

Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto

Implementation of the New High School in the State of Acre: the Experience of Pilot Schools

Implantación de La Nueva Enseñanza Secundaria en el Estado Brasileño de Acre: la Experiencia de los Institutos Piloto

*Adriana Martins de Oliveira*¹

*Monica Ribeiro da Silva*²

Resumo

O artigo analisa os primeiros movimentos da implementação da reforma do ensino médio no estado do Acre, a partir da experiência das escolas-piloto. Trata-se de uma pesquisa de campo, com a realização de questionários e entrevistas com gestores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores. Para a interpretação e análise dos dados utilizou-se como referencial teórico as formulações de Basil Bernstein (1996; 2003) no que se refere ao movimento de recontextualização. Por recontextualização, entende-se o processo de apropriação dos documentos oficiais da reforma por meio dos quais os sujeitos escolares descontextualizam e atribuem sentidos adicionais, produzindo novas práticas discursivas e pedagógicas por vezes distintas das originais. As categorias utilizadas para análise dos dados foram flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, empreendedorismo e relação público-privada, definidas a priori, com base na leitura dos documentos normativos nacionais da reforma do Ensino Médio. Os resultados revelam a existência de movimentos de recontextualização das proposições presentes nos documentos normativos nacionais da reforma pelos sujeitos das escolas-piloto ao atribuírem significados próprios às finalidades, sentidos, orientações e prescrições dos documentos normativos oficiais.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Lei 13.415/17; Reforma do Ensino Médio; Recontextualização.

Abstract

In this article, we analyze the first steps of the New High School Reform implementation in the state of Acre based on the experience of pilot schools. This field research involved the application of questionnaires and interviews with managers, educational and pedagogical coordinators, and teachers. The interpretation and analysis of the data were based on the theoretical framework provided by Basil Bernstein's (1996; 2003) formulations regarding the recontextualization movement. By "recontextualization" we mean the process of appropriation of the reform's official documents by school subjects who decontextualize their content, attributing additional meanings to them and producing new discursive and pedagogical practices, distinct from the initial proposals in some cases. The categories applied to data analysis were "curricular flexibility", "youth protagonism", "life project", "entrepreneurship" and "public-private relationship", defined from the reading of the national normative documents of the High School Reform. The results reveal the existence of recontextualization movements regarding the propositions in the reform's national normative documents by pilot school subjects who attribute their own interpretation to the purposes, meanings, orientations, and prescriptions of these documents.

Keywords: Educational Policies; Law no. 13.415/17; High School Reform; Recontextualization.

¹ Universidade Federal do Acre, Rio Branco/AC – Brasil. E-mail: adrianamartinsczs2011@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-993X>.

² Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR – Brasil. E-mail: monicars03@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1729-8742>.

Resumen

En este artículo se analizan los primeros movimientos de la implantación de la reforma de la enseñanza secundaria en el estado brasileño de Acre a partir de la experiencia de los institutos piloto. Se trata de una investigación de campo que incluyó la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas a gestores, coordinadores de enseñanza, coordinadores pedagógicos y profesores. Para la interpretación y análisis de los datos se utilizaron, como marco teórico, las formulaciones de Basil Bernstein (1966; 2003) en lo que atañe al movimiento de recontextualización. Por “recontextualización” se entiende el proceso de apropiación de los documentos oficiales de la reforma por medio del cual los sujetos escolares descontextualizan el contenido de los documentos y le atribuyen sentidos adicionales, produciendo nuevas prácticas discursivas y pedagógicas a veces distintas de las propuestas originalmente. Las categorías utilizadas para el análisis de los datos fueron “flexibilización curricular”, “protagonismo juvenil”, “proyecto de vida”, “empreendedorismo” y “relación público-privada”, definidas a priori a partir de la lectura de los documentos normativos nacionales de la reforma de la Enseñanza Media. Los resultados revelan la existencia de movimientos de recontextualización de las proposiciones presentes en los documentos normativos nacionales de la reforma por parte de los sujetos de los institutos piloto, que atribuyeron significados propios a las finalidades, sentidos, orientaciones y prescripciones de los documentos normativos oficiales.

Palabras clave: Políticas Educativas; Ley nº 13.415/17; Reforma de la Enseñanza Media; Recontextualización

Introdução

Desde que a LDB (Lei nº 9.394/96) assegurou que o Ensino Médio é uma etapa da educação básica tem início um intenso processo de tentativas de reformulações curriculares. Durante os últimos 25 anos destacaram-se, pelo menos, três grandes momentos em que os sentidos e a finalidades do Ensino Médio foram alvo de discussões, a saber: o primeiro referente ao período de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998 (DCNEM); o segundo momento, quando se produzem as novas DCNEM, entre os anos de 2011 e 2012, em substituição às anteriores; e, finalmente, o momento atual, quando sancionada a Lei 13.415/17. (SILVA, 2018).

A atual reforma está atrelada a um contexto de alterações na estrutura da educação básica do país ocorridas a partir de 31 de agosto de 2016, quando Michel Temer, aliado a setores do empresariado nacional, assumiu a presidência da República após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Nesse contexto, insere-se também a proposta de Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 2016, que restringiu em 20 anos os gastos com serviços públicos em saúde e educação, promovendo grandes cortes nos repasses destinados às instituições de ensino superior.

É em meio a este cenário de divergências, contradições e interesses econômicos diversos em um movimento de retrocesso da democracia brasileira, que a reforma do Ensino Médio tem seu início, por meio da publicação da Medida Provisória nº 746/16, que, após tramitação no Congresso Nacional, se transformou na Lei 13.415/2017. Esta lei passa, então, a ser anunciada pelo governo federal por meio do MEC, imprensa e redes de televisão como o Novo Ensino Médio, trazendo como principais alterações a reconfiguração do currículo e de sua organização temporal, bem como a alteração das regras de financiamento.

No que diz respeito ao currículo e sua organização temporal, a reforma propõe as seguintes mudanças, dentre outras: (1) o currículo do Ensino Médio passa a ser composto por dois momentos distintos, sendo um com uma formação comum a todos os estudantes a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de até 1.800h/a e outro com 1.200h/a, destinado a um dos cinco itinerários formativos: Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias e Formação Técnica Profissional; (2) a expansão progressiva do tempo de escolarização do Ensino Médio de quatro para cinco horas por dia e de 800h/a para 1000h/a anuais em até cinco anos de transição, contados a partir de 2 de março de 2017, com a meta de chegar a 1.400h/a, sem previsão explícita de prazo; (3) a revogação tácita da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, que em meio a fortes resistências acabaram sendo contempladas na Lei 13.415/17 como obrigatoriedade de “estudos e práticas” referentes a essas áreas do conhecimento; (4) a possibilidade de que profissionais com notório saber, sem a formação específica, trabalhassem no itinerário formativo da formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A Lei 13.415/17 se refere também às alterações nas regras de financiamento, ao deixar claro em seu texto a possibilidade das parcerias entre o Estado e instituições privadas, principalmente para o itinerário da formação técnica e profissional. Assim, a referida Lei contempla a privatização de parte do serviço educativo, considerando que uma parcela dos recursos públicos poderá ser utilizada para efeitos de realização de convênios com instituições privadas, seja para a oferta do itinerário formativo técnico e profissional, seja para a oferta de cursos à distância que poderão integralizar o currículo do Ensino Médio.

Para além disso, a Lei 13.415/17 estabelece ainda que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, sendo todas as demais apresentadas em áreas, podendo ser (ou não) ofertadas pelos sistemas de ensino. Junto a essas alterações, o Estado passa a permitir, no caso da formação técnica e profissional, que profissionais que não tenham formação para a docência possam exercer o ofício de professor por meio do chamado notório saber, contribuindo, assim, com a desvalorização e precarização da docência. Em meio a esse contexto, partimos do pressuposto de que mudanças curriculares isoladas de outras medidas pouco podem contribuir para a melhoria da qualidade educacional, sendo necessário ressaltar que, para além das mudanças curriculares, uma política educacional precisa considerar as condições reais de infraestrutura das escolas e de trabalho dos professores.

Este texto pretende apresentar os resultados das interpretações e ressignificações dos textos normativos da reforma do Ensino Médio pelos gestores, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e professores das escolas-piloto, no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no Acre.

Para tanto, o texto que segue foi estruturado a partir das categorias de análise elencadas com base nas principais mudanças propostas para o Ensino Médio nos documentos normativos nacionais, com destaque para as categorias flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, empreendedorismo e relação público-

privada. Assim, a partir dessas categorias, foram identificados nas respostas dos questionários e entrevistas realizados com os participantes da pesquisa, os códigos através dos quais foi possível captar movimentos de recontextualização. Esclarecemos que o uso de dois instrumentos de coletas de dados aconteceu em virtude de que apenas 41 dos 205 questionários enviados pelo *Google Formulários* foram respondidos. Considerando a reduzida quantidade de formulários respondidos, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas com 10 sujeitos, com a intenção de complementar os dados da pesquisa.

Ao se considerar a histórica desigualdade e dualidade que perpassa a educação básica brasileira, e em especial o Ensino Médio, pesquisas como esta, que tratam de acompanhar as mudanças que a atual reforma vem impondo aos sistemas de ensino, são de extrema relevância para o campo das políticas públicas educacionais. Desde que são elaboradas, até sua implementação nas escolas, as políticas educacionais são recontextualizadas, ou seja, traduzidas e transformadas pelos gestores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais da educação em vários momentos desse processo. Estarmos atentos a este movimento, torna-se extremamente importante para que tais políticas educacionais possam ser aprimoradas, uma vez que o conhecimento dos tensionamentos presentes no processo de regulamentação e implementação das políticas educacionais pode ter consequências profundas (diretas ou indiretas) sobre o comportamento das classes sociais, sobre a sua relação de força e, assim, sobre o resultado de seus confrontos.

O texto que segue está estruturado em cinco seções. Na primeira, trazemos os dados de acesso ao ensino médio no Brasil e no Estado do Acre; na segunda discutimos os elementos essenciais acerca do conceito de recontextualização de Basil Bernstein; na terceira seção apresentamos como a relação público privada vem se configurando em todo o processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no Acre, identificando as principais fundações empresariais e institutos privados e suas respectivas atuações nesse cenário; a quarta seção nos permite compreender como o discurso do protagonismo juvenil foi compreendido pelos sujeitos e como foi materializado na prática pedagógica das escolas-piloto acreanas; na quinta seção nos ocupamos em apresentar como o componente Projeto de Vida foi ressignificado no contexto pedagógico das referidas escolas e como este vem sendo fortemente alinhado à formação das chamadas competências socioemocionais e do empreendedorismo.

Acesso ao ensino médio no Brasil e no Estado do Acre

Em meio a todo esse processo de reformulação do ensino médio, não se pode deixar de considerar que nem mesmo questões básicas como a garantia do acesso da população de 15 a 17 anos – faixa etária considerada ideal para cursar esta etapa final da escolarização básica – à escola foi resolvida no país, sendo este um dos objetivos da meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e que deveria ter sido atingido desde 2016, mas que, segundo dados do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (2020), até o ano de 2019, 7,1% dessa população ainda não frequentava a escola.

Considerando que o segundo objetivo da meta 3 do PNE (2014-2014) é de que a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para a população de 15 a 17 anos atinja 85% até o ano de 2024, vale destacar que em 2019 tinha-se apenas 73,1% dessa população frequentando o Ensino Médio ou já concluído a Educação Básica. Da população dessa respectiva faixa etária que não frequentava especificamente o Ensino Médio, mas que estava frequentando a escola ou já havia concluído a Educação Básica em 2019, tem-se 92,9%. Importa ainda ressaltar que a maior parte das matrículas do Ensino Médio brasileiro se encontra na rede pública de ensino, com 87,5%, enquanto a rede privada estava responsável por 12,5% delas, e que das 28.860 escolas que ofertam o Ensino Médio no Brasil, 20.452 são públicas. Na rede federal, a participação do Ensino Médio é de apenas 3% das matrículas.

No Acre, o cenário do Ensino Médio apresenta uma situação ainda mais crítica quando comparada com os dados brasileiros acima evidenciados. Com relação às matrículas, dos 52.706 jovens de 15 a 17 anos estimados para o estado em 2019 (IBGE/PNADC, 2019), apenas 29.558 estavam devidamente matriculados no Ensino Médio (INEP/Sinopse do Censo Escolar da Educação Básica, 2019). Assim, o percentual da população acreana de 15 a 17 anos que frequentava esta etapa da escolarização ou que possuía educação básica completa era de apenas 68,4%, sendo, portanto, 4,7% inferior ao percentual brasileiro. Da população dessa respectiva faixa etária que não frequentava especificamente o Ensino Médio, mas que estava frequentando a escola ou já havia concluído a educação básica em 2019, tem-se 88,3%. Torna-se importante evidenciar que 11,7% da população desta faixa etária ainda não frequentava a escola ou não havia concluído a educação básica, percentual 4,6% superior à do Brasil. (INEP/Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, 2020).

Entendendo o movimento de recontextualização de Basil Bernstein: conceitos fundamentais

As contribuições do conceito de recontextualização de Bernstein para pesquisas relacionadas às políticas educacionais e às políticas curriculares no contexto da teoria do dispositivo pedagógico são de extrema relevância. Por recontextualização entende-se, a partir do referido autor, como o processo de apropriação dos documentos oficiais por meio dos quais os sujeitos escolares descontextualizam e atribuem sentidos adicionais, produzindo novas práticas discursivas e pedagógicas por vezes distintas das formulações originais (BERNSTEIN, 1996; 2003).

Partindo da compreensão de que o conceito de recontextualização de Bernstein foi formulado com vistas a compreender como os sistemas escolares se apropriam dos códigos disciplinares das ciências de referência, transformando-as em disciplinas escolares, tratando-se, portanto, da passagem de um discurso instrucional para um novo discurso regulativo, ou seja, para o que vai regulamentar as práticas escolares, nos apropriamos deste conceito para analisarmos as políticas curriculares, em especial neste texto, a política curricular do Programa Novo Ensino Médio no Acre. Assim, operamos

metodologicamente com este conceito no sentido de buscar compreender como os indivíduos selecionam e deslocam os sentidos propostos nos textos oficiais, configurando com isso novos códigos de compreensão do que foi proposto.

Inserido no contexto de autores que analisam o processo de escolarização e o currículo a partir de uma perspectiva crítica, “tais como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Michael Young, Michael Apple, Bowles e Gintis, entre outros” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33), Bernstein discute a função da educação no processo de reprodução cultural das relações de classe, destacando que tanto a pedagogia, quanto o currículo e as formas de avaliação se constituem em mecanismos de controle social. Com isso, juntamente com Michael Young, no contexto da sociologia crítica do currículo, no movimento denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), Bernstein contribuiu para o esclarecimento acerca do conhecimento, ressaltando que a sua construção compreende relações de poder, auxiliando, desse modo, a perpetuação das classes dominantes. Neste sentido, uma das grandes contribuições de Bernstein neste campo se deu no sentido de denunciar o imbricamento das relações existentes entre currículo e poder, estruturação do conhecimento e divisão do poder (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Sobre o conceito de recontextualização, Silva e Alves (2020, p. 262) salientam que Bernstein cria a chamada teoria do dispositivo pedagógico, com vistas a “analisar como uma disciplina ou área do conhecimento é determinada para compor o conhecimento escolar”, de modo que tal dispositivo, composto por “regras, ordens, posições e categorias” dá forma ao chamado “discurso pedagógico”. Este se constitui em um princípio que desloca um discurso de sua prática e contextos, restituindo-o de acordo com seu próprio princípio de fiscalização e reordenamentos seletivos, de modo que nesse processo de deslocamento, o discurso original passa por um processo de transformação de uma prática real para uma prática fictícia, sendo, portanto, recontextualizado.

Neste texto, nos apropriamos deste conceito para compreendermos o movimento que os sujeitos das escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio do Acre produzem diante dos documentos normativos oficiais da reforma, através da identificação e análise dos modos particulares por meio dos quais esses sujeitos interpretam e se apropriam das proposições de tais documentos, atribuem-lhes sentidos, produzem novos discursos e práticas e os formalizam.

Desde os anos 1990, mais especificamente, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 até a atual Reforma do Ensino Médio e a BNCC, vem se delineando uma efetiva ausência dos profissionais da educação na formulação das políticas públicas educacionais. Com isso, ao receberem os documentos normativos das novas políticas, os gestores, coordenadores e professores recebem algo que lhes é estranho, haja vista que tais documentos trazem conceitos e/ou propostas na maioria das vezes alheias à realidade escolar, copiada de outros países ou de agentes multilaterais. Considerando esse pressuposto, torna-se fundamental captar os efeitos dessas políticas educacionais e curriculares sobre os sujeitos escolares, que acabam sendo desprezados nesse processo de formulação. Com isso, partimos do pressuposto de que o que se materializa na prática

pedagógica escolar não é uma reprodução espelhada do que é proposto nos documentos normativos, haja vista que estes passam por um processo de compreensão dos sujeitos, de adesão ou de negação, mas também de resignificação, e que este movimento está relacionado com a concepção de currículo e de cultura escolar.

Nesse sentido, se partirmos da compreensão do currículo apenas como um texto contendo uma lista de conteúdo a ser seguida, não faz sentido discutir o movimento de recontextualização, de apropriação dos sujeitos escolares dos dispositivos normativos oficiais. Assim, em contraste com esse pensamento de currículo convencional, partimos da perspectiva crítica de currículo como uma porção da cultura em termos de conteúdo, de práticas pedagógicas, de avaliação, que consideradas importantes em um dado momento histórico, são incorporadas pela escola, tratando-se, portanto, de uma porção da cultura que se torna escolarizada, de modo que o currículo passa a estabelecer uma estreita relação com a cultura da qual ele é referência. Assim, compreendemos que

a educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto *cultural* de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se *faz* com o que se transmite. (MOREIRA; TADEU³, 2013, p. 35).

Nessa perspectiva, a relação entre cultura e educação/currículo é vista como um terreno contestado, haja vista que não há uma única cultura, homogênea e universalmente aceita e praticada, e por isso, a mais adequada para ser transmitida de geração em geração através do currículo. Ao contrário disso, indissociável da ideia de grupos e classes sociais, a ideia de cultura é que esta é por excelência o campo de disputas pela perpetuação ou superação das desigualdades sociais, sendo o currículo escolar, “terreno privilegiado de manifestação desse conflito”. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 36). Nesse sentido, longe de ser o meio pelo qual os conhecimentos serão transmitidos e passivamente absorvidos, o currículo é visto como um “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 36).

Partindo dessa concepção de currículo, compreendemos que quando a escola recebe um novo texto curricular, ela já se organiza de alguma forma, já produz suas práticas com vistas a materialização da ação educativa, o que cria pontos de tensionamento em relação à cultura escolar vigente.

³ Com relação à grafia do nome de Tomaz Tadeu da Silva, optamos por respeitar em nossas citações e referências à grafia assumida e mantida na edição da obra *Currículo, cultura e sociedade*, que manteve apenas “Tomaz Tadeu” na capa, na ficha catalográfica e no interior do livro.

Atuação do setor privado na implementação do Novo Ensino Médio acreano

Em que pese a relação pública-privada no processo de implementação das escolas-piloto não tenha se configurado como um código importante para captar os movimentos de recontextualização no campo da prática, ela se evidencia extremamente relevante para a compreensão da forte atuação dos agentes privados no processo de implementação do Novo Ensino Médio no Acre. Nesta seção do texto discutimos a presença destes agentes nos processos de implementação, monitoramento e validação desta política no estado.

O conjunto de dados que serão apresentados a seguir, apontam para um dos elementos que caracterizam a lógica da governança neoliberal estatal delineada por Ball (2018) quanto à conexão de instituições públicas e privadas no processo de elaboração e implementação de políticas de modo a formar, por meio de redes de capital de risco, uma comunidade política de governança em que se pode compartilhar recursos e dividir-se os riscos dos investimentos privados nelas imbricado. (BALL, 2018, p. 1).

As instituições privadas que passam a compor estas redes de governança, ao estarem ligadas a redes de governança atuantes na política educacional de abrangência nacional, encontram, conforme destacado no estudo desenvolvido por Faria e Silva (2019), aspectos de coesão em termos de sua concepção educacional, como também, uma forma de conexão que lhes permite atuar de modo a viabilizar o avanço do projeto educacional por elas compartilhado.

A governança de Estado é compreendida a partir dos estudos de Ball (2008; 2018) enquanto uma modalidade estatal (BALL, 2008, p. 748) por meio da qual a política passa a ser realizada de "novas maneiras, em novos espaços, por novos atores, e muitos desses novos espaços e atores são privados". (BALL, 2018, p. 1). Elementos desta caracterização, podem ser observados não apenas na política educacional em sua escala de abrangência nacional, mas também em suas esferas estadual e municipal, sendo contempladas nas análises expressas nesta seção, exemplificações desta configuração através da atuação de agentes e instituições privados em diferentes momentos em que se realiza a política educacional do Novo Ensino Médio.

A atual presença de instituições privadas na política educacional acreana resguarda aspectos de continuidade e de ampliação das parcerias público-privadas que se mostraram em expansão no estado desde os anos de 1990. No que se refere à presença de instituições privadas na política educacional acreana, vale destacar a presença da empresa Abaporu - Consultoria e Planejamento em Educação, atuante no estado desde o período de elaboração dos Cadernos de Orientação Curricular desenvolvidos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998. A empresa manteve sua atuação ao longo dos anos, configurando-se até o ano de 2017 como a principal empresa prestadora "serviços pedagógicos especializados" à SEE/AC e à Secretaria Municipal de Educação do Rio Branco/SEME. (LIRA, 2017, p. 93).

No contexto do Novo Ensino Médio, a partir da implementação das escolas-piloto no Estado do Acre, a relação de parceria entre instituições públicas e privadas mostra-se

em crescente ampliação, permeando não apenas atividades ligadas à assessorias técnicas prestadas por essas instituições à política estatal, mas permeando também, os ciclos de elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e validação da política educacional, sendo este último elemento uma característica de política produzida sob a lógica da governança de Estado. (DARDOT; LAVAL, 2016, p 277).

No que se refere aos dados coletados na pesquisa, pode-se destacar a presença dos Institutos Reúna e Natura como elaboradores do currículo das escolas-piloto do Programa Novo Ensino Médio do Acre. O Instituto Reúna tem como parceiros a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Imaginable Futures e a Fundação Roberto Marinho. A presença de entidades privadas tem se dado em boa parte a partir da interação da SEE junto ao Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), com o objetivo de subsidiar a implementação do programa-piloto do Novo Ensino Médio no Estado.

O papel “orientador” assumido pelo Instituto Reúna e pelo Instituto Natura através da atuação de seus agentes, aponta para uma natureza não apenas formal da histórica relação entre o público e o privado presente na política estadual acreana, mas também para a dimensão de relações de tipo informal que passam a assumir o papel de veiculação direta da atuação do setor privado nos diferentes ciclos que compõem a realização da política educacional referente ao Novo Ensino Médio no estado.

Além do Instituto Reúna e do Instituto Natura na elaboração do currículo do Acre, pode-se destacar a presença do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular enquanto uma instituição atuante na elaboração do Plano de Implementação (PLI) do Novo ensino Médio, sendo esta considerada pelos estudos de Faria e Silva (2019) enquanto uma rede de governança de Estado. O PLI contou com uma elaboração conjunta realizada entre o referido movimento, o governo do Estado do Acre, a SEE, o CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (ACRE/PLI, 2019), explicitando uma atuação imbricada entre entidades de natureza pública e privada.

Mais uma forte atuação do setor privado na implementação do Novo Ensino Médio se deu com a presença do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) na elaboração do material de implementação do Ensino Médio em tempo integral e com a escrita dos currículos em todo o Brasil, incluindo sua participação no estado do Acre através da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio. O mesmo instituto também atuou como elaborador do material didático destinado a implementação do Projeto de Vida em todo o Estado, dado destacado na pesquisa de Evangelista (2020).

Elemento semelhante pode ser depreendido a partir do uso da Plataforma Porvir, a qual serviu como instrumento para a realização de consulta aos estudantes para a “escolha” dos Itinerários Formativos. Esta plataforma é apresentada em sua página oficial como “a principal plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil” (PORVIR, 2023). Foi criada em 2012 sendo que em 2019, após sete anos como um projeto do Instituto Inspirare, tornou-se uma organização autônoma, apresentando-se publicamente enquanto uma instituição sem fins lucrativos. (PORVIR, 2023). É importante destacar que tanto o Instituto Inspirare, como o Instituto Natura estão ligados a rede de

governança do Movimento pela Base, elemento que reafirma a conexão entre estas instituições no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio através desta rede.

As parcerias público-privadas previstas a partir da Lei 13.415/2017 a serem realizadas para a oferta do Itinerário Formativo de Educação Técnica e Profissional (ETP), contou com a parceria realizada junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) a partir ano de 2022 para toda a rede estadual do Acre. Nas escolas- piloto, o itinerário formativo ETP foi ofertado pelo Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (IEPTEC) através de parceria firmada com a SEE.

Quanto à área de formação continuada de professores, a qual se destina a instrumentalizar a implementação do Novo Ensino Médio, pode-se destacar três entidades privadas que desempenharam esta função no estado, sendo elas a Plataforma Educa Brasil, a Escola Digital e a Avamec.

Quanto à validação do programa-piloto de implementação do Novo Ensino Médio, sendo esta uma característica da lógica da governança neoliberal de Estado (DARDOT; LAVAL, 2016) que vem permeando a política educacional, é importante destacar a ligação entre os processos de monitoramento da política com a produção desta validação. Para tanto, o ICE e o Instituto Natura atuam no processo de monitoramento, pressupondo, portanto, o acompanhamento da implementação da política seguidos da coleta e tratamento de dados referentes ao processo de validação do programa enquanto política passível de ser catalogada como uma política com base em evidências.

Esses dados reafirmam que a perspectiva educacional da atual reforma se articula fortemente às demandas educacionais neoliberais, haja vista a intensa atuação do setor empresarial em todo seu processo de implementação, desde o processo de elaboração do currículo, até a formação da equipe da SEE/AC e dos sujeitos das escolas-piloto e de seu respectivo monitoramento. Esse contexto é ratificado a partir da oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC's) aos estudantes das escolas-piloto, que partem do diagnóstico das profissões que estariam mais em alta no estado do Acre, sinalizando claramente não apenas a concepção de educação mercadológica que consubstancia essa reforma, mas também o projeto de formação da juventude da escola pública acreana, qual seja, uma juventude subserviente, adaptada ao *status quo* e tecnicamente preparada para as mais precarizadas formas de trabalho.

A flexibilização curricular do Novo Ensino Médio e o falacioso discurso do protagonismo dos estudantes: aproximações com o campo empírico

Propalada como a possibilidade de que os estudantes sejam os protagonistas de seu processo de aprendizagem a partir da oportunidade de escolha do itinerário formativo que mais atenda a seus anseios e necessidades, a chamada flexibilização curricular aparece como uma das grandes mudanças do chamado “Novo Ensino Médio”.

Na pesquisa realizada, utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário elaborado com 39 questões – objetivas e subjetivas – enviado via *google*

formulários para o e-mail de 205 sujeitos das nove escolas-piloto, no dia 10 de setembro de 2021. Desse total de formulários enviados, obteve-se a resposta de apenas 41 deles, sendo 32 professores, 5 coordenadores pedagógicos, 2 coordenadores de ensino e 2 gestores, com representantes de todas as nove escolas. Para além do questionário, realizamos durante o mês de novembro de 2021 através do *google meet*, 10 entrevistas semiestruturadas com roteiros previamente elaborados com os seguintes participantes: 1 gestor, 1 coordenador de ensino, 4 coordenadores pedagógicos e 4 professores.

Com vistas a apreender os sentidos que os participantes da pesquisa atribuíram ao termo “Flexibilização Curricular”, disponibilizamos durante a realização da entrevista o Art. 36 da Lei 13.415/17 e pedimos que lessem e comentassem sua compreensão acerca do seguinte enunciado:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências da natureza e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas; V formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 3-4).

As respostas dos 10 entrevistados foram as mais diversas e distantes do sentido original dos textos normativos oficiais, de modo que oito deles teceram fortes críticas ao respectivo modelo de currículo, ao passo que dois manifestaram uma incorporação apenas parcial da ideia de flexibilização curricular, concordando com seu discurso normativo, mas recusando-se em aceitá-lo, haja vista que a alteração curricular proposta reduz a carga horária de alguns componentes curriculares, prejudicando a atividade docente. Percebeu-se uma preocupação com a formação científica básica dos estudantes, fortemente enfraquecida a partir dessa flexibilização curricular, e em especial através da oferta dos chamados “arranjos curriculares” que não deixam claros os critérios de definição dos conhecimentos a serem ofertados aos estudantes.

Com relação à forma como os itinerários formativos estariam sendo trabalhados na prática nas escolas, três dos 10 participantes responderam que foram realizadas várias atividades práticas, através das chamadas metodologias ativas. Os demais, não descartando tais atividades, pontuaram a dificuldade de materialização dos itinerários formativos devido à falta de compreensão da nova proposta e por causa do contexto de pandemia em que o “Novo Ensino Médio” foi implementado. Os principais desafios e dificuldades apontados no processo de implementação desta reforma foram o fato dos professores terem que se planejar para ministrarem conteúdo dos quais nunca tiveram formação, tendo que trabalhar vários componentes curriculares, e até mesmo em duas ou três escolas para poderem cumprir suas cargas horárias. Para além do aumento da desvalorização e precarização da atividade docente, essas experiências no processo de implementação do “Novo Ensino Médio” sinalizam para uma forte tendência de enfraquecimento da relação entre os professores e seus alunos, bem como de seu vínculo com as escolas em que trabalham, elementos esses considerados essenciais para a melhoria da qualidade educacional.

Com relação à participação da escola na escolha e construção dos itinerários formativos, 51,2% dos 41 respondentes do questionário afirmaram não ter havido participação. Quando solicitado aos que responderam ter havido participação que explicassem como esta aconteceu, as respostas foram: através do google formulários (6); durante os encontros pedagógicos e formações (4); com a participação da direção e dos professores (1); pessoalmente e pelo WhatsApp (1); democraticamente (1).

Em se tratando das chamadas disciplinas Eletivas, segundo os participantes estariam sendo ofertadas de 1 (uma) a 10, sendo que a maioria deles não soube informar quantas estariam sendo ofertadas e nem quais seriam. Dentre os que responderam, a variedade de Eletivas ofertadas totalizaram 38, com as respectivas nomenclaturas: 1. Poemas Matemáticos; 2. Análise Comportamental de Jovem Depressivo; 3. Aprender a aprender; 4. Artes; 5. Biologia; 6. Corpos e Mentes; 7. Cultura Espanhola; 8. Diversidade Cultural no Brasil; 9. Do Lixo ao Luxo; 10. É Preciso Falar de Violência e Juventude.; 11. Educação Física; 12. Espanhol; 13. Etno Ciência e Ensino de Química; 14. Fábrica de Corpo; 15. Filo Artrópoda; 16. Física; 17. Fotografia; 18. Grafite como Arte Urbana; 19. Inglês; 20. Iniciação Científica; 21. Inteligência Artificial; 22. Ilusão de Ótica; 23. Master Cheff; 24. Medicina na Amazônia; 25. Moda; 26. Mundo Disney; 27. No Balanço do Hip Hop; 28. Olhar em Foco; 28. Os Encantos da Literatura de Cordel; 29. Paisagem Sonora; 30. Planejamento Financeiro; 31. Práticas Sustentáveis; 32. Qual é a sua Doutor? 33. Qual é seu Talento? 34. Química; 35. Restauração Ecológica; 36. Saúde e Nutrição; 37. Sexualidade: além do sistema reprodutor; Sou Fanzineiro e daí? 38. Terrário.

Tais dados nos permitiram compreender que a criação/seleção das Eletivas considerou basicamente a formação dos professores que as ministram, que são os professores que não conseguiram complementar sua carga horária na escola com a disciplina na qual ele tem formação. Assim, a Secretaria de Estado e Educação/AC (SEE/AC) encaminhou às escolas um “cardápio” com várias opções de Eletivas para que a escola, ou mais especificamente, o professor de Eletiva pudesse escolher ou criar outras.

Com relação à escolha/seleção das Rotas de Aprofundamento (nome atribuído aos Itinerários Formativos no Currículo do Novo Ensino Médio do Acre) a serem ofertadas nas escolas-piloto, a definição deu-se a partir das condições estruturais da SEE/AC e das escolas e não efetivamente da escolha dos estudantes. Para além disso, considerando as condições diversas e desiguais das escolas, de modo que as localizadas no interior do Estado e nas regiões rurais são as mais precarizadas, essa flexibilização curricular parece intensificar ainda mais o fosso de desigualdades educacionais, como evidenciado na fala de uma das coordenadoras entrevistadas:

Teve alguns alunos até que visualizaram na rota técnica e profissional, mas infelizmente, nem a Secretaria tinha como também transportar esses alunos, lá da localidade, porque só na zona urbana que oferece, essa parte e lá na zona rural não. Então o quê que foi feito pela Secretaria, ela mostrou o cardápio, mas já foi dizendo “*oh, a possibilidade que tem pra ser trabalhado aqui é esse, os outros que escolherem aí, infelizmente, nesse momento agora não vai dar*”. (Coordenadora Escola-Piloto, grifos nossos).

Não bastasse o fato de que as Rotas e Eletivas não terem possibilitado a escolha dos estudantes, e estes, em especial os das escolas rurais, terem que estudar sozinhos por conta da pandemia e da falta de condições estruturais mínimas como acesso à internet, a forma virtual como estes tiveram que fazer suas “escolhas” não lhes permitiu, sequer, saber do que se tratava cada uma delas. Segundo alguns participantes – representados na fala da coordenadora a seguir –, isso ocasionou arrependimento por parte de muitos estudantes quando retornaram às aulas presenciais.

Como elas foram apresentadas pelos professores virtualmente, cada professor apresentando a sua eletiva, depois que a gente voltou para a escola, a gente teve um novo encontro com eles no auditório, e aí eles queriam trocar as eletivas, porque eles falaram assim *“ai meu deus, eu escolhi essa porque eu tive que escolher, mas eu não quero participar dessa eletiva”*. Agora, tu já imaginas as rotas, tu já imaginas! (Coordenadora Pedagógica Escola-Piloto, grifos nossos)

Agrava ainda mais este cenário, as disciplinas Eletivas que estão sendo ofertadas nas escolas, como explicitadas anteriormente, que vão desde “Master Chef” até “Mundo Disney”, o que comprova a materialização de um dos grandes problemas desta reforma já assinalado pelos estudiosos e pesquisadores das políticas educacionais, e em especial do Ensino Médio (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; SILVA; SHEIBE, 2017; FRIGOTTO, 2017) que é o empobrecimento dos conteúdos ofertados às juventudes brasileiras. Nessa perspectiva, essa flexibilização, parece contribuir para a precarização do trabalho que, desprovido de identidade e vínculo coletivo, perpassa pelo neologismo do empreendedorismo que dissolve relações salariais, de maneira a retroceder o trabalho a uma mercadoria desassociada dos direitos trabalhistas sem organizações sindicais e até mesmo partidos políticos. Com isso, a formação sólida e necessária, consubstanciada em conteúdos científicos de disciplinas consolidadas, sob o bordão do empreendedorismo, é convertida pela formação da subjetividade humana, conduzindo o trabalhador a ter sua força de trabalho cada vez mais explorada. (POCHMANN, 2022).

Com a intenção de identificarmos a percepção e os significados atribuídos ao protagonismo juvenil, solicitou-se aos participantes que comentassem o que entendiam por esse termo, se estaria se efetivando na prática escolar e de que forma. Os dados obtidos evidenciam que a maioria (95,1%) dos pesquisados têm uma percepção bastante positiva da ideia de protagonismo juvenil, reproduzindo os discursos que provém do campo recontextualizador oficial. A maioria dos participantes atribui a dificuldade de concretização deste protagonismo ao contexto de pandemia e à falta de condições estruturais para o desenvolvimento de atividades práticas, parecendo desconsiderar as condições concretas dos estudantes mais pobres de conquistar seus objetivos, assim como a real possibilidade da instituição de ensino pública de promover condições de aprendizagem aos estudantes. Apenas três participantes fizeram alguma menção a estes elementos, posicionando-se de maneira crítica em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio.

O sentido e a finalidade do protagonismo juvenil defendido pelo Novo Ensino Médio – que seria oportunizar aos estudantes fazerem suas escolhas, de modo que seus anseios e necessidades fossem atendidos, fortalecendo seu interesse e garantindo sua

permanência e aprendizagem na escola (BRASIL/MEC, 2018, p.1) –, ganha novos significados pelos sujeitos. Ao darem exemplo de como este se materializa na prática escolar, sobressaíram-se as atividades voltadas para projetos sociais e assistencialistas, tendo como exemplo campeonatos de “Free Fire”, com arrecadação de determinadas quantias a serem doadas para instituições carentes.

Em sua tese de doutorado, Souza (2006) relembra a presença do termo protagonismo juvenil desde meados dos anos 1990 nos textos dos organismos multilaterais, organizações não governamentais, órgãos de governo e educadores, referindo-se a um modo de participação das juventudes na sociedade. Nesse sentido, a autora pontua que,

[...] além da transformação da noção de direitos em responsabilidades individuais; além das alterações nas noções de participação, cidadania, trabalho voluntário e política, reduzidas ao denominador comum da atividade individual ou do fazer coisas, *pode-se detectar também uma resignificação da noção, clássica na sociologia, de ator social. Este trabalho identificou um discurso explicativo da sociedade que a concebe como um aglomerado de atores sociais, sem divisões de classe ou quaisquer outras. Portanto, um discurso que homogeneiza o social, omitindo conflitos e desigualdades, e que atribui ao indivíduo – que deve aproveitar as oportunidades – a responsabilidade final pela sua sobrevivência e pela sobrevivência do grupo em que se insere*. Ou seja, a atividade individual deve trazer benefícios ao próprio indivíduo e à coletividade, e seus limites são fixados pelos interesses dos outros indivíduos, com os quais o ator social deve manter relações de negociação. O espaço de negociação entre atores sociais é o cenário público. (SOUZA, 2006, p. 247-248, grifos nossos).

Com isso, a tese da autora é a de que essa “nova forma” de participação social, consiste, em grande medida, em “encenação, implicando a anulação da política e funcionando como mecanismo de integração da juventude pobre. A anulação da política ocorre pela adoção do “fazer coisas” como forma de participação e pela fabricação do consenso pelo discurso, o que impede a fala autônoma e transgressora”. (SOUZA, 2006, p.4).

O Projeto de Vida e o jovem empreendedor de si

Nos enunciados dos documentos normativos oficiais nacionais do Novo Ensino Médio não consta que o Projeto de Vida seja um componente curricular, muito menos um procedimento metodológico, mas uma “estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018, p. 2). Não por acaso, este acaba ganhando o status de componente curricular e com a maior carga horária de todos os componentes (240 h/a anuais) que contemplam a parte diversificada do currículo acreano e o único a ser ofertado em todas as séries do Ensino Médio, assim como Língua Portuguesa e Matemática. Vejamos quais sentidos, significados e como o Projeto de Vida se materializou na prática das escolas-piloto acreanas.

Acerca da compreensão dos participantes da pesquisa sobre tal componente curricular, a maioria não considerou todas as dimensões que lhes são atribuídas nos enunciados dos documentos instrucionais da reforma, sendo possível perceber a seleção de algumas dimensões, com prioridade para a profissional. Além disso, foi possível

perceber ainda que as escolas atribuíram sentidos adicionais ao componente Projeto de Vida no campo da prática, descontextualizando-o dos enunciados presentes nos documentos normativos. Foram diversas as atividades apresentadas pelas escolas, para o trabalho com o Projeto de Vida, dentre elas, maquetes, rodas de conversas, uso de tecnologias, cooperação, resiliência, dentre outros. Além disso, a maioria dos sujeitos não soube informar como o Projeto de Vida é trabalhado no campo da prática e outros afirmaram que nada estaria sendo trabalhado.

Considerando que 90,2% dos participantes da pesquisa entendem o componente Projeto de Vida como sendo importante na formação dos jovens, e que metade desses participantes justificam essa importância pelo fato dos estudantes serem orientados na “escolha” de suas profissões, é possível inferir que, imbuídos do discurso meritocrático neoliberal que responsabiliza inteiramente os estudantes pelos rumos de suas vidas, esses sujeitos parecem desconsiderar todas as dificuldades de ordem estrutural e econômica enfrentadas pela maioria dos estudantes das escolas públicas acreanas. Inúmeros estudos acerca dessa relação direta do projeto de vida com a orientação profissional, tem sido produzido no país, como o de Pereira (2019), que, no intuito de compreender teórico-metodológica e ideologicamente a proposta desse componente curricular nas escolas do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, assegura que tanto na perspectiva teórica quanto na metodológica, o Projeto de Vida é tido também como uma atividade de orientação profissional.

O autor acentua que a atuação do professor é de extrema relevância na prática dessa atividade, mas que, além das escolas não disporem dos recursos materiais necessários, semelhante ao que vem acontecendo nas escolas-piloto do Acre, há uma ausência de reflexões acerca da condição sócio laboral, seus contextos histórico e político, bem como suas implicações nos estudantes mais pobres.

Considerando que os enunciados dos documentos normativos nacionais da reforma definem o Projeto de Vida como uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões não apenas profissional, mas também pessoal e cidadã dos estudantes, e que a maioria dos participantes não o relaciona a todas essas dimensões – priorizando a dimensão profissional, inclusive em uma perspectiva de precarização dessa dimensão pelos estudantes mais pobres –, é possível perceber um movimento de seleção de algumas dessas dimensões pelos gestores, coordenadores e professores, conforme explicitado na fala a seguir:

Nesse Projeto de Vida, a gente tenta abrir o conteúdo, ele tenta abrir um pouco a visão dessa juventude para *ele, futuramente, ele não precisar necessariamente ser advogado, ser médico, ser professor, que está bem complicado hoje em dia... É, mas ele pode ser empreendedor, ele pode ser investigador*, ele pode ingressar em outra área específica. (Professor Escola- Piloto, grifos nossos).

A narrativa deste professor se apresenta fortemente alinhada aos objetivos primeiros desse novo projeto de formação da juventude brasileira, que nos permite inferir que seja o de contenção do acesso dos estudantes mais pobres ao ensino superior – historicamente destinado às classes sociais mais abastadas – e a ilusão do

empreendedorismo para esses jovens que só têm na escola a chance de construir um Projeto de Vida que realmente lhe garanta o exercício pleno da cidadania, chance essa que parece ceifada com esse novo projeto formativo.

A perspectiva pragmática e fortemente atrelada ao futuro profissional fica ainda mais explícita nas respostas dos entrevistados, quando solicitado que comentassem sobre as finalidades da formação dos jovens a partir do Novo Ensino Médio:

Eles estão sendo formados para serem jovens inovadores, que saibam agir na sociedade, *resolver* problemas, é... saber lidar com problemas, saber do que eles querem ser, se planejarem para isso. É serem isso. É empreendedor, mesmo, inovadores. (Professor Escola-Piloto).

Importante ressaltar o quanto as escolas absorveram o discurso das competências socioemocionais e, em especial, sobre a resiliência. Pela fala dos participantes, uma das finalidades essenciais do Projeto de Vida parece ser inculcar nos jovens, independentemente de todas as adversidades de ordem econômica, social e até cultural que lhes são impostas, que estes devem se manter resilientes e crentes de que a conquista de um futuro com melhores condições de vida, depende única e exclusivamente de seu esforço pessoal, que dar-se-á através das estratégias traçadas no componente curricular Projeto de Vida.

Com vistas a compreender a importância dos projetos de vida e as dificuldades enfrentadas por muitos jovens quando a sociedade demanda que estejam aptos para tomar os rumos de suas vidas, assumindo responsabilidades e respondendo pelas consequências das decisões tomadas, Weller (2014) pontua que “a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo” (WELLER, 2014, p. 136-137). Para que os jovens tenham condições de desenvolver seus projetos, precisam estar em condições de encontrar os sentidos ou finalidades de seus projetos de vida, algo muito mais amplo e complexo do que simplesmente pensar na profissão que pretendem seguir, haja vista que esta última etapa da escolarização básica, para além de ser de extrema relevância para a formação intelectual, se constitui também em uma importante etapa de formação humana significativa. Para que essa formação seja possível, e o Projeto de Vida consolidado, não se pode, portanto, desconsiderar as reais possibilidades desses jovens de mudarem seus destinos, de romperem as barreiras que lhes são impostas pelos meios sociais dos quais são originários e de superarem situações de violência e discriminação, que na maioria das vezes são impeditivos da construção de seus projetos de vida. (WELLER, 2014).

Para que os estudantes possam de fato promover mudanças, assumindo a função de agentes atuantes no processo de transformação, não apenas de sua vida pessoal, mas da sociedade como um todo, é fundamental que se invista primeiramente em uma formação consubstanciada no domínio de conhecimentos científicos sólidos, essenciais para que estes possam desenvolver seus projetos de vida. Assim como nos componentes curriculares eletivos, nas rotas de aprofundamento e até mesmo no protagonismo juvenil, a materialização do componente curricular Projeto de Vida na prática pedagógica das

escolas-piloto acreanas, por vezes só parece ser possível através de atividades práticas, haja vista que os sujeitos participantes da pesquisa recorreram ao uso dessas atividades como procedimento metodológico para sua materialização na prática pedagógica escolar.

Nesse sentido, pode-se inferir que os agentes privados que atuam fortemente na implementação do Novo Ensino Médio acreano roubam o sentido original do Projeto de Vida numa perspectiva mais progressista, imprimindo-lhes um deslocamento de sentido bastante grande, atribuindo-lhe sentidos economicistas. Com isso, pode-se inferir também que a “opção” dos professores de operarem metodologicamente com esse componente curricular através de aulas práticas, uso de tecnologias, metodologias ativas e coisas dessa natureza, se deva também à interferência do material que os professores utilizam nas escolas, que sob elaboração do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), já delineia a arquitetura organizacional desse componente curricular, pontuando as competências, habilidades e os conteúdos que devem ser trabalhados em cada semestre de cada série do ensino médio, de modo que seja apenas executado pelas escolas.

Sob “orientação” e “parceria” do ICE, a carga horária destinada a Projeto de Vida tem destinado a atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, capazes de fazer com que – mesmo diante dos desafios e intempéries que certamente encontrarão na tentativa de concretizarem seus projetos de vida – aos jovens sejam resilientes o suficiente para aceitarem passivamente suas condições materiais e acreditarem que são os únicos culpados por isso. Afinal, a eles foram dadas as oportunidades de “escolha” e de “planejamento” durante todo o Ensino Médio.

Considerando a estreita relação entre o componente Projeto de Vida e o eixo integrador *empreendedorismo* no Novo Ensino Médio, foi perguntado aos participantes se este estava sendo trabalhado na prática nas escolas e de que forma. A compreensão dos sujeitos foi de que, pelo fato de estarem em pandemia e da SEE/AC e escolas não terem firmado parcerias com empresas, o empreendedorismo estaria sendo trabalhado a partir de aulas teóricas. As atividades apontadas por algumas escolas estavam voltadas para realização de palestras com “empreendedores de sucesso” e “pessoas que conseguiram ser aprovadas no ensino superior”, para que estes fossem exemplos para os estudantes.

Avaliando as condições de vulnerabilidade social e econômica da maioria dos jovens dessas escolas, bem como a manutenção da tradição seletiva para o ingresso no ensino superior claramente destinado às elites, e o ensino técnico-profissional destinado aos mais pobres, as atividades apresentadas pelas escolas podem ser vistas como uma forma de culpabilizar ainda mais os estudantes pelo fato de não conseguirem adentrar ao ensino superior ou não conseguirem ter sucesso como empreendedores.

Considerações Finais

Uma política educacional não é implementada nas escolas da maneira como foi elaborada nos textos normativos oficiais, mas passam por um movimento de recontextualização, processo de produção e criação pelos sujeitos escolares, no sentido de que estes as transformam e as traduzem a partir do contexto de cada escola. Este

movimento considera que os contextos escolares são permeados tanto por questões estruturais quanto profissionais, que interferem diretamente na forma como tais políticas passam a ser ressignificadas pelos professores, coordenadores, gestores e demais funcionários de cada uma dessas instituições.

Considerando que a atual reforma do ensino Médio se deu de maneira impositiva, através de uma medida provisória, sem levar em consideração a participação efetiva das comunidades escolares e pesquisadores da área, mas sim dos anseios e necessidades dos Institutos e Fundações empresariais da educação, são inúmeras as críticas que lhes são apresentadas pelos sujeitos das escolas-piloto acreanas. Dentre elas ganharam destaque a criação de novos componentes curriculares sem que os professores tivessem formação para assumi-los, a descontextualização dos conteúdos abordados com a realidade dos estudantes, a falta de estrutura adequada nas escolas, a redução de conteúdos importantes para a formação básica dos alunos, a intensificação do trabalho docente e a ampliação das desigualdades educacionais.

Com isso, o protagonismo juvenil não se materializou na prática escolar das escolas-pilotos como prescrito nos documentos, haja vista que os estudantes não tiveram oportunidade de escolha na definição dos componentes curriculares eletivos, muito menos nas rotas de aprofundamento a partir de seus anseios e necessidades. Seu sentido e finalidade distanciaram-se de seu sentido original, passando a ser compreendido pelos sujeitos escolares como a participação dos estudantes em atividades práticas através de metodologias ativas e projetos sociais, o que acabou por reforçar nos jovens uma falsa sensação de total domínio sobre suas escolhas. Considerando as condições de oferta do Ensino Médio em escolas tão diversas e desiguais, essa falsa ideia de protagonismo se mostrou um tanto perversa com as juventudes acreanas também pelo fato de retirar desses jovens o sentido político do protagonismo enquanto possibilidade de transformação de suas condições de vida e da própria sociedade.

A materialização do componente curricular Projeto de Vida no contexto pedagógico se efetivou através de “atividades práticas” com a finalidade de formar o sujeito empreendedor, apresentando forte relação com o desenvolvimento das competências socioemocionais, em especial a habilidade de ser resiliente diante dos problemas. O desenvolvimento dessas habilidades parece ser um dos focos centrais do Projeto de Vida, que aliado à redução da formação científica dos estudantes que os possibilite compreender as relações sociais de produção responsáveis pelas desigualdades, inclusive educacionais, tem como objetivo uma formação voltada para a resiliência, a empatia, a docilização dos corpos e a disciplina.

Tais habilidades parecem fazer parte do projeto educacional que pauta a formulação das políticas educacionais neoliberais da atualidade, em especial o Novo Ensino Médio, que no Acre contou com a forte atuação de entidades de natureza privada na materialização do programa-piloto, indo desde atividades relacionadas às assessorias técnicas prestadas por essas instituições à política estatal, mas também nos processos de elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e de validação desta política educacional.

O sentido assumido por esta reforma tem sido o de limitar os caminhos e possibilidades de formação em perspectiva integral dos estudantes, principalmente para os mais pobres, naturalizando uma formação para o trabalho precarizado e retirando-lhes cada vez mais o direito a uma educação que lhes possibilite ascender ao ensino superior e com isso ter maiores oportunidades de melhorar sua condição de vida.

Referências

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI)*. Rio Branco, 2019.

BALL, Stephen. *New Philanthropy, New Networks and New Governance in education*. Institute of Education, University of London. *Political Studies*, v. 56, 747-765p. Londres, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE)*, v. 3, p.1-15, 2018.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 2000, n. 120, p. 75–110, nov. 2003.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 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, Brasília, DF, fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

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

EVANGELISTA, Anderson P. *A Política de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio do Estado do Acre e a Atuação de Institutos Ligados ao Setor Empresarial*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Branco, 2020.

FARIA, Camila G. M.; SILVA, Monica R. O Movimento pela Base Nacional Comum: configurações da relação público-privado no contexto do ensino médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (eds.). *Neoconservadorismo e resistência: Dilemas da educação pública*. Porto Alegre: Metodista, 2019. p. 240.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento-revista de educação*, n. 5, p. 329–332, 5 jan. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua* - PNADC. Brasília, DF, 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse do Censo Escolar da Educação Básica 2019*, Brasília, DF, 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*, Brasília, DF, 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso J. Flexibilizar para que? meias Verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, p. 33–44, 2017.

LIRA, Luciana F. *Política educacional e ensino médio no Acre no contexto das reformas do Estado*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Branco, 2017.

MAINARDES, Jefferson; STREMEI, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 24, 2010.

MOREIRA, Antonio F.; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, Omar C. N. *A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Monica R.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e Lógica Mercantil. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 19, 9 ago. 2017.

SILVA, Monica R. A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1–15, 22 out. 2018.

SILVA, Ileizi F.; ALVES, Henrique F. N. O Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-284, maio/ago. 2020.

SOUZA, Regina M. *O discurso do protagonismo juvenil*. Tese (Doutorado em Sociologia)

Programa Pós-Graduação em Sociologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

POCHMANN, Márcio. Era Digital e Brasil sob escravidão contemporânea. *Outras Palavras* On Line. Publicada em 21 fev. 2022. Disponível em:

<https://outraspalavras.net/trabalhoeprecariado/pochmann-era-digital-e-brasil-sobescravidaocontemporanea/?fbclid>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PORVIR Inovações em Educação. Disponível em: <https://porvir.org/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (org.). *Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-154.

Como citar este documento:

OLIVEIRA, Adriana Martins da; SILVA, Monica Ribeiro da. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14343, 2023.
Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14343>.