



**Fantasia de controle e objetividade na política curricular de Ensino Médio em Tempo
Integral de Mato Grosso**

*Control and objectivity fantasies in the curricular policy focused on integral high school
education in Mato Grosso State*

Leidiane Francisca de Oliveira
Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)
Rondonópolis-Brasil

Resumo

Por meio da teoria do discurso (TD), o artigo tensiona negações e fantasias de controle e objetividade que turvam a natureza contingente e conflituosa da política ao encenarem uma positividade impossível à educação. Realça a contingência como foco potente para des-sedimentar vinculações entre razão, conhecimento (escola) e democracia, coordenadas pela fé em um sujeito consciente e universal que exclui o outro como diferença, como inesperado. Teoriza sobre as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas como dimensões produtivas da política, explorando lógica fantasmática na investigação sobre a reforma na política de Educação Integral em Tempo Integral no Ensino Médio de Mato Grosso, bem como seus efeitos. Por fim, sem propor a superação (impossível) da dimensão fantasmática no viver, defende a educação como relacional e, portanto, impeditiva das promessas de plenitude e harmonia.

Palavras-chave: Política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral; Contingência; Fantasias de controle e objetividade.

Abstract

By adopting the discourse theory (DT), the present article questions denials and control fantasies and objectivity that cloud the contingent and conflicting nature of politics by staging an impossible positivity for education. It highlights contingency as powerful focus to de-sedimenting links among reason, knowledge (school) and democracy, which are coordinated by faith within a conscious and universal subject that excludes the other as different, as unexpected. It theorizes on the social, political and fantasmatic logics as productive dimensions of politics by exploring the fantasmatic logics in the investigation on the reform in Integral Education in High School in Mato Grosso policy, as well as its effects. Finally, without proposing the (impossible) overcoming of the fantasmatic dimension in life, it advocates for education as relational and, therefore, for impairing promises of plenitude and harmony.

Keywords: curricular policy in high school integral education; Contingency; Control and objectivity fantasies.

Introdução

Este artigo resulta da aproximação de pesquisas¹ focadas no apagamento de contingências e lógicas da política curricular de Ensino Médio (EM) em Mato Grosso. Somamo-nos aos esforços pós-estruturais de pesquisa para questionar sentidos de democracia que circulam e são disputados nas políticas curriculares, a partir da compreensão realista do conhecimento, do currículo e do mundo. É marca dessa compreensão, a redução do educar ao ensino e à aprendizagem de algo suposto como positividade constitutiva de uma identidade futura do jovem. (Des)sedimentar vinculações na base dessa redução, a qual entrelaça razão, conhecimento (escola) e democracia, a nosso ver, implica questionar, diretamente, as expectativas modernas de educação, pautadas na exclusão da diferença e do diferir, e que anima a fé em um sujeito consciente e universal. Pensar a educação para além desse ânimo, o qual tem justificado, segundo Clarke (2018b), obscenidades do poder sobre o outro (todo outro/inesperado), grotesco, a ser normalizado ou eliminado, parece-nos o caminho para tentar desalojar a democracia de um horizonte onde o saber sobre qual educação (identidade e sociedade) precisamos elimina a democracia como possibilidade de divergir e de ser diferente.

De início, defendemos nossa abordagem antirrealista da política de currículo. Noções como discurso/hegemonia, articulação, antagonismo e contingência, são exploradas, para introduzir a discussão sobre lógicas sociais, políticas (Laclau; Mouffe, 2011) e fantasmáticas (Glynos; Howarth, 2018), importantes para o trabalho de pensar como operam projetos de permanência ou mudança educacional, via negatização e positividade num social constituído pela falta e impedido de totalização ou plenitude. Na seção seguinte, algumas dessas noções dão corpo ao exercício de problematizar a negatividade/positividade na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) de Mato Grosso². Trabalhamos com documentos curriculares em circulação nos últimos anos no estado, materiais do parceiro privado Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)³ e pronunciamentos oficiais de professores que atuam no Ensino Médio, sobre a reforma. Tensionamos fantasias que se manifestam na política como imperativos de mudança, como investidas fantasmáticas de plenitude e de harmonia da educação, que funcionam quando tais leituras tonam precária a escola como lugar da falta (de conhecimento, de formação, de aprendizagem etc.), produzindo diferentes efeitos.

Contra tais investidas, defendemos o educar como o viver, como abertura ao inesperado e à responsabilidade radical, porque sem garantias (Lopes, 2021). Propomos desalojar a educação do escopo da promessa de controle dos deslocamentos e das perturbações inevitáveis da vida que, nesse sentido, desalinham e bloqueiam as promessas salvacionistas de plenitude e de harmonia.

Uma abordagem antirrealista da política de currículo

A teoria do discurso de Ernesto Laclau compreende um registro pós-crítico da política que aposta na não transparência da linguagem, ao tomar o social como discursivo. Trata-se, nesse sentido, de uma abordagem antirrealista do social, para a qual não há realidade social fora da significação ou mais além do sentido (Marchart, 2009). Para Laclau (2004), toda configuração social é significativa, o que leva à caracterização da investigação como o trabalho de explicitar o caráter discursivo da realidade. Uma premissa importante, aqui, é aquela, segundo a qual, não há sentidos dados ou a origem do sentido. Toda referência ao sentido de algo, é a tentativa de constitui tentativamente a realidade ou como o existente pode ser significado, constringendo e sedimentando, provisória e precariamente, as relações, assim como o que somos ou podemos nos tornar, nossos comportamentos e nossas identidades (Lopes, 2013).

Assumimos, por isso, não haver uma realidade externa ao discurso, menos ainda um método mediador neutro, generalizante, que se valha de conceitos abstratos para extrair a verdade de algo. Consideramos que toda enunciação de pesquisa é um discurso opaco e interessado, não neutro, não imparcial, sobre a realidade (Oliveira, G.; Oliveira, A.; Mesquita, 2013), portanto, não há teoria ou método para acessar as coisas, *per se*.

Também pensamos, como Laclau e Mouffe (2011, p. 44), que o discursivo não é “[...] um objeto entre outros objetos (apesar, é claro, de discursos concretos serem)”. Qualquer referência, menção ao mundo, como objetividade chega-nos, apenas, como discurso. Escola, educação, docência, formação, democracia, justiça social, luta, entre outros elementos, emergem “[...] somente na proporção em que estabelece um sistema de relações com outros objetos [...]”. Esse conjunto sistemático de relações é o que chamamos de discurso” (Laclau; Mouffe, 2011, p. 44). Discurso refere-se à ontologia do social, é o “[...] primeiro elemento ontológico presente em toda configuração social ou política” (Mendonça, 2015, p. 75). A política, por sua vez, é concebida como ensejo de controlar a

Fantasia de controle e objetividade na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

significação em um social que, sem poder contar com uma objetividade primeira ou dada, é inerradicavelmente marcado por antagonismos e não cessa de recompor-se frente a deslocamentos irrefreáveis.

Mais do que considerar o conflito como inerente ao social, passamos a interpelar como a ausência de positividade assinala o antagonismo como constitutivo do que tende a ser chamado *objetividade*. Assim, não buscamos a objetividade dada, mas os efeitos disso que se toma por objetividade através de atos de poder. Do mesmo modo, qualquer hegemonia política, ou privilégio de uma interpretação/significação (*objetividade*) no social, vai ser, indistintamente, caracterizada por uma exterioridade (um antagonismo) que a constitui, de forma relacional, ao mesmo tempo em que intercepta sua totalização.

A constituição de qualquer hegemonia depende da operação simultânea de duas lógicas distintas e interligadas: equivalência e diferença. Toda hegemonia consiste em um investimento para universalizar uma leitura particular de um dado problema, pois tal tentativa é sustentada e deslocada pela equivalência contingente e precária entre diferenças, como demandas distintas (reivindicações sociais) projetadas na leitura de uma falta (Laclau; Mouffe, 2011). Qualquer demanda diferencial (qualquer diferença) não conta com positividade, mas é, tão somente, uma afirmação de ordem e de plenitude frente à falta constitutiva do social (falta de justiça, de paz, de igualdade, de equidade etc.), a qual é impeditiva de completude e sintomatizada na relação com o antagonismo. Tal falta refere-se, então, à impossibilidade de um fundamento último para o social; não é o oposto de um *próprio* (uma propriedade), de uma realidade positiva. Como explica Clarke (2012), a *falta* nomeia uma ausência operativa na/da presença. Ela constitui uma negatividade produtiva, que destitui binários (ausência/presença e todos os outros) e abre espaço para o discurso, como prática articulatória precipitada pela expectativa de ordenar a realidade. Abre à desconstrução de todo discurso, dada a infinitude do campo da discursividade.

O antagonismo, como dizíamos, nega a plenitude de toda demanda diferencial (sua impossibilidade); simultaneamente, tal negação produz a ilusão de positividade (sua possibilidade). Demandas diferenciais que se tornam equivalentes em uma articulação terão, em comum, apenas a leitura da diferença expulsa dessa formação discursiva (antagonizada) como inimigo/ameaça à sua realização, à sua plenitude/identidade. Para Laclau (2011), a exclusão radical de uma diferença na cadeia equivalencial em composição e a identificação do antagonismo que perfaz um corte na significação expõem os limites autênticos da

significação⁴. Passamos a interessar-nos, por isso, pela contingência daquilo que se mostra como privilégio de uma interpretação: a hegemonia de um currículo e de uma identidade, comuns, a serem assegurados pela escola brasileira, por não existirem necessidades essenciais ou soluções inexoráveis. Como Lopes (2017, p. 110) pontua, “[...] todo e qualquer projeto é decorrência de negociações contingentes. Não tem como ser anunciado de forma universalizada, para todo e qualquer contexto político”. De acordo com Laclau e Mouffe (2011), investigar uma hegemonia é (des)sedimentar as contingências que tornaram possíveis sua emergência. Como pondera Clarke (2012), a contingência prepondera pela multiplicidade de relações e de práticas, pois compõe nossas vidas e histórias, e insinua-se nas discontinuidades do que chamamos história.

A busca por compreender as lógicas sociais em curso, como “[...] práticas sociais sedimentadas que limitam o campo do que é pensável e decidível” (Laclau, 2004, p. 162) dá relevância à investigação da política de currículo do Ensino Médio. *Lógicas sociais* são abstrações reais, valorativas ou que fazem-nos pensar/agir em nome de algo, como: “[...] um sistema rarefeito de enunciações, quer dizer, um sistema de regras que traçam um horizonte dentro do qual alguns objetos são representáveis enquanto outros estão excluídos” (Laclau, 2010, p. 150). Complementarmente, explorar as lógicas políticas, em um processo hegemônico, é problematizar a instituição do social, como nova ordem inteligível. Sobre esse momento de instituição de algo, como suposto princípio corretivo do social, cabe tensionar que nada “[...] se constitui como um *fiat* originário, senão que surge das demandas sociais e é, em tal sentido, inerente a qualquer processo de mudança social” (Laclau, 2010, p. 150). Esse aspecto nos interessa porque, teórico-estrategicamente, é pertinente pensar qual tipo de relação põe em curso lógicas políticas, com vistas à impossível instituição do social como totalidade, como tentativas irrealizáveis de instituição/estase da sociedade e da identidade.

Estreitando a aproximação com a psicanálise lacaniana, iniciada pela teoria do discurso, Glynos e Howarth (2018) acrescentam à discussão das lógicas social e política, a lógica fantasmática, para pensar teórico-estrategicamente a contingência radical e a incompletude estrutural de todos os sistemas de relações sociais, como sistemas simbólicos. Eles avultam a importância de ter-se em conta a contingência dos objetos sociais, sua historicidade e precariedade, e de “[...] destacar o caráter ‘político’ e construído da

objetividade social” (Glynos; Howarth, 2018, p. 56), frequentemente destituído de razão. O social é não mais que o terreno de uma fissura irrecuperável (Oliveira, 2024). Tanto a contingência como a incompletude devem-se à “[...] presença disruptiva do ‘Real’⁵ 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).

Borges e Lopes (2021) comentam, por sua vez, que a noção de *Real* é produtiva para o entendimento das operações ontológicas da negatividade e da positividade, no social. Destacam que, nos três registros psíquicos elaborados por Lacan, além do Real, e diferindo-se dele, “O Simbólico e o Imaginário operam tentativamente, sempre importante frisar, para positivar os sentidos” (Borges; Lopes, 2021, p. 121). A contingência radical, nesse sentido, decorre do efeito da falha constitutiva da objetividade que, como tal, será investida de infindáveis tentativas de sutura, propulsionadas a lograr uma identidade plena (Glynos; Howarth, 2018). Assim, nenhum objeto, simplesmente, realiza-se, porque algo sempre escapa à totalização (um resto, um excesso), de maneira que nem a positividade nem a totalidade são alcançáveis (Oliveira, 2024).

Essas três lógicas operam sem dissociações. Glynos e Howarth (2018) intencionam, com elas, explorar continuidades sociais (inércia) e a velocidade de algumas mudanças. Por sobressair-se na construção simbólica, como tudo o mais que possamos nomear por realidade, a realidade política depende da fantasia para construir a si mesma, como força deflagradora de toda operação significativa. Para os autores:

Seja no contexto das práticas sociais ou das práticas políticas, a fantasia opera de modo a ocultar ou ‘bloquear’ a contingência radical das relações sociais. Isso é feito através de uma lógica 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 releva insuperável, que pode ser denominado dimensão terrífica da fantasia (Glynos; Howarth, 2018, p. 66).

Negatividade e positividade constituem forças propulsoras no/do social. Entendê-las em operação nas políticas de currículo pode permitir, como propõe Clarke (2018a), a constituição de uma crítica (alternativas) que venha(m) deslocar a educação de certo otimismo cruel que ronda, modernamente, o campo da educação. Para Clarke (2018a, p.2, tradução nossa), “A educação - como um significante, uma prática e uma instituição - está imbuída de positividade”. No entanto, tal positividade se interpõe via enunciações que, modernamente, têm tentado definir o que é educar, como educar e para quê educar,

através da precarização da escola ou da escola como lugar da *falta*. Para que tais investidas fantasiosas de plenitude e harmonia sejam possíveis, como temos investigado na política curricular, a educação é esvaziada de um significado específico e, simultaneamente, vinculada a outros significantes, como: planejamentos eficientes, comportamentos esperados, metodologias ativas ou adequadas, elevação de desempenhos, objetos de conhecimento, excelência, projeto de vida, sucesso, conhecimento, sonho, liberdade, riqueza, entre outros, com vistas a expressar um valor universal idealizado para a sociedade, em nome de uma plenitude por vir (Glynos; Howarth, 2018). Recorre-se à educação como promessa, em um mundo que chega a nós repleto de desilusão e de desespero. A positividade tende a produzir um otimismo cruel, como explica Clarke (2018b), por associar a educação à esperança, à salvação e à redenção e, não obstante, quando articulada a investidas neoliberais e ultraconservadoras, a um caminho para o sucesso social (econômico), para a moral e a felicidade.

Assumimos, pois, esse registro teórico antirrealista, como esforço para romper com tal positividade – marcas modernas, racionais, teleológicas e lineares na teoria e nas políticas – uma vez que não há caminho para a produção de certezas em educação (na vida), tampouco há uma forma de superar a dimensão da fantasia no viver (Lopes; Borges, 2021). A partir do exposto, a seguir, exploramos algumas marcas desse jogo (negatividade e positividade) e seus efeitos, como lógicas fantasmáticas de controle e objetividade na política curricular de Ensino Médio, focalizando o Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso.

Negatividade/positividade na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

A educação é vista como a chave para a salvação social e, principalmente, socioeconômica. Essa fantasia ignora os ‘gestos duplos’ de inclusão e exclusão, nos quais ‘estratégias de remediação e resgate’ são também ‘processos de abjeção’ e por meio dos quais a educação e os indivíduos que são alvo de salvação são concomitantemente definidos como problemáticos (Clarke, 2012, p.187, tradução nossa).

A conhecida urgência da Reforma do Ensino Médio, impetrada pela Medida Provisória N° 746/2016 (Brasil, 2016), que questionamos, por diferentes razões, não inaugurou a leitura acerca de um Ensino Médio caótico no país. Seguindo a ressalva de Clarke (2012), no início desta subseção, entendemos que essa urgência reiterada enseja a

Fantasia de controle e objetividade na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

salvação da educação, no gesto, mesmo, de demonizar e de escarnecer a educação, as escolas e os professores e, mais recentemente, os próprios jovens, como aqueles que não alcançarão uma direção na vida. A necessidade de mudança constitui, historicamente, movimentos de pesquisadores, tendo ganhado contornos no Projeto de Lei Nº 6.840/2013 (Brasil, 2013). A flexibilidade curricular marcou imperativamente a projeção de mudança da escola e, na atualidade, ela revigora na articulação com demandas conservadoras para a formação emocional e moral dos estudantes. Trata-se de uma crítica reiterada à organização curricular disciplinar brasileira do Ensino Médio: a ideia de que a organização disciplinar impede os jovens de acessarem o conhecimento que necessitam para integrarem-se ao mundo produtivo, ao mercado, para transformarem suas vidas, reafirma-se como um horizonte a ser superado.

Nos cadernos de formação da Escola da Escolha, material recentemente atualizado pelo ICE para atender a reforma e para orientar a proposta educacional, afirma-se que o Ensino Médio no Brasil, oriundo do modelo francês dos anos de 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 (A ESCOLA [...], 2021, p. 59, cad. 2)⁶.

A matriz curricular única é considerada rígida, genérica e desconectada dos interesses da juventude, o que tornaria indispensável a flexibilização curricular, a qual associa-se às ideias de autonomia, de criatividade, de liberdade de escolha, de individuação dos percursos de aprendizagem, de apostas feitas por longa data pela Escola Escolha. Neste caso, a flexibilização deve ser evidenciada por eletivas (projetos temáticos elaborados a partir da escolha dos estudantes), por tutoria (orientação pessoal, acadêmica e profissional) e pela própria centralidade da ação educativa nos projetos de vida dos estudantes. Não obstante, 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 (A Escola [...], 2021, p. 61, cad. 2).

Ainda, a organização curricular do Ensino Médio caracteriza-se pelo 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” (A Escola [...], 2021, p. 64, cad. 2), embora, mesmo antes da aprovação do Novo Ensino Médio, a Escola da Escolha tenha investido em uma matriz curricular contemplando 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 privilegiado pelas disciplinas tradicionais, assegurar o espaço-tempo no currículo, de forma a contemplar as habilidades e as competências da formação socioemocional e moral, tidas como indispensáveis no século XXI. A proposta, assim, coloca-se como apta a resolver o flagelo de todas as escolas brasileiras, simplificadamente significadas como nada, irrelevante, sem sentido na vida de toda a população e, sobretudo, da população jovem. Essa significação depende, ainda, da redução de problemas sociais, que afligem o jovem trabalhador evadido da escola, a problemas educacionais (Lopes, 2018).

Também, em decorrência da trágica situação da juventude brasileira, denuncia-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” (O Contexto [...], 2019, p. 74, Cad. 1). Os jovens são definidos, pejorativamente, por terem “• Baixos desempenhos de aprendizagem; • Baixos níveis de autoestima, autoconceito e autoconfiança; • Limitado repertório cultural e moral” (Desafios [...], 2019, p. 34, Cad. 1). Assim, faltaria-lhes a 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” (O Contexto [...], 2019, p. 27, Cad. 1).

Em Mato Grosso, os trágicos efeitos da evasão escolar na vida futura dos jovens (subemprego, violência, morte) foram, igualmente, utilizados para justificar o investimento da Seduc/MT no projeto piloto de Educação Integral em Tempo Integral, que antecedeu o Projeto Escola Plena, 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,

Fantasia de controle e objetividade na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

cair no mundo da criminalidade – onde, nós sabemos, a vida dele será muito curta. Nós, enquanto gestores públicos, precisamos atacar esse problema”.⁷ No Projeto de Lei n.º 458/2017, de Mato Grosso, para oficializar a Escola Plena, a ampliação do tempo de permanência na escola pretendeu “[...] 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, 2017b). Ressaltou-se se tratar de “um projeto de relevância para a sociedade como um todo, mas principalmente aos jovens com alta vulnerabilidade socioeconômica” (Mato Grosso, 2017b).

A negatização do Ensino Médio vigente antes da reforma e da situação dos jovens brasileiros opera a positividade do Novo Ensino Médio e do EMTI. Esse rebaixamento/positividade compreende um jogo de linguagem, por meio do qual: “[...] o que é apresentado como necessidade somente pode ser assim entendido nesta relação que anuncia a falta” (Cunha, 2015b, p. 164). Evasão, reprovação, baixos índices em avaliações externas, falta de sentido da escola, desinteresse dos estudantes, violência, entre outros fatores, podem ser identificados como a dimensão terrífica dessa fantasia, pois pavimentando a urgência de superar-se um currículo supostamente ultrapassado, sobrecarregado de conteúdos e de disciplinas obrigatórios, bem como a premência por ampliar o tempo de permanência do estudante na escola para favorecer a educação integral e a promessa (impossível) de acesso a conhecimento total. Diante do trágico diagnóstico da educação pública brasileira, sem colocar em discussão problemáticas pertinentes, tais como o excesso crescente de conteúdos/conhecimentos a serem ensinados no Ensino Médio:

[...] 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, tradução nossa).

A leitura de precariedade da escola possibilita que a Escola da Escolha do ICE seja apresentada e lida como *solução educacional* capaz de aplacar a angústia, de tamponar a *falta*. Uma produção discursiva que, num duplo gesto, invalida o trabalho das escolas como produção contextual e singular. Negativando a escola, a formação dos professores, a docência, esse jogo autoriza a leitura do nome Escola da Escolha como 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” (A Formação [...], 2021, p.14, Cad. 6). Portanto, a política mato-grossense institucionaliza 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, 2021, p. 61).

A integração curricular almejada pela arquitetura do Novo Ensino Médio para superar a fragmentação do conhecimento, também defendida no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT (Mato Grosso, 2021), arroga-se a assegurar os direitos de aprendizagem e de formação integral dos estudantes, imprimindo ideias de legalidade e justiça à formação dos jovens. No entanto, na medida em que a mudança curricular do disciplinar para uma abordagem integrada é relacionada a uma forma de assegurar direitos, a educação – como direito subjetivo – é reduzida a aprender conhecimentos comuns, avaliáveis, tal como elencados na BNCC (Brasil, 2018); logo, a organização curricular do Novo Ensino Médio é colocada como inquestionável. Um dos efeitos desse jogo (dessa significação) é a exclusão da diferença da educação, assim como seu caráter público, que não pode prescindir das diferenças. A exclusão de outros entendimentos acerca do direito subjetivo à educação, como aqueles que dependem de reivindicações históricas de condições dignas de trabalho para a democratização da escola.

Assim, na aproximação às ideias de Clarke (2012; 2018a), entendemos tal jogo como adesão à fantasia de um conhecimento que espera-se total, através da aposta no currículo integrado e flexível, como solução simplista para todos os problemas enfrentados no nível médio. Reduzindo inúmeros problemas à abordagem disciplinar/não disciplinar do conhecimento, esteia-se um grande guarda-chuva para abrigar muitas outras ilusões. No cenário reformista, tal fantasia, manifestada pela insistência no controle educacional do conhecimento, foi cooptada por instituições privadas e filantrópicas, pelo alto escalão da Seduc/MT, e passou a justificar a abertura da educação pública ao mercado e às novas redes de governança. Isso deu-se mediante reiteraões acerca das limitações das escolas públicas para realizar a inovação curricular.

A capilaridade de demandas neoliberais, na articulação da reforma e, paralelamente, na aprovação da BNCC (Brasil, 2018), vêm sendo amplamente discutida na produção acadêmica. 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),

Fantacias de controle e objetividade na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

Quadros e Krawczyk (2019), dentre tantos outros. Essas discussões salientam a convergência da reorganização curricular do Ensino Médio com os interesses do mercado capitalista, com o foco na formação de capital humano, com os impactos das lógicas instrumental, pragmática, gerencialista e meritocrática para a educação pública e para a carreira docente. Flexibilizar o currículo para formar sujeitos flexíveis acerca dos novos cenários de trabalho e de desemprego, para empreender e empreender a si mesmos, é uma questão central. No entanto, como destacam Macedo (2017, 2019), Macedo e Miller (2022) e Macedo e Silva (2022), os discursos neoliberais, que constantemente modificam-se, foram realçados pela entrada em cena de discursos neoconservadores nessas articulações políticas.

Nesse conturbado contexto e 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, igualmente, a fantasia de tudo saber fazer em nome de uma gestão mais produtiva da escola. Pautando-se na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e em seus ideais de produtividade empresarial (eficiência, eficácia e efetividade), a política curricular de EMTI imprime à gestão escolar uma gramática que integra administração e pedagogia, baseada em princípios e conceitos, tais 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. 6), para além dos usuais Projeto Político Pedagógico, do plano anual de ensino e do plano de aula, propõe-se que sejam utilizados, também, diversos outros instrumentos de gestão do modelo nas Escolas Integrais, a saber: Plano de Ação, Programa de Ação, Agenda de Trabalho, Ciclo PDCA⁸, Guia de Ensino e de Aprendizagem (bimestral), configurando “[...] performatizações que projetam sintomas de uma angústia frente a um temido descontrole na educação” (Cunha, 2015a, p. 577). Para monitorar a efetivação das ações planejadas, são periodicamente realizados Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF), “[...] tendo como objetivo diagnosticar o entendimento e operacionalização dos modelos pedagógico e de gestão das ETIs, oportunizando a formação da equipe escolar” (Mato Grosso, 2024, p. 7). No ímpeto hiperbólico de tudo controlar,

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. 7).

Pressupõe-se que o bom professor/gestor é aquele que faz o planejamento detalhado de todas as etapas a serem executadas, cumpre à risca o que foi planejado e alcança objetivos e resultados padronizados. Como promessa de ordem, como se tudo na escola pudesse ser racionalizado, calculado e previsto, gera-se uma excessiva quantidade de documentos que hiper burocratizam o trabalho. Com os mandos tecnocráticos e outros novos mandos, prometendo maior eficiência, os professores e gestores escolares tornam-se sujeitos endividados ou, como Silva e Oliveira (2023, p. 9) bem advertem:

[...] 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 por melhores resultados de aprendizagem em Mato Grosso é reiterada por diversas políticas que sobrepõem-se às Escolas Integrais, exaurem professores e gestores, dilaceram a escola como coletivo e lugar de educação, geram insatisfação profissional, medo, sofrimento, constrangimento, humilhação e aumentam os casos de adoecimento e de afastamentos do trabalho. Num panóptico de vigilância constante de todas as ações na escola, os estudantes são convidados a observar e a avaliar o trabalho dos professores, repassando queixas aos diretores em reuniões de liderança quinzenais; coordenadores pedagógicos assistem às aulas dos professores; as escolas recebem visitas técnicas bimestrais de uma equipe da Diretoria Regional de Educação (DRE-MT) e de consultores do ICE. Um clima de tensão e de insegurança 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, tradução nossa). Nessa perspectiva, o relato de entrevista da professora Gabriela explicita como se sentem professores e professoras nesse contexto:

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).⁹

No diálogo com a psicanálise lacaniana, Taubman (2009) discute como a subjetivação dos professores em contextos de ostensivo reformismo opera fantasias de culpa, por insegurança profissional ou por medo de incompetência para cumprir exigentes atribuições. Muitas vezes, eles aderem, inconscientemente, ao discurso da mudança, na tentativa de terem seu trabalho e sua competência reconhecidos publicamente, quando a educação, a escola e a docência são expressão de pura negatividade. Ainda há a vergonha pela perda de ideais utópicos, que medeiam a expectativa da educação como salvação e um certo heroísmo docente. A tentativa de assumir um determinado *perfil* docente (outro efeito desse jogo) expressa o processo de identificação com o modelo ou com parte dele. O referido *perfil* envolve o investimento afetivo em prol do acolhimento do estudante, o qual é fundamentado na pedagogia da presença ou da presença pedagógica¹⁰, que materializa-se na escola por meio do “[...] estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores” (A Pedagogia [...], 2021, p. 30, Cad. 5). A pedagogia da presença interpela a atitude de escuta atenta e cuidadosa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que é um exercício pessoal, profissional e cidadão de diálogo constante, que deve mobilizar forças afetivas, para impulsionar práticas educativas, acolher e engajar os estudantes. A esse respeito, o professor Miguel enfatiza:

[...] 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).

A permanência do estudante na escola, ou não, por sua vez, vincula-se 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 iniciativa e criatividade, para desenvolver práticas educativas diversificadas e inovadoras, porque esse suposto (des)interesse conjuga o afeto à possibilidade de o professor superar rotinas maçantes de ensino. Como avaliam Boltanski e Chiapello (2009), 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” (Boltanski; Chiapello, 2009, p. 131). Ela torna-se mais efetiva no controle para 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, 2009, p. 132). Na textualização da política curricular de EMTI de Mato Grosso, tal processo perpassa o compromisso moral, assumido por muitos professores, para com o modelo, já que:

[...] 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 nosso horário, além de nossa carga horária atribuída para que a gente possa honrar os nossos compromissos (Professor, 3:12:48-3:13:36).¹¹

Sustentadas pela promessa de profissionalismo e de reconhecimento, as fantasias que defendem contra sentimentos de humilhação e de inutilidade, paradoxalmente, provocam esses mesmos sentimentos. 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, tradução nossa).

Discursos de medo e esperança ativam o automonitoramento nos professores, que “[...] implica autoinspeção, por meio da qual os professores detectam deficiências em suas competências de ensino e são inspirados a se engajar no autoaperfeiçoamento” (Tien-Hui; Achaa; Ball, 2024, p. 2). Como outro efeito da política, 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, fato que configura um projeto emocional e ético, e, ao mesmo tempo, reconfigura a carreira do magistério da educação básica e a adesão voluntária por partes dos professores. De tal modo, “[...] 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” (Professora Ana).

A fantasia de tudo saber fazer em prol da gestão produtiva da escola é espelhada no âmbito da atuação profissional, no ideal de autoaperfeiçoamento dos professores. Torna-se parte de seus projetos de vida e exigência sacrificante – nem sempre confessável – por manter-se empregado, para lecionar na disciplina em que foi formado e concursou-se como

Fantasia de controle e objetividade na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

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, ter um futuro etc. Como argumenta Safatle (2020), ter um espírito/perfil empreendedor, ser empreendedor de si mesmo, representa o extravasamento da lógica neoliberal para todas as dimensões da vida.

Ao internalizá-la, é o próprio indivíduo [como resposta à interpelação do outro, diríamos,] 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).

Aderir à fantasia de tudo saber fazer, que projeta a gestão como solução para todos os problemas da escola, implica desconconsiderar-se algumas disjunções intrínsecas à realidade. A adoção das Escolas Plenas, e mais recentemente, da modalidade vocacionada aos esportes, não está sendo acompanhada dos necessários investimentos em infraestrutura; faltam espaços adequados para práticas esportivas, convivência, descanso, vestiários, entre outros, o que dificulta a permanência dos estudantes e precariza o trabalho docente.

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 brita, 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. [...] O governo implanta, mas ele não dá respaldo e aí, vira um paranauê lá dentro (Professora, 4:33:46-4:36:07).¹²

Mais do que a capacidade de inovar e de assumir riscos no âmbito econômico, no mundo do trabalho, no plano externo, o empreendedorismo de si envolve a subjetivação de uma atitude empresarial (autogerenciamento). O modelo de gestão adotado pela Seduc/MT não é apenas o de controle externo. Os instrumentos de planejamento, rotinas de avaliação e monitoramento das ações, adquirem mais força na adesão dos professores/gestores, que engajam-se no investimento de energia (física e emocional) e de valores morais para garantir a boa execução da proposta. Esses problemas, e disjunções de toda ordem na multiplicidade de escolas, de salas de aula e de docentes, precisam ser negados, para manter-se a crença que os modelos pedagógico e de gestão são tudo o que a escola precisa para desempenhar, com excelência, sua função social, na direção de um inatingível mundo harmônico.

Considerações finais

Buscamos, aqui, problematizar negações e fantasias de controle e de objetividade que turvam a natureza contingente e conflituosa da política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso. Consideramos que inúmeros gestos se projetam, tentativamente, na política no ensejo de fixar sentidos em significantes privilegiados, sempre que uma leitura de crise social investe em sua evocação como falta (de planejamento, de gestão, de equilíbrio emocional, de moral, entre outras). Na discussão da política curricular de Ensino Médio de Mato Grosso, buscamos por em tensão esse gesto em sua insistência de conferir unidade ao social e à identidade. A presunção de objetividade e de controle da escola, da educação e da identidade, modernamente, conectam conhecimento, razão e democracia, e (des)-sedimentar essa associação fantasmática passa por interpelar expectativas violentas de educação, esteadas como positivities a partir da negatização que bloqueia a atenção ao diferir (abertura ao outro) como alteridade radical. Essa presunção, por isso, exclui a diferença e o diferir, autoriza intervenções sobre a escola, as carreiras, a formação de professores e sobre os próprios professores como pessoas, com efeitos diversos.

Pensar a educação para além desse ânimo violento que tem justificado obscenidades do poder sobre o outro (todo outro/inesperado) a ser normalizado ou eliminado, parece-nos ser um modo de desalojar a democracia de um horizonte onde o saber sobre qual educação, identidade e sociedade precisamos eliminar a democracia como possibilidade de divergir e de ser diferente. Isso nos faz assumir a defesa da educação como algo relacional; portanto, como impeditiva de se realizar messianismos. Com base nessa discussão, não pretendemos sugerir que a boa educação seja aquela proposta à margem da dimensão fantasmática, algo que consideramos impossível, contudo, afirmarmos a *falta* como constitutiva do social. Queremos defender a educação para além de uma promessa de controle dos deslocamentos e das perturbações inevitáveis da vida que, nesse sentido, desalinham, desconsertam e põem em falência as promessas salvacionistas de plenitude e de harmonia.

Referências

- 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**, local, v. 17, n. 48, p. 114-135, out./dez.,

2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8939> Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Propõe alteração na Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Fomento,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20de> Acesso em: 10 abr. 2024.

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

TIEN-HUI, Chiang; 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: 6 mar. 2024.

CLARKE, Matthew. Falando ‘sobre a revolução’: as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas da política educacional. **Routledge: Journal Education Policy**, V.27, nº2, p. 173-191, march 2012.

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

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

O CONTEXTO da concepção do Modelo. Caderno de Formação da Escola da Escolha: anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Memória e Concepção: Concepção do Modelo da Escola da Escolha**. Recife, v. 1, p. 27-47, 2019. Uma publicação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

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.

DESAFIOS e oportunidades para a escola. Caderno de Formação da Escola da Escolha: anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Memória e Concepção: Concepção do Modelo da Escola da Escolha**. Recife, v. 1, p. 27-47, 2019. Uma publicação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A ESCOLA da Escolha e o Novo Ensino Médio – uma escola para o século XXI. Caderno de Formação da Escola da Escolha: Novo Ensino Médio. **Caderno Modelo pedagógico: concepção do modelo pedagógico: novo ensino médio**. Recife, v. 2, p. 56-70, 2021. Uma publicação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

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.

A FORMAÇÃO acadêmica de excelência. Caderno de Formação da Escola da Escolha: Novo Ensino Médio. **Caderno de Formação: Modelo Pedagógico: Eixos Formativos**. Recife, v. 6, p. 8-21, 2021. Uma publicação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

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.

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 (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 51-101

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

LACLAU, Ernesto. Ethics, normativity, and the heteronomy of the law. In: S. Cheng (red.), **Law, justice, and power: Between reason and will**. Stanford: Stanford University Press, 2004. p. 86-177.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

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

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445- 466, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Radical investment in the curriculum in times of Covid-19: Can we question the anti-science discourses?. **Prospects**, Paris, p. 1-8, 2021.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181> Acesso em: 10 maio 20242011.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth. National curriculum in Brazil: Between accountability and social justice. **Curriculum Perspectives**, local, n. 39, p. 187-191, 2019.

Fantasia de controle e objetividade na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. **Currículo sem Fronteiras**, local, v. 22, e1153, 2022.

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.

MARCHART, Oliver. Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009.

MATO GROSSO. **Lei n.º 10.622, de 24 de outubro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena. Cuiabá: SEDUC/MT, 2017a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-10622-2017-mato-grosso-institui-o-projeto-escola-plena-vinculado-ao-programa-pro-escolas-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-esporte-e-lazer-seduc-e-da-outras-providencias?q=Educa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 03 abr. 2024.

MATO GROSSO. **Projeto de Lei n.º 458, de 05 de setembro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena. Cuiabá: ALMT, 2017b. 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, 2021.

MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2024.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

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, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso: 5 maio 2024.

OLIVEIRA, Leidiane Francisca de. **Sentidos de educação integral articulados na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso**. 179p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Rondonópolis, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rondonópolis, 2024,

A PEDAGOGIA da presença. Caderno de Formação da Escola da Escolha: Ensino Médio. **Caderno Modelo Pedagógico Princípios Educativos: Ensino Médio**, Recife, v. 5, p. 30-41, 2021. Uma publicação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

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.

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 (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

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, 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, Silas Veloso de Paula; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 23, e1139, 2023.

TAUBMAN, Peter. **Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education**. New York, London: Routledge, 2009.

Notas

¹ Associamos discussões no âmbito do Projeto Políticas de Currículo para o Ensino Médio: Mudanças na Organização Curricular (em desenvolvimento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq) e de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR.

² Essa política contou com um projeto piloto, de 2016; foi instituída pela Lei Nº 10.622/2017 (Mato Grosso, 2017a) e denominada, a princípio, Projeto Escola Plena. Sua continuidade e modificações foram estudadas por Oliveira (2024).

³ Organização não-governamental pernambucana, criada em 2003. Apoia o desenvolvimento de políticas de ensino em tempo integral, promovendo o programa Escola da Escolha, como solução educacional em 19 estados brasileiros. Ver: <https://icebrasil.org.br>

⁴ Só pode haver limites à significação que sejam antagônicos ou excludentes ou, em outras palavras, “Se o que está para além torna-se o significante da pura ameaça, da pura negatividade, do simplesmente excluído, pode haver limites e sistema (uma ordem objetiva)” (Laclau, 2011, p. 70).

⁵ Na psicanálise de Jacques Lacan, três registros constituem o aparelho psíquico: o Real, o Simbólico e o Imaginário. O Real é o não representável, aquilo que resiste à simbolização, é o sem sentido” (Borges; Lopes, 2021, p. 121).

⁶ Optamos por usar a abreviação Cad. nas referências aos Cadernos que compõem o material pedagógico e de formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE (2019, 2021, 2022).

⁷ Marco Marrafon, então Secretário de Estado de Educação de Mato Grosso. 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.

⁸ PDCA é a sigla em inglês para Plan (planejar), Do (fazer), Check (cheçar) e Act/Adjust (agir ou ajustar).

⁹ Usamos nomes fictícios nos excertos apresentados.

¹⁰ 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 nas ações pedagógicas.

¹¹ Manifestação de um professor no Colóquio das Escolas Integrais, realizado na DRE Rondonópolis, em 18/11/2022, com transmissão ao vivo no canal dessa instituição no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fkf8CAiJEJQ>. Acesso em: 10 jul. 2023.

¹² Manifestação de uma professora no Colóquio das Escolas Integrais, realizado na DRE Rondonópolis, em 18/11/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fkf8CAiJEJQ>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Sobre as autoras

Leidiane Francisca de Oliveira

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (MT), professora efetiva de Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede estadual de educação de Mato Grosso.

e-mail: prof.leidiane@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6164-3964>

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

Professora Associada do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (MT).

e-mail: erikavrcunha@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6648-5261>

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 01/09/2025