
O novo Ensino Médio e BNCC: o estado de Mato Grosso em foco

The new High School and NCCB: the state of Mato Grosso in focus

La nueva Enseñanza Media y BNCC: el estado de Mato Grosso en la mira

Fabiola Gonçalves de Lima¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4721-0772>

Ana Lara Casagrande²

 <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>

Danilo Garcia da Silva³

 <https://orcid.org/0000-0003-0477-3097>

Resumo: Objetiva-se analisar como o estado de Mato Grosso (MT) encaminhou as mudanças diante da Lei nº13.415/2017, verificando o alinhamento com as concepções da atual reforma do Ensino Médio e estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um estudo de caráter descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa, que utiliza a pesquisa documental como técnica de coleta de dados. Os dados indicados são parte de pesquisa de mestrado em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Os resultados demonstram que MT coaduna com a perspectiva de formação trazida pela BNCC, visando a construção de um modelo que relaciona extensão de jornada, desenvolvimento de projeto de vida dos jovens e formação profissional articulada ao Ensino Médio no escopo da rede estadual. As Escolas Plenas foram uma experiência nesse sentido. Nota-se que a reforma parece não dar conta de mudanças substanciais, pois há questões sociais mais profundas que não podem ser desprezadas.

Palavras-chave: Ensino Médio. BNCC. Mato Grosso.

Abstract: This article aims to analyze how the state of Mato Grosso implemented the changes in the state education network introduced by Law nº13.415/2017, verifying to what extent the alignment with the concepts of the current reform of High School and the establishment of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) is maintained. This is a descriptive and exploratory study, with a qualitative approach, which uses

¹ Mestranda em Educação. Analista técnica do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). E-mail: fabiolaglimamt@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). E-mail: ana.casagrande@ufmt.br

³ Doutor em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT). E-mail: daniilogsilvas@gmail.com

documental research as a data collection technique. The indicated data are part of an ongoing master's research, developed within the scope of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso. The results demonstrate that the state of Mato Grosso is in line with the training perspective brought by the BNCC, aiming at building an education model that inter-relates working hours, announcement of the development of young people's life project and the possibility of professional training linked to High School within the state network scope. The Full Time Schools were an experience in this sense. It is noted that the reform does not seem to account for the effective democratization of education, which allows conditions of access, permanence and identification of young people in High School, as there are deeper social issues that cannot be ignored.

Keywords: High School. BNCC. Mato Grosso.

Resumen: Se objetiva analizar cómo el estado de Mato Grosso (MT) adelantó los cambios en la red estatal a partir de la Ley n° 13.415/2017, examinando su compatibilidad con la presente reforma en la Enseñanza Secundaria y el establecimiento de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio, que, bajo un enfoque cualitativo, utiliza de la investigación documental como técnica de análisis. Los datos que aquí se señalan forman parte de una investigación más amplia, en curso en el Programa de Posgrado en Educación. Los resultados demuestran que MT se pare a la perspectiva de formación que recoge la BNCC al enderezar la construcción de un modelo educacional que abarca la ampliación de la jornada laboral, el desarrollo de un proyecto de vida para los jóvenes y la formación profesional articulada a la Enseñanza Secundaria en la enseñanza estatal. Las “Escolas Plenas” han sido una experiencia en ello. La reforma no parece llevar a efectivo un cambio sustancioso, pues quedan cuestiones sociales de fondo que merecen más atención.

Palabras-clave: Enseñanza Media. BNCC. Mato Grosso.

Introdução

O Ensino Médio no Brasil tem previsão de duração mínima de três anos que encerram o ciclo da Educação Básica. Ele tem se apresentado como um desafio, principalmente, por ser um espaço de disputas ideológicas pelas perspectivas para a juventude, seu público, e alvo de constantes modificações organizacionais que revelam seu hermetismo, como indicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.352): “Por causa de sua complexidade, tem sido um desafio propor políticas públicas para o ensino médio, que vive o dualismo entre ser profissionalizante e ser propedêutico – neste caso, como preparação para a continuidade dos estudos em nível superior”.

Dentre as políticas educacionais, a proposta mais recente de alteração na estrutura do Ensino Médio ocorreu com a aprovação da Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que envolveu modificações curriculares, com componentes sugeridos segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), direcionados às aprendizagens essenciais. Tais aprendizagens alegam congregar, bem como seus itinerários formativos, a parte diversificada do currículo, cuja flexibilidade vislumbrada se tornou um eixo de difusão da proposta. A aceleração da aprovação dessa Lei, via Medida Provisória (MP), no entanto, levantou inúmeros questionamentos sobre a observação de critérios democráticos e sobre os reais intuitos da reorganização curricular para a educação pública brasileira. A BNCC, então, dá sustentáculo à reforma, sua homologação, pelo Conselho Nacional de Educação, deu-se no dia 04 de dezembro de 2018.

Conforme indicam Cury, Reis e Zanardi (2018, p.18): “não se pode olvidar que a questão curricular, em uma sociedade plural e complexa, envolve também interesses nem sempre convergentes. Daí que o currículo seja um espaço de conflito e de disputa”. É preciso reconhecer, então, que a seleção curricular (definidora das aprendizagens consideradas essenciais) traz consigo visões de mundo, que remetem à formação pretendida para os jovens. Essas visões, então, estão em disputa para se materializarem nas orientações curriculares e direcionarem a formação no ambiente da escola.

Em meio à formação pretendida para os jovens ao longo da história da Educação no Brasil, o que parece continuar é a carência de uma identidade para o Ensino Médio que transponha, como Piletti (1999, p.48) apropriadamente indicou, a “atenção excessiva a aspectos externos e periféricos, como a questão da terminalidade *versus* continuidade”. Além de a categoria trabalho parecer, em alguns momentos históricos, ser o núcleo central da etapa, o que o torna funcional ao processo produtivo e reduz o que se espera dele, conforme a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preconiza como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o seu aprimoramento como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino das disciplinas (BRASIL, 1996, art.35).

A partir dessa conjuntura, a intenção deste texto, oriundo de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, é investigar e analisar como o estado de Mato Grosso encaminhou as mudanças na rede estadual diante da Lei nº 13.415/2017. Metodologicamente, é realizado um estudo qualitativo, caracterizado como exploratório-descritivo, no qual serão traçadas considerações acerca do percurso da aprovação da Lei, os marcos normativos sobre o Ensino Médio e feita a análise da proposição de uma BNCC e seus desdobramentos no contexto do estado de Mato Grosso, a partir de uma análise documental, envolvendo legislações nacionais, como a que instituiu Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e mato-grossenses, a partir dos objetivos da pesquisa. Para o desenvolvimento dessa análise, que envolveu os documentos de primeira mão, isto é, aqueles “que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais” (GIL, 2014, p.51), foram considerados os materiais que tangenciaram a construção do Documento de Referência Curricular para o Ensino Médio.

Desse modo, além desta introdução e das considerações finais, o texto está organizado estruturalmente em três seções, quais sejam: Cenários para desenvolvimento do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017; Panorama do novo Ensino Médio no estado de Mato Grosso; As denominadas Escolas Plenas como novas experiências educacionais em Mato Grosso.

Cenários para desenvolvimento do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017

Considerando a relevância da área educacional para o país, destaca-se o Ensino Médio como uma etapa que deve estar cada vez mais como alvo de investigações científicas, na perspectiva de democratização do acesso e permanência, que, de antemão vale indicar, não ocorrerá sem o investimento apropriado, isto é, não se deve desconsiderar a questão do financiamento ao discutir melhorias no Ensino Médio brasileiro.

No que se refere à democratização, Mesquita e Lelis (2015), ao realizarem análise sobre o acesso ao Ensino Médio no Brasil, revelam que, no decorrer das últimas décadas, a necessidade de expansão das vagas e alterações curriculares direcionadas a esse nível de ensino têm tido como indicador o cenário de um país mais competitivo no mercado internacional, que requer um trabalhador qualificado em acordo com as novas exigências impostas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, o que, em nossa ótica, é um empobrecimento da identidade do Ensino Médio. Estaria a etapa reduzida ao fornecimento de mão-de-obra para o mercado?

As mesmas autoras apontam, ainda, que, numa perspectiva histórica, há uma alternância entre três funções do Ensino Médio no modelo educacional brasileiro, a saber: a formativa, que prepara para as diferentes dimensões da vida social; a propedêutica, que possibilita o acesso aos conhecimentos gerais que orientam os exames para ingresso nas Universidades, e a profissionalizante, que prepara para o trabalho (MESQUITA; LELIS, 2015).

A recente reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, indica a atualidade do debate empreendido por Mesquita e Lelis (2015), ao considerarem que a nova BNCC orienta para a construção de itinerários formativos – a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional – os quais trazem de volta à tona a dualidade histórica sobre a formação geral para a juventude da elite e a formação profissional para os jovens trabalhadores, uma vez que a “escolha” do itinerário que mais interessa perpassa a condição do jovem pobre (somada à possibilidade de oferta das redes de ensino e conforme a relevância para o contexto local) que, não raro, ao chegar no Ensino Médio, tem urgência para ingressar no mercado de trabalho. Há uma distinção importante a ser marcada entre formar para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho, sendo que a primeira remete ao tecnicismo e atendimento à mão-de-obra necessária para determinado momento e a segunda promoveria um debate mais amplo do trabalho na sociedade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No tocante à formação dos jovens para ocupação no mercado de trabalho, o estudo das autoras Casagrande e Alonso (2019) traz importantes reflexões sobre a reconfiguração do Ensino Médio nos estados de São Paulo e Mato Grosso, que implementaram projetos de ampliação da jornada

no Ensino Médio antes da reforma contemporânea, enfatizando a preocupação com os jovens que chegam à etapa final da educação básica que, historicamente, apresenta grande índice de evasão entre os jovens de famílias pobres.

Reiteramos, por fim, a preocupação com a educação do jovem pobre brasileiro, que tem um perfil diferente do privilegiado, pois para o primeiro a escola é o espaço no qual terá acesso à possibilidade de planejar e construir uma trajetória relacionada ao seu crescimento pessoal e profissional; para o segundo, cursar o ensino superior e melhorar as suas possibilidades de crescimento, nas mais variadas dimensões, inclusive financeira, é algo lógico (CASAGRANDE; ALONSO, 2019, p. 597).

Tal preocupação com os problemas enfrentados pelos jovens brasileiros na etapa do Ensino Médio remete a uma demanda urgente e está relacionada à coexistência (informal) de dois sistemas escolares paralelos. O desafio central para superá-los é transpor o conjunto das desigualdades e da estratificação social para construir um sistema nacional de educação mais igualitário. Nesse sentido, Cury (2008, p. 1189) afirma que “o conceito de sistema único de educação ou mesmo o de sistema unificado de educação tem como desafio maior o horizonte da igualdade, cujo motor maior não se radica na escola, mas no próprio sistema social”.

É fundamental a compreensão de que o currículo escolar, sem desconsiderar o contexto desigual no qual se materializa, pode ser considerado um dos modos de garantia do direito à educação e de alcance da formação voltada para o exercício da cidadania. A BNCC, conceitualmente, traz a noção de estabelecimento das aprendizagens essenciais para os jovens do Ensino Médio, logo, tais contornos dados, enquanto concepções, têm um papel que deve ser estudado e problematizado, tendo em vista a necessidade de reconhecimento de que o currículo, tampouco um documento orientador/de referência como é o caso da BNCC, não é o responsável único pelos problemas de qualidade da educação, bem como não é sozinho o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), o que não significa, também, que seja de mínimo impacto para a educação dos jovens. É indispensável reconhecer a presença de disputas teórico-metodológicas e políticas no seu bojo.

De acordo com Silva, Neto e Vicente (2015), o debate em torno de uma BNCC, no Brasil, é uma das peças da constituição da democracia no país, cujos processos políticos e estruturas institucionais são complexos e impõem grandes desafios. Cury, Reis e Zanardi (2018, p.84) consideram que não se pode ignorar que a BNCC “se constituiu em campo de intensas disputas ideológicas na sua construção e aprovação, mas que uma visão hegemônica burguesa acabou por aprisionar o debate com a atenção voltada para um tecnicismo excludente”, assim, os autores pensam que, enquanto proposta curricular, “a BNCC deveria ter considerado que vivemos em uma sociedade que é e se deseja plural e democrática” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 84).

Em meio às desigualdades sociais e econômicas, próprias do sistema econômico brasileiro, há uma crescente demanda por escolarização da população, de maneira que as políticas educacionais do país foram implementadas numa tensão crescente de afirmação de movimentos em defesa da universalização do acesso à educação. Quanto ao Ensino Fundamental, pode-se afirmar que o avanço mais significativo em relação ao Ensino Médio se deve, em certa medida, à incorporação de parcelas da população historicamente alijadas da escola, por meio da questão da obrigatoriedade da etapa, que é anterior à estabelecida para o Ensino Médio. Devemos considerar, ainda, outras especificidades que interferem na presença/ausência do público da etapa final da Educação Básica na escola, como a inserção no mercado de trabalho e colaboração na renda doméstica.

A atual reforma do Ensino Médio, que afeta a educação formal dos jovens, traz conceitos que estão em curso desde a década de 1990, como a questão do desenvolvimento de competências e habilidades, entre outros, que são criticadas por muitos segmentos do setor educacional. A aceleração para aprovação da Lei nº 13.415/2017, que teve seu início via Medida Provisória (MP), levantou alguns questionamentos sobre o diálogo democrático que dever-se-ia ter estabelecido com especialistas da Educação e profissionais da educação básica, dados os grandes impactos de uma nova organização curricular para a educação pública da juventude brasileira. Quando se menciona juventude, consideram-se os jovens de 15 a 17 anos, público-alvo do Ensino Médio, em idade ideal.

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que teve início em dezembro de 2015 e se consolidou em agosto de 2016 – o qual muitos abordam como golpe civil-parlamentar-midiático, como Souza (2019) e Freitas (2018) – as reformas que estavam em curso tomaram uma proporção acelerada com um forte apelo para as reformas da previdência, das políticas trabalhistas e educacionais. De acordo com Giovanaz (2021), a substituição de Dilma Rousseff (PT) na presidência pelo seu vice, Michel Temer (PMDB) – “com o Supremo, com tudo” – viabilizou a aplicação de uma agenda econômica latente por vinte anos subsequentes. Agenda que envolveu, ainda, a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, a vigorar por vinte exercícios financeiros (BRASIL, 2016a). A questão é justamente pensarmos se foi a agenda votada nas urnas.

No tocante às reformas educacionais, vale considerar dois pontos para analisar a condução que o Estado brasileiro e a sociedade civil organizada teceram para construir os espaços e processos democráticos para a política de constituição de um novo Ensino Médio contemporaneamente: I. as discussões sobre a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tomaram uma proporção pública maior de questionamentos pelo modo como foram conduzidas, em meio ao acirramento do processo eleitoral e deposição da presidenta Dilma Rousseff; II. urgência do “novo” (coloca-se entre aspas, pois Michel Temer já fazia parte do governo) governo que assumiu a presidência da República. O processo

de discussão sobre a constituição de uma base nacional e um currículo mínimo (aprendizagens essenciais) a ser adotado pelas Unidades da Federação estava em curso no Brasil, aparecendo desde a Constituição Federal de 1988 e constando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em vigor, de forma explícita: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, art. 26, antes da redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013).

Mas a materialização da reforma do Ensino Médio, com a urgência estabelecida por Michel Temer, gerou reflexões sobre os fundamentos que poderiam estar escamoteados. Os debates em torno de uma base comum curricular não são novos e são, historicamente, terrenos de disputas de grupos instituídos na estrutura social brasileira, quais sejam: parlamento, especialistas em educação, professores da educação básica, grupos educacionais privados, sindicatos, grupos conservadores, religiosos e os movimentos do terceiro setor/sociedade civil. Essas disputas são próprias da sociedade democrática. O que parece importante é que o aporte ideológico seja evidente e partilhado para o projeto de educação e sociedade que se visa construir.

Nesse sentido, destaca-se o estudo de Silva, Neto e Vicente (2015), no qual há um debate em torno das configurações tomadas pela democracia no Brasil e sua relação com as políticas públicas educacionais no período de 1988 a 2015. Os autores ressaltam que as tentativas de elaboração de uma base nacional comum, desde a promulgação da LDB de 1996, são marcadas pelas dificuldades de encontrar os consensos nos processos políticos, que se respaldam na divergência de interesses. Nas palavras dos autores: “Os sentidos da democracia brasileira estão sendo disputados em todas as instituições sociais” (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 333).

A afirmação de Silva, Neto e Vicente (2015) leva à compreensão de que, a partir dos parâmetros de democratização das políticas após 1988, existe uma disputa no interior do Estado sobre os sentidos e norteamento das ações institucionais para o estabelecimento dos padrões de regulação das políticas e modelos de governança. Os sentidos estão articulados a interesses e visões de sociedade e concepção de formação da juventude, por isso, a ótica aqui defendida é a de que deva prevalecer aquela que esteja voltada aos interesses comuns e à constituição de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada e não cuja referência esteja assentada na lógica da gestão privada e seu aparato administrativo. Já foi identificada a presença da “privatização de processos como a definição dos currículos escolares dos sistemas públicos; a elaboração e aplicação de sistemáticas de avaliação desses; procedimentos de formação em serviço de educadores”, entre outros, como explicita Adrião (2017, p.130).

Ao ter como objeto de estudo a entrada de grandes grupos empresariais (Grupo Objetivo, Pearson, Grupo Positivo, Grupo Santillana e Grupo Abril Educação) do seguimento da educação na composição curricular das escolas públicas brasileiras, Adrião (2017) afirma que:

Em síntese, o mesmo movimento que gera a concentração do mercado de “insumos curriculares” em poucos e gigantescos grupos empresariais e a padronização de currículos e projetos educativos, na medida em que uma mesma *marca* de “sistema privado de ensino” é adotada por inúmeras escolas particulares sediadas em todas as regiões do Brasil, expande seu potencial de mercado para as redes públicas (ADRIÃO, 2017, p. 133, grifo da autora).

Campos (2015, p. 3), por sua vez, indica em relação à lógica privada da qualidade total que penetrou o campo educacional, com concepções que podem ser identificadas no interior de políticas educacionais, que “o conceito de qualidade não vai ser definido pelo serviço que a instituição espera oferecer, mas sim pelas expectativas de seu cliente”. O que vai ao encontro da lógica de vislumbrar o campo educacional, como um todo, e a escola, especificamente, como uma empresa, de maneira que se estabelece uma relação mercantil de fornecedor-cliente.

Como dissemos que há disputas por projetos e visualizamos que o setor privado tem interesses na educação como potência de investimento, há que se reconhecer também a presença de grupos que sedimentam concepções opostas. Assim, cabe lembrar que, no campo dos avanços para participação da sociedade nas discussões sobre a condução das políticas públicas para a educação básica e currículo comum, a partir de 1988, destaca-se a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que sinalizou uma organização popular dos setores educacionais em defesa dos direitos considerados fundamentais.

Como fruto do movimento político recente na sociedade brasileira, que aprofunda e acirra os debates públicos em torno da necessidade de reformas nas principais políticas de estado que impactam na vida da população – por exemplo: trabalhista, previdenciária, tributária, relacionada aos direitos humanos e educação – a BNCC é aprovada e se encontra em processo de implementação em todas as Unidades da Federação, pois o ano limite para que isso ocorra é o que está em curso. No caso do Ensino Médio, devemos recuperar a ideia de que há várias reformas a ele direcionadas ao longo dos anos, com sinuosidades nos fundamentos.

Historicamente, o atendimento ao jovem, no Brasil, passou por concepções ligadas ao mundo (ou mercado) do trabalho e/ou continuidade dos estudos. No período colonial, já se identificavam privilégios das elites locais, formadas por donos de terras, senhores de engenhos e pelos filhos dos colonizadores, que eram preparados para o trabalho intelectual, enquanto os trabalhos braçais ficavam designados aos excluídos da sociedade (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). A independência do Brasil “arranjo político que favorecia os interesses da camada senhorial brasileira, grande empresária

da emancipação política, assim como os interesses do novo capitalismo europeu” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.62) não trouxe significativas alterações para a sociedade.

Desde 1808, com a chegada da corte de Dom João VI ao Brasil, o ensino brasileiro passa a ter os níveis: primário, secundário e superior; foram criados, ainda, alguns Liceus (em Pernambuco e na Bahia) e o famoso Colégio Pedro II, inaugurado em 1838, que principia o Ensino Secundário de tradição clássica no país, caracterizando-se como o padrão e a única instituição a realizar os exames que possibilitavam o ingresso nos cursos superiores (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

A reforma Leôncio de Carvalho (1879), última ousadia na educação brasileira no contexto imperial, determinava que fosse cumprida a lei geral do ensino de 1827, que previa o ensino para todos. Durante o Império, então, a preparação para o Ensino Superior era a principal função do Ensino Secundário. Já na República, proclamada em 15 de novembro de 1889 (1889 a 1930), busca-se a superação desse caráter. A reforma Benjamin Constant (1890), por exemplo, implantada nesse período, defendia o secundário como preparação para a vida, como prolongamento do Ensino Primário. A Reforma Rocha Vaz (1925) caminha no mesmo sentido, propondo que o secundário prepare para a vida, enquanto prolongamento do ensino primário, direcionado ao desenvolvimento da cultura média geral (PETRINI, 2000).

O período conhecido como “Revolução de 30” (1930 a 1964), contou com duas reformas importantes ocorridas durante a Era Vargas (1930-1945): a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Gustavo Capanema (1942). A primeira estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino se direcionava à formação para a cultura geral e foram estabelecidos dois ciclos: 1º Fundamental, com duração de cinco anos, e 2º Complementar, mantendo o caráter enciclopédico. A Reforma Gustavo Capanema (1942), por sua vez, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário (e outras que a complementavam), o ensino foi direcionado à formação das elites, dividido em dois ciclos: 1º ciclo Ginasial, com quatro séries e 2º ciclo, dividido em Clássico e Científico, com três séries, e estabeleceu, ainda, o retorno das humanidades, permanência do método considerado tradicional e nacionalização autoritária, estando impregnado da ideia de formação moral e ética, ligada à religião, à família e à pátria, condizentes com os ideais propostos pelo Estado Novo (PETRINI, 2000; DALLABRIDA, 2015).

Cunha (2005), citando o levantamento realizado por Elza Marie Petruceli Carayon, em 1987, afirma que a iniciativa de introduzir elementos vocacionais no ensino secundário parte do próprio MEC ainda em 1953, quando foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). A mudança no currículo do ensino secundário, com a finalidade de preparar o jovem para a vida e o trabalho, não apenas para o Ensino Superior, estava entre os objetivos dessa Campanha.

Embora não tenha se efetivado, foi, segundo Cunha (2005, p.163), “uma orientação valorizada pelos educadores e, cada vez mais, no âmbito da própria administração educacional”.

A respeito dessa almejada formação, Cunha (2005) afirma que, ao assumir, em 1957, a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC, Anísio Teixeira elaborou um projeto de difusão da educação complementar, inspirado na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, cujo objetivo era estender a escolaridade obrigatória em mais duas séries, “conciliando educação geral com a preparação para o trabalho” (CUNHA, 2005, p. 163).

Retomando o teor das reformas, nota-se que a queda do Estado Novo não significou a ruptura imediata com a organização do aparelho escolar instituído, segundo Cunha (2005, p.43): “Apenas os aspectos mais manifestos da legislação estadonovista do ensino foram imediatamente revogados [...]. O sistema, como um todo, permaneceu de pé”.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases, aprovado em 1961 – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, manteve a estrutura do ensino da seguinte maneira: Ensino Pré-primário, Ensino Secundário de quatro anos (podendo ser acrescido de mais dois, com artes aplicadas), Ensino Médio dividido em Ginásial e o Colegial, ambos compreendendo o Ensino Secundário, o Técnico e o de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (conforme art. 34), e Ensino Superior. Afirma-se que a educação no Ensino Médio “em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente” (BRASIL, 1961, art. 33).

No período da ditadura militar, destaca-se a Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971, que muda a denominação de Ensino Primário e Médio para Ensino de 1º e 2º graus. Quanto aos currículos, estabelece-se um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971, art. 4º). Houve a compulsoriedade do ensino profissionalizante no Ensino do 2º grau: “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL, 1971, art. 4º § 3º). A parte da formação especial do currículo tinha, segundo a Lei em questão, o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau, sendo fixada, quando destinada à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional (BRASIL, 1971, art. 5º, § 2º).

Mesmo nos momentos em que escolas públicas e privadas estavam no escopo da articulação da formação profissional à formação de nível médio, foram resguardados os interesses de continuidade dos estudos aos jovens da elite. Exemplificamos a especificidade das escolas privadas (e subjacente interesse em destacar a aprovação em vestibulares, que subsidiava a continuidade dos seus

estudantes/clientes nos estudos em nível superior) com o registro de Cunha (2005, p.145), sobre o anúncio de uma das escolas em fevereiro de 1972, que apresentava as vantagens do curso técnico industrial, nas especificidades oferecidas. A primeira referia-se à dispensa do serviço militar e a segunda, “mais importante do que a primeira, pois vinha em letras de tipo maior, bem destacadas, e caixa alta: ‘aprovamos 98% dos nossos alunos que fizeram vestibulares, sem nenhum cursinho’”.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante é alterada com a Lei nº 11. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que define que a “preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, art. 1º). Observamos mais um movimento de ruptura com a obrigatoriedade da relação Ensino Médio/ensino profissionalizante.

A atual LDB estrutura o dever do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia de Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade. Na seção IV da referida lei, boa parte das alterações na redação advém da Lei nº 13.415/2017, mencionada desde o início deste texto, a mais recente reforma do Ensino Médio, e que está na ordem do dia.

No caso das políticas educacionais, o Quadro I apresenta uma síntese das propostas para revisão dos currículos a partir da LDB de 1996. As informações até o ano de 2015 foram sintetizadas a partir dos estudos do artigo de Silva, Neto e Vicente (2015); as demais informações foram extraídas dos documentos oficiais analisados, ou seja, dos dados coletados para a configuração deste texto.

Quadro I – Síntese das propostas para uma base nacional curricular, a partir da LDB de 1996

Ano	Teor
1996	Sancionada a Lei nº 9.394 em 20/12/1996 que prevê em seu artigo 26 uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada.
1997 e 1998	Proposta das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio.
2001 e 2002	Proposta do Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais ressaltando o direito à aprendizagem.
2006	Alterações Propostas para reorganizar os PCNEM e DCNEM
2013	Projeto de Lei nº 6.840 para estudos e proposições para a Reforma do Ensino Médio.
2014 e 2015	Aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014 e discussões para implementação da BNCC em 2015.
2016	Medida Provisória nº 746 de 22/09/2016 que estabeleceu novas diretrizes para o Ensino Médio.
2017	Sancionada a Lei nº 13.415 de 16/02/2017 que trata da Reforma do Ensino Médio e implementação da nova BNCC.
2018	Implementação nas Unidades da Federação: criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (Portaria MEC nº 331/2018).
2019	Implementação nas Unidades da Federação: Etapas Estaduais para elaboração dos currículos locais.

Fonte: Elaborada pelos autores, com base em Silva, Neto e Vicente (2015) e documentos oficiais analisados.

Victor (2018) afirma que um dos motivos que reacenderam a reflexão sobre mudanças que se faziam necessárias, mais recentemente, no Ensino Médio, foram os resultados demonstrados no Índice

do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015, divulgados no ano seguinte, os quais expuseram as graves dificuldades enfrentadas na aprendizagem dos jovens brasileiros. O autor considera que: “Os dados negativos reforçam a percepção de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado e merece profunda reforma” (VICTER, 2018, p.72). Bertagna (2017) considera que a forte presença da avaliação, sobretudo as avaliações em larga escala, nas políticas recentes, demandam a revelação da compreensão das bases sob as quais se assentam os objetivos de formação requeridos para a nossa sociedade.

Enfatizamos que a BNCC se apresenta como parte fundamental da atual reforma do Ensino Médio. Um dos documentos que a sustentam é o Plano Nacional de Educação (PNE). De modo que, ao empreender a análise do Plano, julgamos importante salientar a passagem do termo “Base Nacional Comum”, nas estratégias 2.2 e 3.3 para “Base Nacional Comum Curricular”, que faz referência a um documento curricular específico, tendo em vista que o termo Base Nacional Comum já era utilizado como princípio em diferentes situações, como na LDB/1996 e nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

De acordo com Cruz (2021), percebe-se também que a maneira como a BNCC é apresentada no PNE incorpora termos que remetem à duas perspectivas distintas, tanto a de que a Base definiria objetivos de aprendizagem, quanto a de que este documento deveria definir direitos de aprendizagem, conforme a Meta 2 do PNE, que estabelece a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, pelo menos, 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do Plano, tendo como estratégia, entre outras: [...] 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Ainda considerando o PNE, a Meta 3 aborda a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e a elevação, até o final do período de vigência deste PNE, da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, sendo algumas das estratégias:

[...] 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para alunos do Ensino Médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2014, grifo nosso).

A normatização da BNCC encontra respaldo legal também na Lei nº 13.005/2014, que regulamenta o PNE, com vigência de 10 anos: 2014/2024. O plano tem 20 metas, que mobilizam

estratégias para a melhoria da qualidade da Educação Básica e estão relacionadas à BNCC. Logo após a aprovação do PNE, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), ou seja, a administração da União, em colaboração com as administrações dos Estados e Municípios, dá início, efetivamente, ao processo do septuagésimo terceiro texto da BNCC, cumprindo o que havia sido anunciado pelo Ministro da Educação. A rapidez com que são tomadas as ações para elaboração da BNCC se difere dos esforços direcionados a outras estratégias vinculadas às mesmas metas, o que “demonstra novamente a centralidade do currículo no âmbito das ações do governo para a Educação sem que, no entanto, sejam apresentados dados ou diagnósticos que constatem sua necessidade” (CRUZ, 2021, p. 72/73).

A BNCC, então, define-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018a). No documento que a apresenta, afirma-se que ela é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e se soma aos propósitos que “visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2018a, p. 7).

A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. Enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da etapa do Ensino Médio foi reformulado e publicado no ano seguinte.

Em relação aos documentos estaduais, o caminho de construção, em muitos estados, ainda está em andamento. De acordo com o documento da BNCC do Ensino Médio, as escolas e as redes de ensino têm autonomia para organizar seus itinerários formativos, sendo que cada escola deverá ofertar ao menos duas opções de itinerário formativo. Afirma-se que, em um país que prevê autonomia dos entes federados, as redes e sistemas de ensino “devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018a, p. 15).

Assim, como responsabilidade dos estados e municípios cabem os processos de revisão, elaboração e/ou implementação de seus currículos alinhados à BNCC, que vêm sendo assistidos pelo Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), que estabelece diretrizes e critérios para a implementação por meio da Portaria do MEC nº 331, de 05 de abril de 2018 (MEC, 2018).

O ProBNCC propõe assistência técnica e financeira às redes que, a partir de uma estrutura

assentada no regime de colaboração entre entidades, como CONSED, UNDIME, CNE, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e MEC, formou equipes nos estados com o objetivo de elaborar os currículos e submetê-los a consulta pública e posterior apreciação do Conselho Estadual de Educação. A estrutura de trabalho por ciclos se organizou em duas etapas: primeiro ciclo de revisão ou elaboração dos currículos estaduais em regime de colaboração e o segundo ciclo de formação dos profissionais da Educação e revisão dos projetos pedagógicos (BRASIL, 2018b).

Feita a contextualização sobre o percurso de modificações nas orientações curriculares, na sequência será abordada parte da trajetória de reordenação do Ensino Médio no estado de Mato Grosso, por meio da análise de documentos fundamentais relacionados a esta etapa do ensino.

Panorama do Novo Ensino Médio no estado de Mato Grosso

O estado contava, no ano de 2020, com 850.915 matrículas de Educação Básica, sendo 140.030 matrículas no Ensino Médio. “O ensino médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 6,4% no número de matrículas entre 2016 e 2020, e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou uma redução de 4,7% no mesmo período” (BRASIL, 2021 p.26). Havia, no mesmo período, 39.258 docentes na Educação Básica do estado do Mato Grosso, dos quais 11.290 atuaram no Ensino Médio (BRASIL, 2021).

Em reportagem veiculada no endereço eletrônico do GI MT, cujo título é: *MT é o 4º estado no país com maior número de jovens fora da escola, diz estudo*, afirma-se que o estado tinha 32.836 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, segundo o documento *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018*⁴, divulgado pela Fundação Abrinq em agosto desse ano (SOARES, 2018). O que podemos inferir é que o Ensino Médio do estado realmente carecia de um olhar do ponto de vista das políticas públicas.

No movimento de reestruturação da etapa final da Educação Básica no estado de Mato Grosso, a primeira etapa do ProBNCC correspondeu à construção do Documento de Referência Curricular (DRC), com a execução do primeiro ciclo em 2018, homologado com a entrega de quatro cadernos, sendo eles: Concepções para a Educação Básica, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Finais do Ensino Fundamental. O segundo ciclo referente à formação de professores ocorreu em 2019, para isso, o MEC realizou, entre os dias 22 e 27 de agosto, dois encontros presenciais com as equipes do ProBNCC de todo o país.

⁴ A publicação reúne mais de 20 indicadores sociais relacionados às crianças e adolescentes, como mortalidade, nutrição, gravidez na adolescência, cobertura de creche, escolaridade, trabalho infantil, saneamento básico, acesso a equipamentos de cultura e lazer, violência, entre outros (SOARES, 2018).

A homologação da diretriz curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no estado de Mato Grosso, contou com a participação de docentes e sociedade por meio da realização de consulta pública (ao final dos 53 dias de consulta pública, obteve-se 201.888 participações, 24.586 contribuições e 11.350 participantes) (MATO GROSSO, 2018). Houve a estratégia de divulgação dos resultados de tal consulta e da primeira versão do documento, por meio de um site e da criação de um canal no Youtube com título “BNCC em Mato Grosso”, que hospedou 23 vídeos gravados para a divulgação da consulta pública e a primeira versão do currículo de referência. Sobre o Ensino Médio, iniciou-se o processo de construção do DRC, somente após homologação dessa etapa da base ocorrida em 14 de dezembro de 2018. O novo Ensino Médio, como é tratado na reforma pela lei 13.415/2017, traz novos desafios que vão além da elaboração do currículo na formação geral, uma vez que há de apresentar referenciais curriculares para os itinerários formativos.

Esses itinerários correspondem à parte diversificada do currículo, eles são divididos em quatro possibilidades de aprofundamento nas áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática e suas tecnologias (Matemática), Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, da Física e da Química); e, a Formação Técnica e Profissional (qualificação profissional do estudante para o mundo do trabalho). Na ocasião da conclusão do Ensino Médio, as escolas indicarão quais os itinerários formativos cursados ou qual curso profissionalizante realizado pelos estudantes.

A Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, instituiu o programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para a participação das Secretarias Estaduais e do Distrito Federal ao referido Programa. A SEDUC aderiu ao Programa por meio da assinatura do Termo de Compromisso. Na sequência, foi instituída a Comissão Estadual para a implementação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e a criação de Grupo de trabalho para a elaboração do currículo, considerando os itinerários formativos.

Ao aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, a SEDUC se comprometeu a elaborar e a executar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, que passou por várias etapas, desde a implantação das escolas-piloto com currículo flexível e oferta de itinerários formativos a partir do ano de 2019. Houve, ainda, a instituição de Comitê de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio composto por, no mínimo, cinquenta por cento de servidores efetivos. Além da autorização para a realização de processos de auditoria fornecida pelo Ministério da Educação, com o intuito de apoiar a verificação do cumprimento de metas dos indicadores processuais definidos no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da rede, a fim de garantir a implantação efetiva do Ensino Médio reformatado.

A redação do DRC contou com uma agenda periódica de encontros entre os redatores/coordenadores e articuladores, assim como foram promovidos encontros em cada área para o processo de produção e socialização do DRC/MT- Etapa Ensino Médio, com início em outubro de 2019 com a Plenária no Conselho Estadual de Mato Grosso até a leitura crítica do documento, em julho de 2020.

A etapa de seleção das escolas participantes do Programa de apoio ao Novo Ensino Médio seguiu alguns critérios para a escolha das escolas. As unidades escolares deveriam estar adimplentes junto aos programas federais, ter o aceite da comunidade escolar e atender aos critérios definidos pela Portaria nº 649/2018, a saber: No mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 13 de maio de 2017; unidades escolares que se enquadrassem em uma ou mais das categorias a seguir: a) participantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009; b) unidades escolares de Ensino Médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; c) unidades escolares que já ofertem jornada diária de cinco horas.

Dessa forma, levando em consideração todos os critérios elencados, houve a seleção de escolas que ofertam Ensino Médio em tempo parcial na capital Cuiabá e nos municípios circundantes num raio de até 120 km da capital do estado, sendo: a) Acorizal/MT - Escola Estadual Pio Machado; b) Cuiabá/MT - Escola Estadual André Avelino Ribeiro-Cuiabá e Escola Estadual Dione Augusta Silva Souza; c) Nobres/MT- Escola Estadual Nilo Póvoas; d) Várzea Grande/MT- Escola Estadual Irene Gomes de Campos.

No que tange às escolas de Ensino Médio em tempo integral, segundo o DRC, definiram-se como pilotos do programa, unidades escolares nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande devido à proximidade da sede da Secretaria de Estado de Educação, facilitando os diálogos e acompanhamentos para implementação: a) Cuiabá/MT – Escola Estadual Cleinia Rosalina Souza; João Panarotto; Nilo Póvoas (atualmente desativada); Professor Rafael Rueda; Antônio Epaminondas; José de Mesquita; b) Várzea Grande/MT – Escola Estadual Honório Rodrigues Amorim.

No dia 29 de setembro de 2020, a SEDUC entregou o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT/ EM), desenvolvido pela equipe de redatores ProBNCC, ao Conselho Estadual de Educação (CEE), que o aprovou em dezembro de 2020. O referido documento, então, está direcionado para toda a rede pública e privada. No documento *Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso- Novo Ensino Médio*, afirma-se que haverá “[...] alterações importantes, com vistas a garantir os mesmos direitos de aprendizagem a todos os estudantes do país

e lhes oportunizar maiores espaços para exercerem o protagonismo dentro e fora da escola” (MATO GROSSO, 2020, p.02).

Consideramos ser fundamental problematizar essa questão da viabilidade de escolha dos estudantes, tendo em vista que é preciso acompanhar de que maneira as redes de ensino se articularão para oferecer os diferentes itinerários formativos, pois a própria legislação considera que estes serão organizados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, art. 4º, grifo nosso). Isto é, no plano discursivo, pode-se criar a sensação de liberdade para escolher e elaborar o seu percurso de estudo no Ensino Médio, no entanto, confrontar-se com uma prática de poucas possibilidades de fazê-lo.

As denominadas Escolas Plenas como novas experiências educacionais em Mato Grosso

Tendo como pilar a BNCC e a nova estrutura para o Ensino Médio, a educação em tempo integral e seu processo de implantação no estado de Mato Grosso se apresenta como disposta a contribuir com a formação integral dos estudantes da rede, atendendo os estudantes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Isso posto, a partir da Portaria nº 283/2017/GS/SEDUC/MT de 15 de agosto de 2017, foi instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) no estado. Posteriormente, por meio da Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, foi criado o Projeto Escola Plena, ligado ao Programa Pró-Escolas, que versa sobre a oferta do ensino em tempo integral das escolas estaduais de Ensino Médio em Mato Grosso.

O projeto intitulado “Escola Plena”, gerenciado pela equipe de implantação⁵, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, anuncia-se como articulador de um modelo pedagógico e de gestão, com os objetivos de planejar, executar e avaliar ações inovadoras, de buscar caminhos para a redução da evasão e da reprovação no Ensino Médio. Ademais, indica a preocupação com a garantia de desenvolvimento das competências necessárias para retomar, ampliar e consolidar conhecimentos, proporcionando a progressão das aprendizagens em todas as etapas da Educação Básica, em conformidade com o Projeto Pedagógico da Escola Plena, direcionadas a uma educação de qualidade (MATO GROSSO, 2017a).

No ano de 2018, ampliou-se a oferta do atendimento com aumento do número de escolas, bem como o avanço no atendimento ao Ensino Fundamental. O fomento federal foi instituído pela Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 com aporte de recursos por estudante matriculado no Ensino Médio em Tempo Integral, subsidiando o estado na estruturação do projeto. Essa adesão também

⁵A primeira equipe de implantação foi instituída por meio da portaria 283/2017, com atualizações de membros em 2018 e 2019.

incluiu consultorias para a implantação, sendo que em Mato Grosso ocorreram parcerias de institutos educacionais⁶ durante o ano de 2017. O que nos faz pensar na influência dos reformadores empresariais na agenda da educação pública, que se dá, segundo Freitas (2012, p. 383), por meio do neotecnicismo, estruturado “em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como ‘standards’, medidos em testes padronizados”.

O modelo de gestão, conhecido como Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), é pautado no princípio da Educação para o Trabalho, que se efetivará alicerçado na Educação Interdimensional⁷, na Pedagogia da Presença⁸ e nos Quatro Pilares da Educação⁹, em busca de uma formação humana e integral. Assim, embalado pelo Projeto Político Pedagógico da escola, tem-se no Plano de Ação o documento que envolve o processo pedagógico e possibilita à comunidade escolar o exercício de traçar metas alinhadas ao projeto pedagógico. O projeto adotou como metodologia de ensino o Modelo da Escola da Escolha, definido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2015) como um modelo de educação que oferece formação acadêmica de excelência e amplia as referências sobre valores e ideais dos estudantes, apoiando-os no combate aos desafios do mundo contemporâneo.

A Escola Plena é um projeto que trata da problemática da educação e, conseqüentemente, da sociedade, dessa forma, a relação escola versus comunidade é fator chave e crítico ao mesmo tempo. Segundo Paro (2016), pesquisas apontam sobre os obstáculos e as potencialidades que se apresentam à participação da população na escola e sintetiza: “Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” (PARO, 2016, p. 27). Trata-se de um ponto de inflexão e que não pode ser desconsiderado.

A Escola Plena brada ter inspiração na metodologia que mobiliza a ideia de acolhimento e tutoria. O acolhimento objetiva, segundo o documento que lhe dá suporte, apresentar as bases do projeto escolar para diferentes públicos. Uma ação deliberada e intencionada, destinada a quatro situações distintas: acolhimento dos estudantes, acolhimento diário, acolhimento da equipe escolar e o acolhimento dos pais ou responsáveis com o intuito de estabelecer os primeiros vínculos com a

⁶Instituto de Corresponsabilidade pela educação; Instituto Natura; Instituto Sonho Grande; Instituto Qualidade no Ensino e STEM Brasil.

⁷A Educação interdimensional concebe a formação cidadã para além da ciência específica de cada componente curricular, abrangendo os sentimentos, a corporeidade e a espiritualidade.

⁸Concebido pelo educador Antônio Carlos Gomes da Costa.

⁹Relatório: “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, 8ª ed. São Paulo, Cortez 2003.

escola desde o primeiro dia do ano letivo.

Segundo o ICE, cuja interface com o projeto das Escolas Plenas é evidente: “o acolhimento realizado no primeiro ano de funcionamento da escola e de implantação do Programa é executado por jovens Protagonistas, egressos de escolas que já operam no Modelo Escola da Escolha, sob a coordenação do ICE” (ICE, 2015, p. 8). A intenção é a de que os estudantes conheçam as bases do projeto escolar e de que forma essa estrutura se coloca à disposição da construção do seu projeto de vida, conduzindo à reflexão sobre seus sonhos e sobre as expectativas de sua realização.

Em consonância com o acolhimento, a intenção da tutoria seria a de prestar apoio na construção do projeto de vida do estudante, apoiando-o nas seguintes dimensões: orientação pessoal, orientação escolar ou acadêmica e orientação profissional. Cabe ao professor/tutor auxiliá-lo a descobrir as direções que quer tomar e a fazer o necessário para concretizar suas intenções em cada etapa de seu desenvolvimento (ICE, 2015, p. 18).

Parte que chama a atenção nessa metodologia é que o próprio estudante pode atuar como tutor, com acompanhamento e supervisão do professor, pois no modelo Escola da Escolha, a tutoria acadêmica, cujas características são de monitoria, ocorre nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, logo, considerada “um exercício de protagonismo juvenil, no qual o estudante é parte da solução do problema do seu colega” (ICE, 2015, p. 17).

A SEDUC reconhece que o modelo de ensino das Escolas Plenas, em Mato Grosso, contou com o auxílio do ICE, com base no Modelo da Escola da Escolha, nome das escolas integrais de Pernambuco, estado modelo na implantação do ensino em tempo integral. Por ser relevante, retomamos a questão: qual a concepção que dá base a tal proposta nas escolas pernambucanas e que inspiram a rede estadual mato-grossense? Segundo a SEDUC explicitou, trata-se de uma referência trazida para aplicar na sua realidade, sendo que os jovens são o centro do projeto, pelo qual são ensinados a serem protagonistas e a sonharem com seus projetos de vida. Além disso, o foco é para que os jovens aprendam as competências do século XXI e sigam em frente no pós-escola (MATO GROSSO, 2017b).

Em 2017, jovens protagonistas, egressos das escolas de tempo integral de Pernambuco, atuaram em 14 Escolas Plenas de Mato Grosso. O objetivo anunciado foi o de auxiliar os estudantes mato-grossenses no desenvolvimento dos clubes de habilidades, que são projetos criados pelos próprios alunos com o objetivo de estimular a liderança, o debate, o protagonismo e a troca de conhecimento. De 14 escolas dessa natureza no ano de 2017, o projeto se ampliou para 40 escolas em 27 municípios no ano seguinte, 2018. As ações aconteceram em parceria entre SEDUC e ICE, parceria que finalizou no ano de 2017, mas o estado seguiu operando o mesmo modelo pedagógico.

A trajetória do estado de Mato Grosso traz elementos para pensarmos em quais princípios e

sob quais influências se concretiza a reformulação do Ensino Médio, o que contribui para pensá-lo em relação a outras experiências, para comprovação da tendência indicada no estudo de Freitas (2012), por exemplo, de forte atuação dos reformadores empresariais com seus interesses.

Considerações finais

O que se compreende, neste estudo, a partir das informações obtidas nos documentos oficiais, no tocante às políticas curriculares direcionadas ao Ensino Médio, é que há um alinhamento do estado de Mato Grosso com as concepções das políticas elaboradas em nível federal, sobretudo em relação à Lei nº 13.415/2017, quanto à jornada estendida, currículo flexível, foco no conceito de protagonismo juvenil, entre outros. Mesmo diante das adversidades, a SEDUC se mostrou empenhada em cumprir os prazos para implementação do novo Ensino Médio, promovendo discussões, audiências com a comunidade, consulta pública, rodas de conversa com estudantes, como indica o percurso traçado pela rede de ensino, por meio dos documentos oficiais do Estado de Mato Grosso.

Ao considerar a participação para a construção do referencial curricular, percebe-se que, no Estado alvo da análise aqui empreendida, a implementação das leis e normas e as discussões da nova base curricular parecem se caracterizar pela concepção da gestão colegiada, em que há um compartilhamento dos objetivos dos temas debatidos, com participação das escolas, seus representantes e instâncias constituídas na organização jurídica e administrativa do Estado. Afirmamos que parece, pois, na próxima fase da pesquisa, será possível analisar dados dos sujeitos implicados e que estão nas escolas dessa rede.

No tocante aos desafios para a reconfiguração do Ensino Médio nas escolas mato-grossenses, eles existem e confrontam a gestão a lidar com problemas importantes que necessitam de atenção e não estão explicitados nos documentos oficiais, como: as alterações na estrutura curricular e aumento de carga horária impactam em uma série de questões para as quais as escolas visivelmente ainda não estão preparadas, por exemplo, a contratação e formação de professores, evasão dos estudantes que precisam trabalhar, organização estrutural das salas de aulas, laboratórios e demais dependências da escola para atender o tempo integral, necessidade de ampliação de assistência ao estudante.

Tal quadro se agrava se levarmos em consideração o panorama do ensino remoto emergencial e o contexto pós-pandemia Covid-19. Por conta da recomendação de distanciamento social para a contenção da disseminação da SARS-Cov-2 (do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* ou, em português, Coronavírus 2), bem como devido às consequências da Síndrome Respiratória Aguda Grave, sabemos que o caminho seguido foi aquele traçado por muitas instituições escolares: recorrer às tecnologias digitais. Ao mesmo passo, verificou-se a dimensão de mais uma camada de exclusão à qual muitos estudantes foram submetidos por conta de não terem subsídios para

participarem do processo de ensino-aprendizagem nesse momento. Considera-se que a *posteriori* é que haverá uma dimensão mais nítida dos efeitos para certo contingente dos estudantes, principalmente do Ensino Médio, etapa que já contava com dados preocupantes em relação à evasão.

Destaca-se a importância da análise documental como forma de mapear o movimento da política educacional nos Estados, considerando a realidade de um país de dimensões continentais, mas há que se considerar que os discursos oficiais podem omitir a realidade de carência enfrentada por muitas escolas e estudantes. Assim, trata-se de um primeiro passo fundamental para a compreensão do que se postula para o Ensino Médio.

Reconhecemos, como apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 354), que: “O nível médio de ensino comporta diferentes concepções”, entre as quais propedêutica, técnica, e, humanística e cidadã. Logo, é importante a compreensão de que a política educacional não está dissociada de uma ou outra.

As Escolas Plenas representam uma experiência de ampliação de jornada e incorporação de aportes ideológicos similares ao que será encontrado na reforma do Ensino Médio, sendo um deles a questão do protagonismo juvenil. Não se pode deixar de destacar a participação do ICE, isto é, do setor privado na operacionalização do projeto. A própria BNCC abordará a questão do desenvolvimento do protagonismo juvenil, por meio da necessidade de construção de um projeto de vida por parte do estudante, indicado na quinta competência geral a ser desenvolvida ao longo da Educação Básica, que envolve, entre outros, resolução de problemas e exercício do protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Isso não é inadequado, inapropriado é afirmá-lo, desconsiderando a realidade de desigualdade estrutural do sistema econômico e a conjuntura social tecida pela realidade. Quando o jovem precisa preocupar-se com a sobrevivência imediata, daria conta a escola (sem mudanças estruturais) de apoiar o desenvolvimento de um projeto de vida outro que não seja subsistir? Reformar o Ensino Médio sem pensar estruturalmente a sociedade na qual ele se desenvolve, sem pensar a quem serve o Ensino Médio, bem como sem financiamento adequado que lhe apraz, é maquiagem a realidade, até a água e sabão revelarem a superficialidade e interesses escusos da proposta. Estima-se que este texto contribua com a ampliação do conhecimento sobre a experiência de reconfiguração do Ensino Médio, a partir da análise da experiência da rede estadual de um estado importante para a Região Centro-Oeste brasileira.

Referências

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica. In: MARINGONI, G. (Org.). **O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d'Água, 2017. p. 129-144.

BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referências para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A; MENDES, G. S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara de Deputados e Senado Federal, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, [1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.7044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 19539, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-norma-pl.html>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 25 jun. 2014. PL 8035/2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº

5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria do MEC nº 331, de 05 de abril de 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 05 abr. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 727, de 13 de maio de 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 9 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 10 out. 2016.

CAMPOS, G. S. Gestão da qualidade total na educação: possibilidades e desafios. In: Anais do XI Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 11., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: FIRJAN, 2015. Disponível em: https://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_029M_15.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

CASAGRANDE, A; ALONSO, K. Princípios partilhados nas mudanças empreendidas no ensino médio em São Paulo e Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: UFMT; v. 28, n. 69, p. 583-599, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i69>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

CURY, C. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educ. Soc.**, Campinas: Unicamp; v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400012>. Acesso em: 16 jan. 2021

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CRUZ, L. R. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=85746&idprograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1643>. Acesso em: 28 fev. 2022.

DALLABRIDA, V. R. Governança Territorial: do debate teórico à avaliação da sua prática. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa. **Análise Social**, v. 215, n. 1, p. 304-328, 2015. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_215_a04.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

FREITAS, L. C. de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 4, p. 906–926, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIOVANAZ, D. Cinco anos após impeachment, direitos trabalhistas ruíram e o emprego não veio. **Brasil de Fato**. São Paulo, 15 abr. 2021. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2021/04/15/cinco-anos-apos-impeachment-direitos-trabalhistas-ruiram-e-o-emprego-nao-veio>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico, metodologias de êxito da parte diversificada do currículo**. 1. ed. Recife: ICE, 2015. Disponível em:

<http://www.mt.gov.br/documents/21013/135265/5-MP+PRATICAS+EDUCATIVAS/9b761754-438b-41b2-8745-08a86a866965>. Acesso em: 16 fev. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. Cuiabá: Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso, [2017a].

MATO GROSSO. **Portaria nº 283/2017/GS/SEDUC/MT**, de 15 de agosto de 2017. Cuiabá, MT, [2017b].

MATO GROSSO. SEDUC. **Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final:**

Currículo de Referência para Território Mato-Grossense, 2018. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1Yv4ZGyYiETyhW9xAUJLvdBDePcVnNcZ8/view>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MATO GROSSO. SEDUC. **DRC – Documento de Referência Curricular**. Versão Preliminar do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, 2020. Disponível em:

<https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/vers%C3%A3o-preliminar-drc-mt-em?authuser=0>. Acesso em: 11 fev. 2021.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria nº 331**, de 5 de abril de 2018. Brasília, 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MESQUITA, S.; LELIS, I. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Cesgranrio. v. 23, n. 89, p. 821-842, out/dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PARO, V. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PETRINI, F. H. Ensino Médio no Brasil e reformas. **RBPAE**, v. 16, n. 1, p. 47-56, jan./jun. 2000.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino médio**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1999.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-25, e-20331.049, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. **Documento Referência Curricular é encaminhado ao conselho de educação para análise.** 2020. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/15572411-documento-referencia-curricular-e-encaminhado-ao-conselho-de-educacao-para-analise>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. **Escola plena é apresentada para gestores e assessores pedagógicos.** 2017. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/8478080-escola-plena-e-apresentada-para-gestores-e-assessores-pedagogicos>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. **Memorial de Elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Novo Ensino Médio.** p.1-46, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15SsoNRLeG5KSqmWWBAzDoFySNYbfj-6n/view>. Acesso em 26 ago. 2022.

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, 2021. **Escola plena.** Disponível em: <http://www.ager.mt.gov.br/web/seduc/pro-escolas/escola-plena>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, I.; NETO, H.; VICENTE, V. A proposta da base nacional comum curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Unisinos**, São Leopoldo: Unisinos, v. 51, n. 3, p. 330-342, set/dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.10>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SOARES, D. MT é o 4º estado no país com maior número de jovens fora da escola, diz estudo. **GI MT**, 24 abr. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/mt-e-o-4-estado-no-pais-com-maior-numero-de-jovens-fora-da-escola.ghtml>. Acesso em 26 abr. 2021.

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

VICTER, W. Propostas, formas de financiabilidade e resultados projetados para o desenvolvimento da educação básica brasileira. In: FERREIRA, M. de M.; PAIM, J. H. (Org.). **Os desafios do ensino médio.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. p.71-84.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

Recebido em: 19 de abril de 2022.

Versão corrigida recebida em: 26 de agosto de 2022.

Aceito em: 28 de setembro de 2022.

Publicado online em: 6 de dezembro de 2022.

