

ESCOLA INTEGRAL DE ENSINO MÉDIO: o discurso da novidade curricular da escola jovem

*Emilly Ganum Areal
Valda Inês Fontenele Pessoa*

Resumo: O presente artigo analisa aspectos de três documentos curriculares oficiais do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre - SEE/AC ou adotados por essa unidade estatal. São objetos de análise as Diretrizes Operacionais da Escola Jovem (ACRE, 2016); Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio (ACRE, 2010) e o Caderno de Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE (ICE, 2015b). Nosso objetivo é examinar o desenho curricular a partir da perspectiva adotada nesses documentos. Nas análises, dialogamos principalmente com os aportes teóricos de Hall (1997), Foucault (2000), Laclau e Mouffe (2004; 2010), Canclini (1997) e com os seguintes críticos: Candau (1999), Lopes (2001), Freitas (2012), Veiga-Neto (2000; 2003), Lopes e Macedo (2011), Ball, Bowe e Gold (1992), Arroyo (2017), Silva (1995). Importou-nos analisar os documentos em foco, fazendo uma exegese entre aspectos que emergem deles, tentando detectar características diferenciadas que se possa apontar como as novidades prometidas nos discursos empreendidos nas Escolas Jovens do Acre. A partir dos documentos analisados, não encontramos descontinuidades ou rupturas com o desenho curricular anunciado no primeiro e no segundo documento, enxergamos uma roupagem mais “nova”, no sentido da perspectiva visual, estética e atraente a partir de um discurso redentor e salvador para promover uma transformação na vida de estudantes. Observamos que não há deslocamentos na compreensão de currículo, sobretudo porque ambos reforçam o trabalho a partir de competências, de modo prescritivo e sustentado pelo poder dominante.

Palavras-chave: educação integral; ensino médio; escola jovem.

FULL-TIME HIGH SCHOOL: the discourse of curricular newness in the Youth School

Abstract: This article analyses aspects of three High School official curricular documents of Education, Culture and Sports Department of Acre State [Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Acre] - SEE/AC or adopt by this state unit. The objects of this analysis are the Youth School Operational Directives [Diretrizes Operacionais da Escola Jovem] (ACRE, 2016); Curricular Orientations Guideline for High School [Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio] (ACRE, 2010) and the Achievement Methodology Guideline of the Diversified Section [Caderno de Metodologias de Êxito da Parte Diversificada] of the Curriculum of the Institute Co-responsibility for Education [Currículo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação] - ICE (ICE, 2015b). Our main goal is to exam the curricular picturing from the adopted perspective by these documents. In the analysis, we mainly dialogue with theoretical tracks of Hall (1997), Foucault (2000), Laclau e Mouffe (2004; 2010), Canclini (1997) and with the following critical thinkers: Candau (1999), Lopes (2001), Freitas (2012), Veiga-Neto (2000; 2003), Lopes e Macedo (2011), Ball, Bowe e Gold (1992), Arroyo (2017), Silva (1995). We aimed to analyse the focused documents, making an exegesis between emerging aspects from them, trying to detect different characteristics in which we can point out as the promised news in the undertaken discourses in Youth Schools of Acre State. Starting from these analysed documentation, we didn't find discontinuities or ruptures with the curricular picturing announced in the first and second document. Otherwise, we saw a “newer” dressing, in the visual and aesthetic perspective direction, as well as attractive out of a redemptional and salvational discourse in order to promote a transformation on the students lives. We have observed that there are displacements on the curricular comprehension, above all because both enforce the work from competences, in a prescriptive way and sustained by the establishment.

Keywords: full-time education; high school; youth school.

ESCUELA INTEGRAL DE PREPARATORIA: el discurso de la novedad curricular de la escuela joven

Resumen: Este artículo analiza aspectos de tres documentos curriculares oficiales de secundaria del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Acre - SEE / AC o adoptados por esta unidad estatal. Los Lineamientos Operativos de Escuelas de Jóvenes son objeto de análisis (ACRE, 2016); Cuadernos de Lineamientos Curriculares para la Educación Secundaria (ACRE, 2010) y Cuaderno de Metodologías Exitosas para la Parte Diversificada del Currículo del Instituto de Corresponsabilidad Educativa - ICE (ICE, 2015b). Nuestro objetivo es examinar el diseño curricular desde la perspectiva adoptada en estos documentos. En los análisis dialogamos principalmente con los aportes teóricos de Hall (1997), Foucault (2000), Laclau y Mouffe (2004; 2010), Canclini (1997) y con las siguientes críticas: Candau (1999), Lopes (2001), Freitas (2012), Veiga-Neto (2000; 2003), Lopes y Macedo (2011), Ball, Bowe y Gold (1992), Arroyo (2017), Silva (1995). Nos interesó analizar los documentos en foco, haciendo una exégesis entre los aspectos que emergen de ellos, tratando de detectar diferentes características que se pueden señalar como la noticia prometida en los discursos realizados en las Escuelas de la Juventud de Acre. A partir de los documentos analizados, no encontramos discontinuidades o rupturas con el diseño curricular anunciado en el primer y segundo documento, vemos un disfraz más “nuevo”, en el sentido de una perspectiva visual, estética y atractiva desde un discurso redentor y salvador a promover una transformación en la vida de los estudiantes. Observamos que no hay cambios en la comprensión del currículo, principalmente porque ambos refuerzan el trabajo basado en competencias, de forma prescriptiva y apoyado por el poder dominante.

Palabras clave: Educación integral; Escuela secundaria; Escuela joven.

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa aspectos de três documentos curriculares oficiais do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre - SEE/AC ou adotados por essa unidade estatal. Assim, são objetos de análise as Diretrizes Operacionais da Escola Jovem (ACRE, 2016); Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio (ACRE, 2010) e o Caderno de Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE (ICE, 2015b). Não é foco desse estudo investigar questões de implementação no âmbito do desenvolvimento curricular dentro das instituições escolares, mas examinar o desenho curricular a partir da perspectiva adotada nesses documentos, objetivando realizar uma exegese entre aspectos que emergem desses demarcadores de orientação curricular e visualizar características diferenciadas e apontadas como “novidades”, prometidas para as Escolas Integrais de Ensino Médio, nominadas Escolas Jovens, com especial ênfase à Parte Diversificada do currículo, foco da nossa observação.

Sob a égide da parceria público-privada, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre (SEE) “opta” por “investir” na parceria chancelada pelo MEC que recomenda o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), como um dos institutos signatários no Brasil a acumular maior volume de experiências ligadas às escolas e alunos no trabalho com suporte pedagógico e gestão de sistemas de ensino público. A escolha recomendada pelo MEC tem como parâmetro a “*expertise*” do referido Instituto em experiências inovadoras no Ensino Médio, que tem como principal objeto de propaganda em seu *portfólio* de projetos, a experiência da “revitalização” do Ginásio Pernambucano no ano de 2004.

Em geral, os institutos coadunam com as diretrizes recomendadas pela Confederação Nacional da Indústria e com as ações do Todos pela Educação¹, em absoluta consonância com a Teoria do Capital Humano², onde a ênfase reside em flexibilizar o currículo para atender ao mercado, fomentar a cultura empreendedora, numa sintonia coerente com os pressupostos que orientam a economia.

Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se por no primeiro momento, apresentar os documentos analisados, em seguida procuramos refletir sobre a parceria empreendida entre os Institutos e a SEE/AC, na terceira parte apresenta-se as aproximações teóricas e as considerações finais. Nas análises, dialogamos principalmente com os aportes teóricos de Hall (1997), Foucault (2000), Laclau e Mouffe (2004; 2010), Canclini (1997) e com os seguintes críticos: Candau (1999), Lopes (2001), Freitas (2012), Veiga-Neto (2000; 2003), Lopes e Macedo (2011), Ball, Bowe e Gold (1992), Arroyo (2017), Silva (1995). Compreendemos que os institutos supracitados são importantes para compreender as formas de relação entre o público e o privado e foram corresponsáveis pelo delineamento da política de Ensino Médio no Acre, alicerçada a partir do projeto formativo do campo econômico. No quadro dos documentos analisados, não encontramos descontinuidades ou rupturas com o desenho curricular anunciado nos documentos. Percebemos que os discursos e identidades contidas nessa cultura “disciplinar”, “doutrinada” continua presente no currículo da escola de tempo integral, portanto, nossa análise não evidencia a novidade, ou a diferença, mas um discurso a partir de um modelo que promete uma educação redentora e de excelência acadêmica, exatamente seguindo os moldes gerenciais.

O desenho curricular, expresso no conjunto de documentos intitulado Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Acre – SEE/AC, publicado em 2010 (ACRE, 2010), se constitui em uma série de Cadernos de Orientações que inicia de igual modo em todas as treze disciplinas curriculares do Ensino Médio. Para este estudo utilizamos a parte geral, que é comum a todos os cadernos e o Caderno 1 referente à área de Língua Portuguesa, os quais estão disponíveis na página oficial @ducAcre da Secretaria de Educação. Também tomamos como objeto de análise o Caderno de Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo do ICE, conforme ICE (2015b), Instituto que concebe todo o modelo pedagógico e de gestão empregado na Escola da Escolha, modelo utilizado nas escolas que aderiram à política do MEC em 2016, com a implantação das Escolas Integrais de Ensino Médio no Brasil e como documento de consulta, tomamos as Diretrizes Operacionais da Escola Jovem (ACRE, 2016), utilizada como referência nas nominadas Escolas Jovens, isto é, nas Escolas Integrais de Ensino Médio do Acre.

Nessa perspectiva, pensar em educação, em currículo escolar e sua implementação, é pensar em produção humana, ações de homens e mulheres da história, discursos, identidades, sujeitos, portanto, em cultura. O currículo é discurso que compõe um documento que traz embutido em todo o processo de sua constituição, é poder de determinados grupos que pensam, idealizam e materializam suas visões de mundo através de seus discursos, no caso em pauta, da linguagem escrita. Nesse sentido, importou-nos analisar os documentos em foco, fazendo uma exegese entre aspectos que emergem deles, tentando detectar características diferenciadas que se possa apontar deslocamentos, como sendo as novidades prometidas nos discursos empreendidos nas Escolas Jovens do Acre.

¹ O Todos pela Educação é uma organização formada por diversos setores da sociedade brasileira e liderada por empresários que apresenta como bandeira, assegurar uma educação básica de qualidade a todos os cidadãos.

² A Teoria do Capital Humano enxerga a educação na perspectiva utilitarista, associa desenvolvimento econômico a investimento em educação.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Escola Jovem (ACRE, 2016), os componentes curriculares dessa escola são baseados no Modelo da Escola da Escolha, que seguem as diretrizes e bases da educação nacional e organização curricular específicas para o ensino médio. Eles associam os componentes curriculares da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, além dos Componentes Curriculares Integradores que fazem parte do Caderno de Metodologias de Êxito da Escola da Escolha. Os componentes curriculares integradores são divididos em: Projeto de Vida, Práticas e Vivências em Protagonismo, Disciplinas Eletivas e Estudo Orientado, conforme informado no Caderno de Metodologias de Êxito, ICE (2015b).

Esse modelo pedagógico é parte da sustentação da Escola da Escolha, alcinha usada para divulgar para todo o Brasil esse modelo pedagógico e de gestão, amplamente difundido e protagonista no ambiente de implantação e expansão das Escolas Integrais no Brasil durante o Governo Temer em 2016. O discurso que anuncia esse modelo pedagógico e de gestão é uma espécie de discurso “redentor” que é capaz de melhorar a “qualidade” da educação num curto espaço de tempo. Esse discurso empreendido a partir de uma prática de um grupo de empresários desenvolvida em 2003, desejosos em conceber um modelo de escola de excelência e em resgatar o Ginásio Pernambucano localizado em Recife, reacende o desejo de “qualificar” o ensino público em um outro patamar de qualidade.

O modelo pedagógico, suas metodologias e o formato de gestão, desenhado no Caderno de Metodologias de Êxito, da parte diversificada do currículo, estabelece como ponto fulcral do último segmento da educação básica o desenvolvimento da capacidade do jovem executar seu projeto de vida, construído ao longo do seu processo formativo. Desse modo, seguindo esse modelo pedagógico e de gestão, a escola vai “garantir” essa “excelência acadêmica” para os jovens do século XXI.

É estabelecido no documento ora analisado, que o ponto de partida do processo formativo deve sempre ser a Base Nacional Comum e o Plano de Ação da Escola. Neste último, as metas a serem cumpridas pela equipe escolar e pela SEE, devem estar muito bem explicitadas, de forma a possibilitar o encaminhamento da formação continuada e dessa maneira, demonstrada aos profissionais que desenvolvem suas atividades nesse segmento escolar, o formato e a sequência metodológica a darem continuidade.

Conforme expresso no Caderno, essa compreensão pode ser evidenciada, no mesmo passo que também expõe

a urgência de uma revisão da prática pedagógica com mudanças em conteúdo (**o que ensinar enquanto aquilo que tem sentido e valor**), método (**como ensinar**) e gestão (**condução dos processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida**), profundamente *alinhas* com o ideal de formação de uma pessoa autônoma, solidária e competente (ICE, 2015b, p. 7). Grifos nossos

A prescrição apresentada no referido documento é um forte indício de que tudo está previamente posto e recomendado, desde o conteúdo a ser ensinado, como deve ser ensinado, a gestão dos processos de ensino, inclusive com expressões como o termo “alinhas” fortemente marcada nos textos analisados. Tudo isso para garantir que os projetos de vida dos estudantes sejam “assegurados” pela equipe da escola.

Partimos então para entender esse primeiro componente curricular, as aulas de Projeto de Vida. Segundo o que está explicitado no Caderno, é “o traçado entre o “ser” e o “querer ser”

(ICE, 2015b, p. 8), ao longo da explicação filosófica apresentada no texto, que se entende que o aluno pode traçar o caminho em que pretende chegar, embora seja destacado que o Projeto de Vida não é um projeto de carreira, ele apenas define uma série de “competências” a serem desenvolvidas nesse aluno para se chegar a autodeterminação, a capacidade de fazer escolhas, o espírito gregário e outras. A escola então apoiaria o Projeto de Vida que o jovem deseja planejar, com objetivos, metas e prazos definidos. E conforme anunciado, a centralidade é o Projeto de Vida do estudante. De acordo com Bourdieu e Passeron (1982, p.21) “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário cultural”.

Ao definir a direção para a vida do jovem, esse projeto não pode está dissociado da sua condição socioeconômica e cultural, não necessariamente esses projetos de vida serão aqueles projetados pela ou com a escola, mesmo anunciando que o jovem define seu projeto de vida, a escola, nesses moldes, fere a autonomia do aluno porque define claramente o quê ou quais parâmetros é preciso seguir nessa construção do Projeto. Essa articulação entre Projeto de Vida e Plano de Carreira, na perspectiva de transmitir a lógica do campo econômico para a política de ensino médio, o ICE atua fortemente, importando expressões como: empreendedorismo, competências, empregabilidade, projeto de vida, buscando desenvolver uma pedagogia da hegemonia disseminada de diversas formas, e essa atuação do campo econômico gerindo e atuando no campo educacional nunca foi e nem será benéfica ou emancipadora, ao contrário, doutrina e uniformiza, desconsiderando sujeitos mutáveis e plurais.

Esse modelo de escola então garantiria as condições a partir de uma Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), um modelo pedagógico que “prioriza” o jovem e seu projeto de vida, sustentada a partir de uma formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o Século XXI. As aulas de Projeto de Vida acontecem nos primeiros anos de formação, quando o modelo é empregado já no Ensino Fundamental. No Ensino Médio (EM), aborda questões como a importância da educação em todas as etapas da vida desse estudante, construção de valores, desenvolvimento de competências socioemocionais, no segundo ano do EM, o estudante define metas, ações, prazos e acompanhamentos. O primeiro ano seria de autoconhecimento, o segundo ano seria para planejar o futuro e tomar decisões, o último ano seria para o acompanhamento desse projeto de vida, onde os estudantes não teriam mais aulas para esse fim. Inclusive existe um Guia Prático para a Elaboração do Projeto de Vida de uso do jovem, onde o professor tem acesso apenas mediante a sua concordância, como num plano, num projeto.

As práticas e vivências em Protagonismo são ações concretas e intencionais possibilitadas pelo processo metodológico e a escola é responsável por propiciar as condições que favoreçam o empenho dos estudantes em mobilizar saberes para suas práticas e que estas, venham contribuir com um mundo melhor. O excerto que segue, diz muito sobre esse aspecto:

As Práticas e Vivências podem se estruturar a partir de organizações como os Clubes de Protagonismo, o Conselho de Líderes e o Grêmio Estudantil ou ainda por meio de ações de mobilização de estudantes em torno de situações específicas do cotidiano escolar, como campanhas contra o desperdício de alimentos ou pela preservação do patrimônio, dentre outras (ICE, 2015b, p. 21).

A atuação dos estudantes no dia a dia da escola e no entorno da comunidade promove situações de aprendizagem e desafios na solução de problemas. No documento em foco, é explicitado que no EM o estudante não necessariamente precisa de uma disciplina específica para

exercitar práticas e vivências protagonizadas por eles, subentende-se que nessa fase de formação já desenvolveu aspectos consideráveis de sua autonomia. No entanto, há que se observar a articulação dos conhecimentos adquiridos às mudanças de atitudes por eles protagonizadas, em que criam situações desafiadoras e de enfrentamento às vicissitudes dos contextos aos quais se inserem.

Os componentes curriculares eletivos são

disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, **aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas** da Base Nacional Comum do currículo (ICE, 2015b, p. 24). Grifos nossos

Esse quadro de disciplinas eletivas intenciona aprofundar os conhecimentos desenvolvidos ao longo do Ensino Médio, o qual é escolhido pelos estudantes a partir de um conjunto de temas apresentados pelos professores, essa ampliação varia desde temas ligados a vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas, linguísticas etc. Esse “cardápio” proposto pelos professores e estudantes, atende inclusive as recomendações de envolverem nas discussões títulos interessantes e significativos aos interesses que se apresentam no percurso dessa jornada de formação e além desse aspecto, deve ser interdisciplinar e utilizar uma metodologia diferente das disciplinas curriculares tradicionais. Tem todo um passo a passo para o planejamento da disciplina, quando concluídas, é feita uma ampla divulgação na escola com a culminância da “Feira das Eletivas” para promover inscrições conforme o interesse dos estudantes. A cada semestre as eletivas são modificadas conforme o interesse e no final do semestre há uma culminância das Eletivas para socializar com toda a comunidade escolar o que foi produzido nas disciplinas.

O Estudo Orientado é “uma Metodologia de Êxito que objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos” (ICE, 2015b, p. 32). Segundo o documento em foco, o estudante é orientado inicialmente pelo professor a partir de um conjunto de técnicas visando o autodidatismo e a autonomia, criando uma espécie de rotina disciplinar para os estudos. Essas aulas acontecem também fora da sala de aula, de acordo com as necessidades das turmas, e para essa finalidade, é providenciado previamente a organização dos horários de modo que um professor possa encaminhar o aluno a outro professor a fim de tirar suas dúvidas.

O líder da turma pode auxiliar o professor na condução do plano de atividades ou plano de estudos. Nesse contexto, deve ser elaborado um quadro de rotinas que esse líder repassa ao professor com horários e agendamentos prévios, envolvendo atividades de orientação que perpassam por explicações e auxílio metodológico para responder a questionários e exercícios, ler e resumir capítulos de livros, pesquisar sobre determinado assunto, etc. É uma espécie de suporte didático diário, sempre com base no plano de estudos a partir das dificuldades apresentadas nas demais disciplinas do currículo desenvolvido.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DO ACRE: CADERNO 1 – LÍNGUA PORTUGUESA

Ao analisarmos o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Caderno 1 - Língua Portuguesa, da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Acre – SEE/AC, publicado em 2010 (ACRE, 2010), observamos que a parte que introduz o documento

na sua apresentação já expressa que “as Orientações Curriculares ora propostas, são desdobramentos, atualizados, dos Parâmetros e Referenciais Curriculares elaborados anteriormente” (ACRE, 2010, p. 4). O primeiro Referencial Curricular foi elaborado em 2004, a partir dos desdobramentos dos Parâmetros em Ação, foram reformulados, acompanhando a onda de “reformas” dos documentos curriculares Brasil a fora. De fato os elaboradores do Instituto Abaporu de Educação e Cultura foram contratados pela SEE/AC para esse fim, trabalho realizado a partir de uma matriz universal de orientação.

Discutiremos essa “escolha” na próxima seção por entendermos que ela não é ingênua, de fato seguem o que anunciam, posto que vários membros desse Instituto fizeram parte da equipe dos Parâmetros. Nesse sentido não nos surpreende que o Currículo reformulado em 2010 seja um currículo que se estrutura a partir e por competências e não mais por conteúdo, sendo que ambos foram igualmente prescritos e financiados por um grupo de “mercadores” da educação. O ensino por competências têm centralidade no processo de construção dos referidos documentos.

Concordamos com Candau (1999) que as reformas vêm para legitimar projetos políticos-ideológicos que já transitam no meio social, com finalidades muito bem costuradas, que não intencionam caminhar em direção de mudanças estruturais da sociedade. Ao contrário, as reformas projetam dispositivos educacionais que reajustam, conformam e adaptam o indivíduo a um *status quo* que se pretende reproduzir. Comungamos também com Lopes (2001), quando afirma que esse modelo de regulação é uma forma de gerenciamento do processo educacional, uma vez que é organizado para controlar o processo em uma determinada direção e por meio dele, manter a vigilância sob as atividades de professores e alunos, com o discurso dissimulado da garantia da eficiência a partir do estabelecimento de metas e resultados mensuráveis.

A sistematização da organização dos conteúdos, a definição metodológica, as formas de avaliação, o tipo de linguagem utilizada e valorizada, a forma como o ensino está organizado se por competências ou não, não são neutros, neles estão embutidos implícita ou explicitamente o projeto de sociedade, de educação daqueles que elaboraram que fizeram as “escolhas” ou daqueles a quem servem no momento que são “contratados” para elaborar. Um documento está comprometido social, político e economicamente com o que anuncia e quer propalar. E nesse sentido, tanto o documento da Escola da Escolha como esse elaborado pela Abaporu demonstram isso, posto que seguem alinhados às orientações dos organismos de financiamento mundiais, dentre eles, destacamos o Banco Mundial (BM), cuja influência foi marcante no Acre, sobretudo, a partir do ano de 2009, segundo Areal, o BM

iniciou uma parceria com o Governo do Estado do Acre, por meio da assinatura de acordo de empréstimo nº 7625/BR-BIRD” [...] “Esse investimento foi de US\$ 150 Milhões de dólares, sendo US\$ 120 Milhões de dólares desembolsados pelo BIRD e US\$ 30 Milhões de dólares pelo Estado do Acre. A ação atendeu aos 22 municípios do Acre, executado num prazo de seis anos. (AREAL, 2016, p. 39-40)

O excerto acima é trazido para a discussão com o intuito de reafirmar que desde essa época e muito antes dela, década de sessenta, por meio do acordo MEC-USAID³ os organismos internacionais já influenciavam diretamente a política educacional brasileira-acreana. No caso mais recente, anteriormente citado, os recursos advindos financiaram todas as linhas de ação da

³Acordo estabelecido entre Brasil-Estados Unidos para atender o desenvolvimento da educação brasileira, representados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e *United States Agency for International Development – USAID* (ALVES, 1968; CUNHA, 1973).

SEE/AC. Esse contrato garantiu várias contratações terceirizadas que deveriam estar “alinhasdas” às diretrizes e metas condicionadas pelo BM à SEE/AC para concessão do referido empréstimo. Vale destacar, que a Abaporu também foi paga a partir do referido financiamento.

O documento está organizado em duas partes. A primeira parte é comum a todas as áreas e aborda uma discussão sobre o papel da escola na formação dos adolescentes e jovens que a frequentam, conforme examinamos em todos os cadernos, independente da disciplina, têm em comum essa introdução.

A função da escola está definida no referido documento como “um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos alunos” (ACRE, 2010, p. 6). Esse desenvolvimento de todas as dimensões humanas do aluno, ao nosso vê, continua sendo anunciado no Modelo da Escola da Escolha, no material em tela, sobretudo. Além disso, é recomendado que a escola conheça melhor esse aluno, indicando literalmente que a escola “não pode ignorar as singularidades da população juvenil que frequenta a escola, sob risco de não ser possível mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento” (ACRE, 2010, p. 7). Essa “recomendação” expressa não é nova, partir da realidade social para entender questões socioeconômicas e “pontos de partida” distintos é o discurso presente na maioria das escolas, inclusive, sob o “discurso” de entender sua situação e ajudar a melhorar a autoestima dos alunos e perceber o que lhes falta para “avançar” em termos de aprendizagem, já vem sendo anunciado há bastante tempo e permanece na Escola Jovem.

Sobre Projetos de Vida dos estudantes, o que diz no documento elaborado em 2010? Ele já é anunciado como sendo importante a sua construção para promover uma relação com o mundo em que o estudante vive, e tomados como necessários “à constituição da própria identidade e dos projetos de vida” (ACRE, 2010, p. 8). A escola é vista como esse espaço de referência em que o estudante vai traçar seu futuro. Nesse sentido, a Escola da Escolha também toma como referência esse discurso, mas dando mais eloquência, entretanto, não é exatamente uma inovação, talvez a propalada inovação sejam os manuais detalhados de como fazer isso, o passo a passo, as aulas para tal, mas o “discurso” não é uma novidade.

O Caderno (ACRE, 2010) apresenta objetivos, conteúdos de ensino, atividades para ensinar e avaliar, bem como orientações para trabalhar os temas transversais. Está organizado sob o modelo de “matriz curricular”, que conforme anunciado, articula objetivos, conteúdos, propostas de atividades e avaliação visto que, a partir desse modelo, os saberes a ser ensinados/aprendidos se apresentam de forma detalhada. Apresenta também “propostas de atividade”, algumas sugestões de uso de novos recursos didáticos e sugestões de material de apoio. Nesse sentido, o Caderno do ICE (2013), também tem sua estruturação bem delineada, tem um aspecto visual mais agradável que o primeiro, e serve como um guia a ser seguido, é constituído do extrato da coleção completa do Modelo da Escola da Escolha.

Os Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Acre – SEE/AC, publicado em 2010 utilizados atualmente na rede estadual do Acre foram elaborados em 2009 e adotados pelas escolas públicas em 2010, (ACRE, 2010). A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte está implementando um Currículo de Referência Único do Acre articulado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas escolas públicas, e nesse ano, dá continuação da escrita do currículo do EM, com novas consultas públicas relacionadas à parte geral e itinerários formativos, contudo, para efeito de exegese tomamos o documento publicado em 2010, e, ainda em vigência, posto que encontra-se disponível na página oficial da SEE/AC.

É importante registrar que a elaboração dos documentos curriculares foram realizados pelo Instituto Abaporu⁴ de Educação e Cultura, sediado em Salvador e que vários integrantes dessa equipe colaboraram também com a elaboração dos PCNs. É muito preocupante que o documento que orienta as práticas curriculares das escolas públicas tenha sido elaborado por uma instituição externa, privada e que se sustenta com a venda de consultoria. O processo de elaboração não levou em consideração a participação de professores locais das redes estadual e municipais, nem tampouco da Universidade Federal do Acre, assim como também ignorou a participação dos técnicos da própria Secretaria. Desse modo, não percebemos mudança no currículo ou trânsito real no sentido de caminhar para variações, pois, as mesmas práticas são adotadas, o privado atua de forma direta sobre o público, e nessa direção, continua balizando suas práticas e orientações curriculares. Nesse sentido, orientado por um entendimento de educação, coerente com o campo econômico cujo objetivo é formar o trabalhador para resultar em mão de obra barata, e conseqüente, lucro e desenvolvimento do país. Numa perspectiva claramente utilitarista de educação, já que não é concebida como possibilidade de formação na sua dimensão mais ampla e plural do desenvolvimento humano.

Segundo os dois dispositivos curriculares analisados, que prescrevem as ações das escolas jovens de EM em tempo integral e das escolas de EM que funcionam em tempo parcial estão articulados com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, conforme a Resolução nº 02 de 2012 (DCNEM), até aí nenhuma novidade. Mas por outro lado, a Escola Jovem do Acre anuncia que a estrutura do Modelo Pedagógico introduz novidades, operando com:

um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas fundamentadas na diversificação e no enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu *Projeto de Vida*, essência da Escola Jovem, e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, 2015).

Conforme prometido no Modelo Pedagógico, ele foi criado para responder à formação do jovem no Século XXI, para que, ao final da Educação Básica, o jovem concludente tenha condições de executar seu “Projeto de Vida”⁵, idealizado e gestado ao longo de todo o Ensino Médio. É prometido também que com essa organização curricular haverá uma integração para garantir a articulação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade com a vida dos estudantes.

Bem, se o diferencial não se encontra na parte geral, é esperado então que na parte diversificada resida a maior novidade do dispositivo curricular, que diz oferecer aulas e metodologias interdisciplinares criadas a partir das necessidades dos alunos, com o objetivo de estimular a construção e consolidação dos seus Projetos de Vida. Então, além da Base Nacional Comum, as Escolas Jovens têm na sua Matriz Curricular, aulas de Projeto de Vida, Práticas e Vivências em Protagonismo, Disciplinas Eletivas e Estudo Orientado, conforme informado no Caderno de Metodologias de Êxito, ICE (2015b).

⁴ O Instituto Abaporu possuía contratos para realizar serviços de consultoria à Secretaria de Educação, além dela prestava serviço à Prefeitura Municipal de Rio Branco e à época ao Instituto Dom Moacir, hoje, Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Acre - IEPTEC. Não identificamos a existência de páginas na internet relacionadas instituto Abaporu.

⁵ Trata de incentivar os estudantes e apoiá-los no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem ele gostaria de vir a ser” e ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir, para realizar esse “encontro”. No final do ensino médio, cada jovem deverá ter, minimamente, traçado aquilo que deseja construir nas dimensões pessoal, social e produtiva da vida, ou seja, o projeto da sua vida (ACRE, 2016).

Nas Diretrizes da Escola Jovem (ACRE, 2016), afirma que a Parte Diversificada do Currículo, tem o estatuto de disciplina, logo, entendemos que eles têm aulas de como desenvolver o que é anunciado, conforme já mencionamos.

Uma das “disciplinas” da parte diversificada, Orientação de Estudos, ensina o aluno possibilidades de como estudar e informa aspectos de técnicas e procedimentos para organizar, planejar e ordenar o seu tempo de forma eficiente. Conforme mencionamos, “objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos” (ICE, 2015b, p. 32), com o propósito de cumprir a meta de obter indicadores altos nas avaliações externas. Para cumprir essa finalidade, cria-se uma disciplina a guiar os alunos, uma rotina diária para que ele se organize no seu tempo e que garanta o estudo efetivo, para além do espaço temporal destinado às disciplinas regulares o que podemos comparar com a “aula particular”, onde os alunos que têm uma certa condição financeira possuem ao ter dificuldade com alguma temática ou quando precisam manter um “padrão de notas” ou mesmo aprofundar a aprendizagem em alguns conteúdos ou temas.

As disciplinas eletivas, que desenvolvem temáticas de interesse não ou parcialmente contempladas nos demais componentes curriculares, seja por carga horária insuficiente ou por diferentes ritmos do alunado, são oferecidas semestralmente, a partir de uma seleção de temas propostos pelos professores e/ou pelos estudantes, que tem a intenção de diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos trabalhados no rol previamente definido da Base Nacional Comum. Se configurando dessa forma, trata-se de uma espécie de “reforço” dos conteúdos curriculares dito com outro nome. Conforme mencionamos anteriormente nesse artigo, se a função das disciplinas eletivas é “aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base” (ICE, 2015b, p. 24), elas servem justamente para “cumprir” o que chamamos de apoio pedagógico realizado nas escolas de turno parcial, às vezes, com o nome de “reforço”. Retoma-se os conteúdos de maior complexidade ou que apresentaram maiores índices de reprovação no bimestre para realizar esse “reforço”. Na escola integral, isso não é feito bimestralmente, após as avaliações, diferente das escolas de tempo parcial, essa prática acontece semanalmente e não se espera que as “fragilidades” ou “dificuldades” permaneçam por tanto tempo. O foco é a busca por excelência, para tanto, é preciso ter maiores indicadores do que as escolas que funcionam em tempo parcial a fim de garantir sua manutenção e seus aportes financeiros diferenciados.

O conceito de Protagonismo Juvenil surge apenas dentro da discussão do modelo da Escola da Escolha, portanto, na Escola Jovem, os clubes juvenis tratam da atuação dos estudantes no ambiente da escola e fora dela, trata dos desafios para a participação na resolução de problemas, é um trabalho articulado entre os professores e os alunos a partir de um problema. Desafios esses que nós trabalhamos nas escolas a partir dos projetos com a comunidade e que rotineiramente as escolas sempre atuam e atuaram. A preparação acadêmica não vem definida no documento da SEE/AC, mas todas as demais atividades culminam para o reforço e a excelência acadêmica definida no documento, todas essas explicações estão contidas nas Diretrizes Gerais da Escola Jovem do Acre (ACRE, 2016).

Para desenvolver as práticas e vivências de protagonismo, são criados os clubes juvenis, os quais são divulgados na comunidade estudantil como clubes temáticos, idealizados e organizados pelos próprios estudantes. Conforme o documento da SEE, surgem do engajamento direto deles, instigados e apoiados pelos professores e direção. Há bem pouco tempo, chamávamos esse modelo de clubes, de grêmios estudantis, que tinham esse papel de organização e emponderamento dos alunos, por temáticas diversas e coletivas na escola.

Os grêmios estudantis foram instituídos no Brasil pela Lei nº 7.398, sancionada em 4 de novembro de 1985, durante o processo de redemocratização do Brasil. Essa lei dispõe sobre a “organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º grau e dá outras providências”, também é conhecida como a “Lei do Grêmio Livre”. É uma forma de organização colegiada, que tem como objetivo representar o corpo discente de forma autônoma, que por meio do diálogo, defende os interesses dos alunos, realiza atividades culturais, esportivas, sociais, intermediam situações conflituosas e buscam soluções pacíficas.

Essa prática e atuação dos grêmios estudantis, mesmo que não apareça como disciplina no documento analisado, é uma prática de representação amplamente utilizada e nada nova no Brasil, mesmo que deem outro nome, o papel dos grêmios e suas funções apresentadas nos clubes juvenis ou clubes de protagonismo já é uma prática nas escolas Brasil a fora.

Dessa maneira, não compreendemos na parte geral do documento, nem na parte diversificada, um projeto inovador, pois isso é o que já fazem as escolas com os seus apoios escolares no mesmo turno ou no contraturno, balizados pela ansiedade de atender aos níveis tidos como aceitáveis e na busca incessante para melhorar seus indicadores nas avaliações externas. Na tentativa de trazer uma proposta de protagonismo para os alunos por meio dos clubes juvenis, as escolas que adotam o Modelo do ICE seguem uma cópia do modelo de grêmios estudantis com apenas mais divulgação e incentivo para participação do estudante.

PRIVATIZAR O ENSINO POR DENTRO

Não intencionamos aqui, nos deter nas questões relativas especificamente à parceria empreendida entre o Ministério da Educação, Governo do Estado do Acre e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), mas é necessário para entendermos como se dá o processo de privatização do ensino por dentro do Sistema, que continua sendo “público”, mas que tem todo seu processo pedagógico e de gestão orientado por uma empresa privada. O ICE é financiado pelos parceiros “estratégicos” Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e por outros financiadores ligados ao mercado, mas é necessário primeiro conhecer a quem serve esse currículo anunciado nos referidos documentos do Modelo da Escola da Escolha.

Conforme mencionado pelo próprio ICE também tem parceria técnica com o Instituto Qualidade no Ensino – IQE, que se autodefine como uma entidade privada sem fins econômicos, sustentado por empresas privadas e parcerias com governos estaduais e municipais. Afirma que “sua missão é contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública, notadamente no Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências” e o STEM⁶ – Brasil, também se denomina uma entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do *World Fund for Education* que diz ter como objetivo contribuir com a educação pública na América Latina, atuando na formação de professores nas áreas de Matemática, Ciências e Robótica. Atua no Brasil em Escolas Públicas através da formação dos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e a iniciação científica dos alunos através de práticas e vivências em laboratórios, conforme informado na página oficial do ICE (ICE, 2003).

⁶ A sigla STEM em inglês designa as disciplinas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Science, Technology, Engineering and Mathematics).

No rol de financiadores apontados na página oficial do referido Instituto ICE, encontra-se o Governo do Estado do Acre, através da Secretaria Estadual de Educação e várias outras Secretarias Estaduais do Brasil, além das Secretarias Municipais de vários municípios brasileiros. Os referidos Institutos atuam em diversas consultorias empresariais porque veem no mercado educacional um ambiente bastante lucrativo, inclusive o ICE expressa com clareza qual o tipo de parceria empreende junto aos órgãos governamentais:

Apoiado por seus parceiros, o papel do ICE é influenciar o setor público a atuar de maneira estratégica nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade, perenizando-a e definitivamente atuando de maneira eficaz no enfrentamento deste quadro. (ICE, 2003).

Na sua página oficial, o ICE anuncia por que faz e como faz a Escola da Escolha, um modelo pedagógico e de gestão que diz ter na sua centralidade o jovem e seu projeto de vida, deixa claro que sua motivação são os baixos níveis de aprendizagem, de ambição, de autoestima e descrevem ainda que em razão do limitado repertório moral e cultural dos jovens desenvolvem políticas em favor deles. No mesmo espaço em que o referido Instituto anuncia sua preocupação com os jovens e seu futuro também informa que está “alinhado” à Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, que prevê a ampliação das Escolas Integrais no país. De fato é uma articulação muito bem “costurada” que visa assessorar e auxiliar os Governos a atenderem à meta, e ainda, definir como deve ser feito, evidenciando que o setor privado é quem tem autonomia de gestão nessa política educacional destinada às escolas públicas.

Freitas (2012) com frequência destaca o papel desses “Institutos parceiros” e sua relação política e empresarial, que utilizando o disfarce de componentes da sociedade civil realizam a mercantilização da educação. Esse pesquisador os denomina de reformadores educacionais, indicando que o grupo é constituído por empresários, políticos, lobistas e intelectuais liberais, cujo objetivo é promover a entrada do setor privado na educação por meio de parcerias, acordos, consultorias, elaboração de manuais de orientação, ou melhor, através de mercadorias educacionais, em geral, apresentadas como redentoras para melhorar os índices educacionais.

Os reformadores empresariais tentam ocultar questões centrais numa tentativa de esconder a responsabilização, a meritocracia e a privatização como elementos balizadores das novas reformas educacionais no país. A referência norte-americana em que o Brasil se espelha e adota como “modelo”, está disseminado em várias secretarias de educação, tanto estaduais quanto municipais, já tomando essas políticas como práticas educacionais cotidianamente.

Segundo Freitas (2012), as escolas gerenciadas pelo mercado não apresentam melhores resultados do que as escolas públicas, além do que as condições de trabalho dos professores que trabalham nessas escolas têm agravado, em um processo acelerado de precarização. As pesquisas dão conta de que não há consistência nas políticas de mercantilização da educação, as estratégias dos reformadores educacionais de estimular a meritocracia, a responsabilização e a privatização não surtem efeitos positivos, ademais Freitas (2012) alerta quanto aos riscos eminentes do estreitamento curricular, reduzindo o currículo às disciplinas que são verificadas nos testes de larga escala, que somente se baseia nos conhecimentos cognitivos de disciplinas específicas e do qual empobrecedor e limitante é um currículo que não prioriza as artes, a cultura, a criatividade, o desenvolvimento corporal e a afetividade.

O Instituto Sonho Grande que financia o ICE, juntamente com o Instituto Natura, atua na gestão empresarial, com esse perfil delineado não fica difícil de entender qual o modelo

pedagógico e de gestão empreendido pelos institutos junto ao MEC e à Secretaria de Educação do Acre. Esclarecendo então quem são os parceiros dessa relação e o tipo de parceria empreendida. Com um modelo pedagógico e de gestão, o ICE propõe metodologias e tecnologias gerenciais que vão de “atividades pedagógicas curriculares e outras desenvolvidas pelos parceiros institucionais com foco em temas como empregabilidade, associativismo, empreendedorismo, qualificação”, extraído da página do ICE (ICE, 2003). Essa lógica de funcionamento tem forte vinculação com a preparação da mão de obra para o mercado, deixando de colocar em relevo outros aspectos importantíssimos para a formação humana.

Desse modo, essa proposta não é nova. O antigo reapareceu com outras vestimentas, os “inovadores” continuam com suas velhas práticas de antes, escolas-modelo, dotadas de laboratórios, uma equipe pedagógica e demais servidores todos trabalhando em tempo integral, e ao fim, em tudo dando errado, culpabiliza-se o professor pela manutenção do quadro insuficiente da educação ao longo das quatro últimas décadas, quando o processo de reformismo foi intensificado, a partir das diretrizes emanadas pelo Banco Mundial.

Pensando na perspectiva dos cotidianos escolares, não no sentido singular, mas numa dimensão plural, nos propomos a refletir sobre os sujeitos que compõem esse cotidiano enquanto pessoas latentes, ativos, protagonistas de suas histórias, pulsantes, que se apresentam em suas múltiplas subjetividades, vemos por meio de documentos normatizadores, com propostas antigas e “roupagens discursivas inovadoras”, nada mais que um enquadramento desses sujeitos, e os instrumentos são projetos e planos para a sua vida, pensados por outros, tornando-os, em essência, inaudíveis e invisibilizados.

A Secretaria de Estado de Educação do Acre anunciou e implementou uma Escola de Tempo Integral para o Ensino Médio, afirmando que essa escola conta com um “currículo diferenciado”, uma “nova proposta pedagógica” e um investimento no “modelo de gestão”. Essa proposta de currículo foi regulamentada pela Lei nº 3.366 de 27 de dezembro de 2017, que institui o Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens de ensino médio em tempo integral, na rede pública de educação básica do Estado do Acre, conforme ALEAC (2017). A SEE/AC encaminhou à Assembleia Legislativa do Acre (ALEAC) o projeto de lei a fim de atender e regularizar a adesão à política educacional do Governo Federal em 2016, durante o Governo Temer. O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, conforme Brasil (2016).

Esse ambiente de “regularizar” a adesão e formalizar a parceria com o ICE e demais institutos se deu através do Acordo de Cooperação Técnica nº 001/2006 com a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre ACRE (2016b). Esse processo iniciou em 2016 com a adesão à política de fomento do Governo Federal, que contou com a assessoria direta dos Institutos “parceiros” naquela ocasião, junto ao Governo Federal com o apoio direto do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), ligado aos secretários estaduais de educação do Brasil para “encampar” a ideia e mobilizar as secretarias.

Várias reuniões aconteceram em Brasília para esse fim, em geral, as equipes técnicas das Secretarias Estaduais que iriam integrar a equipe de implementação das escolas integrais participavam das reuniões e da preparação dos documentos para adesão ao programa e concomitantemente participavam de formações no modelo da Escola da Escolha. Todo processo de candidatura das escolas, desde a adesão, implementação e formação dos profissionais no Modelo mencionado foi realizado pelo ICE com apoio do Instituto Sonho Grande, inicialmente em Brasília.

ENTENDENDO O OBJETO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Recorremos a Foucault (2000) para entender as diferentes formas de organização do discurso, para dessa forma compreendermos os discursos educacionais explicitados nos documentos focalizados nesta pesquisa. Esses textos foram investigados não como artefatos que se explicam a partir de algumas características de seus elaboradores ou dos contextos em que foram construídos, mas enxergando-os como fruto de construções a partir de interesses sociais e culturais. Nesse itinerário, damos relevo à perspectiva, o contexto mais amplo em que esse discurso foi construído, e de que modo as forças e interesses divergentes dos diversos grupos socioculturais se posicionam. Nesse sentido, buscamos compreender “como determinado discurso liga-se ao poder, regula condutas, forma ou constrói representações, identidades e subjetividades” (HALL, 1997, p. 45).

As análises discursivas realizadas a partir da inspiração foucaultiana nos levam a compreender que não é possível capturar tendências ou a origem dos discursos que estão sendo examinados a partir dos conteúdos implícitos ou explícitos nos textos (LARROSA, 1994). Nessa direção, Veiga-Neto diz que “os discursos podem ser entendidos como histórias, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade”, eles podem ser percebidos como conexões de histórias, muito bem ajustadas entre si que se tecem e ressurgem como regimes da última verdade a orientar novos enunciados discursivos (VEIGA-NETO, 2000, p. 56). Desse modo, entendemos que o discurso atua, seja nas construções sociais mais amplas ou numa perspectiva local, agindo com uma certa força.

Como já dito anteriormente, nossa análise parte de artefatos culturais normativos com a intenção de imprimir tipos de comportamentos e ações no contexto do EM integral. Entendemos que as produções culturais, inclusive as governamentais, como esses dispositivos que estamos focalizando, atuam na construção discursiva, disciplinando, classificando, regrando, categorizando os corpos dos sujeitos em razão da sua condição social, etnia, cor da pele, “aptidões”, sexo, definindo assim, a partir desses processos de identidade, a posição do sujeito no mundo, docilizando corpos.

Para além de nos limitarmos às “disciplinas”, àquelas que estão explicitadas como parte diferenciada do currículo nas Escolas Jovens do Acre, importa para nós, pensar que esse delineamento foi configurado a partir de uma “definição” de sujeito, de um público que seria selecionado para cursar esse ensino porque *a priori* precisaria da educação integral. Esse modelo de escolha não é neutro, ele é regulado, basta pensarmos que os sujeitos que frequentam a escola de tempo integral, precisam permanecer o dia todo. Esse é um elemento segregador, já que um grupo de alunos que precisa trabalhar, ou mesmo um outro grupo que precisa ficar em casa, durante um ou dois turnos, para ajudar a família na subsistência, não poderá frequentar essa escola.

A resposta que os governos, através das suas secretarias de educação, tentam dar à população, no tocante a uma oferta de política educacional, já a rigor, faz uma seleção: esses alunos que frequentarão essa escola precisam ter condição de estudar o dia todo, portanto, não são os de classe social baixa, essa tentativa de regular na oferta de um currículo extremamente balizado por *rankings*, visa demonstrar que a escola pública pode ter sim “ilhas”. Alguns governantes chamam de “ilhas de excelência”, nós preferimos dar outro sentido para a palavra “ilha”, o de isolamento e segregação.

Uma escola com um currículo dito diverso, que reforça e prepara para exames em larga escala, através do discurso de que o jovem está sendo orientado a construir “seu” projeto de vida, talvez seja mais fácil demonstrar ao final de um ano letivo ou na conclusão do EM de que uma Escola Jovem tem maiores índices de avaliação, posto que, o currículo da escola, num olhar superficial e preliminar, caminha para a direção de uma escola preparatória para aprovação no ENEM e demais avaliações externas. Esse “investimento” público tenta se justificar e se arvora a partir desses resultados para aferir sua qualidade educacional.

Comungamos com Lopes e Macedo (2011) ao afirmarem que nos diferentes contextos, nas políticas curriculares, os textos são construídos por processos de formação política a alcançar determinados grupos. Os sujeitos são organizados a partir de grupos e identidades por meio das demandas sobre o que significa educar, numa tentativa de hegemonizar o significante vazio, “qualidade da educação”, ou ponto nodal no dizer Laclau e Mouffe (2004), onde outros significantes se ancoram numa série de discursos acerca da ineficiência da educação brasileira. Esse conjunto de discursos se organizam e se articulam porque o significante vazio, “qualidade da educação” torna-se hegemônico, e nesse sentido, significantes vazios e hegemonia são sinônimos, porque o sentido passa a exercer uma função de representação daquilo que é incomensurável, ou seja, da hegemonia.

Nesse caso, a hegemonia não representa a soma das demandas de a, b, c, ou d, mas representa o discurso da “qualidade da educação” e esse discurso é tomado de sentidos, indo nessa direção se constitui em um significante vazio. Ele não é a tradução da qualidade, mas é visto como a solução, e só faz sentido pensar do ponto de vista antagônico, a partir da falta de qualidade e daquilo que é ausente. É preciso nomear, e nesse sentido, quando Laclau afirma que um elemento jamais será uma articulação discursiva permanente, é perceptível, na cadeia de equivalência⁷ discursiva que há diferenças de grupos antes individualizados no entendimento sobre o que se constitui e o que chamam de “qualidade”, que em função de um propósito comum, uma política educativa, unem-se. O discurso é capaz de unir grupos descontentes que se antagonizam com o cenário de ineficiência, má qualidade, claro, associado a interesses políticos e financeiros, gerando o discurso pela melhoria da “qualidade da educação” do país.

Ball, Bowe e Gold (1992), inicialmente, no ciclo contínuo de políticas, trazem essa proposição sobre o jogo da articulação hegemônica, que é expresso por grupos sociais diferentes que representam a totalidade das demandas, mas como essa representação envolve a política, ela é sempre precária, limitada porque diz respeito também ao espaço de reinterpretação dos sujeitos. Nessa perspectiva, também comungamos com o que dizem Laclau e Mouffe (2004) quando afirmam que ao considerar a estrutura social é preciso imaginar que sempre tem algo que não pode ser representado. Esses deslocamentos, limitações, indecidibilidades vão sempre implicar em posições flutuantes dos sujeitos, que podem ser fixadas temporariamente e de modo contingente por e entre articulações hegemônicas.

Ao trazermos à baila os documentos analisados, sobretudo, os que versam acerca do modelo pedagógico adotado pelas Escolas Jovens do Acre, com base no Caderno de Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo do ICE (2015b) ao compará-lo com o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Acre – SEE/AC, publicado em 2010 (ACRE, 2010) não percebemos um deslocamento, acontece mais uma reorganização do discurso para reafirmar os mesmos pressupostos da proposta que estava em vigor. A partir de alguns aspectos observados e comparados nos dois documentos, constatamos familiaridade muito próxima, inclusive nos

⁷ Cadeia de equivalência ou lógica de equivalência é resultante de uma organização a partir de uma situação de desordem, isto é, ao articular momentos diferentes do discurso, constituem-se os momentos equivalentes.

termos e linhas de condução das duas propostas, inclusive porque ambas derivam de instituições privadas, alheias ao contexto educacional acreano.

Mesmo o anunciado e propagado discurso da parte diversificada do currículo das Escolas Jovens ao compararmos com as escolas de tempo parcial do EM não apresenta deslocamentos, como também nos demais aspectos de apresentação, articulação teórica e organização estrutural dos documentos que se diferenciam mais pela melhor apresentação, diagramação e linguagem do segundo em relação ao primeiro.

No geral, os significantes que sustentam as expectativas identitárias nos dois artefatos curriculares se repetem. O deslocamento representa uma ruptura com a política anterior e essa ruptura não acontece, posto que os discursos que constituem os dois documentos se ordenam e se ajustam de modo a orientar em uma perspectiva curricular que evidencia e centraliza as competências para o mundo do trabalho capitalista, de caráter prescritivo e balizado a partir do alcance e cumprimento de metas para melhoria dos indicadores de aprendizagem, medidos a partir das avaliações externas. Portanto, conforme explicitado por Laclau e Mouffe (2010) a ideia de reforçar o significante da falta de qualidade da educação brasileira que se constitui num significante vazio, esse ponto nodal se associa a um conjunto de discursos hegemônicos em torno da “qualidade da educação” que se enredam em torno do que seria a integração de interesses desses discursos, no Acre, são empregados exatamente o mesmo discurso, tanto no documento de 2010 da SEE/AC quanto no documento de 2013 do ICE adotado pela SEE/AC.

O fato dos dois documentos serem escritos por empresas privadas que seguem a ideologia do mercado visando atender o que ditam as organizações internacionais e as Secretarias Estaduais e o próprio Ministério da Educação estarem alinhados a essas políticas, os documentos criados a partir dessas orientações se limitam em reproduzir nos seus discursos o ideário mercantil, de que a qualidade da educação é ruim e que a educação é a única capaz de enfrentar a pobreza.

Em sintonia com os enunciados de Foucault (2000), acreditamos em “regimes de verdade” que funcionam a partir de interesses de grupos que constituem a sociedade contemporânea. Não nos perfilamos junto àqueles que creem em uma verdade mais verdadeira, que se posiciona hierarquicamente acima de outras verdades, desinteressada e paladina inquestionável, neutra ao ponto de se manter desvinculada de qualquer interesse de grupos sociais. Sem distinção, todos os discursos, inclusive os que são nosso objeto de análise: os discursos produzidos nos documentos acerca do currículo em curso nas Escolas Integrais de Ensino Médio do Acre e do Ensino Médio em tempo parcial, e o próprio discurso que construímos como resultado das nossas investigações são apenas nossas versões de “vontade de verdade” e daquilo que é “instituído” como socialmente prestigiado e de “qualidade”.

Nessa direção, cremos que a “realidade” se constrói dentro e por entre essas tramas discursivas e nessa tentativa de buscar estratégias para narrar essas relações, priorizamos analisar as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso investigado acerca dos documentos curriculares das escolas integrais e sua articulação com outros discursos. Na compreensão de que o sujeito é uma representação em decorrência das linguagens, discursos, textos, suas enunciações, seus diversos modos de subjetivação, das relações de poder-saber, o foco desse estudo é analisar alguns aspectos dos documentos apresentados.

Nosso esforço analítico foi entender a partir do que é explicitado nos documentos em tela, e no discurso anunciado acerca dos desenhos curriculares anterior e atual, percebendo as relações de poder das mais diversas. Nossa tentativa esteve voltada para enxergar os documentos curriculares e perceber se havia interfaces ou que interfaces são percebidas identificando,

descrevendo, desconstruindo em algum momento e mostrando a intenção contida nos documentos, sem a pretensão de estabelecer julgamentos ou entronizar qualquer caminho como cânone de verdades, a perspectiva foi a de narrar, contar, dizer, dar voz, desmontar aquilo que foi reunido, consagrado, foi tentar desconstruir para decompor o que foi estabelecido, fixado, dito como a última verdade para encaminhar a escola jovem de tempo integral.

Talvez essa tentativa de olhar para encontrar caminhos diferentes, possibilita transgredir em metodologia, mas os dois documentos analisados apontam para o trabalho a partir de procedimentos metodológicos que se pautam na experimentação e hipóteses, dizem ser contextualizados e significativos, utilizando as mais diversas linguagens, todavia, prescrevem um caminho único, uniforme, igual para todos, a partir de procedimentos que supomos canonizados, imodificáveis, fixos, dados.

Os documentos pesquisados não apresentam diferenças, nem no seu desenho curricular, nem tampouco na concepção de identidade que perpassam esses documentos curriculares, são vinculados a uma perspectiva essencialista de identidade, portanto, conforme baliza Hall (1997), nossas identidades são formadas culturalmente estão longe de serem únicas, conforme, aquilo que Canclini (1997), define como a metáfora dos sujeitos híbridos, entretanto, os dois materiais analisados, concebem o sujeito como uniforme quando estabelecem que se possa tomar um caminho, um parâmetro, um traçado para “pensar” a trajetória de sujeitos iguais, sendo eles diferentes, híbridos e provisórios. A identidade não é concebida como algo provisório, inacabado, já que é a partir dessa identidade fixa e consistente que esse desenho, esse escopo de trajetória escolar é delineada, Além desse aspecto, perpassa em todo esse monumento discursivo a crença de culminar com as definições de projetos de vida a ser desenvolvido e orientado pela formação continuada que há de vir, como se esse feito fosse algo linear, contínuo e possível de previsão antecipada para toda a vida. Fica evidenciado no enredo desse discurso, um significante vazio sobre a constituição das identidades, pautando e dando sustentação a todo esquema discursivo.

Acreditamos que se a identidade é produzida a partir dos diálogos, ela sempre irá preservar esse caráter, uma vez dialógica, nossa concepção de entender o currículo perpassa essa construção de identidades provisórias, politicamente centradas e capazes de desafiar a hegemonia, conforme acentua Moreira (2011), mas não é como veem os “reformadores educacionais”, por razões óbvias, seus interesses não estão de fato ligados à função social da escola, mas no retorno financeiro, na manutenção dos seus contratos (parcerias) e, em grande medida, o Estado, de igual modo, visando atender as políticas definidas pelos organismos internacionais e por interesses políticos e mercantis promovem políticas para “dar” alguma resposta para a sociedade, por vezes, com os interesses mais escusos que passam ao largo de um compromisso social com a população.

Quando pensamos nos documentos analisados, pensamos também em culturas, identidades e currículos, numa espécie de bricolagem, a partir de estudos, de recortes e colagens. Não se buscou nas análises restaurar uma unidade essencial, mas tentar fazer uma arqueologia que verificasse semelhanças e diferenças nos dois artefatos curriculares e para esse feito, buscamos compreender as lógicas constitutivas dos dois discursos para desconstruir a narrativa de novidade apresentada, desmontando a imagem de última verdade para encaminhar a formação integral no Ensino Médio.

Nossa percepção e a de que estamos mergulhados na cultura e na linguagem, significando dizer que nada do que digamos sobre elas (cultura e linguagem) será isento delas mesmas, conforme aventa Veiga-Neto (2003). A pseudo neutralidade, para descaracterizar qualquer vinculação dos proponentes com grupos ou classes sociais arrematam a possibilidade do no ensino por competências, mas não explicitam as razões pelas quais as competências selecionadas são aquelas e não outras que o jovem contemporâneo precisa desenvolver para atender as

demandas desse século principalmente no aspecto da competitividade, do autodisciplinamento requerido pelo mundo moderno.

Conforme compreendemos, as políticas únicas, de ideários únicos, de perspectivas homogêneas que visam padronizar tempos de aprender e níveis de conhecimento, revelam a posição mais perversa da escola: evidenciar as desigualdades dos coletivos diferentes, legitimar essa desigualdade, reproduzi-la e ranquear, hierarquizando sujeitos sociais, segregados como desiguais na classe, na raça, na etnia, no trabalho, na moradia, no poder, na renda, portanto, aponta para, dentre outros, para esse questionamento: o ideal de escola igualitária, de currículos padronizados, avaliações em larga escala e parcerias público-privadas seria a alternativa escolar para ancorar grupos sociais tão diferentes?

Os programas reformistas promovidos pelo Governo, que encarnam currículos, estruturas, sequências e caminhos largamente determinados não podem ser outra coisa, se não promotores da reprodução das desigualdades econômicas e de todas as espécies de estigmas que inferiorizam determinados grupos, justificando a subalternização. Entender que os alunos são diferentes, com ritmos, históricos e culturas desiguais e que trazem para dentro da sala de aula todos esses aspectos (ARROYO, 2017), desconstrói projetos hegemônicos padronizados, historicamente construídos, que tentam sintonizar as diferenças no quadro das anormalidades, caracterizadas invariavelmente como de ordem pessoal e congênita.

NOS APROXIMAMOS DO FIM AINDA QUE DE MODO INACABADO

Para nos aproximarmos do fim, convém retomar o objetivo de estudo que impulsionou nosso artigo, que foi a partir da análise dos documentos curriculares oficiais do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre ou adotados pela SEE/AC, das Diretrizes Operacionais da Escola Jovem, Cadernos de Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o Caderno de Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo do ICE, adotado pela SEE/AC realizar uma exegese entre aspectos que emergem desses demarcadores curriculares e visualizar diferenças diagnosticadas como “novas” concepções, numa perspectiva de compreender interfaces, “novidades” e continuidades a partir do Modelo da Escola da Escolha adotado pelo Acre nas suas Escolas Integrais de Ensino Médio, nominadas Escolas Jovens com especial ênfase na Parte Diversificada do currículo, foco da nossa observação.

A partir dos documentos analisados, não encontramos descontinuidades ou rupturas com o desenho curricular anunciado no primeiro e no segundo documento, o que enxergamos foi uma roupagem mais “nova”, no sentido da perspectiva visual, estética e atraente a partir de um discurso redentor e salvador para promover uma transformação na vida de estudantes.

As propostas apresentadas continuam a separar, dividir, hierarquizar, não apontam para traçados diferentes de caminhos diferentes. Silva (1995), afirma que o currículo precisa ser visto não como uma coisa, mas para além disso, é a relação social com a qual produzimos conhecimento, uma relação que se dá entre pessoas, portanto, é permeado de relações de poder, na qual estão envolvidas relações desiguais entre grupos sociais, assim, para além de vê-lo como sendo constituído de “fazer coisas”, precisamos enxergar como fazemos com as coisas e o que elas fazem de nós.

As narrativas produzidas no currículo materializam formas de organização da sociedade, acerca dos diferentes grupos sociais, legitimam ou não o conhecimento, as formas de conhecer que são consideradas válidas, o que é belo ou feio, certo ou errado, quais vozes estão autorizadas

a falar. As narrativas contidas no currículo expressam quem pode representar a si e os outros, preterindo formas de vida desvalorizadas e sem expressão, quando uniformizamos e seguimos um modelo, um padrão, um único caminho, desconsideramos caminhos outros e experiências outras, e pelo que vimos no que está prescrito nos documentos não existe a abertura para outros percursos, outras trilhas, outras experiências.

Ao pensar no desenho de um currículo, numa proposta, é preciso entender que ele está para além da questão cognitiva, da construção do conhecimento, ele é e representa a construção de nós mesmos. Fica clara a relação entre currículo e identidade social, perpassada pelo poder, numa perspectiva foucautiana, o governo dos indivíduos implica em poder, que pressupõe conhecimento, e o saber não é isento de intenções é feito de poder, saber e poder estão mutuamente imbricados.

Trouxemos para o âmbito da discussão a escolha feita pela SEE/AC para desenhar seus currículos e com isso intencionamos refletir que essas escolhas não são neutras, nem aleatórias. O Governo do Estado do Acre desde o fim da década de 1990 estabelece “parcerias” privadas com Institutos, Fundações, Organismos ligados ao mercado e essa influência é determinante nos “produtos”, documentos que entregam como fruto dessas parcerias, portanto, essas “escolhas” são orientadas para atender a finalidades gerenciais da educação, que visam controlar, culpabilizar e estabelecer *rankings* de qualidade, ignorando as subjetividades de alunos, professores, diretores, demais servidores da escola, técnicos da SEE/AC que têm cerceado sua autonomia para construir suas próprias experiências curriculares considerando seu *lôcus* de atuação.

Ao olharmos detidamente para os dois documentos estudados, não é possível perceber que neles exista uma compreensão de que as identidades são socialmente construídas, mutáveis, fragmentadas, móveis. Esse exercício é importante para pensarmos que identidades esses documentos anunciam. Longe de pensar em eliminar as tensões, é preciso pensar em alternativas para transgredir esses modelos e referenciais que reforçam a classificação, a separação, visando distinguir e acentuar os “bons” dos “outros”.

Observamos que não há deslocamentos, no sentido de uma mudança de perspectiva na compreensão de currículo, sobretudo porque ambos reforçam o trabalho a partir de competências, de modo prescritivo e sustentado pelo poder dominante, embora seja anunciado na parte diversificada do currículo da Escola Jovem, que ele trata a educação para o jovem do século XXI de outro modo. Percebemos que os discursos e identidades contidas nessa cultura “disciplinar”, “doutrinada” continua presente no currículo da escola de tempo integral, portanto, nossa análise não evidencia a novidade, ou a diferença, mas um discurso a partir de um modelo que promete uma educação redentora e de excelência acadêmica, exatamente seguindo os moldes gerenciais de uma empresa privada que precisa atingir metas para se manter, demonstrar eficiência e “qualidade” no produto que entrega.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado e Educação. *Cadernos de Orientação Curricular: Orientações para o ensino médio – Caderno 1 Língua Portuguesa*, Rio Branco, Acre: SEE, 2010.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. *Proposta Pedagógica da Educação Integral/2016*. 2016a.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre. *Acordo de Cooperação Técnica 001/2016*, 2016b.

ALVES, Márcio Moreira. *Beabá do MEC-USAID*. Rio de Janeiro. Gernasa, 1968.

AREAL, Emilly Ganum. *Projeto Poronga: uma política educacional de aceleração da aprendizagem*. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação. Rio Branco.

ALEAC. Assembleia Legislativa do Acre. *Lei nº 3.366*, de 27 de dezembro de 2017. Disponível em <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2018/01/Lei3366.pdf>>, acessado em 20 de agosto de 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2ª Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools*. Londres: Routledge, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016*, 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, 11 out. 2016.

CANDAU, V. M. *Reformas educacionais hoje na América Latina*. In: *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1973.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia y estratégia socialista*. Buenos Aires, Fondo de cultura econômica, 2004.

LOPES, Alice Casimiro, *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20. 2001.

LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

GARCÍA CANCLINI, N. *Cultura y comunicación: entre lo global y lo local*. La Plata: EPC, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

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

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação e Realidade, jul-dez, 1997.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. *Escola da Escolha*. Recife: ICE, 2013. Disponível em <<http://icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. *Modelo pedagógico: conceitos*. Recife: ICE, 2015a.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. *Modelo pedagógico: Caderno de Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo*. Recife: ICE, 2015b.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hussel. *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. 2ª ed. Canoas: Editora Ulbra, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis –RJ: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Mai-Ago, n. 23, 2003.

Submetido em outubro de 2020
Aprovado em dezembro de 2020

Informações do(a)s autor(a)(es)

Emilly Ganum Areal
Universidade Federal do Acre (UFAC)
E-mail: emilly.areal@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3308-9748>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6639123497443568>

Valda Inês Fontinele Pessoa
Universidade Federal do Acre (UFAC)
E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid/0000-0002-0276-0949>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3182016462906419>