶⁴ Inicialmente, 11 escolas recebiam fomento do MEC, posteriormente, 26. Esse recurso era destinado exclusivamente para matrículas no EMTI. Ver: <https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel>.

execução do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI ultrapassaram R\$ 2,4 bilhões⁶⁵, durante o período de 2017 a 2023. À Seduc/MT foram repassados R\$ 30.314.315,51 (trinta milhões, trezentos e quatorze mil, trezentos e quinze reais e cinquenta e um centavos), entre 2017 e 2021, não foram localizados lançamentos a partir de 2022.

Para elaborar e implementar o Projeto Escola Plena, a Seduc/MT firmou acordo de cooperação com o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e o ICE, sem previsão de transferência de recursos financeiros⁶⁶. Os nomes desses três institutos são laureados pela revista *Época Negócios*⁶⁷ como os mais representativos no processo de transformação do Ensino Médio e no salto de qualidade da educação da rede pública de Pernambuco, reiterada na matéria como uma das pioneiras no desenvolvimento de políticas de EMTI no país.

A experiência pernambucana é recorrentemente mencionada pelo ICE como resultado da iniciativa de Marcos Magalhães, um engenheiro elétrico e ex-aluno do Ginásio Pernambucano, que no início dos anos 2000 reuniu um grupo de empresários e executivos da Companhia Hidroelétrica São Francisco (Chesf), da Construtora Norberto Odebrecht e do Banco ABN Amro, para revitalizar o Ginásio com uma proposta de educação integral em tempo integral, aliada a técnicas de gestão empresarial. Considera-se que essa experiência foi o embrião do ICE, “fundado em 2003, que hoje replica o modelo integral em todo o país por meio da articulação entre poder público e iniciativa privada” (Araújo, 2019, s.p.).

Na criação do modelo pedagógico e de gestão do ICE, denominado Escola da Escolha, trabalharam juntos Antonio Carlos Gomes da Costa⁶⁸ e Bruno Silveira⁶⁹. A Escola

⁶⁵ Valores repassados pelo FNDE às Secretarias Estaduais de Educação por ano: 599.186.153,00 em 2017; 472.986.975,66 em 2018; 546.628.871,97 em 2019; 156.311.095,43 em 2020; 208.344.951,34 em 2021; 227.260.865,69 em 2022; 276.611.476,28 em 2023, perfazendo um total de 2.487.330.389,37. Consulta realizada na página eletrônica do FNDE, Programa Fomento à Escolas de Tempo Integral (Transf. Direta – Apoiar a oferta de educação em tempo integral no ensino médio Est./DF). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>. Acesso em: 20 jan. 2024.

⁶⁶ O documento integral do acordo de cooperação foi publicado no Portal da Transparência da Seduc/MT. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9365748/Processo+n+304677-2017_Coopera%C3%A7%C3%A3o+n+0346-2017-+Sonho+Grande++Instituto+Natura.pdf/cb2be1cb-c067-0778-29af-92d265bf3186. Acesso em: 25 ago. 2023.

⁶⁷ Matéria publicada em 2019 na página eletrônica da Revista *Época Negócios*. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

⁶⁸ Pedagogo, dirigiu a Escola-Febem Barão de Camargos, colaborou no processo de elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990), fundou a empresa de consultoria e formação Modus Faciendi, com atuação em diversas instituições do terceiro setor, como a Fundação Norberto Odebrecht e o Instituto Ayrton Senna. É um dos primeiros defensores da noção de protagonismo juvenil aplicada a contextos educacionais. Informações publicadas na página eletrônica da empresa Modus Faciendi. Disponível em: <https://modusfaciendi.com.br/nossa-historia/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

⁶⁹ Ex-diretor-executivo da Fundação Norberto Odebrecht, foi um dos principais responsáveis pela decisão dessa instituição de fazer do jovem seu foco de atuação, no final da década de 1980. Também atuou no processo

da Escolha tomou como referência os projetos sociais com foco no protagonismo juvenil desenvolvidos pela Fundação Norberto Odebrecht⁷⁰ e a Tecnologia Empresarial Odebrecht, base para a criação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (ICE, s.d.), transformada na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) defendida atualmente como modelo de gestão pelo ICE.

Conclamados como parceiros estratégicos do ICE na adesão de Mato Grosso à Escola da Escolha, o Instituto Natura foi criado em 2010, com o propósito de ampliar os investimentos em educação realizados, desde 1995, pela Natura – uma das empresas líderes do mercado brasileiro de cosméticos e perfumaria, fundada pelo empresário Antônio Luiz Seabra, e o Instituto Sonho Grande, surgiu em 2015, idealizado por Marcel Telles, um dos sócios da InBev – maior cervejaria do Brasil – e de empresas globais como Burger King e Kraft Heinz.

Esses três institutos vêm adquirindo capilaridade no país ao disponibilizarem-se como uma nova filantropia com expertise para criar inovações educacionais. De acordo com Araújo e Lopes (2021), na configuração de redes de governança em torno das políticas educacionais das últimas décadas, ganham forças instituições filantrópicas e privadas que atuam deslocando a centralidade do Estado e tornando a delimitação entre público e privado cada vez mais opaca. Nesse jogo político, em que são mobilizados investimentos e promovidas ações em diversos âmbitos, a educação pública virou um espaço de novas oportunidades de negócio, no qual são articuladas demandas neoliberais e educacionais liberais, instrumentais e críticas, defendidas como capazes de “fazer valer direitos considerados negados, como: aprendizagem, educação de qualidade, conhecimento, justiça social, respeito à diferença, diversidade, acesso às novas tecnologias” (Araújo; Lopes, 2021, p. 07).

Imbuídas por esses ideais, tais instituições com foco na educação proliferam-se no contexto brasileiro. Em Mato Grosso, conforme o acordo de cooperação⁷¹, dentre as

de elaboração do ECA e foi defensor do protagonismo juvenil. Informações publicadas na página eletrônica da Fundação Norberto Odebrecht. Disponível em: <https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/comunicacao/noticias/2015/06/18/especial-50-anos-o-jovem-como-protagonista.html>. Acesso em: 28 jan. 2024.

⁷⁰ Em 1988, a Fundação Norberto Odebrecht, criada em 1965 para fornecer assistência social ao público interno da construtora, passou por uma mudança estruturante, redefinindo como foco de atuação a educação de jovens para vida e pelo trabalho, torna-se uma das instituições do terceiro setor pioneiras no desenvolvimento de projetos educativos na perspectiva do protagonismo juvenil. Para mais informações, ver: <https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/a-fundacao/linha-do-tempo/index.html>. Acesso em: 26 jan. 2024.

⁷¹ Idem nota 66.

atribuições dos Institutos Natura e Sonho Grande estavam: captar recursos necessários às atividades do ICE junto a empresas, instituições e pessoas físicas, amparadas pelas leis de incentivo fiscal, prestar apoio jurídico e prover suporte estratégico ao processo de implementação das Escolas Plenas. Já ao ICE coube, principalmente, assegurar a transferência de tecnologias educacional, organizacional e de gestão, através de sua equipe técnica ou de ações conjuntas. Para isso, o ICE forneceu o modelo Escola da Escolha, também ofertou consultoria dessa proposta pedagógica e de gestão.

Desse modo, o projeto piloto de educação integral em tempo integral elaborado pela equipe de técnicos da Seduc/MT foi substituído pelo modelo Escola da Escolha do ICE. No momento em que os estados fizeram adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI, o ICE destacou-se dentre os institutos educacionais que se apresentavam como aptos a auxiliarem as Secretarias Estaduais de Educação na elaboração de *soluções educacionais* com foco no EMTI e na prestação de consultorias, possuindo abertura junto ao MEC e ampla atuação em diversos estados brasileiros⁷².

No final de 2017, as parcerias com o ICE e o Instituto Sonho Grande foram rompidas, apesar do acordo ter sido firmado com vigência de três anos. Não houve divulgação oficial sobre a motivação desses desligamentos⁷³. Somente o Instituto Natura permaneceu apoiando as ações estratégicas da implementação da política curricular de EMTI de Mato Grosso. Apesar da temporária interrupção dessas parcerias, o documento norteador da proposta pedagógica e de gestão das Escolas Plenas, denominado Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral (Mato Grosso, 2024), elaborado inicialmente pela Seduc/MT em 2017, manteve-se embasado nos referenciais da Escola da Escolha, com a realização de algumas adaptações. A Seduc/MT deu continuidade às ações formativas e ao monitoramento das metas estabelecidas nos Planos de Ação dessas unidades escolares.

Em 2018, a abrangência do Projeto Escola Plena foi ampliada, totalizando 40 unidades escolares. Nesse ano, ocorreu uma diversificação das etapas de atendimento em tempo integral, com oferta de Ensino Fundamental em Tempo Integral em algumas escolas de EMTI, também foram incluídas ao Programa as unidades escolares que já ofertavam

⁷² Atualmente, o ICE mantém parcerias com 19 Secretarias Estaduais de Educação e 23 Secretarias Municipais de Educação. Para mais informações, ver: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>.

⁷³ Várias problemáticas discutidas/vivenciadas nas Escolas Plenas pelos gestores, professores e estudantes, como a falta de investimentos na infraestrutura dessas unidades escolares, a falta de recursos para aquisição de materiais pedagógicos para a diversificação das aulas, a falta de equipamentos para os laboratórios de ciências e de informática, o atraso no pagamento do abono pecuniário, alguns atritos entre a equipe da Seduc/MT e os consultores do ICE em relação a questões pedagógicas e normatizações legais etc. foram informalmente associadas, nas comunidades escolares, ao rompimento dessas parcerias.

Ensino Fundamental em Tempo Integral, sendo esta etapa financiada exclusivamente com recursos estaduais. Essa política educacional foi um dos carros-chefes da campanha eleitoral pela reeleição de Pedro Taques ao governo de Mato Grosso, que, entretanto, foi vencido por Mauro Mendes (Democratas – DEM, atual União Brasil), na disputa pelo mandato 2019-2022.

Em linhas gerais, a nova articulação política pró-Mendes intensificou o viés gerencial, instrumental e mercadológico do projeto educacional da gestão Taques, reafirmando o investimento na gestão para resultados. Também apostou na inovação tecnológica, disponibilizando às escolas *chromebooks*, televisores, equipamentos de robótica, apostilas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, formação continuada online etc. Além disso, passaram a ser ofertadas apostilas impressas, *kits* de material escolar e *kits* de uniforme escolar, sendo que a disponibilização desses recursos ficou associada aos resultados alcançados, acirrando o controle sobre as escolas.

A distensão dessa reconfiguração das políticas educacionais e de formação continuada, de algum modo, pode ser correlacionada, em Mato Grosso, também na permanência de Marioneide Kliemaschewsk à frente da Seduc/MT. Mauro Mendes justificou que foi uma escolha técnica, manifestando confiança em sua experiência em gestão para alcançar o equilíbrio fiscal da pasta. Ele já conhecia seu trabalho, pois Marioneide havia desempenhado as funções de Diretora-Geral de Gestão da Educação e Secretária Municipal de Educação em parte de seu mandato como Prefeito de Cuiabá (2013-2016). Por ter sido um dos apoiadores de Pedro Taques no pleito anterior ao governo de Mato Grosso, isso possivelmente facilitou a alguns nomes que atuaram em sua gestão transitarem para o governo Taques. Esse também foi o caso de Alan Resende Porto, engenheiro civil, que chefiou a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano na gestão de Mauro Mendes na Prefeitura de Cuiabá e foi nomeado por Taques como Secretário Adjunto de Obras e Estrutura Escolar, em 08 de janeiro de 2017. No governo de Mauro Mendes, Alan Porto foi designado Secretário Adjunto Executivo da Seduc/MT, em 09 de janeiro de 2019, e assumiu a chefia da pasta em 03 de novembro de 2020, após Marioneide ter solicitado afastamento⁷⁴, durante o período turbulento de retomada das atividades escolares em meio à pandemia de Covid-19⁷⁵.

⁷⁴ Rumores creditam que a saída de Marioneide da Seduc/MT foi motivada por pressões da opinião pública, das comunidades escolares e do próprio governo descontentes com decisões tomadas no enfrentamento da pandemia de Covid-19.

⁷⁵ Alan Porto segue no comando da pasta até o fechamento desta dissertação, em abril de 2024.

Desde que ingressou ao cargo, Alan Porto conta com o auxílio de Amauri Monge Fernandes⁷⁶, nomeado Secretário Adjunto Executivo da Seduc/MT. A pasta foi inicialmente assessorada por um Conselho Consultivo⁷⁷ constituído no final de 2020. A nova gestão empreendeu uma reestruturação organizacional na Seduc/MT, extinguindo o Cefapro/MT e instituindo as Diretorias Regionais de Educação (DREs), por meio do Decreto n.º 823, em 15 de fevereiro de 2021. Também agudizou as investidas em soluções disponibilizadas pelo mercado educacional. Nesse aspecto, destaca-se como ação mais incisiva a adoção do Sistema Estruturado de Ensino⁷⁸, disponibilizado às escolas da rede a partir de 2022, composto por materiais didático-pedagógicos (apostilas impressas e digitais) de uso obrigatório e, ainda, serviços especializados de capacitação dos professores (presencial/plataforma digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos estudantes no contexto pós-pandêmico.

Essas mudanças estão intensificando a instrumentalização da prática educativa e da formação continuada, com o foco atribuído ao desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas à BNCC (Brasil, 2018a) e ao DRC/MT (Mato Grosso, 2021a), na preparação dos estudantes para as avaliações externas e no treinamento dos professores para utilização do material estruturado. A aproximação do setor privado à educação pública reitera uma insidiosa tentativa de controle da escola e do trabalho dos professores, colocando em risco o caráter público da educação e da docência, alterando drasticamente as políticas educacionais e de formação continuada, conforme discute Santos (2022).

⁷⁶ Graduado em Direito, mestre em Administração e Gestão Pública pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/SP), ex-secretário regional de Educação no Estado do Paraná. A nomeação Monge foi cercada de polêmica, pelo fato de ser um dos investigados pelo Ministério Público do Paraná, em um caso de improbidade administrativa por supostas fraudes em contratos do Consórcio de Desenvolvimento e Inovação do Norte do Paraná (CODINORP), como denunciado pelo Sintep/MT.

⁷⁷ Apresentado como um grupo de especialistas com vasta experiência em educação e economia. Além de Alan Porto e Amauri Monge Fernandes, compuseram essa equipe de consultores: Ana Maria Di Renzo (à época, presidente da Câmara de Educação Profissional e de Educação Superior do CEE/MT), Evandro Soares da Silva (então reitor da Universidade Federal de Mato Grosso), Alex Canziani Silveira (ex-deputado federal pelo Paraná), Claudia Costin, Henrique Paim e Alexandre Schneider, esses três últimos ligados à Fundação Getúlio Vargas (FGV), de algum modo. O Conselho Consultivo da Seduc/MT foi instituído pela Portaria N.º 651/2020 e alterado pela Portaria N.º 675/2020, publicadas no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 26 de novembro e 03 de dezembro de 2020, respectivamente.

⁷⁸ O Sistema Estruturado de Ensino foi adquirido pela Seduc/MT por meio da Licitação de Concorrência Pública n.º 002/2021/SEDUC, Processo Administrativo n.º 16103/2021. O certame teve como vencedor o Consórcio FGV-DIAN, formado pela entidade Fundação Getúlio Vargas e pela empresa Dian & Silva Empreendimentos Educacionais e Editoriais LTDA. O valor inicial da aquisição foi de R\$ 355.864.320,00 (trezentos e cinquenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e quatro mil e trezentos e vinte reais), para um prazo de 60 (sessenta) meses. Posteriormente, foi realizada uma alteração na cláusula para correção de cálculo, estabelecendo que o valor inicialmente contratado poderá chegar até o limite máximo de R\$ 531.016.290,00 (quinhentos e trinta e um milhões, dezesseis mil e duzentos e noventa reais).

No final do primeiro mandato de Mauro Mendes, a proposta de ampliação da oferta de educação em tempo integral foi reafirmada através da meta 6⁷⁹ do atual PEE, sancionado pela Lei n.º 11.422, de 14 de junho de 2021, e no Programa Educação – 10 anos. Este último foi instituído pelo Decreto n.º 1.497, de 10 de outubro de 2022, como uma “política estatal com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais” (Mato Grosso, 2022), abrangendo 30 políticas desenvolvidas pela Seduc/MT, sendo uma delas a Política Pública de Educação em Tempo Integral. A justificativa para o investimento nesse conjunto de políticas gira em torno do argumento de que, apesar da gradativa evolução de Mato Grosso nos resultados do Ideb das últimas décadas rumo à meta 6, o estado não alcança as metas progressivas estabelecidas pelo MEC para o Ensino Médio, desde 2013, e para os Anos Finais do Ensino Fundamental, desde 2019 (Inep, 2022). Em 2021, Mato Grosso não atingiu as metas em nenhuma das etapas da Educação Básica (QEDU, 2023).

O Programa Educação – 10 anos ambiciona “colocar o Estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no IDEB até 2026 e entre os 5 melhores até 2032, com erradicação do analfabetismo da população e do abandono escolar no ensino fundamental 1 até 2032” (Mato Grosso, 2022). São apontados como pilares estratégicos do Programa: impacto educacional; equidade e diversidade; tecnologia e educação; valorização profissional; gestão para resultados; infraestrutura. A gestão para resultados perpassa direta ou indiretamente todas as políticas inseridas nesse Programa, sendo defendida como um pacto que “deve colocar o estudante no centro, proporcionando seu desenvolvimento integral e ampliando suas oportunidades” (*Ibidem*). Isso consolida o acirramento do controle sobre as escolas, professores e estudantes, manifesto nas insistentes ações visando mensurar a educação e promover o ranqueamento das unidades escolares pelos resultados de avaliações externas.

Além disso, no início do segundo mandato de Mauro Mendes (2023-2026), foi sancionada a Lei Complementar n.º 756, em 14 de fevereiro de 2023, propondo gratificação anual por eficiência e resultado para *incentivar* a melhora no desempenho dos profissionais da educação. A medida coaduna com os objetivos meritocráticos do Programa Educação – 10 anos, no que tange a busca por melhoria dos resultados, e sob o pretexto da valorização profissional, a exemplo de outros estados, tem constrangido e pressionado os servidores da rede estadual de Mato Grosso.

⁷⁹ “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 estudantes da educação básica” (Mato Grosso, 2021c).

Ainda na primeira gestão de Mauro Mendes, as unidades escolares com oferta de educação em tempo integral foram renomeadas Escolas de Tempo Integral em parte dos textos dessa política elaborados pela Seduc/MT. Contudo, a lei que instituiu o Projeto Escola Plena não foi revogada, bem como não houve mudança nas propostas pedagógica e de gestão. No final dos anos letivos de 2019 e 2020, duas Escolas Integrais foram desativadas pela Seduc/MT, mas o quantitativo de 38 foi mantido até 2021. Nesse ano, foram restabelecidos acordos de cooperação com o Instituto Natura⁸⁰ e com o Instituto Sonho Grande⁸¹, ambos tendo como objetivo a prestação de auxílio à Seduc/MT na continuidade, aprimoramento e expansão do Programa de Ensino em Tempo Integral. Em 2022, uma das unidades escolares foi transformada em Escola Militar Dom Pedro II⁸² e uma Escola do Campo foi incluída no Programa.

Em 2023, início do segundo mandato de Mauro Mendes, a Seduc/MT expandiu a oferta de Ensino em Tempo Integral para mais 41 unidades escolares, totalizando 80 Escolas de Tempo Integral. Para isso, contou com o aporte financeiro do Programa Escola em Tempo Integral, que através do FNDE já transferiu às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação mais de R\$ 1,7 bilhão⁸³, sendo repassado à Seduc/MT o valor de R\$ 7.616.103,56 (sete milhões, seiscentos e dezesseis mil, cento e três reais, cinquenta e seis centavos). Nesse ano, a Seduc/MT também restabeleceu a parceria com o ICE⁸⁴, que retomou a agenda de formações embasadas no modelo Escola da Escolha. Para além das Escolas do Campo e Militar, a ampliação dessa política atingiu outras unidades escolares especializadas como as Escolas Agrícola, Bilíngue para Surdos, Indígena e Quilombola. Houve ainda a expansão da

⁸⁰ O Extrato do Acordo de Cooperação n.º 0103-2021 foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, em 30 de setembro de 2021, com vigência até 15 de março de 2023.

⁸¹ O Extrato do Acordo de Cooperação n.º 0378-2021 foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, em 07 de janeiro de 2022, vigente até 13 de setembro de 2024.

⁸² A Lei n.º 10.922, de autoria do Deputado Estadual Silvio Fávero (Partido Social Liberal – PSL), sancionada em 12 de julho de 2019, alinhada ao Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, instituiu o Programa de Gestão Compartilhada Cívico-Militar para a criação ou transformação de unidades específicas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio do Estado de Mato Grosso em Escolas Militares. A Lei n.º 11.273, de 18 de dezembro de 2020, de mesma autoria, regulamenta o funcionamento das Escolas Militares em Mato Grosso. As unidades escolares sob a gestão da Polícia Militar são denominadas Escolas Estaduais Militares Tiradentes e as geridas pelo Corpo de Bombeiros Militar são Escolas Estaduais Militares Dom Pedro II.

⁸³ Valores repassados pelo FNDE às Secretarias Estaduais de Educação: R\$ 1.660.237.891,99 em 2023; R\$ 74.735.935,24 até fevereiro de 2024, totalizando R\$ 1.734.973.827,23. Consulta realizada na página eletrônica do FNDE, Programa Escola em Tempo Integral (ETI, LEI Nº 14.640/2023, FOMENTO DE MATR. EM REDES E SISTEMAS DE ENSINO, PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>. Acesso em: 29 fev. 2024.

⁸⁴ Informação publicada na página eletrônica da Seduc/MT. Acessar em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23542416-seduc-mt-inicia-primeira-formacao-em-acolhimento-no-ambiente-escolar>. Até o momento não foi localizada publicação sobre a renovação da parceria com o ICE no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso.

modalidade vocacionada aos esportes, totalizando 14 Escolas Integrais, e o desenvolvimento experimental da modalidade vocacionada às línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) em três escolas-piloto, iniciativa consolidada em 2024 em quatro Escolas Integrais.

Até o primeiro trimestre de 2024, a Seduc/MT registrou mais de 30 mil estudantes matriculados na educação em tempo integral. Em um universo de 647 unidades escolares, a rede estadual conta com 103 Escolas de Tempo Integral, localizadas em 66 municípios dos 141 do estado e, dentre essas, seis localizam-se em Rondonópolis-MT⁸⁵. Nesse município, uma escola oferta exclusivamente Ensino Médio, cinco ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio. Uma Escola Integral de Rondonópolis-MT é vocacionada às línguas, três são vocacionadas aos esportes e uma dessas é também Escola Militar Dom Pedro II.

Assim, esse terreno afetado pela ideia de crise no sistema educacional mato-grossense é marcado pelo aprofundamento de lógicas de controle e padronização dos processos pedagógicos e do trabalho dos professores em prol da melhoria dos resultados. A articulação dessas lógicas processa-se endossando um entendimento de qualidade da educação como algo que pode ser objetivamente verificado/mensurado, reiterado no espraiamento de uma nova rede de governança baseada em parcerias público-privadas que ganhou força com a pandemia de Covid-19 a partir de 2020. Nesse sentido, a articulação em curso foi ressoando o reformismo do Novo Ensino Médio e da BNCC (Brasil, 2018a) e a expansão do Projeto Escola Plena foi recebida com pouco estranhamento. Nesse emaranhado em que políticas educacionais distintas são sobrepostas nas escolas, alguns sentidos de educação integral estão sendo disputados no processo de significação da política curricular de EMTI de Mato Grosso e, dentre esses, passo a destacar a seguir alguns dos que vêm sendo mais ressaltados.

3.2 Sentidos de educação integral na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

O sentido de educação integral como ampliação de jornada escolar é um dos evidenciados na política curricular de EMTI de Mato Grosso, uma vez que o Projeto Escola Plena surgiu com o intuito de fazer frente à meta 6 do PNE (Brasil, 2014), bem como à meta 16 do PEE (Mato Grosso, 2014), reafirmada na meta 6 do novo PEE (Mato Grosso, 2021c).

⁸⁵ Levantamento de escolas estaduais por município, apresentado na página eletrônica da Seduc/MT. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/8220210-unidades-escolares>. Acesso em: 28 abr. 2024.

Para tanto, “As matrizes curriculares das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, possuem carga horária de 8 horas diárias, 40 horas semanais e 1600 horas anuais, obedecendo ao limite mínimo de 200 dias letivos, conforme legislação vigente” (Mato Grosso, 2017b).

O Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral (Mato Grosso, 2024) define que as Escolas Integrais têm “como objetivo repensar a organização curricular e redimensionar o tempo e os espaços escolares no sentido de estabelecer uma política educacional voltada à ampliação de oportunidades de aprendizagens para os estudantes” (p. 04). Considera-se que “Do ponto de vista da formação integral, quanto mais tempo o aluno passa na escola, mais qualidade de ensino ele terá”⁸⁶, sendo assim, em alinhamento com os discursos neoliberais por *accountability*, a Política Pública de Educação em Tempo Integral de Mato Grosso é colocada como capaz de produzir um impacto positivo na melhoria da qualidade da educação (aumento dos índices em avaliações externas), com a alegação de que

Países da OCDE que ocupam boas posições na avaliação internacional PISA, têm o ensino em tempo integral como norma vigente, e essa melhoria da proficiência na aprendizagem dos estudantes é um dos principais motivos para a política de expansão do ensino em tempo integral em Mato Grosso (Mato Grosso, 2023b, p. 19).

A ampliação da jornada escolar é apresentada como condição para favorecer a melhoria da aprendizagem dos estudantes, numa lógica bastante restrita que pressupõe mais tempo como sinônimo de mais aprendizagem (melhores indicadores). Nessa perspectiva, há trabalho intenso focado na avaliação de resultados, inclusive, sendo esse um dos critérios de permanência no Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI estabelecido pelo MEC.

Em alinhamento com a atual política nacional de Ensino Médio, na política curricular de EMTI de Mato Grosso a ampliação da jornada escolar é também vista como um dos elementos que favorece a educação integral, levando em conta a Portaria n.º 727/2017 (Brasil, 2017b), o Projeto Escola Plena assume como uma das diretrizes “ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante” (Mato Grosso, 2017a). Sendo assim, defende-se que “O modelo de educação integral, mais do que ser definido apenas pela jornada de estudos, é compreendido como a busca pela formação integral dos estudantes” (Mato Grosso, 2023b, p. 19). No jogo de significação que tenta estabilizar

⁸⁶ Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/escolas-de-ensino-integral-beneficiam-estudantes>. Acesso em: 27 jan. 2024.

sentidos para formação integral, perspectivas teórico-pedagógicas diversas são aninhadas nos discursos que compõem essa política.

Na flutuação em torno do nome educação integral mantém-se na disputa o sentido de formação humana integral, que vêm sendo acenado nas políticas curriculares mato-grossenses desde os anos 2000 com a instituição da política de Ciclos de Formação. No Projeto Escola Plena, o sentido de formação humana integral foi expresso na menção às Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso (OCs/MT, Mato Grosso, 2010), documento no qual reafirma-se o ideal progressista de formação humana integral como condição para a atuação crítica/autônoma/consciente do sujeito no mundo do trabalho e na sociedade. “A educação é um dos principais espaços de mediação na formação do sujeito histórico. Nessa perspectiva é que ganha sentido o conceito de formação integral que articula as potencialidades de todas as dimensões do ser humano” (*Ibidem*, p. 44-45). Portanto, em conformidade com as OCs/MT (Mato Grosso, 2010), a política curricular de EMTI de Mato Grosso evidencia uma preocupação com “a formação humana do indivíduo, em sua totalidade” (Mato Grosso, 2024, p. 05). Cabe dizer que tanto a Resolução n.º 262/2002 do CEE/MT (Mato Grosso, 2002), que implementou a Escola Ciclada no estado, quanto as OCs/MT (Mato Grosso, 2010) nunca foram revogadas.

Além disso, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT, 2021a, p. 28) apresenta como um dos objetivos “assegurar uma formação humana integral, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nesse documento também defende-se que “A educação integral tem como perspectiva a formação de pessoas éticas, solidárias, com valores e princípios democráticos” (Mato Grosso, 2021a, p. 12) e a ampliação do tempo escolar visa propiciar essa formação que entende “o ser humano na sua complexidade, buscando construir seres críticos, atuantes e conscientes do processo de construção de uma sociedade mais justa e sustentável” (*Ibidem*).

Reiterando tais termos, “a Política Pública de Educação em Tempo Integral busca viabilizar para nossos estudantes o desenvolvimento de uma sólida formação humana integral, que possibilite corresponder aos desafios da vida contemporânea” (Mato Grosso, 2024, p. 06). Faz-se a defesa de uma “uma escola inclusiva, atuando de forma a garantir educação de qualidade para todos, [...] para propiciar condições para a formação de estudantes autônomos, críticos, solidários e competentes.” (Mato Grosso, 2024, p. 05).

Ao sentido de formação humana integral, principalmente, vinculado aos registros teórico-críticos, centrado na formação do sujeito emancipado em prol da transformação

social, estão sendo articulados novos sentidos de formação integral, evocados no processo de implementação do Novo Ensino Médio, BNCC (Brasil, 2018a) e DRC/MT (Mato Grosso, 2021a). Tentativamente, a sedimentação dos sentidos de formação integral em múltiplas dimensões foi sendo associada ao protagonismo juvenil e, principalmente, ao projeto de vida. Nesse prisma, a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a), dentre outras alterações, definiu que “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”. De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018d), a formação integral é entendida como “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”.

Vale lembrar que os significantes protagonismo juvenil e projeto de vida há tempos são enunciados (e, não obstante, reiterados) nas políticas educacionais brasileiras. Por exemplo, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁸⁷, instituído pela Portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013, em aproximação com o sentido formação humana integral, protagonismo juvenil foi associado à atuação política nos grêmios estudantis e à participação ativa no cotidiano escolar e na sociedade. Assim, foi disputado como de natureza crítica, em oposição aos sentidos de despolitização, adaptabilidade e resiliência, que desviariam o foco das preocupações do debate político e dos processos de produção/manutenção das desigualdades socioeconômicas, ao transferir “para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial aos que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de [...] superar a adversidade a que foram conduzidos pela forma como está estruturada a produção capitalista” (Brasil, Caderno 5, 2013b, p. 28).

Já projeto de vida carregava a suposta necessidade de a juventude projetar sua vida futura para nortear as tomadas de decisão de forma individual e autônoma. Defendeu-se que “O projeto é o que vai nos permitir fugir aos determinismos e improvisos, organizando e planejando nossas ações futuras (Machado, 2004)” (Brasil, Caderno 2, 2013b, p. 30). Ainda,

⁸⁷ Em Mato Grosso, o lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio ocorreu em dezembro de 2013, com a realização do I Seminário Estadual de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio e os encontros formativos foram desenvolvidos em 2014 e 2015 nas escolas da rede estadual que ofertavam Ensino Médio, por meio de uma parceria entre o MEC, a Seduc/MT, o Cefapro/MT e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O Pacto contemplou ações estratégicas de indução ao redesenho curricular e ampliação de jornada do ProEMI, visando também a implementação das, então, recém atualizadas DCNEM (Brasil, 2012) e das OCs/MT (Mato Grosso, 2010).

que os projetos de vida são “diretamente influenciados pelo ‘campo de possibilidades’ (Velho, 2003). Ou seja, dependem do contexto socioeconômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido” (*Ibidem*, p. 31, grifo do autor). Assim, a escola deveria propiciar condições para que os estudantes entendam sua realidade social para então traçar metas e persegui-las, sendo considerado “muito importante estimular neles a capacidade de projetar e acreditar nos seus sonhos e desejos e também contribuir para que desenvolvam as capacidades para realizá-los” (*Ibidem*, p. 33).

Nas políticas atuais, em relação ao protagonismo juvenil são ressaltadas a capacidade de iniciativa e a autonomia, esmaecendo-se o foco na atuação política mediante a associação ao significativo empreendedorismo (com os sentidos mercadológico, social, de si). O projeto de vida adquiriu o *status* de componente curricular, acentuando-se a tentativa de projeção identitária, ao ser assumido como uma “estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018d). Ambos são correlacionados aos itinerários formativos, parte flexível do currículo a ser escolhida pelo estudante levando em consideração os projetos de vida de cada um, que devem estar voltados “para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento [e] devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (*Ibidem*). Os itinerários formativos são organizados em torno dos eixos: iniciação científica, empreendedorismo, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural.

Na BNCC (Brasil, 2018a), a educação integral é apresentada como uma “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (p. 14). A integralidade é proposta como elemento orientador do ensino, norteando-se em três princípios: a visão do estudante, o desenvolvimento pleno e a integração curricular. Sendo assim, nessa perspectiva de integração curricular, caberia à Educação Básica promover “formação e [...] desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018a, p. 14). O sentido de desenvolvimento humano global referir-se-ia a uma formação integral nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, suscitados tanto na BNCC (Brasil, 2018a) quanto no DRC/MT (Mato Grosso, 2021a).

O DRC/MT (Mato Grosso, 2021a) afirma que as propostas curriculares do Ensino Médio contemplam “as dimensões: ciência, cultura, trabalho e tecnologia, com vistas à formação integral do estudante, coerentes com as dez competências gerais, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, que descrevem o tipo de estudante que se deseja formar” (p. 11). Dessa maneira, “orientar o estudante na construção de seu projeto de vida, no desenvolvimento do autoconhecimento e de perspectivas de futuro, torna-se uma ação imprescindível, sobretudo quando se vislumbra a oferta de uma formação integral” (Mato Grosso, 2021a, p. 27). Nessa esteira, o EMTI representa “a possibilidade de uma formação integral e em tempo integral; de forma que, para além da base comum, o estudante poderá cursar uma parte diversificada” (*Ibidem*, p. 12). Em concordância com a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017a), são promovidas mudanças na estrutura curricular para contemplar a BNCC (Brasil, 2018a) e os itinerários formativos, isso para promover a flexibilização do currículo e fortalecer o protagonismo juvenil e o desenvolvimento do projeto de vida do estudante.

Em aproximação a essa perspectiva de formação integral em voga no contexto da Reforma do Ensino Médio e no âmbito da parceria público-privada com o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e o ICE, quando da substituição do projeto piloto de educação integral em tempo integral, na política curricular de EMTI de Mato Grosso, tornou-se proeminente um sentido de integralidade advindo da Escola da Escolha. São, então, três eixos formativos os considerados fundamentais para o projeto escolar: formação acadêmica de excelência (cognitiva), formação de competências para o século XXI (socioemocional) e formação para a vida (moral). O ICE afirma que a Escola da Escolha tem como premissa o compromisso com a integralidade da ação educativa, visando assegurar uma educação que contemple múltiplas dimensões da formação do estudante, para além da cognitiva. “Para que a integralidade seja alcançada, a escola possui inovações em conteúdo, método e gestão, nos quais se encontra a indissociabilidade entre as suas bases de sustentação: o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão” (Mato Grosso, 2024, p. 06). A Escola da Escolha segue como a principal referência das Escolas Integrais de Mato Grosso.

Neste contexto discursivo, portanto, uma vez prevista pela LDB n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), a integralidade é cogitada como uma obrigação e deveria ser o ideário formativo de todas as instituições educativas. “Em tese, o ICE não estaria criando nenhuma inovação, mas agregando poesia e lirismo no texto frio da lei e, mais que isso, assegurando o seu efetivo cumprimento” (ICE, Cad. 4, 2021, p. 17). O ICE defende a educação integral como um “processo de desenvolvimento humano que se dá por intermédio do ensino e da

aprendizagem dos diversos atores que atuam colaborativamente: escola, família e comunidade, considerando todas as dimensões humanas da formação (corpo, intelecto, espírito e emoção)” (ICE, Cad. 12, 2022, p. 15). Compreende-se o tempo integral como “uma das estratégias definidas para viabilizar o projeto escolar cujo foco é a realização do Projeto de Vida do estudante” (*Ibidem*, p. 32).

Ampliando-se as demandas de formação do jovem, “a escola tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades de ordem cognitiva, corporal, afetiva, interpessoal, social, ética, estética, científica e produtiva, tendo em perspectiva a formação plena do ser humano” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 09). A formação acadêmica de excelência é referida diretamente ao âmbito cognitivo, uma das dimensões que compõem a formação integral do estudante, bastante valorizada pela sociedade contemporânea, posto serem vistos “os conteúdos escolares como meios para o desenvolvimento de capacidades pelos estudantes que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (*Ibidem*). É dada ênfase à concepção de educação que considera “o sujeito da aprendizagem como personagem principal do processo educativo” (*Ibidem*, p. 10), posicionando-se o estudante e seu projeto de vida no centro da proposta pedagógica escolar. A atenção ao sujeito da aprendizagem é justificada pelo argumento de que há mudanças significativas na globalização mundial que instalam uma nova sociedade “que se convencionou chamar de sociedade do conhecimento, traz inúmeras transformações em todos os setores da vida humana. Os avanços tecnológicos são evidentes e a importância dada à informação é incontestável. Por isso, o conhecimento hoje é o grande capital da humanidade” (ICE, Cad. 1, 2022, p. 32). Para essa nova sociedade, a individualização da aprendizagem é conectada a uma consequente atenção ao mundo do trabalho, visto que, conforme defendido pelo ICE, em primeiro lugar, “O conceito de emprego está sendo substituído pelo de trabalho autônomo, à distância, sem vínculos, realizado em casa ou ‘home office’” (*Ibidem*, p. 33, grifo do autor); em segundo lugar, “A atividade produtiva passa a depender de conhecimentos e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico, pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade. A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal” (*Ibidem*).

A aprendizagem individualizada passa a significar o estar na escola como aprender competências técnicas “associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. Os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os

aspectos da vida” (ICE, Cad. 1, 2022, p. 33), inserindo-os em condições de atualizarem-se constantemente e de “desenvolvimento pleno de todas as potencialidades” (*Ibidem*) de cada um.

A aprendizagem individualizada é conectada à ideia de que o acesso ao conhecimento se coloca neste tempo como uma condição para a sobrevivência e atuação no mundo produtivo deste século e, por isso, para que seja assegurada a aprendizagem deve-se tomar como premissas: “• A metacognição como processo formativo expressa por meio do autodidatismo (aprender a aprender); • O didatismo (ensinar o ensinar); • O construtivismo (conhecer o conhecer)” (ICE, Cad. 1, 2022, p. 33), fomentando-se um modelo e a disposição para a mudança baseados nos “Diversos estudos e pesquisas do campo da Neurociência, Psicologia do Desenvolvimento à Economia, publicados em nível mundial” (*Ibidem*, p.31), concebidos como potente arma contra a desigualdade social e os flagelos econômicos e sociais. Esses referenciais teóricos possibilitariam a compreensão do processo que o indivíduo – um sujeito abstrato, genérico – vivencia ao construir seu conhecimento, relacionado ao desenvolvimento das estruturas mentais, às interações entre o indivíduo e o ambiente físico e social, justificando competências, habilidades e conteúdos.

A Formação para a Excelência Acadêmica trata, assim, de assegurar as condições ideais de aprendizagem, para que os estudantes em todas as etapas de ensino desenvolvam as competências, habilidades e atitudes nas diversas áreas do conhecimento, sendo capazes de avançar e fazer uso, aplicar e compartilhar o que aprenderam, tendo em vista que esse é um requisito fundamental para que atuem, enfrentem os desafios e usufruam das oportunidades trazidas pelo século XXI (ICE, Cad. 6, 2021, p. 18).

A formação de competências para o século XXI está relacionada ao desenvolvimento de inteligência emocional para lidar com as constantes mudanças sociais e transformações do mundo produtivo que se impõem na sociedade contemporânea e exigem o desenvolvimento de novas habilidades e competências cognitivas, pessoais e sociais, tidas como indispensáveis para a formação de um sujeito bem-sucedido, flexível, criativo, colaborativo, atuante, motivado etc.

Muitas vezes referidas como “habilidades do século XXI, competências do século XXI ou habilidades socioemocionais”, essas habilidades incluem um conjunto de características como a capacidade de pensar criticamente, de resolver problemas complexos, de agir com persistência, de desenvolver um espírito colaborativo e curioso, de se comunicar eficazmente com pessoas de variadas e diferentes culturas usando técnicas diferentes, de usar de maneira competente os recursos tecnológicos, de se adaptar às mudanças de ambientes rapidamente, bem como às condições para a

execução de tarefas, de gerir eficazmente o seu trabalho, de adquirir novos conhecimentos e informações por sua própria iniciativa ao longo da vida, entre outras (ICE, Cad. 6, 2021, p. 52, grifo do autor).

Considerando a preocupação com a juventude, de modo expressivo se defende a formação para a vida relacionada ao desenvolvimento das capacidades de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, vinculada ao protagonismo e à formação de valores morais. “A Formação para a Vida é sobre a aquisição, o fortalecimento e a consolidação de valores e ideais, e a capacidade de fazer escolhas sensatas para uma vida equilibrada na construção de uma sociedade próspera, fraterna e justa” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 24). O jovem (adolescente, como é chamado nos cadernos repetidamente) é aquele a quem a escola deve oportunizar desenvolver a capacidade de tomar decisões por si só para que consiga “considerar fatores relevantes para decidir o melhor caminho para a sua decisão. [...] Neste caminho de crescimento e constituição de identidade pessoal e social, o desenvolvimento moral é profundamente estimulado” (*Ibidem*, p. 26).

Esses três eixos de formação “se alinham às perspectivas de formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica como sendo autônomo, solidário e competente” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 8), fundamentando-se nos quatro pilares da educação (Unesco, 1998)⁸⁸, que inspiraram Antonio Carlos Gomes da Costa a propor a educação interdimensional. Essa noção refere-se à compreensão de uma educação que contribui para o desenvolvimento pleno da pessoa, abrangendo todas as dimensões de sua vida, na perspectiva da integralidade da ação educativa, apresentando-se como possibilidade para “equilibrar as relações entre essas quatro dimensões (logos, mythos, pathos e eros); o que não significa prescindir da educação simbolizada pela dimensão da razão analítico-instrumental (o logos), mas não se sobrepondo às demais dimensões” (ICE, Cad. 5, 2021, p. 45).

Os três eixos formativos da Escola da Escolha são ressaltados na política curricular de EMTI de Mato Grosso como pressupostos que devem nortear todas as ações da escola e, conforme o ICE, estão atrelados às competências gerais da BNCC (Brasil, 2018a) e à arquitetura curricular do Novo Ensino Médio. Isso em prol de “Uma nova e ampla concepção

⁸⁸ “• Aprender a Ser é agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade, reconhecendo suas forças e seus limites, buscando superá-los; • Aprender a Conhecer é também participar do processo de construção do conhecimento e não apenas usufruir dele; • Aprender a Fazer é mais do que aprender sobre como é feito. É também construir os modos e instrumentos dessa “feitura” e da sua “refeitura”; • Aprender a Conviver não se reduz aos conhecimentos das convivências, mas se estende à busca do conhecimento das diversidades étnicas, econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais, bem como participar das estratégias de construção/reconstrução da convivência na diferença” (ICE, Caderno 5, 2021, p. 17, grifos do autor).

de educação [que] passa a ser uma condição essencial para responder aos desafios do novo século, no qual se supere a visão instrumental de educação e se passe a considerá-la como o meio para a realização da pessoa em toda a sua plenitude” (ICE, Cad. 5, 2021, p. 15), como vai sendo reiterado.

Paradoxalmente, o ICE aposta no gerenciamento do pedagógico e na instrumentalização da educação calcados em princípios da administração empresarial, ao propor como modelo de gestão a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE). Essa gestão é apresentada como “a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará toda a ‘intenção educativa’ em ‘efetiva ação’ traduzida em resultados tangíveis e mensuráveis” (ICE, Cad. 11, 2022, p. 13, grifos do autor). Tal como no modelo pedagógico, o foco da TGE é o projeto de vida e, sendo assim, o sucesso da escola estaria correlacionado à dimensão individual também porque deve se desenvolver para a materialização dos sonhos do estudante. Nessa distensão para a dimensão individual do sonho, sua concretização ou não vai ser viabilizada através do autoconhecimento a ser buscado por um planejamento minucioso e estratégico do futuro e de seu engajamento (dedicação, empenho e sacrifício) para protagonizar o que projetou para si.

A Escola da Escolha associa formação cognitiva, socioemocional e moral, articulando tendências pedagógicas e teorias psicológicas diversas a demandas educacionais, neoliberais e neoconservadoras em um modelo pedagógico e de gestão com foco no estudante e em seu projeto de vida. Em Mato Grosso, a particular atenção dada ao aspecto cognitivo dessa articulação coaduna com o modo de pensar a aprendizagem como um processo que pode ser totalmente controlado e mensurado, em alinhamento com a política de gestão para resultados, defendida na reconfiguração do projeto educacional nos governos de Pedro Taques e de Mauro Mendes, conforme apresentado anteriormente. A guinada à direita nas políticas educacional e de formação continuada, em certa medida, colocou sob tensão tanto a política de Ciclos de Formação quanto a de gestão escolar democrática⁸⁹, fortemente relacionadas à gestão do PT na Seduc/MT em outros governos, não obstante,

⁸⁹ O sistema de avaliação dos Ciclos de Formação pautado nos conceitos: Progressão Simples (PS), Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) e Progressão com Apoio de Serviços Especializados (PASE), alvo de críticas por *favorecer* a progressão automática dos estudantes, foi alterado, em 2016, no governo de Pedro Taques, com a substituição dos relatórios pela rubrica de objetivos de aprendizagem baseada nos conceitos: Abaixo do Básico (AB), Básico (B), Proficiente (P) e Avançado (A). Em 2024, no governo de Mauro Mendes, a avaliação conceitual foi abolida, sob a alegação de que dificultava o acompanhamento do desempenho objetivo do estudante. A Lei n.º 7.040/1998 foi revogada e promulgada a Lei n.º 12.412/2024, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas estaduais de Mato Grosso, estabelecendo como presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) o diretor escolar (membro nato/não eleito).

numa aliança política que condensou tradições pedagógicas progressistas e agenda educativa neoliberal. As políticas de organização curricular em ciclos e de gestão escolar democrática vêm sendo alteradas/reformuladas nas últimas gestões sob o pretexto da urgência de transformar e inovar a educação do estado em busca da melhoria dos indicadores de aprendizagem dos estudantes nas avaliações externas, numa insidiosa aproximação de lógicas instrumentais, pragmáticas, gerencialistas, meritocráticas, privatistas etc.

Assim, no jogo de significação que constitui a política curricular de EMTI de Mato Grosso, o significativo projeto de vida torna-se um ponto nodal de sentidos diferenciais reiterados nas tradições educativas, engendrando a unidade requerida pelo nome educação integral em tempo integral que não se encontra. Esse significativo produz um corte na significação, abrindo a cadeia de equivalências da educação integral, estabilizando/hegemonizando o sentido de formação integral na substituição/suplementação de conteúdos como a educação cognitiva, socioemocional e moral, idealizados pela educação mato-grossense num antagonismo aos discursos em prol da formação do sujeito emancipado para a transformação social, na perspectiva coletiva, democrática, redirecionando a possibilidade de mudança para o plano individual. Isso desloca gradativamente o sentido de formação humana integral, que embora não tenha sido expulso da cadeia, perdeu sua força. Contudo, permanece a sedimentação de um entendimento de educação integral como formação que se quer total/plena e para tanto a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola é uma aliada.

Abordo, a seguir, algumas das fantasias educacionais que sustentam essa articulação discursiva. Busco explorar a tentativa de positivação de um investimento beatífico na educação e demonstrar sua ativação na produção de uma interpretação horrífica do mundo. Ainda, discuto o modo como essas fantasias tendem a subjetivar os professores de Língua Portuguesa atribuídos no Ensino Médio em Escolas Integrais de Rondonópolis-MT.

3.3 As fantasias de positivação da política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

Considerando que a articulação de uma política não busca apenas fornecer soluções técnicas para problemas preexistentes, mas que constitui uma tentativa sempre falida de tamponar a *falta constitutiva*, portanto, ligada às operações da fantasia e aos modos de funcionamento do desejo, é possível pensá-la como uma ficção, afastando-se das pretensões

de racionalidade, objetividade e cientificidade. No terreno acidentado da linguagem, na ordem furada dos significantes irreduzível à presença plena, o que a política tem tendido a oferecer é uma promessa de completude a ser realizada com o alcance de uma mudança desejada, um futuro imaginado de coisas, fazendo simplificações para apagar as disjunções inerentes à realidade (Clarke, 2018b).

Para sustentar-se, a fantasia depende de complexos processos de identificação, mobilizados por investimentos afetivos difusos. Tais investimentos alimentam os processos de identificação e possibilitam a fixação discursiva (Borges; Lopes, 2021). Sendo assim, os discursos fantasmáticos visam “uma orquestração que estimule ou cause o desejo em sua promessa de tamponar a falta constitutiva decorrente da perda do gozo, desde sempre perdido, com o objeto substituto, o objeto pequeno a” (Borges; Lopes, 2021, p. 130). Valendo-se do desejo de fechamento inatingível e insistentemente requerido, intrínseco à condição do sujeito da *falta*, a fantasia fornece a possibilidade de alguma satisfação (Glynos; Howarth, 2018), acenando com a promessa de encontro com o gozo. Como parte de uma operação de ataque ou defesa de determinada ordem estabelecida, a lógica fantasmática “promete completude assim que o obstáculo nomeado ou implicado seja ‘transposto’ – essa seria a dimensão beatífica da fantasia – ou ainda previne o desastre se o obstáculo se mostrar intransponível – no caso, seria a dimensão horrífica da fantasia” (Borges; Lopes, 2021, p. 128, grifo das autoras).

Partindo dessa compreensão, resalto algumas das fantasias educacionais a sustentar as tentativas de positivar da política curricular de EMTI de Mato Grosso. Apenas uma interpretação dentre tantas outras possíveis, posto ser inalcançável apreender em totalidade o jogo da significação sempre em curso. Essas fantasias se produzem implicadas umas nas outras, como será explicado ao final desta seção, ao chamar a atenção para o desejo por controlar, ordenar, completar. Esse desejo é reiterado de diversos modos numa dinâmica movimentada pelas dimensões beatíficas e terríficas na projeção da educação para a plenitude humana como solução para todos os males, alternativa segura para superação do cenário caótico vivenciado e de um futuro ameaçador. Fantasias que arrogam a racionalização e a objetivação do conhecimento, do currículo, da gestão escolar, o controle total da escola/educação, dos modos de subjetivação dos professores, gestores e estudantes. Um desejo de completude/plenitude que jamais será alcançado, mas, ainda assim, produz uma série de efeitos.

3.3.1 A fantasia de um conhecimento que se quer total

Discursos reformistas que atribuem a causa dos problemas educacionais ao currículo, há décadas sedimentados no campo educacional brasileiro, reativados no contexto da Reforma do Ensino Médio e promulgação da BNCC (Brasil, 2018a), permeiam a articulação da política curricular de EMTI de Mato Grosso. Tais discursos são endossados pelos 12 cadernos de formação da Escola da Escolha (ICE, 2021/2022), DRC/MT (Mato Grosso, 2021a), pelo Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral (Mato Grosso, 2024), dentre outros dispositivos que intentam promover normatizações curriculares nas Escolas Integrais.

As reivindicações por inovações/flexibilizações curriculares na educação brasileira e, igualmente, na mato-grossense, historicamente giram em torno da tensão entre os modos de organização disciplinar e integrado. Como discutido, por exemplo, no estudo de Cunha (2015b) ao abordar a política curricular de ciclos de Rondonópolis-MT, destacando que na relação antagônica estabelecida entre os regimes seriado e ciclado, “À centralidade do conhecimento, à ideia de que deve haver flexibilização, grosso modo, pontua-se ser necessária uma organização curricular diferenciada da lógica disciplinar que estrutura a seriação” (p. 42).

Para Silva (2012), sobretudo, as políticas implementadas no Ensino Médio, após os anos 2000, com a reconfiguração do cenário político, buscaram criar possibilidades curriculares que propiciassem novos sentidos ao currículo (dinâmico, flexível, integrado, contextualizado) e valorizassem a experiência escolar dos jovens, considerando suas necessidades e expectativas, a diversidade cultural e social, para além das demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea. Essa tensão entre currículo integrado e currículo disciplinar, conforme Costa (2013), reitera uma perspectiva de integração frequente em políticas curriculares voltadas ao Ensino Médio como PCNEM (Brasil, 2000) e OCNEM (Brasil, 2006), em que “o currículo disciplinar [é] vinculado a uma suposta educação antiquada, estanque e, portanto, incapaz de cooperar para a formação de cidadãos do mundo atual” (Costa, 2013, p. 98). No Novo Ensino Médio, de acordo com Lopes (2019), os itinerários formativos encarnam mais uma tentativa de integração curricular por área de conhecimento, paralelamente, alavancada pela BNCC (Brasil, 2018a) na tentativa de homogeneização curricular centrada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Entretanto, como pontua Lopes (2008, 2019), a oposição entre disciplinaridade e integração, além de não se fundamentar teoricamente, ainda desconsidera a relevância das comunidades disciplinares e a influência de seus discursos nas políticas curriculares e nas identificações docentes, uma vez que a tradição disciplinar é constituída na formação de professores, na organização do trabalho na escola, na atribuição de aulas etc. Indicando, inclusive, a coexistência dessas lógicas em políticas educacionais integradas por competências e habilidades, interdisciplinaridade, projetos, temas geradores, dentre outras.

A defesa da integração curricular via competências e habilidades – que marcou as políticas curriculares de décadas atrás – e entendida como garantia de “acesso a uma cultura geral que possibilitaria o domínio de modos de pensamento e de operar com o conhecimento, atitudes tidas como convenientes no contexto social do mundo globalizado” (Lopes, 2008, p. 34), significou uma relação de falta com o conhecimento. A modernização neoliberal sobre o currículo projetou, ainda, o conhecimento como algo passível de ser mensurado, avaliado. Essa relação continua sendo mantida nas políticas curriculares mais recentes, agora sendo ressaltada a apropriação de um conjunto diversificado de conhecimentos para fazer frente aos desafios do século XXI, que produza efeitos na vida dos estudantes, na sociedade contemporânea e, nesse sentido, que produza em um futuro imaginado (Lopes, 2019). Tal relação faltosa com o conhecimento, que projeta o disciplinar como o mal (que fragmenta o entendimento sobre o mundo e impede a formação de um sujeito competente pela escola) é um inimigo a ser combatido. Não obstante, foi evocada nos discursos em prol da Reforma do Ensino Médio e dos institutos e fundações, nos quais a situação desse nível de ensino é repetidamente representada como precária e problemática.

Nos cadernos de formação da Escola da Escolha, atualizados para atender as alterações propostas pela reforma, afirma-se que o Ensino Médio brasileiro, uma adaptação do modelo francês do início dos anos 1940, “fez poucas alterações na sua concepção desde então. Ele tem sido reconhecidamente incapaz de atender aos objetivos educacionais da população juvenil de forma minimamente adequada. É obsoleto, antiquado e chato” (ICE, Cad. 4, 2021, p. 61). A matriz curricular única é considerada rígida, genérica e desconectada dos interesses da juventude, aclamando-se como indispensável a flexibilização curricular, que associa-se às ideias de autonomia, criatividade, liberdade de escolha, individualização dos percursos de aprendizagem, apostas feitas de longa data pela Escola Escolha, evidenciadas por meio das eletivas (projetos temáticos elaborados a partir da escolha dos estudantes), da

tutoria (orientação pessoal, acadêmica e profissional) e da própria centralidade da ação educativa nos projetos de vida dos estudantes. Nesse sentido, o ICE busca (d)enunciar que

A homogeneização que vemos na educação brasileira deteriora a oferta de uma educação para a formação de indivíduos criativos, propositivos e transformadores que, diante dos gigantescos desafios e oportunidades deste século, se tornam seres humanos cada vez mais imprescindíveis. A urgência para olharmos e cuidarmos do futuro é inegável e está atrasada. Isso se reflete de muitas maneiras nos dados que observamos. Não é aceitável que tenhamos milhões de jovens fora do Ensino Médio, não porque não se matricularam, mas por terem desistido de estudar porque a escola é irrelevante em suas vidas, porque ela nada acrescenta, porque não tem sentido nem significado em suas vidas (ICE, Cad. 4, 2021, p. 63).

Ainda, a organização curricular do Ensino Médio foi alvo de críticas dirigidas ao “excesso de componentes curriculares que dificultam o reconhecimento, pelos jovens, da contribuição da escola para suas vidas. A escola sem sentido efetivo desmotiva, tornando-se causa dos elevados índices de evasão e repetência” (ICE, Cad. 4, 2021, p. 69), embora mesmo antes da aprovação do Novo Ensino Médio a Escola da Escolha tenha investido em uma matriz curricular com uma parte diversificada composta por cinco novas disciplinas (Avaliação Semanal, Estudo Orientado, Eletivas, Práticas Experimentais e Projeto de Vida). Dando continuidade à lógica disciplinar, alega-se ser necessário, para além do aspecto cognitivo focado nas disciplinas tradicionais, assegurar espaço-tempo no currículo para contemplar as habilidades e competências da formação socioemocional e moral, tidas como indispensáveis no século XXI. A proposta assim se coloca como apta a resolver o flagelo de todas as escolas brasileiras simplificada e significadas como *o nada*, o irrelevante, o sem sentido, na vida de toda a população, sobretudo, da população jovem. Essa significação também depende de uma redução dos problemas sociais que afligem o jovem trabalhador evadido da escola a problemas educacionais (Lopes, 2018c).

Também em decorrência da trágica situação da juventude brasileira, a partir de estudos de alguns pesquisadores do campo, denunciam-se problemas como “• A alta vulnerabilidade de exposição dos jovens à violência, considerada a maior do país; • Os altos índices de violência cometida contra e pelos jovens” (ICE, Cad. 1, 2022, p.18). Os jovens são ainda definidos pejorativamente por terem “• Baixos desempenhos de aprendizagem; • Baixos níveis de autoestima, autoconceito e autoconfiança; • Limitado repertório cultural e moral” (ICE, Cad. 1, 2022, p. 34) Assim, lhes faltaria perspectiva de futuro, pois “O Brasil tem cerca de 1.700.000 jovens que nem estudam nem trabalham, sem perspectivas, sem

ambições e sem condições de construir um futuro e usufruir daquilo que forem capazes de produzir” (*Ibidem*, p. 27).

Em Mato Grosso, os trágicos efeitos da evasão escolar na vida futura dos jovens (subemprego, violência, morte), igualmente, foram utilizados para justificar o investimento da Seduc/MT no projeto piloto de educação integral em tempo integral que antecedeu o Projeto Escola Plena. Na ocasião, afirmou-se que com essa iniciativa uma das maiores prioridades era diminuir a evasão, pois

Quando desiste da escola, o adolescente não tem alternativas, a não ser aceitar os piores empregos, ir para o mercado informal de trabalho, ou, o que é pior, cair no mundo da criminalidade – onde, nós sabemos, a vida dele será muito curta. Nós, enquanto gestores públicos, precisamos atacar esse problema.⁹⁰

No Projeto de Lei n.º 458/2017⁹¹, encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso para oficializar o Projeto Escola Plena, a ampliação do tempo de permanência na escola pretende “oferecer suporte aos estudantes buscando suprir as falhas de aprendizagem adquiridas no ensino fundamental, bem como a prevenção da exposição dos alunos matriculados a ambientes inseguros e à criminalidade” (Mato Grosso, 2017c). Ainda, que “trata-se de um projeto de relevância para a sociedade como um todo, mas principalmente aos jovens com alta vulnerabilidade socioeconômica” (*Ibidem*).

O jogo de linguagem que promove o rebaixamento ou negatização do Ensino Médio e da situação do jovens brasileiros opera como condição de positividade do Novo Ensino Médio e do EMTI, no qual “o que é apresentado como necessidade somente pode ser assim entendido nesta relação que anuncia a *falta*” (Cunha, 2015b, p. 164, grifo da autora). Evasão, reprovação, baixos índices em avaliações externas, falta de sentido da escola, desinteresse dos estudantes, violência etc. podem ser identificados como a dimensão terrífica dessa fantasia, justificando a urgência de superar um currículo suposto como ultrapassado, sobrecarregado de conteúdos e disciplinas obrigatórias, bem como de ampliar o tempo de permanência do estudante na escola para favorecer a educação integral, promessa (impossível) de acesso a um conhecimento total.

⁹⁰ Marco Marrafon, então Secretário de Estado de Educação de Mato Grosso. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/en/-/diminuir-a-evasio-escolar-e-prioridade-da-seduc-para-os-proximos-anos>. Acesso: 27 jan. 2024.

⁹¹ Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20170913145453221000.pdf>. Acesso em 27 jan. 2024.

Diante do trágico diagnóstico da educação pública brasileira, no entanto, sem colocar em discussão muitas vezes problemáticas pertinentes, como a de um excesso crescente de conteúdos/conhecimentos a serem ensinados no Ensino Médio, o

[...] o discurso de uma nova ordem é aceito por numerosos setores, não porque eles se sentem particularmente atraídos por seu conteúdo concreto, senão porque é o discurso de *uma* nova ordem, de algo que se apresenta como alternativa crível frente a crise e o deslocamento generalizados (Laclau, 2000, p. 82, grifo do autor)⁹².

A leitura de precariedade da escola possibilita que a Escola da Escolha seja apresentada e lida como *solução educacional* capaz de aplacar a angústia, tamponar a falta. Uma produção discursiva que, em um duplo gesto, invalida o trabalho das escolas como produção contextual e singular. Negativando a escola, a formação dos professores, a docência, propõe-se o que, em tal jogo, pode ser chamado de novo paradigma educacional, no qual “a relação interdisciplinar deve ser incessantemente buscada, pois a divisão do currículo em componentes curriculares acaba por favorecer, pelo estudante e também pelo professor, a ideia equivocada de fragmentação dos conhecimentos” (ICE, Cad. 6, 2021, p.14). Não obstante, a política mato-grossense sinaliza como “primordial o envolvimento de todos os profissionais da unidade escolar no desenvolvimento de novas formas de pensar e agir diante da integração dos diferentes saberes e da superação da fragmentação do conhecimento” (Mato Grosso, 2021a, p. 61).

Para atender ao modelo curricular integrado da Escola da Escolha e à arquitetura do Novo Ensino Médio, normatizada em Mato Grosso pela Resolução Normativa n.º 008/2021 do CEE/MT (Mato Grosso, 2021d), na última reorganização das matrizes curriculares das escolas de EMTI⁹³ (ver em anexo), a formação geral básica é composta pelos 12 componentes curriculares tradicionais, vinculados às quatro áreas de conhecimento, totalizando 18 aulas semanais, e os itinerários formativos são compostos por Projeto de Vida, Eletivas, Práticas Experimentais, Projeto de Corresponsabilidade Social, Tutoria, Avaliação Semanal e Estudo Orientado, com 30 aulas semanais. Os estudantes têm 10 aulas por dia, com carga horária de 50 minutos cada, perfazendo 8 horas diárias e 40 horas semanais. As atuais matrizes, em média, contam com 25 componentes curriculares. Contraditoriamente, agravando o problema do excesso de disciplinas ofertadas aos estudantes e dificultando a

⁹² Excerto resultante de tradução livre.

⁹³ Desde a implementação do Novo Ensino Médio em 2022, a Seduc/MT já alterou as matrizes curriculares das Escolas Integrais quatro vezes, uma delas durante o ano letivo de 2023 para atender às exigências do ICE, mediante a renovação da parceria.

atribuição dos professores que, diante da redução das aulas da formação geral básica, são compelidos a atuarem fora de suas áreas específicas de formação profissional.

Nas Escolas Integrais passaram a ser ofertados quatro itinerários formativos integrados por área: Linguagens e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias/Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O acesso ao itinerário escolhido é condicionado à opção da maioria dos estudantes, pois a abertura de turmas depende do quantitativo de matrículas. Os itinerários formativos das Escolas Integrais vocacionadas aos esportes e às línguas estrangeiras possuem outras matrizes curriculares com componentes específicos. Também há diferentes matrizes na maioria das unidades escolares especializadas. Não são disponibilizados aos estudantes das Escolas Integrais itinerários de formação técnica e profissional. Apenas algumas unidades escolares de tempo parcial da rede foram selecionadas para ofertar esses itinerários. Para tanto, a Seduc/MT estabeleceu parcerias com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de Mato Grosso (Seciteci/MT).

A integração curricular almejada pela arquitetura do Novo Ensino Médio para supostamente superar a fragmentação do conhecimento, tanto defendida na Escola da Escolha quanto no DRC/MT (Mato Grosso, 2021a), é justificada por estar à serviço de assegurar os direitos de aprendizagem e de formação integral dos estudantes, imprimindo as ideias de legalidade e justiça à formação. No entanto, na medida em que a mudança curricular do disciplinar para uma abordagem integrada é relacionada a uma forma de assegurar direitos, justiça, a educação enquanto direito subjetivo é reduzida a aprender conhecimentos comuns – avaliáveis –, tal como elencados na BNCC (Brasil, 2018a) e no DRC/MT (Mato Grosso, 2021a), e a organização curricular do Novo Ensino Médio é colocada como inquestionável. O que exclui da educação a diferença, seu caráter público que não pode prescindir das diferenças. Também exclui da discussão uma concepção ampla do que pode ser entendido como direito subjetivo à educação, currículo e de tudo o que vem sendo ampla e historicamente reivindicado pela categoria e sindicato como primordial ao trabalho educativo para que a educação pública se dê em condições dignas, democráticas.

Assim, a adesão à fantasia de um conhecimento que se quer total, que aposta no currículo integrado e flexível como solução simplista para todos os problemas enfrentados no nível médio, reduzidos aqui à abordagem disciplinar/não disciplinar do conhecimento, funciona como um grande guarda-chuva que abriga muitas outras ilusões. No cenário reformista, por exemplo, tal fantasia, manifesta pela insistência no controle educacional do conhecimento, foi cooptada com a lógica privatista por instituições privadas e filantrópicas, pelo alto escalão da Seduc, e passou a justificar a abertura da educação pública ao mercado e às novas redes de governança, mediante repetidas afirmações das limitações das escolas públicas para realizar a necessária e urgente inovação curricular.

A influência e a capilaridade de demandas neoliberais na articulação da reforma e paralelamente na aprovação da BNCC (Brasil, 2018a) vêm sendo amplamente discutidas em diversas produções acadêmicas. Compõem esse debate os estudos de Freitas (2016, 2018), Ferreti e Silva (2017, 2019), Krawczyk e Ferreti (2017), Motta e Frigotto (2017), Silva e Scheibe (2017), Silva (2018), Quadros e Krawczyk (2019), dentre tantos outros. Nessas discussões salientam-se pontos como a convergência da reorganização curricular do Ensino Médio aos interesses do mercado capitalista, o foco na formação de capital humano, os impactos das lógicas instrumental, pragmática, gerencialista, meritocrática para a educação pública e a carreira docente. Flexibilizar o currículo para formar sujeitos flexíveis aos novos cenários de trabalho e de desemprego, para empreender e empreender a si mesmo, é centralmente problematizado nestes estudos. No entanto, como destacam Macedo (2017, 2019), Macedo e Miller (2022) e Macedo e Silva (2022), nessas articulações políticas os discursos neoliberais, que constantemente se modificam, foram realçados pela entrada em cena de discursos neoconservadores.

Nesse conturbado contexto, em aceno à nova filantropia, Mato Grosso adota a Escola da Escolha como modelo pedagógico e de gestão para embasar o Projeto Escola Plena, abraçando a fantasia de tudo saber fazer, em nome de uma gestão mais produtiva da escola, como apresento a seguir.

3.3.2 A fantasia de tudo saber fazer

Então, às vezes, a pessoa fala: “ah, é cobrança” e eu nem vejo isso. Eu já vejo aquilo como parte da rotina de trabalho mesmo, do que precisa ser desempenhado na escola, sem mais, simples assim (Professora Ana).

Para abordar a fantasia de tudo saber fazer, cujo conteúdo é representado pela gestão produtiva da escola aos moldes de uma empresa, ideia fortalecida pelas demandas neoliberais por *accountability* sedimentadas no contexto educacional mato-grossense, conforme já apresentado, recorro inicialmente às discussões de Brown (2018, 2019)⁹⁴, Dardot e Laval (2016)⁹⁵ e Safatle (2020), na tentativa de afastar-me de uma compreensão do neoliberalismo exclusivamente centrada na dimensão econômica.

De acordo com Brown (2018 p. 13, grifo da autora), mais do que uma política econômica e uma ideologia, “O neoliberalismo é tanto um modo específico de racionalidade, quanto uma produção de sujeitos, uma ‘condução de condutas’ e um esquema valorativo”. Ela explica que a racionalidade neoliberal “focada exclusivamente no impulso de economicizar todos os aspectos da existência, das instituições democráticas à subjetividade” (Brown, 2019, p. 20-21), cria um mundo marcado pela *desdemocratização* e deslocamento radical do sujeito político, como efeito da articulação entre discursos neoliberais e neoconservadores.

Na era pós-moderna, segundo Dardot e Laval (2016, p. 273, grifo dos autores), assumindo essa noção de racionalidade neoliberal, “A empresa torna-se um dos fundamentos da organização da ‘governança’ da economia mundial” e da própria sociedade. Na nova razão do mundo “A concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de uma nova norma subjetiva, que não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais” (*Ibidem*, p. 316). A gestão empresarial neoliberal “visa a ‘interiorizar’ as coerções da rentabilidade financeira na própria empresa e, ao mesmo tempo, fazer os assalariados interiorizarem as novas normas de eficiência produtiva e desempenho individual” (*Ibidem*, p. 220, grifo dos autores). Sendo assim, “cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar” (*Ibidem*, p. 372).

A difusão da noção de indivíduo-empresa na sociedade normatiza o uso de uma gramática da administração empresarial, baseada na produtividade, adaptabilidade, flexibilidade etc., mobilizando elementos afetivos e morais. “Enquanto maneira de ser do eu humano, a empresa de si mesmo constitui um modo de governar-se de acordo com valores e princípios” (Dardot; Laval, 2016, p. 327), dando a ver o entrelaçamento das lógicas

⁹⁴ Tradução em Português no Brasil. As primeiras edições das obras foram publicadas em inglês, em 2016 e 2019, respectivamente.

⁹⁵ Tradução em Português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 2009.

neoliberais e neoconservadoras. Todas as atividades são concebidas como um investimento no processo contínuo de valorização do eu, sobre o qual o indivíduo deve responsabilizar-se inteiramente, tendo em vista intensificar sua eficácia em todos os domínios da vida.

Conforme Safatle (2020, p. 26), o neoliberalismo como economia moral opera “um profundo trabalho de design psicológico, ou seja, de internalização de predisposições psicológicas visando à produção de um tipo de relação a si, aos outros e ao mundo”. De tal modo, no sujeito neoliberal processa-se “uma generalização de princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade, de posicionamento, para todos os meandros da vida” (*Ibidem*, p. 26-27). Diante do esgotamento do Estado de bem-estar social e da instauração do novo gerencialismo, na racionalidade neoliberal o sujeito passa a ser entendido como um empreendedor de si, como efeito da hipertrofia da ação individual em resposta às crises sistêmicas do capitalismo.

Esse movimento correlaciona-se ao avanço de redes de governança, que ao borrar a delimitação entre público, privado e filantrópico, interpela novas respostas políticas (Araújo, Lopes, 2021). Essas fronteiras “deslocam-se continuamente, construindo diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (Macedo; Ranniery, 2018, p. 740)

Pautando-se na TGE e em seus ideais de produtividade empresarial (eficiência, eficácia e efetividade), a política curricular de EMTI de Mato Grosso imprime à gestão escolar uma gramática que integra administração e pedagogia, baseada em princípios e conceitos como educação pelo trabalho, comunicação, ciclo virtuoso, descentralização, delegação planejada, ciclo da melhoria contínua, liderança servidora, acompanhamento de níveis de resultados e parcerias. “Seguindo a lógica de que a TGE transforma a intenção em ação, ou sonho em ação” (Mato Grosso, 2024, p. 06), para além dos usuais Projeto Político-Pedagógico, plano anual de ensino, roteiro bimestral e plano de aula, propõe-se que nas Escolas Integrais sejam utilizados também diversos outros instrumentos de gestão do modelo: Plano de Ação, Programa de Ação, Agendas (bimestral e semanal), Ciclo PDCA⁹⁶, Guia de Ensino e de Aprendizagem, configurando “performatizações que projetam sintomas de uma angústia frente a um temido descontrole na educação” (Cunha, 2015a, p. 577).

Para monitorar a efetivação de todas as ações planejadas são realizados periodicamente Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF), “tendo como objetivo

⁹⁶ PDCA é uma sigla em inglês para Plan (planejar), Do (fazer), Check (chechar) e Act/Adjust (agir ou ajustar).

diagnosticar o entendimento e operacionalização dos modelos pedagógico e de gestão das ETIs, oportunizando a formação da equipe escolar” (Mato Grosso, 2024, p. 07). Nessa mesma linguagem hiperbólica de quem intenta a tudo controlar, afirma-se que

O CAF visa também garantir que a missão, os objetivos, as metas, os indicadores, as estratégias e as ações do Plano de Ação da escola estejam alinhados e claramente definidos, em todas as instâncias da escola, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consolidação dos resultados esperados, para que estes sejam medidos, avaliados e validados (Mato Grosso, 2024, p. 07).

Esse modelo pressupõe que o bom professor/gestor é o que faz um planejamento detalhado de todas as etapas a serem executadas, cumpre à risca o que foi planejado e alcança objetivos e resultados padronizados. Nesse sentido, o planejamento como promessa de ordem, como se tudo na escola pudesse ser previsto, calculado e racionalizado, tem gerado uma excessiva quantidade de documentos e hiper burocratizado o trabalho dos profissionais da escola.

Então, quando a gente pensa em gestão de resultados, mesmo que nós tivemos uma gestão mais democrática nos outros anos, eu vejo essa gestão de resultados hoje. [...] Na gestão de resultados, o que mais complica nossa vida como um todo, viu, estudantes? A de vocês também. É esse tanto de papel, né? [Aplausos.] Muita burocracia, meu Deus do céu! [Mais aplausos.] A DRE pega bonito! E assim oh, a técnica manda uma mensagem, a professora técnica responsável manda, a coordenadora manda, e aí, eu tenho que responder aquele papel lá [...] (Diretora, 1:12:23-1:13:45)⁹⁷.

[...] essas 10 horas⁹⁸, [...] elas acabam se tornando insuficientes devido a demanda que nós temos de trabalho, de planejamento, de informativos que nós devemos fazer, de avaliação, de reavaliação, de análise dos resultados. Então, esse tempo, de fato, ele é o limite do que nós podemos e muitas vezes ficam coisas para trás [...] (Professor, 3:12:20- 3:12:47)⁹⁹.

Cabe dizer que o avanço da gestão para resultados gradativamente promove um esvaziamento da gestão democrática. As eleições para diretores escolares foram substituídas por um processo seletivo centrado na Seduc/MT em 2020, desde então, vêm ocorrendo exemplares demissões do cargo em diferentes regiões do estado e uma circularidade na

⁹⁷ Manifestação registrada no Colóquio das Escolas Integrais. O evento foi realizado presencialmente na DRE Rondonópolis, em 18 de novembro de 2022, com transmissão ao vivo no canal dessa instituição no Youtube. O vídeo possui duração de 7h43min17seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fkf8CAiJEJQ>. Acesso em: 10 jul. 2023.

⁹⁸ A maioria dos professores trabalha com atribuição de 40 horas semanais, sendo 20 horas para aulas, 10 horas para atividades (planejamento, formação continuada, reuniões etc.) e 10 horas para produção pedagógica e científica (diferencial das Escolas Integrais).

⁹⁹ Idem nota 97.

docência daqueles que retornaram para a sala de aula após ocuparem funções de direção e coordenação escolar. Na relação com os mandos tecnocráticos e aqueles outros mandos (e outros) para que estes se cumpram sucessivamente, os professores e gestores escolares são sujeitos endividados. Como pontuam Silva e Oliveira (2023, p. 09), “as reformas curriculares atuais não tratam somente de uma revisão de ementas, conteúdos ou metodologias, mas, envolvem explicitamente o desenvolvimento de estratégias e mecanismos de motivação, controle, responsabilização e pressão sobre docentes”. A pressão pela melhoria dos resultados de aprendizagem em Mato Grosso é reiterada em diversas políticas que se sobrepõem nas Escolas Integrais exaurindo professores e gestores, provocando a dilaceração da escola como coletivo e lugar de educação, insatisfação profissional, medo, sofrimento, constrangimento, humilhação e aumento de casos de adoecimento e de afastamentos do trabalho.

Eu vejo que há uma sobrecarga muito grande, não só com relação ao trabalho do professor, que sofre com interferências no seu planejamento didático, quando deveria haver maior liberdade para o exercício da sua cátedra. Mas também há um impacto quanto à realidade escolar. Do nada vem uma avaliação que devemos aplicar, que devemos colocar no sistema. E, essa arbitrariedade é algo que fez com que muitos..., muitos de nós, educadores de Mato Grosso, sofrêssemos de *burnout*, desde o ano de 2020 para cá. Na verdade, desde antes, mas no ano de 2020, em especial, foi intensificado devido às próprias condições da pandemia (Professor Pedro).

Num panóptico de vigilância constante de todas as ações, os estudantes são convidados a observar e avaliar o trabalho dos professores repassando queixas aos diretores em reuniões de liderança quinzenais; orientadores de área e coordenadores pedagógicos assistem às aulas dos professores; as escolas recebem visitas técnicas bimestrais de uma equipe da DRE e de consultores do ICE, como acima ressaltai. Instaura-se um clima de tensão e insegurança, que projeta os profissionais que não se engajam para a vigilância ao modelo como sem *perfil* para atuar nas Escolas Integrais, bodes expiatórios “responsáveis pela (inevitável) não realização do cenário fantasioso (impossível)” (Clarke, 2018b, p. 13).

Eu acho que é um perfil que a gente tem que construir, não é? [...] Professores envolvidos e prestativos em relação aos nossos estudantes. [...] Então, você está aqui para eles, eu acho que nós temos que ter esse perfil de ter um envolvimento a mais, porque não é só um planejamento, dar a aula e ir para casa. [...] às vezes, eu brinco, eu preferia até que a escola ainda tivesse a prova de perfil, porque nós temos colegas que, sim, têm perfil de conhecer os nossos estudantes, de conversar, de ajudá-los. Assim como nós temos colegas que não têm esse perfil, não é? (Professora Gabriela).

Respaldoando-se na psicanálise lacaniana, Taubman (2009) discute que nos processos de subjetivação dos professores em contextos de ostensivo reformismo operam fantasias de culpa por insegurança profissional ou medo de incompetência para cumprir suas elevadas atribuições. Muitas vezes, eles aderem inconscientemente ao discurso da mudança na tentativa de terem seu trabalho e competência reconhecidos publicamente, quando a educação, a escola e a docência são a expressão da pura negatividade. Ainda há vergonha pela perda de ideais utópicos, que medeiam a expectativa da educação como salvação e de certo heroísmo docente. Dessa maneira, tentar assumir um determinado *perfil* docente expressa um processo de identificação com o modelo ou parte dele.

O referido *perfil* envolve um investimento afetivo em prol do acolhimento do estudante, fundamentado na pedagogia da presença ou presença pedagógica¹⁰⁰, que se materializa na escola por meio do “estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores” (ICE, Cad. 5, 2021, p. 30). A pedagogia da presença interpela a uma atitude de escuta atenta e cuidadosa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, um exercício pessoal, profissional e cidadão de diálogo constante, que deve mobilizar forças afetivas para impulsionar as práticas educativas, acolher e engajar os estudantes.

[...] a Escola Integral te permite um contato maior com o estudante, o que, por sua vez, acaba desencadeando um processo pedagógico mais afetivo. E isso acaba também estimulando os estudantes a desenvolverem mais. [...] o nosso papel, enquanto professor de Escola Plena, é esse olhar mais afetivo. Essa é a filosofia da escola, ter mais essa presença, ter mais essa empatia, esse cuidado e não só apenas eu ter uma excelente metodologia no ensino de Língua Portuguesa e nos demais ciclos eu ignorar o meu estudante. Então, a Escola Plena, realmente, ela demanda esse comportamento, além de todo o conhecimento (Professor Miguel).

Esse afeto faz com que o aluno tenha vontade de vir para a escola. Porque se ele chega aqui e não se identifica, ele não fica. Então, aqueles que ficam, geralmente, eles têm afinidade. Eles gostam de estar aqui (Professora Ana).

A permanência do estudante na escola ou não, por sua vez, fica vinculada ao afeto e ao diálogo, agora autorizados a estarem na escola. Além disso, espera-se que no processo de mediação da aprendizagem, o professor demonstre capacidade de iniciativa e criatividade para desenvolver práticas educativas diversificadas e inovadoras, porque esse suposto

¹⁰⁰ Noção idealizada por Antônio Carlos Gomes da Costa. A pedagogia da presença é um dos princípios educativos da Escola da Escolha, diz respeito à necessidade de presença efetiva/envolvimento afetivo dos docentes em todas as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

(des)interesse também conjuga o afeto às possibilidades de o professor superar rotinas maçantes de ensino. Inclusive, há um incentivo para que o professor seja um pesquisador, com a destinação de parte da carga horária de trabalho para a produção científica que passa a ser apresentada em seminários da Seduc/MT, com participação de institutos parceiros e convidados, como evidências de boas práticas¹⁰¹. Isso também contribui para a identificação com a expectativa do modelo, promove efeitos nos modos de subjetivação dos docentes.

Em relação ao Projeto Escola Plena, eu acho que ele realmente é algo inovador. O que mais me interessou foi o apelo à pesquisa. Eu acho que a gente devolve para o professor o seu status de pensador. Essa imagem foi esvaziada com o passar do tempo para a figura do professor como apenas alguém que reproduz. Nunca na minha vida eu quis ser alguém que só reproduz, eu gosto de criar. A Escola Plena te permite esse exercício, o exercício da criação, o professor dessa escola é um professor que inventa, é um professor que cria, é um professor que tem imaginação. Essas são características que, ao longo do tempo, do fazer pedagógico dentro de outras escolas, isso acaba sendo perdido, acaba sendo obliterado da nossa própria identidade (Professor Miguel).

Conforme Boltanski e Chiapello (2020)¹⁰², a gestão pós-taylorista, ao integrar contribuições da psicologia pós-behaviorista e das ciências cognitivas, desenvolve novos dispositivos que promovem maior engajamento e respaldam uma ergonomia mais sofisticada capaz de atingir “as propriedades mais humanas dos seres humanos: afetos, senso moral, honra, capacidade inventiva” (p. 131). Ela torna-se mais efetiva no controle por penetrar “com mais profundidade no íntimo das pessoas que – como se espera – devem ‘doar-se’ – conforme se diz – ao trabalho, possibilitando a instrumentalização dos seres humanos naquilo que eles têm de propriamente humano” (Boltanski; Chiapello, 2020, p. 132, grifo dos autores). Na textualização da política curricular de EMTI de Mato Grosso, isso pode ser exemplificado no compromisso moral assumido por muitos professores com o modelo. Afirma-se que diante das inúmeras atribuições,

[...] muitas vezes nós temos que levar coisas para casa ainda, indevidamente, para que nós possamos honrar o nosso compromisso de ser educador, de levar essa educação com seriedade. [...] Seria muito mais fácil se eu encostasse, se eu abandonasse [...] o meu compromisso, seria muito mais fácil, mas a gente não consegue. Nós ficamos ali, às vezes, além de

¹⁰¹ A exemplo do 2º Simpósio de Qualificação e Pesquisa em Educação e 1ª Mostra de Boas Práticas das DRE's, realizado nos dias 08 e 09 de novembro de 2022 pela Seduc-MT, por meio da Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas – SAGP, juntamente com a Secretaria Adjunta de Gestão Regional – SAGR. As lives estão disponíveis em: <https://cos.seduc.mt.gov.br/2simposio>.

¹⁰² Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 1999.

nosso horário, além de nossa carga horária atribuída para que a gente possa honrar os nossos compromissos (Professor, 3:12:48-3:13:36).¹⁰³

Conforme Taubman (2009) adverte, sustentadas pela promessa de profissionalismo e reconhecimento, as fantasias que defendem contra sentimentos de humilhação e inutilidade, paradoxalmente, provocam esses mesmos sentimentos. Sendo assim, “as lógicas de sacrifício e a afirmação de que a educação e a escolaridade deve ser ‘tudo sobre as crianças’ resultam na adoção pelos professores da sua própria vigilância e controle através de práticas de auditoria, que por sua vez exacerbam estes sentimentos de inadequação” (Taubman, 2009, p. 146-147, grifo do autor)¹⁰⁴. Chiang, Achaa e Ball (2024, p. 02)¹⁰⁵ coadunam como essa argumentação, ao afirmarem que discursos de medo e esperança ativam nos professores o automonitoramento, que “implica autoinspeção, por meio da qual os professores detectam deficiências em suas competências de ensino e são inspirados a se engajar no autoaperfeiçoamento”. O automonitoramento correlaciona-se ao autorreconhecimento e à aprovação social que, agora, pode vir a justificar a manutenção e a perda no/do cargo efetivo de professor, configurando um projeto emocional e ético, mas também de reconfiguração da carreira do magistério da educação básica, de adesão voluntária por partes dos professores.

A educação das Escolas Plena, Escolas de Tempo Integral, eu vejo assim, no meu ponto de vista, cada dia eu também no meu projeto de vida tenho que melhorar como pessoa, como profissional e sempre procuro rever, mesmo quando o tempo está apertadinho. Nós fazemos nossa reflexão, nosso PDCA, tudo isso que buscamos trabalhar e oferecer para o nosso estudante no dia a dia (Professora Ana).

A fantasia de tudo saber fazer em prol da gestão produtiva da escola é espelhada para o âmbito da atuação profissional no ideal de autoaperfeiçoamento dos professores. Torna-se parte de seus projetos de vida e exigência sacrificante e nem sempre confessável por se manter empregado, para assegurar que leciona na disciplina em que foi formado e concursou-se como trabalhador público, para que seja abonado pela comunidade escolar como quem não trabalha contra os estudantes e todos aqueles que querem fazer a escola melhorar, ter bom desempenho nas avaliações etc. Como argumenta Safatle (2020), ter um espírito/*perfil* empreendedor, ser um empreendedor de si, representa o extravasamento da

¹⁰³ Idem nota 97.

¹⁰⁴ Excerto resultante de tradução livre.

¹⁰⁵ Excerto resultante de tradução livre.

lógica neoliberal para todas as dimensões da vida. “Ao internalizá-la, é o próprio indivíduo [como resposta à interpelação do outro, diria,] que passa a exigir de si mesmo ser um empreendedor bem-sucedido, buscando ‘otimizar’ o potencial de todos os seus atributos capazes de ser ‘valorizados’, tais como imaginação, motivação, autonomia, responsabilidade” (Safatle, 2020, p. 45-46, grifos do autor).

Sendo assim, mais do que a capacidade de inovar e assumir riscos no âmbito econômico, no mundo do trabalho, no plano externo, o empreendedorismo de si envolve o processo de subjetivação de uma atitude empresarial (autogerenciamento). O modelo de gestão adotado pela Seduc/MT não se trata apenas de um controle externo. Os instrumentos de planejamento, rotinas de avaliação, monitoramento das ações etc. adquirem mais força por serem apropriados pelos professores/gestores, que se engajam investindo energias (físicas e emocionais) e valores morais para garantir a boa execução do modelo.

No entanto, para aderir à fantasia de tudo saber fazer que projeta a gestão como solução para todos os problemas da escola, algumas disjunções intrínsecas à realidade precisam ser desconsideradas, como a falta de valorização profissional e de condições de trabalho, por exemplo. Em Mato Grosso, a implementação das Escolas Plenas e mais recentemente da modalidade vocacionada aos esportes não estão sendo acompanhadas dos necessários investimentos na infraestrutura, faltam espaços adequados para práticas esportivas, convivência, descanso, vestiário etc., dificultado a permanência dos estudantes e precarizando o trabalho dos professores.

[...] para mim, pesa muito a estrutura, que é o que nós não temos. Pesa muito o incentivo aos nossos docentes, que é uma coisa que é uma briga constante há muito tempo. Pesa muito a vontade dos nossos alunos em estar dentro de uma Escola Integral. E para que eles tenham vontade de ficar, eles precisam ter um lugar legal, um lugar agradável, que tenha condições de receber. Então, eu acho que todos os nossos..., todos não, mas grande parte da situação, do problema das escolas nós resolveríamos com uma infraestrutura adequada. Porque o Projeto Escola Plena prevê sala de descanso. De todas as escolas que eu conheci, em uma que eu vi uma sala de descanso. Enfim, então, são esses detalhes..., que não são detalhes, que nós não temos, que é o que favoreceria (Professora Gabriela).

Não pensem que é bonito, é muito fácil falar com os professores [...] que o governo vai dar essa verba em tempo hábil, tá, professores de Educação Física e gestores? Nós temos lá o vôlei de briga, nós temos a natação no seco, nós temos o badminton [...] em qualquer espaço. [...] Falta banheiro, falta um monte de estrutura, quando se pensa em escolas vocacionadas. [...] Então assim, a implantação é magnífica, mas a gente também precisa do governo para que ela aconteça. [...] Eu já passei pelo processo de implantação da Escola da Escolha, da Escola Plena e agora me dei esse

direito de tentar a Militar [vocacionada aos esportes] e não é bonito. O governo implanta, mas ele não dá respaldo e aí, vira um paranauê lá dentro (Professora, 4:33:46-4:36:07)¹⁰⁶.

[...] E isso não é ser herói, isso não é ser guerreira, isso é ser uma trabalhadora precarizada. [Aplausos.] [...] Nós hoje somos precarizados por todas as circunstâncias que vocês já colocaram aqui. A forma como a gestão da educação nesse estado acontece, ela precariza o professor e espera que ele vá ser o sacerdote, que por vocação vai ficar trabalhando por amor, que vai salvar o mundo (Orientadora de Área, 7:15:45-7:16:03)¹⁰⁷.

Esses problemas precisam ser negados quando se quer manter a crença de que os modelos pedagógico e de gestão são tudo o que a escola precisa para desempenhar com excelência sua função social, bastando aos professores e gestores assumirem um *perfil* acolhedor e empreendedor de si, engajarem-se no planejamento, utilizarem as apostilas da Escola da Escolha e do Sistema Estruturado de Ensino, participarem das formações continuadas e executarem todas as metodologias de êxito para que se alcance um mundo harmônico (inatingível).

Na política curricular de EMTI de Mato Grosso, o *perfil* de sujeito empreendedor de si é requisitado, principalmente associado ao significativo protagonismo juvenil, sendo também projetado para os estudantes como modo de subjetivação ideal, como apresento a seguir na fantasia de um eu educado.

3.3.3 A fantasia de um eu educado

Esses são elementos que, dentro da Escola Plena, possuem uma importância fundamental para que o estudante tenha essa percepção em relação a si mesmo, seja questionador de si mesmo, e..., com isso, ele desenvolva cada vez mais o seu protagonismo, que é o perfil diferenciador do alunado, dos egressos da Escola Plena, em relação à escola regular (Professor Pedro).

A noção de protagonismo tem uma longa história no campo da educação, como foi reconhecido por Thereza Barreto, diretora pedagógica do ICE, em live de formação para novos diretores das Escolas Integrais de Mato Grosso¹⁰⁸. Na ocasião, ela afirmou que essa

¹⁰⁶ Idem nota 97.

¹⁰⁷ Idem nota 97.

¹⁰⁸ A live de formação para novos diretores das Escolas Integrais foi promovida pela Seduc/MT em 21 de novembro de 2023, com transmissão ao vivo no canal dessa instituição no Youtube. O vídeo possui duração de 2h43min41seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SUywQc-LAZM>. Acesso em: 29 jan. 2024.

ideia remonta ao pragmatismo de John Dewey, argumentando que valorizar a experiência nos contextos de aprendizagem significa pensar o estudante como protagonista. Ainda, apontou a defesa de Dewey de que o estudante precisa aprender a protagonizar, para concluir que, “portanto, protagonismo não é algo natural, ninguém nasce protagonista, pode nascer com a potencialidade para ser protagonista, mas protagonismo se aprende, por isso na Escola da Escolha tem processos didático-pedagógicos para se ensinar a ser protagonista” (Barreto, 1:53:05-1:53:29)¹⁰⁹.

A noção de protagonismo juvenil adotada pela Escola da Escolha advém das produções de Antonio Carlos Gomes da Costa¹¹⁰, sob inspiração de discursos em prol dos direitos da juventude oriundos de organismos multilaterais internacionais como a Unesco. Preconizando a necessidade de “Deixar de ver os jovens como problema e passar a vê-los como parte da solução” (ICE, Cad. 1, 2022, p. 36), propondo a formação de um jovem protagonista idealizado como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso. Nessa perspectiva, o protagonismo juvenil mais do que um direito seria um dever. Ressalta-se que o protagonismo não deve ser limitado à preparação dos jovens para a cidadania, mas pode ser uma estratégia valiosa para o aperfeiçoamento profissional e a realização pessoal, pois contribuiria para o desenvolvimento da autoestima, autoconfiança, visão de futuro e habilidades de autogestão. Portanto, essa noção de protagonismo juvenil está diretamente relacionada ao desenvolvimento de um *perfil empreendedor*, tendo em vista que “O mundo neste século necessita de pessoas que tenham a capacidade de iniciativa, de antecipação, de proposição e empreendedorismo em termos da criação de oportunidades, ideias e estratégias para implementar, seja atuando individualmente ou em grupo” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 61).

De acordo com Costa e Caetano (2021), Castro, Gawryszewski e Dias (2022), Barbosa e Paranhos (2023), Oliveira e Silva (2023), empreendedorismo é um dos significantes mais realçados no Novo Ensino Médio. Ele representa de modo mais contundente a tentativa de “aproximação entre educação e mercado, orientado por um princípio de submissão dos sentidos, lógicas e práticas em circulação no campo educacional às lógicas e ao modelo de (produção de) subjetividade preconizados pela racionalidade neoliberal hegemônica” (Oliveira; Silva, 2023, p. 18). Inflando-se a aposta na autonomia

¹⁰⁹ Idem nota 108.

¹¹⁰ Os cadernos de formação da Escola da Escolha fazem menção a diversas publicações de Antonio Carlos Gomes da Costa como *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa* (1999), *A Pedagogia da Presença* (2002), *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (2006), *Educação: Uma perspectiva para o século XXI* (2008), dentre outros.

individual através do privilégio como modo subjetivação de “um indivíduo heroico que assume riscos, em vez de buscar proteger-se deles por meio das instituições do Estado-providência; que busca agir sobre si mesmo em vez de ser comanda por outros” (Ehrenberg, 2010, p. 25)¹¹¹.

Como ressaltam Macedo e Miller (2022), Macedo e Silva (2022), Estormovski e Silva (2024), embora nas políticas educacionais atuais voltadas ao nível médio também flutuem sentidos de empreendedorismo mercadológico e empreendedorismo social, sobretudo, trata-se de um empreendedorismo de si. A ideia de um sujeito empreendedor de si, “responsável pelos seus fracassos e sucessos, e independente de ‘benefícios’ sociais, fortalece o conceito de Capital Humano. Ao transformar os sujeitos em capital humano, o neoliberalismo acaba naturalizando as desigualdades, com isso, normalizando-as” (Macedo; Silva, 2022, p. 06, grifo dos autores).

Na política curricular de EMTI de Mato Grosso, tal como postulado pelo ICE, o protagonismo juvenil prioriza o desenvolvimento das potencialidades do estudante, que deve se tornar o ator principal da aprendizagem e de sua vida. No DRC/MT (Mato Grosso, 2021a), o significativo protagonismo juvenil está associado às metodologias ativas, exortando que “o professor utilize formas de mediação com o propósito de que os estudantes sejam (e que desperte o desejo de ser) protagonistas do processo de aprendizagem” (p. 177), também sinalizando a necessidade de que os estudantes exercitem protagonismo na sociedade e na construção de seus projetos de vida. Enfatiza-se, ainda, o objetivo do eixo empreendedorismo no sentido de “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Mato Grosso, 2021a), como estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018d).

Conforme Silva e Oliveira (2023, p. 15), no contexto de precariedade social, marcado pela desigualdade econômica, violência e escassez de oportunidades, “a promessa de oferecer um caminho de ascensão ao protagonismo, ao centro da cena, em diversas dimensões, possui a capacidade de despertar e canalizar um grande movimento de identificação e investimento afetivo”, tanto dos jovens e suas famílias quanto dos profissionais das escolas. Nesse sentido, na projeção da Escola Plena em Mato Grosso, disparando-se a identificação com o protagonismo juvenil, é destacado que “O jovem é o

¹¹¹ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em francês, em 1995.

centro desse projeto, no qual ensinamos a eles serem protagonistas e a sonhar com seus projetos de vida”¹¹², reiterando-se que “Nas Escolas Plenas, os jovens têm voz, vez e liderança. Por isso, vamos formar esses educadores para que eles possam entender que a proposta vai além da questão pedagógica, é uma proposta de vida”¹¹³.

Nessa mesma perspectiva de individualização dos processos educativos e centralidade do jovem e de seu projeto de vida, defende-se ser “A Escola Plena [...] um modelo pedagógico diferenciado, que prepara os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para o mercado de trabalho, de acordo com a vocação de cada um”¹¹⁴. Ainda, essa identificação, na iteração do protagonismo juvenil, em aproximação com as metodologias ativas e ideais teóricos-críticos de participação social, tende a ser significada, inclusive, lembrando-se de práticas que não parecem ser novas nas escolas.

[...] a escola sempre oferece a oportunidade de os estudantes estarem à frente dos projetos. É a partir desse empenho que você vai ver o desenvolvimento do protagonismo. Porque quando o estudante está ali, não só reproduzindo, mas ele está à frente, dando ideias, fazendo, organizando, ele consegue realmente sentir que ele faz parte do projeto, não que ele apenas está ali para o projeto. [...] Formar estudantes que sejam capazes de não só pensar aquilo que é imediato, mas pensar aquilo que ainda está por vir e fazer essa compreensão em atitudes, transformando isso em gestos. Seja por meio de uma apresentação, seja por meio de organização de evento, participando do conselho de classe ou em qualquer outra atividade que faz parte da escola (Professor Miguel).

No processo de identificação, mobilizado por um forte investimento afetivo na formação de um idealizado jovem protagonista, pautado pela fantasia de um eu educado (objetivo), são suavizadas ou apagadas contradições, inconsistências e disjunções que se tornam empecilhos para sua realização. A impossibilidade de preenchimento da *falta constitutiva* é negada (Clarke, 2018b), de modo que as frustrações e insucessos “tendem a ser atribuídos a obstáculos temporários, a um adversário ou inimigo que (ainda) impede essa realização e/ou, em última instância, à incompetência, insuficiência ou incapacidade do próprio sujeito, que não foi digno das oportunidades oferecidas” (Silva; Oliveira, 2023, p. 15). Nisso já se apresenta repetidamente um jovem que só pensa no agora e a ideia de

¹¹² Gracindo Rogério Gomes, então Coordenador de Ensino Médio da Seduc/MT, um dos nomes que adquiriu evidência na articulação dessa política. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/8561483-escola-plena-e-apresentada-para-gestores-e-assessores-pedagogicos>. Acesso em: 30 jan. 2024.

¹¹³ Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/professores-passam-por-formacao-para-atuar-em-escola-de-tempo-integral>. Acesso em: 30 jan. 2024.

¹¹⁴ Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/escolas-integrais-aproximam-o-estudante-da-universidade>. Acesso em: 30 jan. 2024.

aprender a protagonizar um futuro pode impedir que esse tempo na escola seja em vão. Assim, para garantir que o jovem não desperdice a oportunidade de ser um protagonista, um empreendedor de si, um eu educado, emerge a necessidade de uma formação moral para o bem comum, conteúdo da fantasia de uma virtude moral que encontra esteio na perspectiva de uma sociedade reconciliada.

3.3.4 A fantasia de uma virtude moral

Ontem surgiu essa conversa: “por que não tem moral e ética na escola? Uai, gente, são perspectivas bem diferentes”. Mas querendo ou não, nós trabalhamos um pouquinho disso com nossos alunos (Professora Gabriela).

A formação moral está relacionada às competências gerais estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018a), sobretudo, a décima com foco na responsabilidade e cidadania, “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (p. 10), reiterada no DRC/MT (Mato Grosso, 2021a). Sendo associada na Escola da Escolha ao empreendedorismo social.

Para tanto, propõe-se, inclusive, um componente curricular específico, o Projeto de Corresponsabilidade Social, ofertado para os estudantes dos 2º e 3º Anos do Ensino Médio para que empreendam ações comunitárias com o intuito de produzir impactos sociais positivos. Isso, na expectativa de que assim “consigam estabelecer uma sólida relação entre aquilo que aprendem e a sua aplicação criteriosa na perspectiva de contribuir para um mundo onde o bem-estar de todos seja um valor” (ICE, Cad. 7, 2021, p. 138). No entanto, essa compreensão do empreendedorismo social como expressão de responsabilidade e cidadania, conforme Safatle (2024), é sintomática de como as lutas sociais progressistas estão perdendo espaço no debate público e até mesmo sua gramática. Ele adverte sobre o distanciamento entre as lutas por atuação política e emancipação e a noção de empreendedorismo, vinculada à racionalidade neoliberal. Salienta que o empreendedorismo “é uma forma de violência social, pois pressupõe organizar relações a partir da generalização da lógica da concorrência, da redução instrumental dos objetos à condição de ‘capitais’, da redução da ação à dinâmica de produção do valor” (Safatle, 2024, p. 78, grifo do autor).

Essa perspectiva de empreendedorismo social, norteadada pela racionalidade neoliberal, também é associada, então, a um moralismo conservador. Pautando-se nos estudos sobre

desenvolvimento da moralidade da criança de Piaget e mormente do adolescente de Kohlberg, prospecta-se uma formação de valores morais para o jovem protagonista. “Para Kohlberg, a moralidade de um indivíduo depende tanto de fatores psicológicos e biológicos como de elementos sociais e culturais. É o raciocínio que está por trás da resposta a um dilema moral, e não a resposta em si” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 27). Em concordância com teorias cognitivo-comportamentais, evocando-se uma razão para estar e agir com certa retidão na cultura, na sociedade, considera-se a adolescência como o momento ideal para a construção desses valores, pois com o avanço da maturidade cognitiva ocorreria a “manifestação de interesse por problemas de caráter ético, social e ideológico. O adolescente aspira uma certa justiça e correção moral pela descoberta de que a sociedade nem sempre reflete os valores que ele defende” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 28).

O ideal de formar o jovem para o bem comum perpassa a compreensão de princípios, “pressupostos considerados universais e [que] definem as regras pela qual uma sociedade civilizada deve se orientar” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 29), e pela formação de valores, “as convicções, as normas ou padrões que uma pessoa considera como desejável e valioso e que norteia a sua vida” (*Ibidem*), tendo em vista o desenvolvimento de virtude moral, entendida como “uma disposição adquirida para fazer o bem” (*Ibidem*), em referência ao pensamento de Aristóteles. Para além dos benefícios para a comunidade, desenvolver virtude moral seria algo positivo para a própria pessoa. “A visão aristotélica nos traz uma leitura sobre ser a opção pela virtude o caminho mais próximo para a felicidade, porque uma vida virtuosa nos traz contentamento, tranquilidade e serenidade” (*Ibidem*). Nesse sentido,

A educação inclui a construção de conhecimentos relevantes, significativos, úteis e duradouros para os seres humanos. Mas não se reduz a isso. Sem a construção/reconstrução de sentidos e de sentimentos, valores e avaliações, ela simplesmente se restringe à instrução, porque deixa de promover aprendizagens indispensáveis à finalidade máxima da vida que, na Grécia antiga, Aristóteles dizia ser a vida em plenitude, a felicidade ou a sua própria busca. Nessa perspectiva, é necessário pensar numa educação que transcenda o domínio da racionalidade (do logos) e incorpore os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mythos) (ICE, Cad. 5, 2021, p. 44).

Por sua vez, entre as referências que embasam o modelo, como no Caderno 1, são exaltadas virtudes, qualidades e orientações para alcançá-las na constituição moral, como em: *Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente*

(Seligman, 2009)¹¹⁵, *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar* (Seligman, 2012)¹¹⁶ e *Aprenda a ser otimista: como mudar sua mente e sua vida* (Seligman, 2019)¹¹⁷. Essas evocações de uma formação moral para o bem comum, para o bem-estar (felicidade pessoal) e harmonia social centradas na moral, para a razão, legitimam um sentido de escola como lugar de instrução e formação de condutas, excluindo-se a diferença. Tudo acontece (pode acontecer) se o estudante internalizar o modelo. Em termos de formação da identidade, excluem-se todas as problemáticas e realidades culturais que possam estremecer a fantasia de um eu educado, um sujeito racional que atua para um mundo unificado por procedimentos de avaliação da razão, da consciência, como uma ativação de uma boa vontade para ser e seguir uma suposta natureza humana e destino social. Assim, basta que o Ensino Médio promova os recursos internos a cada um e, teleologicamente, uma sociedade civilizada se realizará.

A intenção de que a escola seja um meio para o desenvolvimento de recursos internos que favoreçam a construção de um Projeto de Vida é um guia para o planejamento de ações e atividades que promovam o desenvolvimento da autonomia, que, por sua vez, só é possível na relação com o outro. Desse modo, ser autônomo, intelectual e moralmente, implica necessariamente em ser solidário, cooperativo e ativo. Não há como esperar que os educandos se desenvolvam nesses aspectos se a escola não permite a participação, a autoavaliação, a tomada de decisões, a tomada de consciência dos procedimentos para a aprendizagem e a iniciativa de buscar respostas e confrontá-las com outras possíveis (ICE, Cad. 2, 2022, p. 46).

Considera-se, ainda, que “As Escolas da Escolha cumprem sua responsabilidade como parceiras da comunidade, como produtoras de riqueza moral quando: [...] • Formam um patrimônio moral representado por uma geração de estudantes com valores éticos” (ICE, Cad. 11, 2022, p. 34). Nessa perspectiva, que assume a formação moral como uma riqueza/um patrimônio capaz de favorecer tanto o bem comum quanto o desenvolvimento individual do jovem, a adesão à fantasia de uma virtude moral vem sendo ressaltada na textualização da política curricular de EMTI de Mato Grosso. Justifica-se, endossa-se e normaliza-se, assim, a necessidade de um ajustamento da juventude a ser realizado através dos valores morais.

¹¹⁵ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2002.

¹¹⁶ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2011.

¹¹⁷ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 1990.

Essa educação para o século XXI, o protagonismo, o seu projeto de vida, o aluno que entender isso, desde cedo, ele vai contemplar muito bem isso no seu currículo. Porque aí, lá fora, ele só vai acrescentar na sua vida profissional, naquilo que ele vai escolher, são aprendizados, valores. Eu tento passar isso, valores. Eu falo que os nossos valores não se compram com um milhão, nem com dinheiro nenhum (Professora Ana).

Cabe ainda dizer que no cenário educacional mato-grossense a formação moral republicana voltada aos princípios éticos, participação democrática e cidadã, convive há décadas com a aposta numa moral conservadora, tal como a da Escola da Escolha. A rede mantém Escolas Confessionais, geridas por representantes da Igreja Católica, Escolas Militares, comandadas pelo Corpo de Bombeiros Militar e pela Polícia Militar, e mais recentemente investe na expansão da política de Escolas Cívico-Militares¹¹⁸, nas quais a função de diretor pode ser ocupada por militares ou profissionais da educação. Ressoa-se, pois, a onda de ultraconservadorismo que caracterizou o avanço do movimento sociopolítico de extrema direita que levou Jair Messias Bolsonaro (PSL, 2019-2022) à presidência do Brasil, com grande apoio e aceitação em Mato Grosso. Afinal de contas, a ameaça que pode representar uma juventude suposta como capaz de dissolver os valores da família tradicional e do Estado torna-se ainda mais aterrorizadora quando o discurso educacional, articulado ao discurso religioso e militar, se autoriza ao diagnóstico. No contexto mais amplo esse diagnóstico maléfico da educação e sua salvação opera pela “fantasia que se construiu nesse país de que a educação ameaça a família brasileira, seus valores, sua religião, sua existência, impondo um discurso de gênero e sexualidade e um discurso de esquerda” (Lopes, 2019, p. 74).

Para que o investimento na fantasia de uma virtude moral seja sustentado são suavizadas, portanto, as contradições desse discurso fantasmático edificado por princípios universais e valores morais preestabelecidos e desejáveis socialmente como caminho para conduzir os jovens à virtude. Em nome da formação moral para o bem comum, para uma sociedade reconciliada no futuro, é desejável um ajustamento moral da conduta dos jovens, na tentativa de apagar conflitos e disjunções de uma sociedade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas, mas também identidades destoantes e, assim, indesejáveis. Numa lógica simplista, dilemas que afetam a juventude e a sociedade, como evasão escolar

¹¹⁸ Atualmente, a rede estadual conta com 10 Escolas Confessionais, 27 Escolas Militares e uma Escola Cívico-Militar. Recentemente, apesar do encerramento do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares pelo Mec, o governo Mauro Mendes promulgou a Lei n.º 12.388, em 09 de janeiro de 2024, que cria o Programa Escolas Estaduais Cívico-Militares em Mato Grosso e anunciou a meta da Seduc/MT de que essa política alcance 50 unidades escolares nos próximos anos.

e altos índices de violência, falta de acesso à cultura e ao lazer, transporte público e saneamento, moradia e renda, por exemplo, e já recobrando que o jovem brasileiro não é o típico estudante da escola particular, seriam aplacados com a internalização e o desenvolvimento de valores por meio de planejamentos. Desloca-se o foco da problemática social para a dimensão individual, uma questão moral que ainda dependerá da boa vontade e capacidade de cada um de acreditar. Assim, também articulada ao âmbito do controle/estabilidade das emoções, como discuto a seguir na fantasia de racionalidade socioemocional.

3.3.5 A fantasia de racionalidade socioemocional

É para isso que existe uma escola que vai pensar o projeto de vida do aluno e ele vai se desenvolver. E, às vezes, esse desenvolvimento não compreende apenas o intelectual, mas também o emocional e assim como outros saberes (Professor Miguel).

A fantasia de racionalidade socioemocional correlaciona-se ao amplo investimento no desenvolvimento de habilidades socioemocionais aclamado como uma das inovações trazidas pelo Novo Ensino Médio, BNCC (Brasil, 2018a) e DRC/MT (Mato Grosso, 2021a). Ela reitera-se sob efeito de discursos em prol de uma educação para o bem-estar também com os organismos multilaterais internacionais como a OCDE, a ONU, o Banco Mundial (Lemos; Macedo, 2019). Nesse prisma, propõe-se que o currículo das Escolas Integradas promova a formação socioemocional dos estudantes com “atividades didáticas que serão desenvolvidas em cada componente curricular da Formação Geral Básica” (Mato Grosso, 2024, p. 16) e, principalmente, nos componentes da parte diversificada. Define-se que “As habilidades socioemocionais estão contidas em um conjunto de competências que o indivíduo carrega consigo para lidar com as próprias emoções” (Mato Grosso, 2021a, p. 340).

Respalhando-se nos estudos sobre desenvolvimento cognitivo de Gardner e de Goleman, defende-se que a inteligência emocional seria um conjunto capacidades interpessoais e intrapessoais. Em alinhamento com ideais de autonomia e consciência plena do indivíduo sobre si, produz-se a ficção de um sujeito soberano capaz de racionalizar até mesmo suas emoções com vistas, como discuti, a elevar-se moralmente. Sendo assim, considera-se que “A forma como os jovens expressam suas emoções e compreendem as emoções das outras pessoas constituem elementos fundamentais da construção da sua competência pessoal e social” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 37). Não mais apenas conhecimentos

avaliáveis, mas as emoções expressas seriam passíveis de serem reconhecidas, classificadas, auditoradas, vistoriadas e avaliadas, estariam vinculadas a um saber agir, pensar, ser.

Defende-se, ainda, que “a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais passam a ser considerados pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social” (ICE, Cad. 1, 2022, p. 30). Em aproximação da noção de empreendedorismo mercadológico, faz-se um aceno à certa oportunidade de empregabilidade para os jovens que tiverem habilidades socioemocionais, isso num mercado de trabalho marcado por intensas transformações, inovações tecnológicas e relações contratuais voláteis (uberização), como já mencionado.

Para cancelar a importância e cientificidade de ensinar o estudante a lidar com suas emoções de modo racional são acionados alguns *bestsellers* da literatura motivacional internacional, vinculados ao campo da psicologia positiva, como os estudos sobre felicidade/bem-estar e otimismo de Martin Seligman (2009, 2012, 2019), como indicado na subseção anterior, forças de caráter de Paul Tough (2014)¹¹⁹, código mental (*mindset*) e motivação para o sucesso de Carol Dweck (2008)¹²⁰, garra e perseverança de Angela Duckworth (2016)¹²¹. Isso, com o intuito de contemplar no programa curricular a “potencialidade (aquilo que cada um de nós traz consigo ao nascer e que se desenvolve quando submetido a determinadas condições que favorecem o seu florescer)” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 70).

Conforme Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), a psicologia positiva foi criada nos anos 1990 por Martin Seligman, professor da Universidade da Pensilvânia e ex-Presidente da Associação Americana de Psicologia, definida como uma ciência preocupada com o bem-estar e a autorrealização. A partir dos anos 2000, essa nova abordagem teórica foi adquirindo projeção em ambientes terapêuticos, corporativos e educacionais, palestras motivacionais, *coaching* etc. Diferentemente de outras áreas da psicologia, os estudos desse campo focam “as fortalezas e virtudes humanas e não apenas as debilidades e patologias.” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p.10), produzindo uma gramática em defesa do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e valores morais, fundada na lógica do aprimoramento de si para uma otimização da vida e da sociedade.

¹¹⁹ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2012.

¹²⁰ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2006. O livro foi relançado no Brasil pela Objetiva, em 2017, com o título *Mindset: a nova psicologia do sucesso*.

¹²¹ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2016.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais perpassa os âmbitos cognitivo, pessoal e social, sendo indicada a urgência de que sejam trabalhadas de maneira estruturada e intencional nas práticas pedagógicas da escola. Assim, cabe aos professores “estimularem os jovens a adotarem um outro código mental (*mindset*) e agirem acreditando que qualidades humanas como inteligência e criatividade podem ser desenvolvidas e cultivadas e que isso depende do esforço que cada um deve empregar” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 79, grifos do autor). Esse registro desloca a atuação docente para múltiplas dimensões lidas como relativas ao emocional (acolhimento, motivação, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e valores morais etc.) e supostas como separadas do disciplinar.

Então, esse desenvolvimento socioemocional, eu creio que é [...] uma inteligência que já não é mais medida pelo coeficiente e sim pelo psicológico, pelo emocional. Eu acho que na nossa Escola Plena nós tentamos um pouco disso no nosso projeto de vida, a nossa proximidade com os alunos também. Acho que isso é um pouco do que a gente precisa ter para melhorar a nossa educação, desenvolvê-los em todas as partes possíveis que nos cabe, não é? [...] Aí, querendo ou não, além da nossa parte básica, que são os estudos, a gente acaba um pouco trabalhando o psicológico dos alunos, a gente trabalha um pouco o emocional, a parte social (Professora Gabriela).

Lemos e Macedo (2019) apontam que o foco no desenvolvimento de competências socioemocionais é uma biopolítica que opera projetando subjetividades calibradas pela racionalidade neoliberal, transferindo para o plano individual a responsabilidade por equacionar as desigualdades socioeconômicas em nome do bem-estar individual e coletivo. Numa dinâmica em que a valorização das emoções “(capital emocional, inteligência emocional, competências emocionais) remete a essa obrigação de bem-estar” (Dardot; Laval, 2016, p. 355), os sujeitos empreendedores de si “compreendem seus afetos como objetos de um trabalho sobre si tendo em vista a produção de ‘inteligência emocional’ e otimização de suas competências afetivas” (Safatle, 2020, p. 27, grifo do autor).

Os efeitos nocivos e violentos da mentalidade empreendedora e da excessiva positividade nos processos de subjetivação contemporâneos, expressos numa imperativa busca por felicidade, otimização de si e produtividade, são discutidos por Ehrenberg (2010), Ehrenreich (2013)¹²², Han (2015)¹²³, Cabanas e Illouz (2022)¹²⁴, dentre outros. Esses efeitos, por exemplo, repercutem no aumento de sofrimento psíquico (ansiedade, depressão,

¹²² Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2009.

¹²³ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em alemão, em 2010.

¹²⁴ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em espanhol, em 2019.

síndrome do pânico, hiperatividade, *burnout* etc.) e consumismo (medicalização, serviços de suporte etc.). A simplificação promovida pela fantasia de racionalidade socioemocional em prol da estabilidade emocional para o bem-estar, perpassa um entendimento restrito do psiquismo humano. Esse entendimento reforça a dicotomia entre razão e emoção, insinuando o domínio de uma sobre a outra, a partir do qual o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais é projetado como uma possibilidade (inalcançável) de adaptação dos processos de subjetivação e padronização das relações dos sujeitos com os outros e com o mundo.

Trata-se de um ajustamento artificial e violento do sujeito, mas também da educação, que desumaniza as relações como acontecimento inaugural e inventivo do mundo. Uma racionalização mítica e violenta que promete o controle consciente das emoções e dos modos de sentir, ser e estar, operando uma tentativa de obliterar a experiência, o acontecimento, o sujeito singular, o encontro educativo, a vida. Tal aposta no controle dos processos de subjetivação é o que permite prospectar um projeto de vida, sustentado pela fantasia de realização plena.

3.3.6 A fantasia de realização plena

O projeto de vida, eu vejo que é importante porque desperta os sonhos. [...] não desista, o nosso projeto de vida, não é para desistir. Os sonhos, eles não se realizam assim da noite para o dia. Vai tempo! (Professora Ana).

O projeto de vida é considerado como o eixo central da escola (Mato Grosso, 2024). Ele é reivindicado como a síntese da formação integral (cognitiva, socioemocional e moral), sendo intimamente ligado ao protagonismo juvenil, na perspectiva do empreendedorismo de si. “Ser protagonista é ser capaz de se colocar como sujeito construtor do seu Projeto de Vida” (ICE, Cad. 2, 2022, p. 38). É a atitude protagonista que possibilitaria ao estudante exercitar práticas e vivências de situações consideradas como condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, produtivo e social, ter um futuro.

A adolescência (significada como fase de consolidação do desenvolvimento cognitivo e psicossocial) seria o momento ideal para a construção do projeto de vida, pois considera-se que ele faz parte do processo de estruturação da identidade do indivíduo, com base nas noções de programa de vida e planos de vida formuladas por Piaget e Erikson, respectivamente. A noção de projeto de vida ampara-se ainda na teoria de Damon sobre *purpose* (traduzido no Brasil como projeto de vida).

O pensamento de Damon constitui um dos referenciais que fundamenta a noção de projeto de vida em todas as escolas da rede estadual de Mato Grosso, não somente nas Escolas Integrais. No DRC/MT (Mato Grosso, 2021a, p. 26), de acordo com Damon (2009)¹²⁵, defende-se que a construção do projeto de vida, “pressupõe um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir para a sociedade”. Essa perspectiva também vem sendo evidenciada nas formações continuadas promovidas pela Seduc/MT no processo de implementação do Novo Ensino Médio. Conforme Damon (2009), psicólogo e pesquisador da Universidade Stanford que desenvolve estudos de psicologia moral, vinculado ao campo da psicologia positiva, “Um propósito pode organizar uma vida inteira, concedendo-lhe não apenas significado, como também inspiração e motivação para o aprendizado contínuo e realização” (p. 43). Atualmente, as pesquisas de Damon sobre projeto de vida estão sendo difundidas mundialmente, valendo-se de que ele “teve como motivação para seus estudos a constatação de que muitos jovens [norte-americanos] se mostram ‘sem rumo’, hesitando em se comprometer com papéis que definem a vida adulta. Encontram-se no que denominamos, no Brasil, ‘nem-nem’ (não estudam nem trabalham)” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 20, grifos dos autores).

A teoria de Damon foi inspirada em muitos autores, hibridizando discursos conservadores e neoliberais (Silva; Oliveira, 2023). Rick Warren é um deles, pastor batista que publicou o livro *Uma vida com propósitos*, “que contém vários insights sobre benefícios pessoais do projeto vital, extrapolando grandemente o círculo de leitores religiosos. Warren argumenta, convincentemente, que um projeto vital nos traz tanto energia quanto resiliência” (Damon, 2009, p. 46). Viktor Frankel, psiquiatra austríaco, fundador da logoterapia, que desenvolveu estudos sobre o sentido da vida com base em sua experiência em um campo de concentração nazista, é também um referencial. Segundo ele, um propósito que atribui um sentido para a vida (sistema de crença positivo) pode funcionar como uma tábua de salvação, uma vez que “o projeto vital e o sentido da vida promovem a saúde mental, funcionando como mecanismos de defesa contra a depressão e uma série de distúrbios relacionados com a ansiedade” (Damon, 2009, p. 48). Já Carol Ryff é importante à proposta porque associa projeto de vida com crescimento pessoal, capacidade de relacionar-se com os outros, autoimagem positiva e sensação de controle da vida. A lista de referenciais se segue

¹²⁵ Tradução para português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2008.

extensivamente dentre tantos outros autores de diversos campos de estudos, principalmente, como pontuei, da psicologia positiva.

Com tal perspectiva, destaca-se dentre as “tarefas constitutivas do ser: plasmar uma identidade (saber quem você é) e construir seu Projeto de Vida” (ICE, Cad. 3, 2022, p. 16). Para possibilitar essa construção a escola deve, então, criar processos educativos organicamente estruturados que visam assegurar ao estudante as condições para a construção de seus projetos de vida, que pressupõe fazer escolhas conscientes e responsáveis. Por isso, o autoconhecimento é a primeira etapa para a elaboração do projeto de vida, a capacidade de pensar sobre si conduziria à autocompreensão e à autoaceitação, condições elementares para se autoguiar na vida. Sendo assim, defende-se ser por meio do autoconhecimento que o estudante “Reconhece suas forças para agir e decidir nos diversos campos da sua vida, fazendo uso dos seus conhecimentos e das suas capacidades. Consciente das suas limitações, adota a postura de buscar apoio e aprende a realizar junto aos outros” (ICE, Cad. 5, 2021, p. 26). O autoconhecimento seria a chave para assumir seu lugar no mundo, ter mais disposição para fazer mudanças, controlar as emoções, lidar com a insegurança, ter autoconceito, empatia, respeito, realizar-se na vida e no trabalho, uma aposta reiterada na autogestão/autorregulação e numa fé de que tais sensações, condições e valores estão ausentes desde então.

É por meio do autoconhecimento que os estudantes identificam tais ausências que justificarão anunciar seus sonhos. “O sonho é a matéria prima dos Projetos de Vida e ele deve atuar como elemento motivador para que os adolescentes se esforcem, mobilizem suas capacidades e desejem desenvolver outras tantas para realizá-lo” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 78). O desejo é apresentado como o motor que impulsiona a construção dos projetos de vida, em uma tentativa de promover sua racionalização empresarial (Dardot; Laval, 2016) e instrumentalização do sonho, que deve ser incluído no currículo da escola.

Para isso, o currículo deverá levar em consideração “as necessidades, os interesses e os propósitos dos estudantes tendo em vista as expectativas e ambições do seu Projeto de Vida” (ICE, Cad. 10, 2021, p. 58). Mas não basta sonhar, o sonho deve ser convertido em projeto, na crença de com isso escapar de imprevistos e infortúnios na vida futura. O projeto de vida “não é uma coisa assim que está na nuvem, que é teórico, que é uma coisa abstrata, não, projeto de vida é concreto. É pôr no papel aquilo que eu sonho, o propósito que eu tenho ou almejo em minha vida e o que eu vou fazer para realizá-lo. Por isso, eles têm aulas de

projeto de vida” (Barreto, 1:49:49-1:50:11)¹²⁶. Torna-se fundamental a capacidade de autoproposição, traduzir os sonhos na forma de um plano com objetivos e prazos para realizar as ações, conferindo cientificidade a essa busca pelos sonhos. Também, “Não é apenas o despertar sobre os sonhos, ambições e aquilo que deseja para a sua vida, mas o agir sobre eles. É a experiência da elaboração do Projeto de Vida, de conferir sentido e significado para a vida” (ICE, Cad. 5, 2021, p. 28).

São os valores morais, por sua vez, que estofam a “construção de um Projeto de Vida que leve em conta o seu próprio bem-estar e o da comunidade” (ICE, Cad. 5, 2021, p. 25). As competências e habilidades socioemocionais contribuem para o autogerenciamento, garantindo que o jovem se mantenha firme em seu propósito, tenha determinação, se esforce e seja resiliente ao mesmo tempo em que se faz, pelo projeto de vida, uma declaração pública desse compromisso com a sociedade. Mas, é preciso fazê-la “Com perseverança, é necessário aprender a lidar com estresse, frustração e adversidade; persistir em prol de projetos presentes e futuros, abraçando novos desafios e confiando na capacidade de superar limites” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 32), projetar, inclusive e, assim, apesar do sujeito vivo.

Os discursos fantasmáticos de autoconhecimento e planejamento do futuro que sustentam o projeto de vida correspondem à tentativa de aplacar a falta de sentido e significado da vida. Para tentar tamponá-la, faz-se um aceno a uma formação que propicie o desenvolvimento pleno do estudante, pois “quando fala em projeto de vida, a gente não está falando em outra coisa que não seja a plenitude humana, projeto de vida é, em essência, desenvolver-se para atingir a plenitude” (Barreto, 1:42:19-1:42:27)¹²⁷. A ideia de plenitude representa autorrealização, “a plenitude é o encontro entre aquele que eu sou nesse momento da minha vida, no caso, eu ou o estudante no alto dos seus 15 anos e aquele que ele deseja ser, esse encontro é quando ele consegue realizar-se, encontrar o seu propósito (Barreto, 1:48:54-1:49:00)¹²⁸.

A necessidade de autorrealização seria o caminho para que o estudante encontre um sentido para sua vida e engaje-se no projeto escolar. Em alusão à pirâmide das necessidades do psicólogo americano Abraham Maslow, defende-se que “É no ápice da pirâmide que está o protagonismo, a motivação do indivíduo por desenvolver todo seu potencial e encontrar sua própria identidade, por achar a vocação para o seu destino e um sentido para seu Projeto

¹²⁶ Idem nota 108.

¹²⁷ Idem nota 108.

¹²⁸ Idem nota 108.

de Vida” (ICE, Cad. 11, 2022, p. 49). O pensamento de Maslow foi “muito importante para a concepção do Modelo da Escola da Escolha. Vem da sua perspectiva humanista a ideia da busca da plenitude pessoal alcançada pela autorrealização na construção do Projeto de Vida” (ICE, Cad. 12, 2022, p. 42). A promessa de felicidade através da autorrealização é o alicerce que sustenta o projeto vida.

Para o professor Antonio Carlos Gomes da Costa, a realização humana inclui a felicidade na vida pessoal (suas relações interpessoais particulares), a realização na vida produtiva (na inserção no mundo de trabalho) e a cidadania, como dimensão da relação com o outro na vida em sociedade (ICE, Cad. 3, 2022, p. 09).

Para ser feliz seria fundamental encontrar um propósito na vida. Sendo necessário preparar o estudante “para viver em busca da criação daquilo que constitui os elementos que trazem significado e propósito à sua vida e que o realizam, e também para responder às necessidades que o mundo produtivo contemporâneo, de maneira inexorável, nos impõe” (ICE, Cad. 6, 2021, p. 51). O projeto de vida implica realizar-se em todas as dimensões da vida (pessoal, produtiva e social).

Dessa maneira, a defesa de uma educação integral que conduza à plenitude (autorrealização e felicidade) fundamentada em princípios humanistas, configura uma racionalização que objetifica os estudantes ao pressupor um *perfil*/padrão identitário a ser assumido, um ideal que representa a essência do que é ser humano. “O problema com o humanismo é, portanto, que ele propõe uma norma de humanidade, uma norma do que significa ser humano, e, ao fazê-lo, exclui aqueles que não vivem ou são incapazes de viver de acordo com essa norma” (Biesta, 2017, p. 12)¹²⁹. O processo violento de exclusão, a sustentar a ideia de plenitude, intenta apagar a diferença, o diferir, o sujeito.

Na política em questão, isso se dá em associação com a defesa de um currículo comum que estabelece conhecimentos essenciais e mensuráveis que devem ser adquiridos por todos os estudantes, expressando um sentido de conhecimento como propriedade, “um conhecimento hábil em construir um sujeito adequado e capaz de operar plenamente em contextos projetados como sociedade, mundo, experiência” (Costa; Lopes, 2022, p. 03). Nessa compreensão, “educar é significado como garantir a sujeitos pré-concebidos o acesso a conhecimentos e comportamentos essenciais/desejáveis dos quais todos seriam dignos e/ou necessitados” (Cunha; Costa, 2021, p. 116), reinscrevendo a pretensão iluminista de formar

¹²⁹ Tradução em português no Brasil. A primeira edição da obra foi publicada em inglês, em 2006.

um sujeito universal, racional, autônomo, autogerenciado. “Esta relação com o conhecimento mantém um realismo que [...] não cabe à educação como acontecimento jamais calculado, reduz educação a ensino” (Cunha, 2015a, p. 584).

No horizonte da promessa de formação para a plenitude humana está a tentativa de controle total da educação e de ajustamento dos modos de subjetivação, regida por lógicas fantasmáticas de objetivismo, determinismo e universalismo que diluem o sujeito em uma mesmidade (Macedo, 2014). Essa insistente busca pelo fechamento de sentidos se encaminha para uma plenitude impossível, uma vez que esse desejo de controle total reitera a tentativa de bloquear o jogo político e eliminar a diferença. Ela suscita a urgência de problematizar e, de algum modo, abalar esses discursos hegemônicos para ampliar as possibilidades de outras significações, desestabilizar a centralidade desses projetos de escola e de sociedade, romper com modelos de identidade sedimentados para “estar no mundo com o outro que nos faz ontologicamente precários e vulneráveis em contraposição à promessa de autonomia” (Macedo; Miller, 2022, p. 7).

Se o projeto de vida abriga um explícito investimento na projeção de modos de subjetivação tidos como desejáveis para a juventude (Lopes, 2019), o aceno neoliberal-neoconservador de felicidade mobiliza uma “empreitada crítica de soluções que prometem superar a precariedade induzida pelo neoliberalismo apostando em uma ontologia do indivíduo autônomo” (Macedo; Silva, 2022, p. 7). Sendo assim, os discursos fantasmáticos de autoconhecimento e planejamento do futuro projetados pela reiteração do projeto de vida nos documentos, comunicados, formações, planejamentos, visitas, no trabalho docente etc., tornam possível relacionar a expectativa de sucesso pessoal e profissional dos estudantes e da própria escola como mudanças plausíveis a este cenário, como se tais experiências inexistissem até então.

Eu acredito que o projeto de vida, ele traz o estudante realmente para a cena do trabalho pedagógico. [...] Eu tenho hoje uma ex-tutoranda minha que se formou em Letras, também professora de Língua Portuguesa, e sempre que eu a encontro, ela fala: “Olha, eu consegui, eu me formei professora, era o que eu queria e essa escolha foi feita no contato com as suas aulas”. Isso me deixa muito contente, porque é gratificante quando você vê que seu estudante, ele tem um sonho e ele consegue desenvolver esse sonho. Então, eu acredito que, sim, a Escola Plena é um dos canais que possibilita essa mudança (Professor Miguel).

É necessário que a disciplina de projeto de vida tenha um espaço central, como é proposto na Escola Plena [...]. Dizem que ela é o coração da escola. Não é à toa que ela acaba interferindo em vários âmbitos e os estudantes

acabam mais incentivados a realizar as próprias tarefas da escola e, conseqüentemente, as tarefas futuras de suas escolhas profissionais. Enfim, então, percebo que, sim, o projeto de vida é uma disciplina que é muito importante para a formação do estudante (Professor Pedro).

Até mesmo quando algum elemento contraditório desses discursos fantasmáticos é evidenciado, como a impossível tarefa de programar o futuro, “um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser” (Lopes, 2019, p. 69), o projeto de vida segue sendo defendido como um plano flexível, que ajuda os estudantes (antes disso perdidos) a encontrarem seus propósitos e atingirem seus objetivos na vida.

A gente aqui dentro da escola, enquanto professor, a gente já não consegue programar o nosso futuro em uns cinco ou seis anos, não é? Imagina um adolescente de 15, 16, que não teve experiências, não sabe... Eu comento bastante, eu fiz três faculdades para descobrir na quarta o que eu queria fazer. Então, têm que aproveitar enquanto são novos... E o projeto de vida é um projeto, não é uma definição, então, dá para mudar. [...] nós já temos estudantes que realmente trabalharam o projeto de vida, conseguiram alcançar um objetivo, acho que deu certo! (Professora Gabriela).

Os discursos fantasmáticos de autoconhecimento e planejamento do futuro, ao prometerem autorrealização, felicidade, plenitude, desconsideram as disjunções da realidade, apostando em um futuro previsível e passível de programação, projetando identidades preconcebidas como objetividades dadas. Portanto, operam limitando os espaços para o imponderável, a diferença, excluindo as contingências da vida e os próprios jovens, enquanto sujeitos singulares (Lopes, 2019).

De modo geral, apesar das inconsistências, da presunção de se projetar a tudo e sem parar para direções e futuros inalcançáveis à escola, a identificação com o Projeto Escola Plena segue sendo reafirmada, sinalizando a força do desejo pela plenitude, por uma formação integral que dê conta de abranger todas as dimensões dos estudantes, salvando-os, assim como a seus professores e escolas, de um futuro terrífico. Não o projeto de vida é hegemonizado, mas o imperativo de planejar o projeto, (re)planejá-lo, como que na confissão de que ele sempre escapa.

Eu acho que teoricamente a ideia da Escola Plena é perfeita, o que a gente ainda não descobriu é um jeito de colocá-la em prática. [...] Se eu pudesse, eu não sairia da Plena pelo resto da vida (Professora Gabriela).

Para finalizar, eu vejo que a Escola Plena, as Integrals, elas têm um projeto muito bonito e dá certo. O que nós precisamos entender é que esse dá certo não é da noite para o dia, porque nós não lidamos com coisas, não é? São pessoas e pessoas nós conquistamos com o tempo, com o carinho, com o afeto, com essa integralidade que a escola prega (Professora Ana).

Essas fantasias são assim fortalecidas por suas dimensões terríficas. “Do outro lado dos sonhos e promessas oferecidos [...] estão as ameaças e os cenários de horror que, implícita ou explicitamente, são apresentados como um resultado pretensamente fatal da derrota ou fracasso desses discursos” (Silva; Oliveira, 2023, p. 17). Os efeitos grotescos do fracasso dessas fantasias compõem os diagnósticos da crise do Ensino Médio elaborados para justificar a necessidade de inovação curricular, como já apresentado.

Na articulação discursiva do Projeto Escola Plena, as fantasias projetam a falta de currículo integrado e flexível, a falta de gestão da escola, a falta de protagonismo juvenil, a falta de valores morais, a falta de estabilidade emocional, a falta de autoconhecimento e planejamento do futuro (projeto de vida), fazem o corte da cadeia, substituindo-se (suplementando-se) em diferentes associações. De um lado, as fantasias que almejam tamponar a falta constituem conteúdos diferenciais unificados não por um conceito, mas pelo nome Escola Plena, conferindo-lhe a unidade ausente e impossível, tentam positivar a política; de outro, as dimensões horríficas dessas fantasias são sentidas como a ameaça, o inimigo a ser combatido, formando uma relação antagônica a tudo aquilo (heterogêneo, não sabido) que acomete a educação como imprevisível, mas também como diferença ameaçadora a valores conservadores, um futuro de horror. O beatífico seria o que fica dentro da cadeia de equivalências como conteúdos diferenciais associados por contiguidade na tentativa de expressar o nome Escola Plena, enquanto o horrífico seria o que foi excluído, o negativo que produz a condição de (im)possibilidade da política, conteúdos lidos como impedimento dessa plenitude.

A acentuada proliferação de antagonismos torna bastante complexa a tentativa de identificá-los, pois uma multiplicidade de elementos é tomada como ameaça à educação plena, destacando-se a ideia de que a escola tradicional é um impedimento à autoconsciência para a felicidade. Para fora da cadeia de equivalências são expelidos diversos conteúdos: a escola tradicional (disciplinar) lida como impedimento a uma educação que se quer integral/total/plena e que posiciona o projeto de vida como projeto individual de ser feliz, se realizar; um ensino em tempo parcial cogitado como insuficiente para formar para a plenitude; uma escola frouxa e sem propósito moral, sem sentido para a vida,

descomprometida com os interesses do estudante, com sua realização pessoal, profissional e social, com seu bem-estar e o bem comum; a organização disciplinar como entrave a uma formação crítica entendida como capacidade de pensar a totalidade social e nela intervir, transformar, emancipar; a organização disciplinar também como limitadora de formar para um mundo em transformação contínua e acelerada; professores formados por disciplinas e atuando disciplinarmente, não sendo capazes de exercerem práticas de autogerenciamento das emoções para uma vida equilibrada e pautada por valores morais; uma escola vista como sem gestão que impediria de sonhar, descobrir e programar os sonhos numa leitura de que o mundo (catastrófico e perdido) que aí está foi sendo produzido por ela, por isso a urgência de transformá-la por meio de teorias que investem na felicidade não apenas como obrigação moral individual e propósito de vida.

Há também tentativas de apagar o outro adverso ao sujeito do aprender que descentrariam o processo de ensino-aprendizagem, o sujeito da normalidade (um sujeito biológico, do cognitivismo) é aquele para o qual as questões da cultura como sexualidade e gênero, etnia, raça e classe não existem. Antagonismo, inclusive, a um sujeito do inconsciente, regido pelo desejo, inserido na cultura desde sempre, à heterogeneidade marcada pela diferença e pelo diferir irreduzível. Talvez, tudo o que se relacione com o diferir, com a diferença cultural, a singularidade do sujeito, nessa virada ultraconservadora, esteja sendo tomado terrificamente como amoral, destrutivo da felicidade e do bem, ameaça a um futuro pleno/harmonioso.

Entretanto, oscilando de um objeto a outro, de um significante a outro, de uma fantasia beatífica e terrífica a outra, o desejo, como desejo de plenitude, desejo de uma escola e de uma educação plenas, desejo de controle do conhecimento, das emoções, dos modos de subjetivação, do futuro, não se cumpre, se desarranja o tempo todo. A possibilidade de fechamento de qualquer formação discursiva é inatingível, uma vez que o social possui “uma opacidade constitutiva que nenhuma fundamentação pode erradicar” (Laclau, 2011a, p. 37), de modo que toda objetividade/identidade jamais chega a se constituir totalmente. Sendo assim, as articulações discursivas “nada mais são do que tentativas de garantir, de legitimar, de ser, possuir aquilo que não se tem/é, de preencher o vazio de uma subjetividade cindida” (Costa, Lopes, 2013, p. 66), assumindo-se que o sujeito é “precipitado na contingência, na indecidibilidade, marcado pela falta constitutiva” (*Ibidem*, p. 52)

Ao sujeito da *falta*, atravessado por uma divisão irreduzível, “o conhecimento consciente é inerentemente limitado, marcado por lacunas irreduzíveis e deficiências

epistemológicas inevitáveis, o que sugere a necessidade de renunciar a nossa obsessão com o conhecimento significando domínio completo e controle” (Clarke, 2015, p. 04). Implicado, ainda, um distanciamento do projeto moderno de iluminar o sujeito e o mundo através da razão, cuja insistência se dá pela reiteração na ontologia individualista do sujeito autônomo. No momento atual, trata-se de ser racionalmente formado para empreender a transformação social, como defendido em parte da teorização pedagógica crítica (Macedo, Miller, 2022); como, também, expresso no desejo de educar para a plenitude, porque “impulsionada[s] por seu utopismo social e pelo desejo compreensível de criar um mundo melhor, [tais perspectivas de educação] pressupõe[m] uma série de ‘encaixes’ entre o indivíduo e o social, entre o ensino e a aprendizagem, entre o currículo pretendido e o vivenciado” (Clarke, 2018a, p. 03, grifo do autor). Considerando a teoria psicanalítica, que aponta sermos “todos ‘desajustados’ e que nossa falta fundamental de ‘encaixe’ não pode ser retificada ou resolvida por meio da educação ou de outros” (*Ibidem*, grifos do autor), qualquer tentativa de ajustamento é uma violência.

A insistência na positividade do mundo impede uma atenção à condição sempre parcial e precária do viver, da educação, e pode fazer com que desprezemos aspectos importantes da vida e da vida educacional, porque relacionados ao estar junto. Não nos deixa ver que a *falta* pode ser produtiva, pois representa o entre-espço para que o sujeito do desejo possa emergir num mundo em que a precariedade é possibilidade de seguir adiante junto a outros.

Se a educação é uma tarefa impossível, como postulado pela teoria freudiana, por apresentar uma rachadura interna que não pode ser resolvida, sendo um acontecimento que não há como prever, planejar, avaliar e controlar a tudo, é nossa própria condição de sujeitos incompletos (desajustados) que possibilita que algo seja feito (Ellsworth, 2001) como um aceno ao educar (Macedo, 2018). Para tanto, precisaríamos nos aproximar de uma outra perspectiva de educação, inventiva porque não previsível, que em vez de apagar as tensões e as contradições a ameaçar sua existência ao “buscar refúgio em um utopismo fantasmático, [...] pode pensar em fazer perguntas e se envolver em conversas infinitas, a fim de reimaginar, re-simbolizar e reconstruir mundos individuais e sociais alternativos” (Clarke 2018b, p. 08-09).

Assim, trata-se de reconhecer nossa condição de incompletude, enquanto sujeitos barrados/cindidos, atravessados pela falta que nos é constitutiva, como um vazio que nos permite sermos singulares e nos (re)inventarmos no encontro com o outro que sempre vem.

Isso possibilita “pensar a educação como aquilo que, lidando com o futuro possível projetado pelo poder, não acontece a não ser no futuro por vir, aquele que ‘só pode se antecipar na forma do perigo absoluto’” (Macedo, 2018, p. 156, grifo da autora). Aceitar o caos e a falibilidade de nossas tentativas fantasiosas de ordenar o mundo, a educação, o currículo, a vida, pois “o fracasso da escola em formar para o futuro imaginado é, talvez, a única certeza, não porque a utopia não pode ser atingida, mas porque a educação como um princípio regulador só pode se fazer sob seus próprios escombros” (Macedo, 2018, p. 156). Abrir espaço para o educar como acontecimento, uma experiência imprevisível, uma relação intersubjetiva incontrolável, o que exige de nós, professoras e professores, um compromisso ético-político radical com a singularidade do outro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação abordei o Projeto Escola Plena de Mato Grosso, induzido pelo Programa de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI instituído pelo MEC, em 2016, e inserido no bojo da Reforma do Ensino Médio. A tarefa de discutir essa política foi bastante complicada, pois desde a promulgação da Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016a) pelo governo Temer, as disputas em torno do Ensino Médio tornaram-se ainda mais conflituosas nos âmbitos nacional e local. O Novo Ensino Médio implementado na maioria das redes escolares estaduais em 2022, durante o governo Bolsonaro, principalmente, apoiado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), instituições privadas e filantrópicas, vem sendo amplamente questionado e debatido, com fortes e persistentes reivindicações de mudança. De lá para cá, muitos esforços têm sido despendidos para que essa política siga em curso, assim como, por outro lado e entre conflituosas defesas, para seja revogada ou alterada, permanecendo impasses e incertezas sobre seus rumos. Inclusive, com o retorno de Lula à presidência do Brasil, uma proposta de reconfiguração da política nacional de Ensino Médio, no momento de fechamento desta pesquisa, está em pauta.

Nesse cenário instável, o objetivo geral desta investigação, como sinalizado no início da dissertação, foi interpretar a disputa de sentidos de educação integral na política curricular de EMTI de Mato Grosso, considerando a promessa de plenitude (impossível) da educação como uma articulação que, por meio de lógicas fantasmáticas, a sustenta como necessária. Com os objetivos específicos, pretendi problematizar sentidos de educação integral que circulam nos discursos do campo das políticas curriculares; investigar como são constituídos os discursos de plenitude (impossível) da educação nos documentos nacionais balizadores da política curricular de Ensino Médio e EMTI, bem como em documentos assinados pela Seduc/MT; discutir sentidos hegemônicos sobre a política e o modo como subjetivam professores/as de Língua Portuguesa atribuídos/as no Ensino Médio em Escolas de Tempo Integral de Rondonópolis-MT.

Ao abordar o Projeto Escola Plena como objeto de pesquisa, adotei a perspectiva discursiva de registro pós-estrutural e pós-fundacional, traduzida para o estudo das políticas curriculares por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes Macedo, movimento teórico-estratégico que nas últimas décadas formou uma rede de pesquisadores a contribuir com a expansão desse debate no campo educacional brasileiro. Também busquei uma aproximação direta à teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, à abordagem das lógicas

social, política e fantasmática de Jason Glynos e David Howarth, ainda, fazendo menção a algumas noções da teoria psicanalítica apropriadas por esses autores.

Esse enfoque teórico-estratégico possibilitou pensar a política curricular de EMTI de Mato Grosso como uma construção discursiva atravessada pela contingência, precariedade e provisoriedade. Uma textualidade que opera na tentativa de controlar a significação de educação integral em tempo integral no cenário mato-grossense, prescrever o currículo, os conteúdos, práticas metodológicas e de gestão para as Escolas Integrais, projetando determinados modos de subjetivação. Entretanto, nenhuma normatividade é absoluta, qualquer hegemonia precisa ser articulada por conflituosas negociações que jamais serão cessadas, pois o espaço do poder (significação) é um lugar vazio a ser disputado indefinidamente.

Ao reconstituir o contexto discursivo no qual foi articulado o Projeto Escola Plena tentei realçar alguns momentos e nomes mobilizados nessa política em resposta à crise do sistema educacional mato-grossense, buscando um afastamento da compreensão de que a Escola da Escolha foi implantada/implementada em Mato Grosso, tal como ocorreu em diversos outros estados, e, igualmente, de que os professores apenas executariam a política elaborada pelo ICE e adotada pela Seduc/MT. Ainda que sejam guardadas algumas semelhanças com outros cenários, considerar que essa política está sendo produzida/traduzida contextualmente impede a possibilidade de haver uma simples replicação, pois na reiteração (iteração significante, citação de termos ou sintagmas) novos sentidos são articulados, novas interações acontecem, surgem variados e não previstos processos de subjetivação. A impossibilidade de fechamento da cadeia de significação, de fixação de um centro de poder definitivo para a estrutura, pressupõe que discursos precisam ser articulados politicamente, visando sedimentar determinados sentidos para currículo, educação, docência, gestão etc. Contudo, a constituição de uma hegemonia não encerra a disputa, pois o campo da discursividade permanece aberto para novas articulações. Arranjos outros sempre estão em jogo, como busquei demonstrar.

Como marca da remessa incessante de significantes de qualquer subjetivação que intente produzir objetivação no terreno do social (linguagem), as tentativas de positivar o Projeto Escola Plena envolvem um processo de disputa pela significação, uma busca constante de estabilização de sentidos para educação integral. Dessa forma, foi possível identificar uma articulação entre o sentido de educação integral como mais tempo para ampliar as oportunidades de aprendizagem, fortalecido pelas demandas neoliberais por

accountability; o sentido de formação humana integral que advém da política de ciclos e das OCs/MT (Mato Grosso, 2010), reforçado por demandas educacionais vinculadas a referenciais teórico-críticos; os sentidos de formação integral em múltiplas dimensões e desenvolvimento humano global suscitados no processo de implementação do Novo Ensino Médio, BNCC (Brasil, 2018a) e DRC/MT (Mato Grosso, 2021a); o sentido de integralidade da ação educativa trazido pelo ICE, expresso na proposta de uma formação cognitiva, socioemocional e moral, efeito de uma articulação entre demandas educacionais (cognitivas, pragmáticas, comportamentais etc.), neoliberais e neoconservadoras. Ressaltei, ainda, que a proeminência do sentido de integralidade da Escola da Escolha gradativamente desloca o sentido de formação humana integral para as margens dessa cadeia de equivalências, contudo, sendo mantido o foco na ideia de plenitude (impossível) da educação.

Considero que tal expectativa de plenitude da educação, aspecto marcante da política curricular de EMTI de Mato Grosso, vem sendo sustentada por fantasias educacionais que operam na tentativa de suturar a *falta*, encobrir disjunções e manter a identificação com essa promessa. Esses discursos fantasmáticos têm mobilizado dinâmicas afetivas, promovendo racionalizações e simplificações para tornar as enunciações críveis. Nesse sentido, foram destacadas algumas das fantasias de positivação da política com base nos conteúdos diferenciais articulados no Projeto Escola Plena, buscando também discutir como, de algum modo, elas subjetivam os professores de Língua Portuguesa atribuídos no Ensino Médio em Escolas Integrais de Rondonópolis-MT.

A leitura de precariedade do Ensino Médio, da escola pública e das condições de vida da juventude delineada no contexto reformista, opera como a dimensão terrífica dessas fantasias. Um cenário de horror que projetou uma escola sem sentido na vida dos estudantes, com uma proposta curricular ultrapassada e uma gestão pública ineficiente, que não produz resultados satisfatórios para a comunidade; jovens afligidos pela violência, sem perspectivas de futuro, desprovidos de valores morais e desestabilizados emocionalmente, incapazes de autorrealizarem-se pessoal, profissional e socialmente, fadados a serem improdutivos, amorais e infelizes, colocando sua vida em risco e comprometendo a segurança e coesão da sociedade.

Numa relação antagônica a esse cenário de caos, a dimensão beatífica desses discursos fantasmáticos promete um mundo harmonioso, ao projetar como solução para todos os problemas educacionais, sociais e individuais, um currículo integrado e flexível (na fantasia de um conhecimento que se quer total), uma gestão escolar produtiva (na fantasia

de tudo saber fazer), a formação de um jovem protagonista/empreendedor de si (na fantasia de um eu educado), com sólidos valores morais para o bem comum (na fantasia de uma virtude moral) e estabilidade emocional para o bem-estar (na fantasia de racionalidade socioemocional), capaz de, por meio do autoconhecimento e planejamento do futuro, elaborar um projeto de vida, alcançar a autorrealização, atingir a plenitude humana (na fantasia de realização plena). Sendo assim, a investigação pressupõe uma relação intrínseca entre as lógicas sociais (o que está sedimentado), as lógicas políticas (o que está sendo disputado) e as lógicas fantasmáticas (o que sustenta a aderência aos discursos), destacando as noções de *contingência radical* e a *falta constitutiva* que permeiam toda tentativa de objetivação no social, deslocando qualquer pretensão de completude. Considerando-se que a realização do desejo de plenitude é da ordem do impossível, essas fantasias são promessas falidas que, além de não se cumprirem, promovem exclusões violentas, que tendem a restringir os modos de subjetivação, obliterar o surgimento do sujeito singular, a diferença, o diferir.

No amplo conjunto de textos que constituem a política curricular de EMTI de Mato Grosso, o recorte necessário para viabilizar a escrita da dissertação foi uma empreitada difícil e certamente deixou fora vários elementos importantes. Por exemplo, a subjetivação dos estudantes, assim como outros, merece, ainda, maior aprofundamento em discussões posteriores, como a questão da centralidade do projeto de vida que ganha relevo no ideal de formação cognitiva, socioemocional e moral, em certa medida, como uma ressonância da virada ultraconservadora.

Assim, esta interpretação é apenas uma dentre tantas outras possíveis, uma leitura parcial e precária, que embora frágil, de algum modo, tem a pretensão de participar do jogo da significação da política curricular de EMTI de Mato Grosso, ao colocar sob tensão algumas das sedimentações. Assumindo-se a primazia do político e o caráter relacional e contextual dos processos de hegemonização de sentidos, o Projeto Escola Plena pode ser entendido como uma textualidade produzida discursivamente em resposta à instabilidade do social. Um processo dinâmico e complexo de iteração e negociação, quero lembrar, que anseia suplementar a *falta*, conter o extravasamento da significação, cuja insistência nunca produz mesmidade. Por ser dependente da tradução, a cada nova leitura/interpretação, sentidos outros são reinscritos num jogo de remessas, contribuindo para a formação de sedimentações e, ao mesmo tempo, para sua corrosão.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118297, p. 1-18, 2021.
- ARAÚJO, Rodolfo. A história que começou com um executivo indignado e terminou com um salto na qualidade do ensino de Pernambuco. **Época Negócios**, 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre o currículo**. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**, v.21, n. 44, 2023.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. **Práxis Educacional**, v. 17, n.48, p. 114-135, out./dez., 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1998. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n.º 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.140**, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Setor de Educação da UFPR. **Formação de Professores do Ensino Médio**. Etapa I - Cadernos de formação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba, MEC/SEB/UFPR, 2013b.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 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 n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 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, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.145**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória n.º 746 de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 out. 2016b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016c.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de

2005; e institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 727**, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jun. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador da Portaria n.º 649/2018**. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 649**, de 10 de julho de 2018. Institui Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018d.

BRASIL. **Lei n.º 14.640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 1º ago. 2023.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação 2024. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento final. 2024.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Trad. Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie, 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Trad. Mario Antunes Marino e Eduardo Altheman Santos São Paulo: Politeia, 2019.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**: fabricando cidadãos felizes. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2022.

CASTRO, Matheus Rufino; Gawryszewski, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, 2022.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

CHIANG, Tien-Hui; ACHAA, Lydia Osarfo; BALL, Stephen. Activating self-monitoring through the discourse of fear and hope: The subjectivation of enterprising teachers. **International Journal of Educational Research**, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/378471745>. Acesso em: 06 mar. 2024.

CLARKE, Matthew. Lacanian perspectives on education policy analysis. *In*: GULSON, KALERVO N.; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix. **Education Policy and Contemporary Theory**. Londres: Routledge, 2015.

CLARKE, Matthew. Education beyond reason and redemption: a detour through the death drive. **Pedagogy, Culture & Society**, 2018a.

CLARKE, Matthew. Eyes wide shut: the fantasies and disavowals of education policy. **Journal of Education Policy**, 2018b.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. *In*: Reunião Anual da Anped, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004, p. 1- 19.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. *In*: Reunião Anual da Anped, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007, p. 1-16.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Daniele Barbosa. Educação integral, tempo integral e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-99.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O povo disciplinar de Geografia e a tradução na política de currículo**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro Lopes. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. *In*: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves. **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 51-70.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro Lopes. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270024, p. 1-23, 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, e020179, 2021.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015a.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT)**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015b.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Conhecimento como posse e exclusão na Base Nacional Comum Curricular. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOUZA, Leticia Regina; SILVA, Tamili Mardegan (Orgs.). **Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 113-121.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 26-34, jan./mar., 2018.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro Lopes. Investigando políticas de currículo em tempos de instabilidade social. No prelo.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Trad. Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

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

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. O carteiro da verdade. *In*: DERRIDA, Jacques. **O cartão-postal: de Sócrates a Freud e além**. Trad. Simone Perelson e Ana Valéria Lessa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 457-542.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. *In*: MOUFFE, Chantal (Org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Trad. Victor Dias Maia Soares. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

DUCKWORTH, Angela. **Garra**: o poder da paixão e da perseverança. Trad. Donaldson M. Garschagen e Renata Guerra. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

DWECK, Carol. **Por que algumas pessoas fazem sucesso e outras não?** Saiba como você pode obter êxito entendendo o código da sua mente. Trad. S. Duarte. Rio de Janeiro: Fontanar, 2008.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Trad. Pedro Bendassolli. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

EHRENREICH, Barbara. **Sorria**: como a promoção incansável do pensamento positivo enfraqueceu a América. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Record, 2013.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, p. 8-76, 2001.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais e liderança: da mobilização coletiva à motivação do eu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e269220, 2024.

FERREIRA, Nadiá Paulo. Jacques Lacan: apropriação e subversão da linguística. **Ágora**, Espírito Santo, v. 5, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2002.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun. 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da Reforma do Ensino Médio. **Trabalho necessário**, v. 17, n. 32, p. 114-131, jan./abr., 2019.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Trad. Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREUD, Sigmund. **Moisés e o monoteísmo, compêndio de psicanálise e outros textos (1937 – 1939)**. Trad. Paulo César de Souza. Obras completas, v. 19. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIGANTE, Camila Costa. **Qual é o “Mais” da Educação?** Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GIGANTE, Camila Costa. **A educação integral na Base Nacional Comum Curricular.** 2021. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. Trad. Priscila Campos Ribeiro e Bruno Silva Godoy. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: Editora UFPE, 2018.

GOIS, Eudes Arrais. **Sentidos de educação e educação matemática em disputa na política curricular em Mato Grosso:** os professores de matemática e seus discursos. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Brasília: **Em Aberto**, v.22, n. 80, p.65-81, abr. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação. **Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE:** Uma nova escola para a juventude brasileira. Manual Operacional. s.d. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/cogep/material_eeep/manual_tese.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Cadernos de formação da Escola da Escolha.** Edição Novo Ensino Médio. 5. ed. Recife: ICE, 2021/2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB:** resultados, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 25 set. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022:** divulgação de resultados. Brasília: INEP/MEC, 2023.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. Vol. 2: A clínica da fantasia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

JORGE, Marco Antonio Coutinho; FERREIRA, Nadiá Paulo. **Lacan: o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LACAN, Jacques. **Televisão**. Trad. Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O sinthoma**: seminário 1975-1976. Trad. Sergio Laia. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

LACAN, Jacques. **A lógica do fantasma**: seminário 1966-1967. Coord. trad. Letícia P. Fonsêca. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2008.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a.

LACLAU, Ernesto. La función retórica de las categorías psicoanalíticas. **Revista eletrônica Diecisete**: teoria crítica, psicanálisis, acontecimientos. 2011b.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Trad. Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEMO, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth Fernandes. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, e24582, 2019. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LIVE NOVOS DIRETORES DAS UNIDADES ESCOLARES DE TEMPO INTEGRAL. Vídeo. (2:43:41). Publicado pelo canal **SEDUC-MT** em 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SUywQc-LAZM>. Acesso em: 29 jan. 2024.

LIVE 1º COLÓQUIO DAS ESCOLAS INTEGRAIS. Vídeo. (7:43:17). Publicado pelo canal **DRE RONDONÓPOLIS** em 18 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fkf8CAiJEJQ>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. *In*: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosane Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p.700-715, set./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015a. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445- 466, 2015b.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018a.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir**. São Paulo: Cortez, 2018b.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018c. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. *In*: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Trad. Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. p. 7-32.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. EdUERJ, 2014, p. 83-101.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução e porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, Elizabeth. National curriculum in Brazil: Between accountability and social justice. **Curriculum Perspectives**, n. 39, p. 187-191, 2019.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1153, 2022.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACEDO, Elizabeth Fernandes; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MARCONDES, Danilo. **As armadilhas da linguagem**: significação e ação para além do discurso. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MATHEUS; Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC/MT, 2001.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 262**. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: CEE/MT, 2002.

MATO GROSSO. **Lei n.º 10.111**, de 06 de junho de 2014. Dispõe sobre a alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei n.º 8.806 de 10 de janeiro de 2008. Cuiabá: SEDUC/MT, 2014.

MATO GROSSO. **Portaria n.º 035**, de 26 de janeiro de 2016. Dispõe sobre os procedimentos do processo de Implantação de Educação Integral em Tempo Integral, para Educação Básica/MT. Cuiabá: SEDUC/MT, 2016a.

MATO GROSSO. **Resolução CGPPP n.º 003**. Autoriza a elaboração e apresentação dos estudos técnicos e da modelagem do Projeto PPP Gestão Escolar. Cuiabá: SEDUC/MT, 2016b.

MATO GROSSO. **Lei n.º 10.622**, de 24 de outubro de 2017. Institui o Projeto Escola Plena. Cuiabá: SEDUC/MT, 2017a.

MATO GROSSO. **Portaria n.º 371**, de 25 de outubro de 2017. Cuiabá: SEDUC/MT, 2017b.

MATO GROSSO. **Projeto de Lei n.º 458**, de 05 de setembro de 2017. Institui o Projeto Escola Plena. Cuiabá: ALMT, 2017c. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20170913145453221000.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Ensino Médio. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021a.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 823/2021**. Dispõe sobre a criação e estruturação das Regionais de Educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e o processo de transição administrativa, e dá outras providências. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021b.

MATO GROSSO. **Lei n.º 11.422**, de 14 de junho de 2021. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021c.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa n.º 008**. Dispõe sobre a reorganização dos currículos para Etapa do Ensino Médio das unidades

escolares pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Cuiabá: CEE/MT, 2021d.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 1.497**, de 10 de outubro de 2022. Dispõe sobre a Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC/MT, 2022.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n.º 756**, em 14 de fevereiro de 2023. Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar n.º 50, de 1º de outubro de 1998, e à Lei Complementar n.º 442, de 04 de novembro de 2011, e dá outras providências. Cuiabá: SEDUC/MT, 2023a.

MATO GROSSO. **Revista Educação 10 anos**. Cuiabá, 2. ed. n. 2, mai. 2023b.

MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2024.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 9, p. 205-228, set./dez. 2012.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015, p. 73-92.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 69-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. *In*: **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun., 2017.

MOUFFE, Chantal. Wittgenstein, la teoría política y la democracia. **Revista de Filosofía y Cultura Democrática**. Ano 3, n. 9, 2003.

OLIVEIRA, Anderson Ignacio; LOPES, Alice Casimiro. Estética, política e currículo com Jean-François Lyotard. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 39, p. 775-794, set./dez., 2023.

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna Luiza. Malditos os que têm fome e sede de justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1155, p. 1-25, 2022.

PAIVA, Flavia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral: possibilidades e alternativas. *In*: PARENTE, Cláudia da Mota Darós (Org.) **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021, p. 97-123.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

QEDU. **IDEB 2021**: Mato Grosso, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/51-mato-grosso/ideb>. Acesso em 29 mar. 2023.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019.

SAES, Sílvia Faustino de Assis. **A linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SAFATLE, Vladimir. **A paixão do negativo: Lacan e a dialética**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAFATLE, Vladimir. **Alfabeto das colisões**: Filosofia prática em modo crônico. Ubu, Kindle, 2024.

SANTOS, Tatiane Nogueira. **A subjetivação de uma professora formadora da área de matemática na Diretoria Regional de Educação (DRE) – polo de Rondonópolis (MT) - no contexto da política curricular reformista para o ensino médio**. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2022.

SEDUC/MT, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Escolas de ensino integral beneficiam estudantes. **SEDUC/MT**, 2016. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/escolas-de-ensino-integral-beneficiam-estudantes>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SEDUC/MT, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Diminuir a evasão escolar é prioridade da Seduc para os próximos anos. **SEDUC/MT**, 2017a. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/en/-/diminuir-a-evasao-escolar-e-prioridade-da-seduc-para-os-proximos-anos>. Acesso: 27 jan. 2024.

SEDUC/MT, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Escola Plena é apresentada para gestores e assessores pedagógicos. **SEDUC/MT**, 2017b. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/8561483-escola-plena-e-apresentada-para-gestores-e-assessores-pedagogicos>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SEDUC/MT, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Escolas integrais aproximam o estudante da universidade. **SEDUC/MT**, 2017c. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/escolas-integrais-aproximam-o-estudante-da-universidade>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SEDUC/MT, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Governo lança o maior programa de educação da história de MT. **SEDUC/MT**, 2017d. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/governo-lanca-o-maior-programa-de-educacao-da-historia-de-mt>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SEDUC/MT, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Professores passam por formação para atuar em escola de tempo integral. **SEDUC/MT**, 2017e. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/professores-passam-por-formacao-para-atuar-em-escola-de-tempo-integral>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SELIGMAN, Martin. **Felicidade Autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Trad. Neuza Capelo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SELIGMAN, Martin. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Trad. Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, Martin. **Aprenda a ser otimista**: como mudar sua mente e sua vida. Trad. Débora Landsberg. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. *Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. **Pátio**, v. 14, p. 10, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o regate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Carta Capital**: Educação. Edição 97, 21 de junho de 2015. Disponível em <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.245-260.

SILVA, Silas Veloso de Paula; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1139, 2023.

SIRINO, Marcio Bernardino. **Processos de hegemonização do nome Educação Integral nas políticas federais de ampliação de jornada escolar no Brasil**. 2022. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

STRATHERN, Paul. **Derrida em 90 minutos**. Trad. Cassio Boechat. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

TAQUES, Pedro. **Um plano de governo pra mudar Mato Grosso**. 2014. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2015/10/01/proposta_governo1404918444677.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

TAUBMAN, Peter. **Teaching by numbers**: deconstructing the discourse of standards and accountability in education. New York/London: Routledge, 2009.

THEODORO, Thais Silva Verão. **Mato Grosso: Estado de Transformação?** A política curricular para a educação matemática no ensino fundamental (2015 – 2017). 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter**: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso? Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Jacques Delors et al. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

REFERÊNCIAS DO LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES

ALMEIDA, Ademar Torres de. **Fotografia digital como apoio às práticas pedagógicas no ensino médio no contexto de uma disciplina eletiva**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2019. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7649154. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRAMBILLA, Sebastiani Stamm Hirsch. **A formação continuada em uma Escola de Tempo Integral de Mato Grosso**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado/RS, 2022. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12986172. Acesso em: 08 jan. 2024.

CARDOSO, Danielle Batista. **Gestão escolar e a implementação do modelo de escola plena na rede estadual de Mato Grosso**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, 2019. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8328032. Acesso em: 10 jan. 2023.

CASTRO, Flavio Marcelo Bueno de. **Concepções e estratégias pedagógicas dos docentes da Escola Plena Governador José Fragelli**. 2020. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Cuiabá/MT, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9776543. Acesso em: 10 jan. 2023.

CRUZ, Rodolfo Claudio da. **Relações entre o público e o privado no Projeto “Escola Plena”, de Mato Grosso**. 2022. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2022. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13309669. Acesso em 08 jan. 2024.

DAHMER, Cláudia Inês. **As práticas docentes em diálogo com a alfabetização científica em três escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Mato Grosso na ótica do conhecimento especializado do professor**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Cuiabá/MT, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10500851. Acesso em: 08 jan. 2024.

LOPES, Loami Albuquerque Gama. **O protagonismo juvenil como suporte para cidadania: uma proposta de disciplina eletiva em História para Escola Plena em Mato Grosso**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8584489. Acesso em 08 jan. 2024.

MARQUES, Danielle Araújo Ferreira. **Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e perspectivas em narrativas de estudantes de ensino médio**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/MT, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5977428. Acesso em: 08 jan. 2024.

MEIRELLES, Erika Silva Alencar. **Entre a proposta e as práticas: um estudo de caso sobre o letramento literário em uma Escola em Tempo Integral**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Cuiabá/MT, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10739496. Acesso em: 08 jan. 2024.

MENDES, Samira de Oliveira. **Política Pública de Educação Integral: uma abordagem sobre as Escolas Plenas Pindorama e André Antônio Maggi em Rondonópolis-MT**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/MT, 2019. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgeo/dissertacoes/2019/>. Acesso em 08 jan. 2024.

MONTEIRO, Cinthia Vieira. **As Políticas Públicas de Educação Integral: Escola Plena Silvestre Gomes Jardim em Rondonópolis-MT**. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis/MT, 2023. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgeo/dissertacoes/2023/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante. **Ensino Médio, Escola Plena e o projeto de vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível**. 2021. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10977706. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Francisco Carlos de. **Escola Plena: educação em tempo integral no estado de Mato Grosso (2015-2018)**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10098541. Acesso em: 10 jan. 2023.

RODRIGUES, Kátiuscia. **Horta escolar: possibilidades de um recurso pedagógico interdisciplinar em uma escola integral**. 2018. 58 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6507692. Acesso em: 08 jan. 2024.

ANEXOS

Matrizes Curriculares das Escolas de Tempo Integral

MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL					
ENSINO MÉDIO 2024					
LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS					
Área de conhecimento	Componentes da Área de Conhecimento	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Língua Portuguesa	3	3	3	
	Língua Estrangeira (Inglês)	3	3	3	
	Educação Física	2	2	2	
	Arte	1	1	1	
Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática	2	2	2	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Física	1	1	1	
	Química	1	1	1	
	Biologia	1	1	1	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	História	1	1	1	
	Geografia	1	1	1	
	Filosofia	1	1	1	
	Sociologia	1	1	1	
Total da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)		18	18	18	
	Componentes do Itinerário Formativo Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	2	2
	Eletiva de Base	Eletiva Base 1	2	2	2
		Eletiva Base 2	2	2	2
		Eletiva Base 3	2	2	2
		Eletiva Base 4	2	2	2
		Eletiva Base 5	2	2	2
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo	Eletiva PIF 1	2	0	0
		Eletiva PIF 2	2	0	0
		Eletiva PIF 3	2	0	0
		Eletiva PIF 4	2	0	0
	Eletiva do Itinerário Formativo	Eletiva LGG/CHSA 1	0	2	2
		Eletiva LGG/CHSA 2	0	2	2
		Eletiva LGG/CHSA 3	0	2	2
		Eletiva LGG/CHSA 4	0	2	2
		Eletiva LGG/CHSA 5	0	2	2
	Estudo Orientado e Avaliação Semanal		5	4	4
	Tutoria		2	1	1
Práticas Experimentais		3	2	2	
Projeto de Corresponsabilidade Social		0	1	1	
Total de Aulas dos Componentes do Itinerário Formativo		30	30	30	
Total de Aulas Semanais da Base + Itinerários Formativos		48	48	48	

MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL					
ENSINO MÉDIO 2024					
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA					
Área de conhecimento	Componentes da Área de Conhecimento	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Língua Portuguesa	3	3	3	
	Língua Estrangeira (Inglês)	3	3	3	
	Educação Física	2	2	2	
	Arte	1	1	1	
Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática	2	2	2	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Física	1	1	1	
	Química	1	1	1	
	Biologia	1	1	1	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	História	1	1	1	
	Geografia	1	1	1	
	Filosofia	1	1	1	
	Sociologia	1	1	1	
Total da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)		18	18	18	
	Componentes do Itinerário Formativo Ciências da Natureza e Matemática	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	2	2
	Eletiva de Base	Eletiva Base 1	2	2	2
		Eletiva Base 2	2	2	2
		Eletiva Base 3	2	2	2
		Eletiva Base 4	2	2	2
		Eletiva Base 5	2	2	2
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo	Eletiva PIF 1	2	0	0
		Eletiva PIF 2	2	0	0
		Eletiva PIF 3	2	0	0
		Eletiva PIF 4	2	0	0
	Eletiva do Itinerário Formativo	Eletiva CNT/MAT 1	0	2	2
		Eletiva CNT/MAT 2	0	2	2
		Eletiva CNT/MAT 3	0	2	2
		Eletiva CNT/MAT 4	0	2	2
		Eletiva CNT/MAT 5	0	2	2
	Estudo Orientado e Avaliação Semanal		5	4	4
Tutoria		2	1	1	
Práticas Experimentais		3	2	2	
Projeto de Corresponsabilidade Social		0	1	1	
Total de Aulas dos Componentes do Itinerário Formativo		30	30	30	
Total de Aulas Semanais da Base + Itinerários Formativos		48	48	48	

MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL ENSINO MÉDIO 2024 MATEMÁTICA E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS					
Área de conhecimento	Componentes da Área de Conhecimento	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Língua Portuguesa	3	3	3	
	Língua Estrangeira (Inglês)	3	3	3	
	Educação Física	2	2	2	
	Arte	1	1	1	
Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática	2	2	2	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Física	1	1	1	
	Química	1	1	1	
	Biologia	1	1	1	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	História	1	1	1	
	Geografia	1	1	1	
	Filosofia	1	1	1	
	Sociologia	1	1	1	
Total da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)		18	18	18	
	Componentes do Itinerário Formativo Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	2	2
	Eletiva de Base	Eletiva Base 1	2	2	2
		Eletiva Base 2	2	2	2
		Eletiva Base 3	2	2	2
		Eletiva Base 4	2	2	2
		Eletiva Base 5	2	2	2
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo	Eletiva PIF 1	2	0	0
		Eletiva PIF 2	2	0	0
		Eletiva PIF 3	2	0	0
		Eletiva PIF 4	2	0	0
	Eletiva do Itinerário Formativo	Eletiva MAT/CHSA 1	0	2	2
		Eletiva MAT/CHSA 2	0	2	2
		Eletiva MAT/CHSA 3	0	2	2
		Eletiva MAT/CHSA 4	0	2	2
		Eletiva MAT/CHSA 5	0	2	2
	Estudo Orientado e Avaliação Semanal		5	4	4
Tutoria		2	1	1	
Práticas Experimentais		3	2	2	
Projeto de Corresponsabilidade Social		0	1	1	
Total de Aulas dos Componentes do Itinerário Formativo		30	30	30	
Total de Aulas Semanais da Base + Itinerários Formativos		48	48	48	

MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL					
ENSINO MÉDIO 2024					
CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS					
Área de conhecimento	Componentes da Área de Conhecimento	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Língua Portuguesa	3	3	3	
	Língua Estrangeira (Inglês)	3	3	3	
	Educação Física	2	2	2	
	Arte	1	1	1	
Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática	2	2	2	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Física	1	1	1	
	Química	1	1	1	
	Biologia	1	1	1	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	História	1	1	1	
	Geografia	1	1	1	
	Filosofia	1	1	1	
	Sociologia	1	1	1	
Total da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)		18	18	18	
	Componentes do Itinerário Formativo Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	2	2
	Eletiva de Base	Eletiva Base 1	2	2	2
		Eletiva Base 2	2	2	2
		Eletiva Base 3	2	2	2
		Eletiva Base 4	2	2	2
		Eletiva Base 5	2	2	2
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo	Eletiva PIF 1	2	0	0
		Eletiva PIF 2	2	0	0
		Eletiva PIF 3	2	0	0
		Eletiva PIF 4	2	0	0
	Eletiva do Itinerário Formativo	Eletiva CNT/CHSA 1	0	2	2
		Eletiva CNT/CHSA 2	0	2	2
		Eletiva CNT/CHSA3	0	2	2
		Eletiva CNT/CHSA4	0	2	2
		Eletiva CNT/CHSA5	0	2	2
Estudo Orientado e Avaliação Semanal		5	4	4	
Tutoria		2	1	1	
Práticas Experimentais		3	2	2	
Projeto de Corresponsabilidade Social		0	1	1	
Total de Aulas dos Componentes do Itinerário Formativo		30	30	30	
Total de Aulas Semanais da Base + Itinerários Formativos		48	48	48	

Fonte: Matrizes Curriculares – Orientações para 2024, Mato Grosso (2024).

APÊNDICES

Apêndice A – Aspectos éticos da pesquisa

Levando em consideração que este estudo também contempla a convencionalmente denominada pesquisa em campo, envolvendo a participação de quatro professores/as de Língua Portuguesa atribuídos/as no Ensino Médio em quatro Escolas de Tempo Integral de Rondonópolis-MT, isso especificamente demandou a adoção de uma série de cuidados éticos baseados na Resolução n.º 510 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016c), com o intuito de assegurar os direitos dos participantes, respeitar sua dignidade, sua integridade física e psicológica.

Nesse sentido, o desenho da pesquisa contendo detalhadamente os procedimentos éticos adotados nessa investigação, tais como riscos, medidas protetivas, redução de danos, benefícios, dentre outros, bem como Carta de Anuência, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e roteiro da entrevista foram apresentados ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondonópolis (CEP-UFR). Após apreciação dos aspectos éticos, a pesquisa foi aprovada, conforme Parecer Consubstanciado n.º 5.398.183.

As entrevistas ocorreram no período de setembro a dezembro de 2022, depois da obtenção da Carta de Anuência para realização do estudo nas Escolas de Tempo Integral de Rondonópolis-MT concedida pela diretora da Diretoria Regional de Educação (DRE), representante da Seduc/MT no Polo Rondonópolis. Inicialmente, apresentei os objetivos desse estudo aos/as diretores/as das quatro Escolas de Tempo Integral selecionadas e convidei todos os/as 12 professores/as de Língua Portuguesa atribuídos no Ensino Médio a participarem da pesquisa. Dentre esses, a princípio, 5 professores/as aceitaram, mas houve uma desistência, posteriormente.

As entrevistas foram agendadas previamente, sendo o local, a data e o horário marcados de acordo com a disponibilidade de cada participante. Os/As professores/as que aceitaram participar da pesquisa foram informados dos objetivos do estudo, dos cuidados éticos adotados no decorrer da investigação e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a realização das entrevistas, que ocorreram de modo individualizado, organizei questões sobre as quais gostaria de conversar, como um roteiro apenas inicial, recurso que forneceu suporte e direcionamento para a interação e o diálogo com os/as participantes.

Essas entrevistas foram gravadas em áudio com a anuência dos/as participantes, isso para facilitar o posterior trabalho de transcrição. Durante os encontros com os/as professores/as, os protocolos éticos já apresentados foram observados, a conversa foi conduzida da forma mais espontânea possível, atentando-se aos sinais de desconforto, cansaço e/ou outros riscos que pudessem afetar os/as participantes. As entrevistas foram transcritas e enviadas aos/às professores/as, que tiveram a oportunidade de ler e fazer as alterações consideradas necessárias. Os nomes dos participantes não foram utilizados para preservar suas identidades.

Apêndice B – Roteiro das entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

I Identificação do/a participante

Nome:

Telefone:

E-mail:

Vínculo institucional:

As questões da entrevista serão norteadas pelos seguintes temas:

1. Formação profissional

Formação inicial;

Pós-graduação.

2. Atuação profissional

Tempo de atuação na docência;

Tempo de atuação na escola;

Tempo de atuação na Escola de Tempo Integral;

Desafios profissionais.

3. Prática docente

Ensino de Língua Portuguesa;

Sistema Estruturado de Ensino (apostilas);

Base Nacional Comum Curricular – BNCC;

Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC/MT;

Novo Ensino Médio (Formação Geral Básica, Itinerários Formativos e Atividades Integradoras);

Gestão para resultados;

Formação continuada.

4. Política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral

Projeto Escola Plena;

A proposta curricular das Escolas de Tempo Integral;

Princípios pedagógicos (pedagogia da presença, protagonismo, quatro pilares da educação, educação interdimensional);

Educação integral e ensino em tempo integral;

Projeto de vida.