

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: um estudo sobre a política
de flexibilização curricular

ELAINE SINHORINI ARNEIRO PICOLI

MARINGÁ
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: um estudo sobre a política de flexibilização curricular

Dissertação apresentada por ELAINE SINHORINI ARNEIRO PICOLI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a: ELMA JÚLIA GONÇALVES DE CARVALHO

MARINGÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Campus Regional de Cianorte - UEM, Cianorte – PR, Brasil)

P598p Picoli, Elaine Senhorini Arneiro
Programa ensino médio inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular / Elaine Senhorini Arneiro Picoli. -- Maringá, 2016.
205 f.: figs. tabs. graf.

Orientador: Profª Drª Elma Júlia Gonçalves de Carvalho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

1. Políticas Educacionais. 2. Flexibilização curricular. 3. Ensino médio inovador. I. Carvalho, Elma Júlia Goç Alves de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós graduação em Educação. III. Título.

CDD 22.ed. 379

MRP-003513

ELAINE SINHORINI ARNEIRO PICOLI

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: um estudo sobre a política de
flexibilização curricular

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho
Orientadora - Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Professora Dr^a. Aparecida Favoreto
Examinadora Externa - Universidade Estadual do Oeste do
Paraná (UNIOESTE) - Cascavel

Professora Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado
Examinadora - Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aprovado em 29/04/2016

Aos Alunos, Professores e Pedagogos do Ensino Médio.

A todos os Professores, pelos conhecimentos recebidos durante a minha trajetória escolar, especialmente à Professora Geni Sanches Rodrigues – do curso de Pedagogia da UEL (*In Memoriam*).

À minha Mãe Nizia pela beleza de sua alma, e aos meus Filhos Juliano e Tiago, com muito amor!

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me permitido viver, conviver e aprender com as pessoas que aqui tem seus nomes citados e muitas outras que vivem em minhas lembranças e são também muito especiais.

Aos meus pais, Valdemar e Nizia por me ensinarem, pelo exemplo, os mais valiosos sentimentos.

Aos meus irmãos: Eliete, Wagner e Júnior pela alegria da convivência fraterna.

Aos meus amados filhos Juliano e Tiago por serem a principal razão da minha vida, por serem exemplos de filhos, e por serem o meu tesouro aqui na terra.

Ao Jorge pela compreensão e apoio para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Às minhas norinhas: à Milena por sua força e fé inabaláveis; e à Lílian pela intensidade dos seus sentimentos e determinação, e às duas agradeço pelo amor e carinho que dedicam aos meus filhos.

Ao meu sobrinho Ramon pela colaboração.

Às minhas amigas e colegas de trabalho: Márcia, Paula, Itelma e Marlene por acreditarem nos meus sonhos e colaborarem para que eu prosseguisse meus estudos no mestrado. À Augusta e ao Petronzelli pelos livros e textos que me emprestaram, à Nilvane, Ágatha, Lindicéia, Mari, Renata, Silvia, Taís, Rosmeire e Mariangela, pelas “dicas” e pelo incentivo, e à Dulce pelo apoio.

Aos colegas de mestrado que foram companheiros e me incentivaram nos momentos mais difíceis, especialmente ao Jeferson, Jane, Renata, Aline, Maria Lúcia, Adriana, Fran, Rafaela e Marta; aos colegas do grupo de pesquisas em Políticas Públicas Educacionais: Gustavo, Ana e Jéssica.

Ao Hugo e Márcia pelo atendimento atencioso e gentil na secretaria do PPE.

Aos Docentes da Universidade Estadual de Maringá, em que tive a honra de ser mestranda, e que de certa forma contribuíram com seus conhecimentos para com esta pesquisa, e especialmente, de forma carinhosa aos Professores: Hermenegildo Fabiano, Maria Cecílio e Ângela Lara.

Às nobres Professoras que gentilmente aceitaram o convite e compuseram a Banca de Qualificação e Defesa: Professora Dr^a Aparecida Favoreto, convidada especial, docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, pela valiosa contribuição em relação ao aprofundamento teórico nesta dissertação; Professora Dr^a Maria Cristina Gomes Machado por ter contribuído na organização da dissertação, pelas referências sugeridas que contribuíram para enriquecer este trabalho, e pela forma gentil que fez seus apontamentos durante a Qualificação; Professora Dr^a Marta Sueli de Faria Sforini pela orientação recebida na Qualificação quanto ao aprofundamento teórico e a escrita da dissertação, pelas sugestões de leitura, e pela colaboração ao meu trabalho junto às pedagogas da rede estadual do NRE de Maringá.

Agradeço especialmente, à minha Orientadora, Professora Dr^a Elma Júlia Gonçalves de Carvalho pelas leituras sugeridas e orientação quanto à escrita da dissertação. Agradeço pela seriedade e comprometimento que tem demonstrado para com as pesquisas na área das Políticas Públicas Educacionais, por ter compartilhado seus conhecimentos comigo e por fazer parte da minha história de vida.

[...] um conhecimento sobre educação que se pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão e de dominação que atuam na rede das relações sociais, que faz da sociedade humana uma sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder e pela dominação. Todo conhecimento que tem a ver com a educação não pode deixar de enfrentar, de modo temático, explícito, a questão do poder, elemento que marca incisivamente toda expressão concreta da existência humana.

Antônio Joaquim Severino

PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro. **PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR:** um estudo sobre a política de flexibilização curricular. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a proposta de rearticulação curricular no Ensino Médio, focando na perspectiva de flexibilização, a fim de conhecer suas motivações históricas e sociais. O interesse por esta questão decorreu do surgimento de propostas de reestruturação nos currículos do Ensino Médio, dentre as quais a de redesenho curricular, justificadas como meio para se alcançar a melhoria da qualidade da educação. Nossa abordagem sobre a temática consistiu numa pesquisa documental e bibliográfica na qual realizamos um estudo sobre documentos de políticas educacionais nacionais e internacionais produzidos a partir da década de 1990. Essa delimitação temporal se justifica por se tratar do período de reformas na educação. A metodologia empregada priorizou conhecer o objeto de pesquisa em sua especificidade e na relação com a totalidade histórica. Para a consecução dos objetivos de estudo o trabalho foi dividido em três seções. Na primeira, procuramos apreender as relações entre o contexto econômico, político e social e as reformas empreendidas no campo educacional, com destaque para as propostas de flexibilização curricular, para tanto abordamos aspectos relacionados à globalização, a reestruturação produtiva e a reforma do Estado. Na segunda seção, realizamos estudos sobre a política de flexibilização curricular nos documentos internacionais e nacionais. Na terceira seção dedicamos especial atenção ao PROEMI, com o objetivo de conhecer o programa e sua proposta de redesenho curricular nas principais legislações que amparam a sua criação e implementação. Os resultados mostram que a proposta de flexibilização curricular corresponde ao novo modelo produtivo, denominado de acumulação flexível. Isto porque, a forma de organização produtiva extrapola os muros das empresas e passam também a fazer parte de um novo modo de vida, exigindo uma nova formação do trabalhador e cidadão. As mudanças requeridas são estrategicamente disseminadas em documentos de políticas internacionais. Entretanto, não podemos desconsiderar que o processo de construção e efetivação das propostas é marcado por contradições e disputas, como também pela possibilidade de vislumbrarmos outras perspectivas.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Flexibilização Curricular; Ensino Médio Inovador.

PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro. **INNOVATIVE HIGH SCHOOL PROGRAM**: a study on the curriculum flexibility. 205 f. Dissertation (Master of Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2016.

ABSTRACT

This research aims to investigate the proposed curriculum re-articulation in high school, focusing on the flexibility perspective in order to know their social and historical reasons. Interest in this issue was caused by the emergence of restructuring proposals in high school curriculum, among which the curriculum redesign, justified as a means to achieving a better quality of education. Our approach on the subject consisted of a documentary and bibliographic research in which conducted a study on national and international educational policy documents produced from the 1990s. This temporal delimitation is justified because it was the reform period in education. The methodology prioritized to understand the research object in its specificity and in relation to the historical totality. To achieve the study goals, the work was divided into three sections. In the first, we try to learn the relations between economic, social and political context and reforms in education, especially the proposals for curricular flexibility for such we approached aspects related to globalization, productive restructuring and reform of the State. In the second section, we conducted studies on the curriculum flexibility policy in national and international documents. In the third section we devote special attention to PROEMI, in order to know the program and its proposed curriculum redesign in the main laws that support its creation and implementation. The results show that the proposed curriculum flexibility is the new productive model, called flexible accumulation. This is because the form of productive organization goes beyond the walls of company and become part of a new way of life, requiring a new formation of the worker and citizen. The changes required are strategically disseminated in international policy documents. However, we can not ignore that the process of construction and realization of the proposals is marked by contradictions and disputes, as well as the possibility of considering other perspectives.

Keywords: Education Policies; Curricular flexibility; Innovative High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	25
Figura 2:	145
Figura 3:	147
Figura 4:	155
Figura 5:	158
Figura 6:	163
Figura 7:	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	21
Gráfico 2	22
Gráfico 3:	22
Gráfico 4:	23

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:24

Tabela 2:174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AMGI – Agência Multilateral de Garantias de Investimento
ANDE – Associação Nacional de Desporto para Deficientes
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BNC – Base Nacional Comum
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEB – Câmara da Educação Básica
CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CEENSI – Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CFI – Corporação Financeira Internacional
CGT – Comando Geral dos Trabalhadores
CICDI – Centro Internacional para Conciliação de Divergências e Investimento
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEM – Coordenação Geral do Ensino Médio
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EPT – Educação para Todos
FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FENOE

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIP. – Fórum Internacional das Plataformas Internacionais de ONGs

FME – Fórum Mundial de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

GS – Grupo Setorial

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBM – Instituto Banco Mundial

IES – Instituições de Ensino Superior

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Reforma e Cultura do Estado

MEC – Ministério da Educação

MO – Macrocampo Obrigatório

NRE - Núcleo Regional de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe

PAD – Plano de Ações Descentralizadas

PAR – Plano de Ação Articulada

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PD – Parte Diversificada

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEM/RS – Proposta do Ensino Médio/ Rio Grande do Sul

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PME – Programa Mais Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE – Plano Nacional da Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PR - Paraná

PRC – Projeto de Redesenho Curricular
PREAL – Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe
PREALC – Programa Regional de Emprego para América Latina e Caribe
PROEM – Programa Expansão e Melhorias do Ensino Médio
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Escola
PROMEDLAC – Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro
SAEP – Sistema de Avaliação do Estado do Paraná
SEAF
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura
SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SINEP – Sindicato Nacional das Escolas Particulares
SPBC
THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2.FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS E HISTÓRICO	32
2.1 Da padronização à flexibilização produtiva: novas exigências na formação do aluno do Ensino Médio.....	33
2.2 Década de 1990: Neoliberalismo da Terceira Via e reformas educacionais.....	54
2.3 Fundamentos da proposta de flexibilização na organização curricular.....	64
3. POLÍTICA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS.....	84
3.1 Agências multilaterais de cooperação e financiamento da educação.....	90
3.2 Política de flexibilização curricular nos documentos internacionais.....	92
3.2.1 A flexibilização curricular na Declaração Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)	93
3.2.2 Flexibilização Curricular no Relatório Delors - Educação: Um Tesouro a Descobrir (1996)	99
3.2.3 Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar (2000)	107
3.2.4 Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos – UNESCO (2005)	116
3.2.5 Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015)	120
3.3 Política de flexibilização curricular nos documentos nacionais.....	123

3.3.1 Flexibilização Curricular do Ensino Médio na Constituição Federativa do Brasil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	125
3.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a flexibilização curricular.....	130
3.3.3 Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014	135
3.3.4 A flexibilização curricular nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM.....	138
3.3.5 Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.....	144
3.3.6 O Projeto de Lei nº 6.840/2013 em Relação à Flexibilização Curricular no Ensino Médio	150
4. A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI.....	154
4.1 Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador do MEC: proposta de redesenho curricular	157
4.2 Orientações para o Redesenho Curricular no Paraná	171
CONCLUSÃO.....	183
REFERÊNCIAS	193

1. INTRODUÇÃO

Apresentamos nossa pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Linha Políticas e Gestão em Educação.

Na presente dissertação, investigamos a flexibilização¹ Curricular no Ensino Médio, particularmente o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), com o propósito de, a partir da análise dos documentos de política educacional internacional e nacional publicados desde a década de 1990 até os dias atuais, compreender as motivações sociais e históricas da flexibilização curricular no Ensino Médio.

Nosso interesse pela política de flexibilização curricular relaciona-se ao fato de que, em nossa trajetória profissional como pedagoga da educação básica, observamos ao longo do tempo diversas tentativas de reestruturação curricular no Ensino Médio. Nos últimos anos nos debates e nas reformas educacionais há um destaque à organização curricular, sendo possível identificar, na agenda política internacional e nacional, propostas de alterações a fim de obter melhores resultados, tais como: a Educação de Jovens e Adultos (EJA); o Programa Expansão e Melhoria do Ensino Médio² (PROEM), propondo a reorganização do currículo voltado para a Educação Geral; do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais³; o Ensino Médio Politécnico⁴ e, recentemente, o Ensino Médio

¹Atualmente, termos como flexível e flexibilidade passam a ser recorrentes nos documentos que tratam da educação. A palavra flexibilização vem do adjetivo flexível, ou seja, aquele que pode ser manejado com facilidade, que se deixa influenciar facilmente, que tem aptidão para diferentes atividades, que realiza diversas atividades (PORTUGUÊS ONLINE, 2015; AURÉLIO, 1988).

² O Programa Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROEM) dá ênfase à formação geral no Ensino Médio. No contexto, a pedagogia de projetos como uma metodologia interdisciplinar também fez parte dos currículos escolares. Projetos voltados aos “temas transversais”, que estão prescritos na Declaração de Jomtien e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

³ O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais foi autorizado pela Resolução SEED/PR nº 5590, de 02 de Dezembro de 2008, publicada no [Diário Oficial nº 7865](#), de 5 de dezembro de 2008, com implantação, opcional e simultânea a partir do ano letivo de 2009, com as seguintes justificativas: “- os índices de evasão e reprovação no Ensino Médio Regular na Rede Pública do Estado do Paraná; - a necessidade de garantir a permanência do aluno do Ensino Médio na escola; - a necessidade de ações pedagógicas que garantam a qualidade de ensino.” (PARANÁ, 2008, p. 1).

⁴ “A noção de politécnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 1989, p. 17). Para Maia e Tomazetti (2014, p. 16), o ensino politécnico no Rio Grande do Sul “Constituindo-se na articulação das áreas de

Inovador (PROEMI). Em geral, as propostas são orientadas para uma forma de organização mais flexível. Ao fazermos a revisão da literatura encontramos um significativo número de artigos e dissertações que tratam da organização curricular mais flexível na Educação Especial e na Educação Profissional. Em relação ao Ensino Médio, constatamos que tem havido um crescente aumento de pesquisas que têm se dedicado a abordar a organização curricular. Acreditamos que esse interesse decorre do baixo desempenho dos alunos apresentados nos relatórios escolares, no IDEB e no Enem.

O Ensino Médio tornou-se um alvo de investigação, tanto em termos quantitativos, relacionados ao desempenho escolar indicados em números/índices, quanto qualitativos, associados a preocupação com a melhoria da aprendizagem dos jovens.

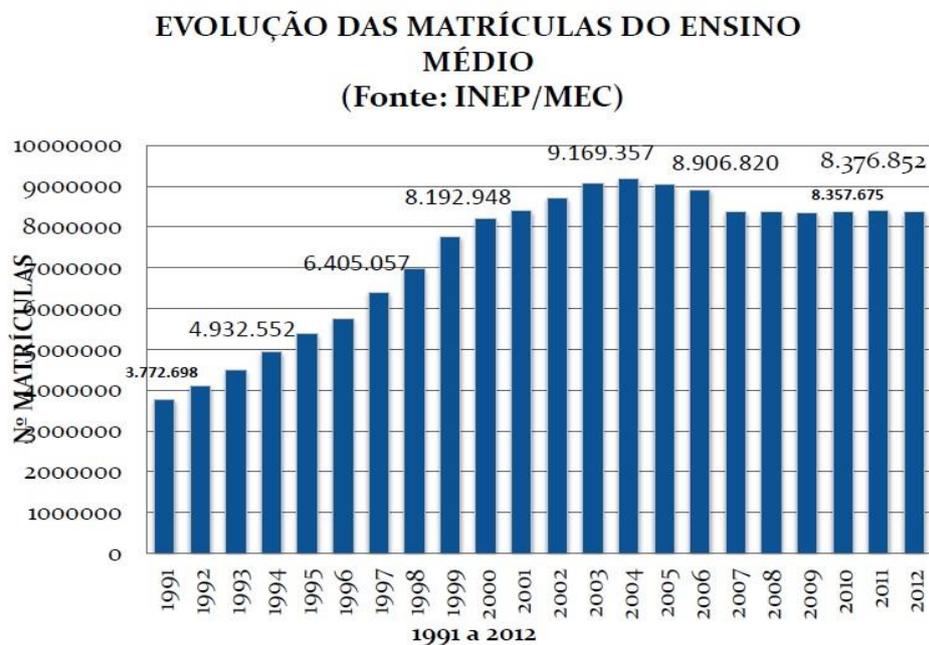
Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 7).

Em nossos estudos constatamos que a proposta de flexibilização curricular tem sido justificada pelos sistemas educacionais em decorrência dos baixos resultados alcançados pelo Ensino Médio nos últimos anos.

Dos dados obtidos em nossa pesquisa podemos observar que, o número de acesso ao Ensino Médio cresceu nas últimas décadas. Em 1991 o número de matrículas era 3.772.698 aumentando para 8.376.852 em 2012, conforme podemos conferir no gráfico elaborado pelo MEC (2013b), apresentado às Secretarias Estaduais de Educação dos Estados no momento de divulgação do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI:

conhecimento e suas tecnologias, com os eixos de Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, enquanto princípios educativos tem no seu escopo a interdisciplinaridade”. E, para a PEM/RS o “[...] pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade. A interdisciplinaridade é um processo e, como tal, exige uma atitude que evidencie interesse por conhecer, compromisso com o aluno e ousadia para tentar o novo em técnicas e procedimentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

Gráfico 1: Evolução das Matrículas no Ensino Médio



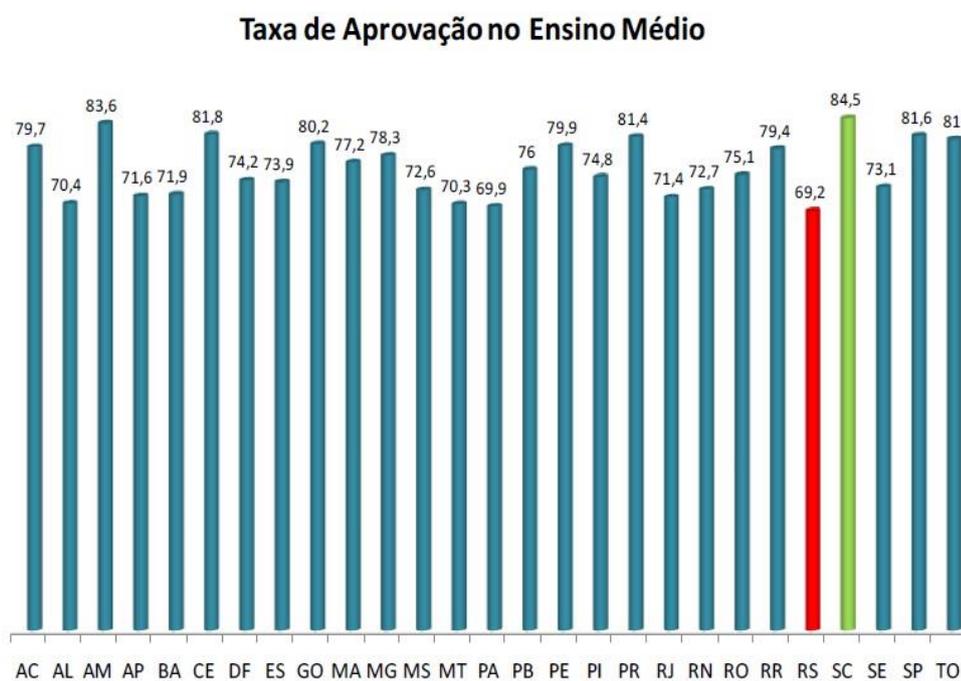
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Ministério da Educação e Cultura. Brasil, 2014.

Podemos observar que entre os anos de 1991 a 2004 houve um crescimento significativo de matrícula no Ensino Médio, porém, entre os anos de 2005 a 2007, houve um declínio no percentual, supostamente atribuído à estabilização entre a demanda de alunos e a oferta de vagas. Desde então, o número de matrículas praticamente se manteve.

Entretanto, apesar do aumento do número de matrículas no Ensino Médio, ainda nos deparamos com um alto índice de reprovados, evadidos e aprovados por Conselhos de Classe. No âmbito escolar, o índice de aprovados por Conselho de Classe, por vezes assusta a equipe pedagógica, docentes e diretores, sobretudo porque na realidade estes alunos não atingiram a aprendizagem mínima exigida e, também, porque aumentariam de forma acentuada o índice de reprovação. Portanto, o que se observa é que o resultado de aprovados é mascarado.

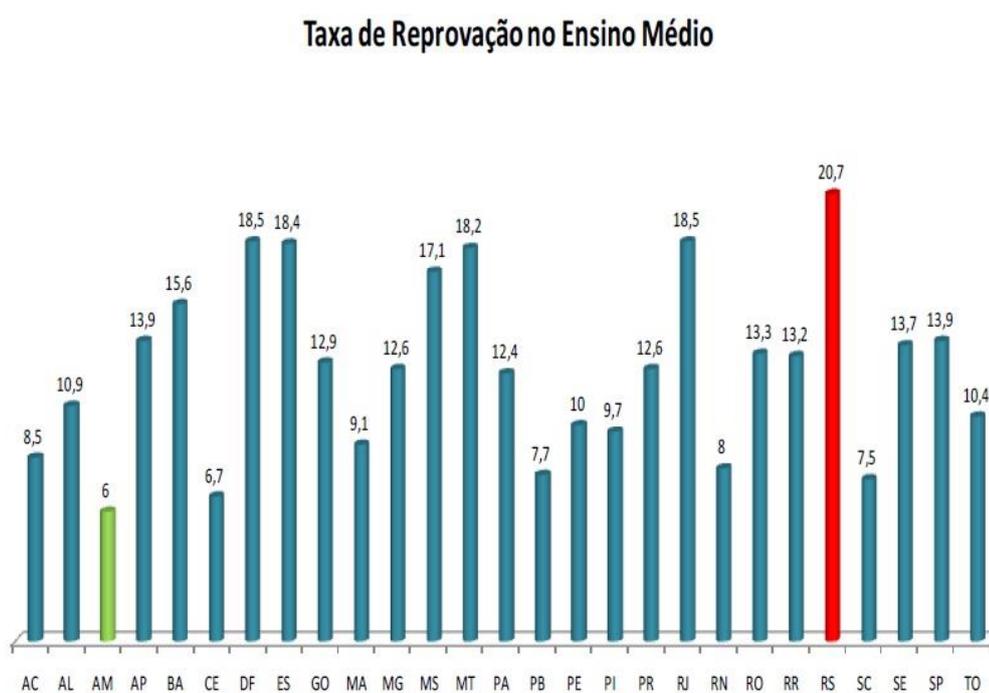
Abaixo, representado nas figuras 2, 3 e 4, temos as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apresentadas pelo MEC na implantação do PROEMI.

Gráfico 2: Taxa de Aprovação no Ensino Médio



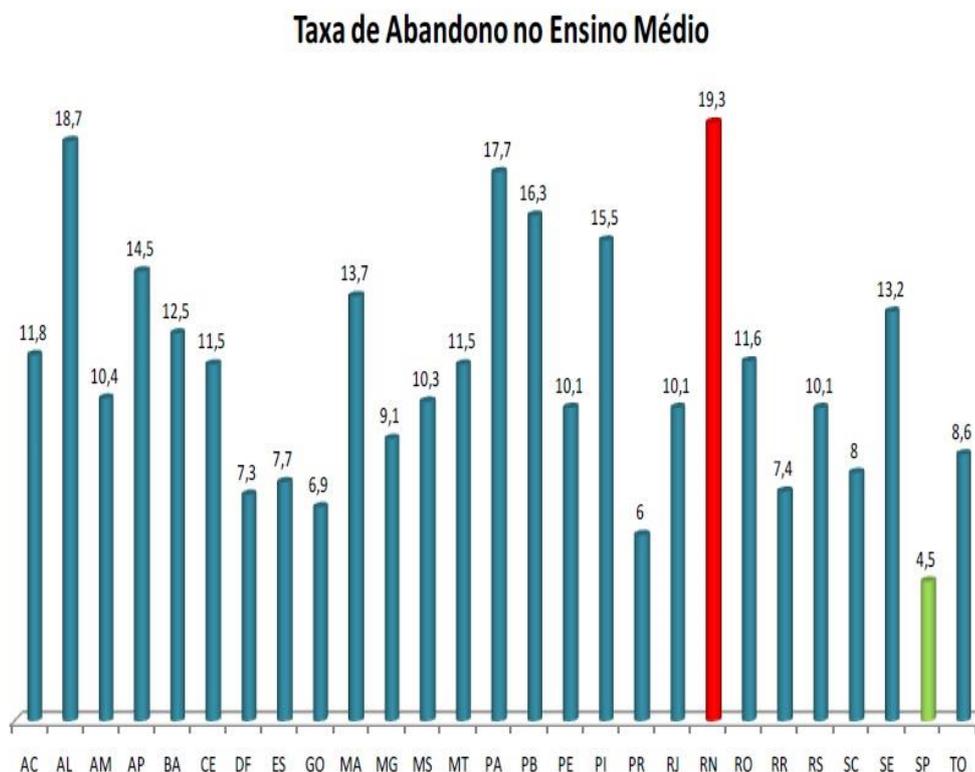
Fonte: Dados de 2012 (BRASIL, 2013b).

Gráfico 3: Taxa de Reprovação no Ensino Médio



Fonte: Dados de 2012 (BRASIL, 2013b).

Gráfico 4: Taxa de Abandono no Ensino Médio



Fonte: Dados de 2012 (BRASIL, 2013b).

Os dados do MEC, apresentados nos gráficos 2, 3 e 4, são referentes aos 26 estados e do Distrito Federal no ano de 2012. Podemos perceber que o estado com maior taxa de aprovação no Ensino Médio é Santa Catarina com 84,5%, e o estado com menor índice de aprovados, também da região sul, é o Rio Grande do Sul com 69,2%. O estado do Rio Grande do Sul lidera com a maior taxa de reprovação - 20,7%, enquanto que, o estado do Amazonas tem o menor índice de reprovados no Ensino Médio apresentando 6%. A maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio é atribuída ao Estado do Rio Grande do Norte - 19,3%; e a menor taxa refere-se ao estado de São Paulo - 4,5%. Não cabe aqui entrar no mérito dos motivos desses resultados, pois isso demandaria outra pesquisa.

No Paraná, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação, em 2012 foram matriculados 356.771 alunos. Destes 31.321 abandonaram a escola, o que corresponde a 8,78%; reprovaram 50.912, o que corresponde a 14,27%; foram ‘aprovados’ por Conselho de Classe 68.520, o que corresponde a 19,21% e foram aprovados 205.173 alunos, o que

corresponde a 57,51%. No Ensino Médio noturno 16,31% dos alunos abandonam. Os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, revelados pelo IDEB, são insatisfatórios (PARANÁ, 2013). Podemos constatar isso nos dados divulgados pelo INEP⁵, referentes ao 3º ano do Ensino Médio da rede estadual do Paraná:

Tabela 1: IDEB Observado e Metas Projetadas no Paraná

Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Paraná	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, 2013.

Além das avaliações em larga escala aplicadas em nível nacional, tais como a Prova Brasil e ENEM, alguns Estados desenvolveram sistemas próprios de avaliação de desempenho. No Paraná, alunos do Ensino Fundamental e Médio estão sendo avaliados pelo Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP), as primeiras avaliações foram realizadas em 2012 e revelaram que, na escala de padrão de desempenho, especificadas em abaixo do básico, básico, adequado e avançado⁶, em Língua Portuguesa, os alunos do Ensino Médio encontram-se no padrão básico, e em Matemática estão abaixo do básico.

Esses resultados insatisfatórios têm conduzido os sistemas de ensino à busca de alternativas, dentre as quais a de flexibilização curricular. Por parte do MEC, destacamos o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), o qual prevê uma nova organização curricular do Ensino Médio. A adesão a ele requer a elaboração de uma proposta de redesenho curricular contendo três macrocampos obrigatórios e dois macrocampos escolhidos pela comunidade, totalizando no mínimo cinco macrocampos de conhecimentos. O macrocampo é compreendido como “[...] um campo de ação

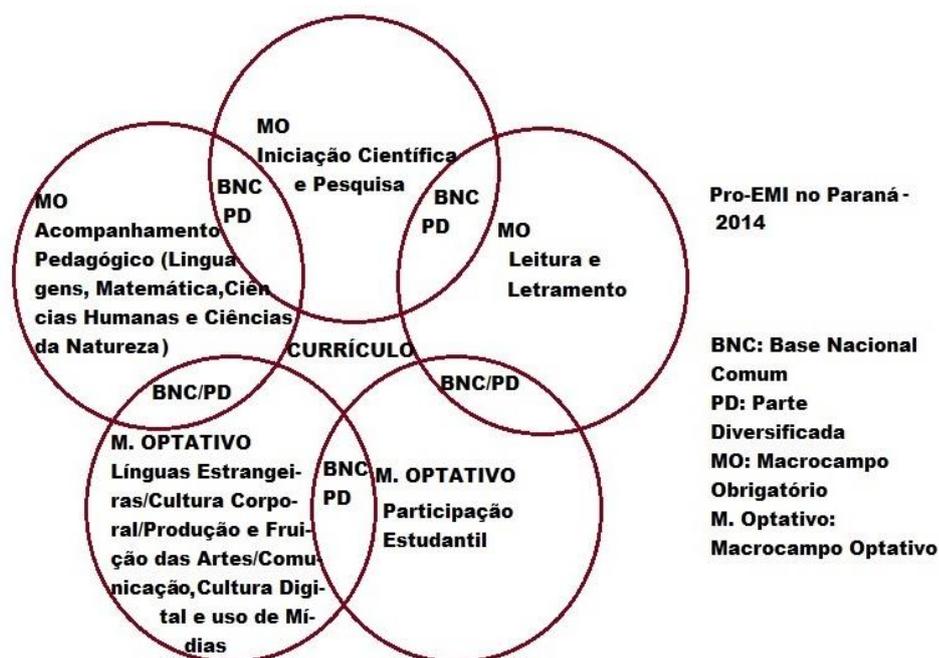
⁵ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Anísio Teixeira.

⁶ Esclarecemos que a escala de padrões de desempenho do SAEP, tal como a do SAEB, é organizada por descritores, sendo que em Língua Portuguesa no 3º ano corresponde: até 250 (abaixo do básico), 250 até 300 (básico), 300 até 350 (adequado) e 350 até 500 (avançado); no 3º ano do Ensino em Matemática corresponde: até 275 (abaixo do básico), 275 até 350 (básico), 350 até 375 (adequado) e 375 até 500 (avançado) (PARANÁ, 2013).

pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2013b, p.15).

Procuramos representar na (figura 1) abaixo nossa compreensão sobre o redesenho curricular proposto pelo MEC para o Ensino Médio Inovador:

Figura 1: Redesenho Curricular no PROEMI



Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI.

A Proposta de Redesenho Curricular no PROEMI é permeada pela articulação entre macrocampos obrigatórios e optativos, sendo os obrigatórios para todos os redesenhos curriculares e os optativos que, dentre as opções pré-estabelecidas pelo MEC, a comunidade escolar poderá fazer opção. Os outros componentes curriculares são os da “Base Nacional Comum” e da “Parte Diversificada”, conforme prescreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, no que diz respeito a flexibilização curricular o MEC propõe que:

Os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) deverão atender às reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao

desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino. (BRASIL, 2013b, p. 10).

Com o Programa o MEC pretende aumentar gradativamente a carga horária do Ensino Médio passando de 2.400 horas para 3.000 horas obrigatórias, porém, o PROEMI foi implantado no Paraná sem que isso ocorresse. Assim, os macrocampos obrigatórios e optativos têm sido trabalhados, de forma interdisciplinar, dentro da carga horária aprovada nas matrizes curriculares, ou seja, ocupando parte do tempo destinado às disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada.

No Paraná, a implantação do PROEMI, envolvendo um “redesenho curricular”, foi proposta para o Ensino Médio noturno e para a educação profissional, a partir de 2014. Em 2015, sob orientação da SEED, foi solicitada a sua ampliação para o Ensino Médio diurno e a proposta de redesenho curricular deveria ser implementada na escola como um todo, independente da orientação inicial que seria para o período noturno.

Em face dessas orientações somos levados a interrogar: Por que a ênfase na flexibilização curricular nos encaminhamentos da política educacional na atualidade? O que se objetiva por meio do redesenho curricular do Ensino Médio? O que é anunciado nesta proposta e o que está nas entrelinhas? Nossa hipótese é que a proposta de flexibilização não é algo particular a organização curricular, consideramos que ela está relacionada às novas formas de vida e de organização do Trabalho. Para responder tais indagações, em nossa investigação consideramos fundamental compreender as razões dos atuais encaminhamentos das políticas públicas para a educação básica, especificamente após a década de 1990. Isto porque, entendemos que as questões educacionais devem ser analisadas como algo mais amplo que atividade escolar, pois resultam das necessidades materiais e históricas surgidas socialmente.

Nosso objetivo principal é compreender as razões da ênfase na flexibilização curricular no Ensino Médio, tomando especialmente o Programa Ensino Médio Inovador como objeto de análise. Deste objetivo geral, desdobram-se outros específicos:

- Compreender as reformas educacionais, a partir da década de 1990, e as propostas de flexibilização curricular do Ensino Médio, considerando as relações políticas, econômicas e sociais mais amplas, na qual elas se inserem;

- Investigar os documentos de políticas educacionais internacionais e nacionais, buscando identificar as orientações para a reformulação curricular, particularmente no que diz respeito a flexibilização curricular no Ensino Médio; conhecer e analisar o PROEMI, por meio de legislações específicas para o Programa.

Com a finalidade de atingir os nossos objetivos realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica. Dentre as fontes utilizadas destacamos alguns documentos produzidos e divulgados internacionalmente, tais como: a “Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); o “Relatório Delors” (1996); o documento “Educação para Todos: Compromisso de Dakar” (2000); as “Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos – UNESCO” (2005) e “Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (2015).

A pesquisa nos documentos internacionais possibilita constatar que existem recomendações que foram consensuadas entre agências e governos dos diversos países. Nossa pesquisa nos leva a afirmar que as orientações/recomendações de políticas internacionais exercem forte influência na formulação da política educacional brasileira, sobretudo nas últimas três décadas. Segundo Neves:

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista (NEVES, 2004, p.1).

Portanto, atualmente as mudanças ocorridas nos processos produtivos colocaram a educação num patamar de elevada importância. Pelo menos ao nível do discurso, a educação passa a ocupar um papel estratégico na formação do trabalhador flexível e o cidadão, necessários ao desenvolvimento econômico e social dos países no contexto da globalização.

Com este propósito, as organizações internacionais, a exemplo da UNESCO e Banco Mundial, têm influenciado a formulação das reformas educativas nos diferentes países, por meio de conferências, acordos e orientações expressas em declarações, relatórios, recomendações, boletins ou outros documentos.

Na maior parte dos documentos, é tomada como ponto de partida a exposição de um quadro prospectivo no qual são descritas as situações globais caóticas. Posteriormente, são apontados os desafios a serem enfrentados e recomendações para superá-los, acompanhados de estímulos aos países a assumirem compromissos na consecução de objetivos e metas. O objetivo é justificar, legitimar e construir consensos sobre pontos fundamentais da reforma educacional, encarada como solução para os problemas da educação e da sociedade em geral.

No âmbito dos governos nacionais as recomendações indicadas nos documentos internacionais têm servido não apenas para justificar as mudanças pretendidas, como também para introduzir um vocabulário próprio da área da economia no campo da educação, a exemplo da palavra flexibilização.

Nos estudos dos documentos nacionais analisamos a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 02/2012, do CNE/CEB); o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio; documentos do MEC e do Paraná sobre o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), com o intuito de compreendermos o que eles propõem como redesenho curricular.

Na análise dos documentos educacionais procuramos contextualizá-los historicamente estabelecendo relações entre o global e o local, entre o local e nacional, porque, ao percebermos como ocorre a mediação entre eles, podemos entender o nível de influência de um sobre o outro e as convergências e divergências nos encaminhamentos políticos. É importante ressaltar que “[...] a análise histórica é indispensável para a compreensão das políticas públicas [...]” (CARVALHO, 2012, p. 22). Isto porque, ao buscarmos respostas sobre a ênfase na flexibilização curricular nos encaminhamentos da política educacional na atualidade, faz-se necessário analisá-la à luz das mudanças sociais mais amplas, tendo em vista a impossibilidade de compreendê-las em sua particularidade. Neste sentido, no desenvolvimento da pesquisa abordamos os documentos internacionais e nacionais, situados desde a década de 1990 até os dias atuais, relacionando-os ao contexto político, econômico e social a partir do qual foram produzidos.

Nossa metodologia, portanto, visa conhecer o nosso objeto em sua propriedade e especificidade na relação com a totalidade histórica. Nesses termos, no estudo sobre o

PROEMI e sobre a proposta de redesenho curricular contida no Programa, pretendemos investigar se há correspondência entre a flexibilização curricular e o novo modelo produtivo, denominado acumulação flexível. Nossa perspectiva metodológica encontra respaldo no materialismo histórico.

Para Marx, a totalidade das relações de produção “[...] constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 1977, p. 23). Com a intenção de conhecermos a totalidade social, para podermos decifrar os complexos sociais que dela emergem, se faz necessário a compreensão da economia social (GARCIA, 2015). Entretanto, cabe lembrar que, para Marx e Engels, o fator econômico não condiz com um determinismo histórico:

De acordo com a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura [...] exercem também sua influência sobre o curso das lutas históricas e determinam, em muitos casos predominantemente, a sua forma (ENGELS, 2012, p.103-104).

Assim como Engels e Marx, acreditamos que o fator econômico não seja exclusivamente determinante na construção histórica, por isso, a análise da política obriga-nos a considerar “[...] não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagonismos e complexos processos sociais com que eles se confrontam” (SHIROMA et al, 2004, p. 8). Nesses termos, após termos encontrado as determinações contraditórias da realidade, passamos a analisar como elas se manifestam no campo da educação. Pois, compreendemos que existem campos de forças antagônicas presentes na dinâmica social, tanto nas relações de trabalho, quanto na elaboração e na implementação das leis, programas educacionais e práticas educativas.

Assim, as políticas educacionais resultam das contradições presentes na sociedade e no próprio Estado. Na perspectiva de Carvalho (2012), as políticas públicas para a educação são,

[...] consideradas como resultado das contradições sociais que repercutem na estrutura, na organização e nas ações do próprio Estado capitalista e que explicam sua atuação contraditória na criação de condições que favoreçam ao mesmo tempo a acumulação de capital e a reprodução da força de trabalho. Isto significa que as políticas públicas devem ser analisadas como expressão das relações sociais e não apenas como resultado da vontade/imposição de uma classe em particular (CARVALHO, 2012a, p. 25).

Portanto, enquanto expressão das relações sociais, representada por forças e interesses divergentes, as políticas educacionais

[...] respondem às lutas e aos embates de uma época, a legislação, ou a norma jurídica, não será compreendida como isenta da trama de interesses de grupos ou perspectivas de classes sociais divergentes e sim como resultado das numerosas forças que, difusas na sociedade, participam direta ou indiretamente do poder e, fazendo-se representar no poder legislativo, aí se condensam e se exprimem como uma decisão social, como lei (CARVALHO, 2012a, p. 25).

Neste sentido, as leis, tais como, a LDB, as DCNEM, os PCN, e o PNE, assim como os programas educacionais, dentre os quais, o PROEMI e o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, devem ser analisados em relação ao movimento contraditório das relações sociais. Isto porque,

[...] subjacentes ao estatuto legal, encontram-se forças econômicas, políticas e sociais que, em dinâmico processo de antagonismo, procuram conquistar hegemonia no atendimento de seus interesses. Consideramos que, desde o processo de elaboração e de promulgação de uma lei, tendem a surgir vozes discordantes à tendência dominante, manifestando a correlação de forças e de interesses opostos (CARVALHO, 2012a, p.25).

Na perspectiva de apresentarmos nossos esforços para alcançarmos os objetivos propostos, organizamos esta dissertação conforme as seções nominadas a seguir.

Na primeira seção, procuramos compreender os fundamentos e o contexto histórico em que são formuladas as propostas de flexibilização curricular. Para isso, procuramos estabelecer relação entre as exigências do modelo toyotista ou do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva e a forma de organização do trabalho escolar, por meio das reformas educacionais, a partir da década de 1990.

Na segunda seção, com o intuito de compreender as manifestações dos encaminhamentos da política internacional na educação brasileira, abordamos o que os documentos internacionais e nacionais propõem sobre a flexibilização no Ensino Médio. Nela, realizamos estudos sobre os encaminhamentos políticos expressos nos documentos, declarações e relatórios, resultantes de conferências promovidas pelas organizações internacionais, as quais contaram com a participação de chefes de Estados e ministros de diversos países, e resultaram em leis, projetos, e programas formulados em âmbito nacional. No caso do Estado brasileiro, procuramos abordar as reformas ocorridas a partir da década de 1990 e suas implicações na formulação de propostas de flexibilização curricular do Ensino Médio.

Na terceira seção dedicamos especial atenção ao PROEMI. Nela tivemos como objetivo principal descrever e analisar especialmente o Programa Ensino Médio Inovador - uma proposta atual de reorganização curricular do Ensino Médio que apresenta um redesenho do currículo.

2. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS E HISTÓRICO

Nesta seção, com o objetivo de compreender as múltiplas determinações da política de reorganização curricular no Ensino Médio, tomando como exemplo o PROEMI, procuramos apreendê-la em relação ao movimento social mais amplo no interior do qual ela foi produzida. Isto porque, consideramos que a educação é um fenômeno social, ou seja, “[...] vai sendo construída historicamente, segundo as necessidades materiais surgidas socialmente” (CARVALHO, 2012, p. 22). Para a autora:

Discutir a dinâmica da sociedade contribui para uma percepção mais ampla da realidade educacional, o que nos torna capazes de perceber que os problemas educacionais não se esgotam no âmbito da prática pedagógica. Ao mesmo tempo, permite entender por que a educação assume formas históricas diferenciadas. Ou seja, a análise histórica é indispensável para a compreensão das políticas públicas, no caso específico, as que são adotadas no campo educacional, e, ao mesmo tempo, para o desvelamento dos sentidos que elas assumem nos diferentes momentos. (CARVALHO, 2012, p. 22).

A partir deste entendimento, buscamos investigar o porquê da flexibilização curricular no Ensino Médio, analisando-a em relação aos seus fundamentos e histórico.

De nossa perspectiva, a visão ampla e concreta do nosso objeto de pesquisa permite “[...] considerá-lo como parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõem a realidade histórico-social [...]” (CARVALHO, 2012, p. 22). Nesses termos, para abordar a ênfase na flexibilização curricular no contexto atual, organizamos esta seção com subtítulos que tratam dos modelos produtivos e sua correspondência com a dimensão pedagógica do trabalho escolar, em particular com a organização, ao mesmo tempo, buscaremos identificar os fundamentos dessa proposta curricular.

2.1 Da padronização à flexibilização produtiva: novas exigências na formação do aluno do Ensino Médio

A compreensão das propostas de reorganização curricular para o Ensino Médio exige-nos apreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, como eixo definidor das alterações dos currículos escolares e da forma de organizá-los, pois: “[...] não podemos ignorar fatores relacionados à organização geral da sociedade, já que a ação da escola extrapola seu campo específico, expressando alterações políticas, econômicas e sociais resultantes das exigências de reorganização do capital” (CARVALHO, 2012, p. 41).

Este pressuposto permitirá conhecermos nosso objeto de pesquisa para além de sua particularidade de modo a desvelar os motivos da proposta de flexibilização curricular no Ensino Médio e a sua correspondência com as novas exigências sociais. Por isso, neste item, pretendemos caracterizar o movimento de passagem de uma forma de acumulação de capital para outra, ou seja, da indústria de produção de massa sob a regulação taylorista/fordista para a da produção flexível/enxuta.

O taylorismo tem sua origem na virada do século XIX. Em sua obra *Princípios de Administração Científica*⁷ (1911), Taylor apresentou princípios metodológicos para que os trabalhadores “[...] possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho” (TAYLOR, 1985, p. 31).

Taylor enfatizou a divisão do trabalho e o controle gerencial combinado com o uso das tecnologias em desenvolvimento, o seu objetivo era “[...] submeter as ações físicas dos trabalhadores aos mesmos princípios de otimização que governavam os fatores inanimados dos processos de produção” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 774). De acordo com Santos Neto (2013, p. 111): “A preocupação central de Taylor é racionalizar a produtividade para torná-la mais lucrativa aos capitalistas [...] O principal aspecto do taylorismo é combater o desperdício decorrente da ausência de planejamento racional das operações minimamente realizadas pelos operários”.

Na interpretação de Outhwaite e Bottomore (1996, p.775), “[...] o taylorismo provou ser uma poderosa ideologia para a administração das indústrias de bens duráveis de

⁷ “Os Princípios da Administração Científica, de F. W. Taylor – um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento [...]” (HARVEY, 2013, p. 121).

consumo no tipo de mercado de massa baseado na produção em linha de montagem que teve como pioneira a Ford Motor Company”.

Visando o aumento da produtividade ou lucro, Taylor almejava cronometrar o tempo de trabalho na produção fabril a fim de reduzi-lo, conforme podemos constatar nas suas afirmações:

[...] afastando o hábito de fazer cera em todas as suas formas e encaminhando as relações entre empregados e patrões a fim de que o operário trabalhe do melhor modo e mais rapidamente possível em íntima cooperação com a gerência e por ela ajudado, advirá, em média, aumento de cerca do dobro da produção de cada homem e de cada máquina (TAYLOR, 1985, p. 33).

Entretanto, sob a análise marxista, nas condições capitalistas, o lucro resulta do excedente e é apropriado pelos empregadores na forma de ampliação da taxa de mais-valia, ou seja, no trabalho não pago. Para Marx (2008, p. 60): “A mais-valia ou lucro consiste justamente no excedente do valor-mercadoria sobre o preço de custo, isto é, no excedente da totalidade contida na mercadoria sobre a soma de trabalho nela contida”.

Na busca pelo controle do trabalho, surge uma figura que se interpõe entre o trabalhador e o capitalista – o gerente, cabendo a ele a função de cuidar para que haja o aumento da produção. Outra figura importante é o supervisor da produção, pois na organização produtiva taylorista “[...] os tempos e movimentos são padronizados e rigorosamente controlados por inspetores de qualidade, e as ações de planejamento são separadas da produção” (KUENZER, 2005, p. 30). Kuenzer (2005) nos explica que, a mediação entre execução e planejamento ocorre por meio de supervisores e administradores de recursos humanos, embasados teoricamente nos princípios da administração científica de Taylor e Fayol⁸.

Na perspectiva de Taylor (1985), os trabalhadores se submetiam a executar com rapidez suas atribuições mediante acréscimo em seus ordenados. Segundo Santos Neto (2013, p. 121), Taylor alimentava “[...] a ilusão de que as condições de vida da classe trabalhadora podem ser melhoradas, mas é preciso salientar que o sistema capitalista não

⁸ “Enquanto Taylor e outros engenheiros americanos desenvolviam a chamada Administração Científica nos Estados Unidos, em 1916 surgia na França, espalhando-se rapidamente pela Europa, a chamada Teoria Clássica da Administração (Henri Fayol). A Teoria Clássica partia do estudo do todo organizacional e da sua estrutura para garantir a eficiência a todas as partes envolvidas, fossem elas órgãos (seções, departamentos, etc.) ou pessoas (ocupantes de cargos e executores de tarefas)” (SILVA, 2009, p. 26).

pode promover a ascensão generalizada da classe operária porque isso se contrapõe à natureza do próprio capital”.

É um jogo de forças, como nos explica Marx, que geralmente o trabalhador é vencido pelo capitalista: “[...] o capitalista tenta constantemente reduzir os salários ao seu mínimo físico e prolongar a jornada de trabalho ao seu máximo físico, enquanto o operário exerce constantemente uma pressão no sentido contrário” (MARX, 1983, p. 375). A melhoria salarial do trabalhador, quando ocorre, é ao nível individual e não da classe trabalhadora. A ascensão do trabalhador em termos financeiros, requer mudanças não apenas físicas, mas, também, subjetivas, ou seja, de hábitos e atitudes, a fim de evitar comportamentos que possam atrapalhar o seu desempenho físico. Exige-se do trabalhador passividade e obediência para fazer o que lhe mandam. Segundo Taylor: [...] é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo concedido para a execução. E, quando o trabalhador consegue realizar a tarefa determinada, dentro do tempo-limite, recebe aumento de 30% a 100% do seu salário habitual (TAYLOR, 1985, p. 51).

Este modelo produtivo, com base na metodologia científica, obteve êxito, pois o medo do desemprego fez com que os trabalhadores se submetessem ao método de cronometragem do tempo, aumentando a produtividade e reduzindo o tempo de trabalho. A esse respeito Santos Neto (2013, p. 116-117) comenta que:

O celebrado sucesso dos métodos da administração científica somente puderam se efetivar devido ao fato de o trabalhador se encontrar numa realidade sempre adversa aos seus interesses. Primeiro, devido ao fato de o capitalismo constituir um amplo exército industrial de reserva, pois se os trabalhadores não estivessem sob a ameaça permanente do desemprego, não seriam tão vulneráveis aos métodos da cronometragem do tempo, haja vista que existiriam barreiras mais resistentes ao processo tirânico de seleção dos trabalhadores e à sua divisão minuciosa das atividades operárias. Observa-se que as distintas experiências do Sr Taylor partem do pressuposto de que os trabalhadores que admitem a cronometragem de suas atividades foram previamente selecionados, e isso somente aconteceu porque existiam mais trabalhadores dispostos a vender sua força de trabalho do que o número de vagas disponíveis.

Os capitalistas têm opção de escolha entre os trabalhadores, já os trabalhadores precisam vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência. O exército de reserva “[...] permite aos capitalistas testar os operários mais produtivos e despedir os que não alcançam as metas estabelecidas” (SANTOS NETO, 2013, p. 117).

Ao trabalhador cabe assumir a condição de submissão para manter-se empregado. Assim, a mudança de mentalidade foi “[...] plenamente incorporada pelo fordismo, em que os trabalhadores admitidos ao processo produtivo deveriam adotar um conjunto de procedimentos axiológicos marcados pela austeridade e pela abstinência quase religiosa ao mundo da diversão e do álcool” (SANTOS NETO, 2013, p. 128).

A organização verticalizada contava com “[...] vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas” (KUENZER, 2005, p. 30).

Os princípios do taylorismo se mantêm no fordismo. A expressão fordismo foi empregada inicialmente nos anos de 1930,

[...] pelo marxista italiano Antonio Gramsci e pelo socialista belga Henri de Man para se referir a uma interpretação dos textos de Henry Ford, o fabricante de automóveis, como formuladores das premissas para uma importante transformação da civilização capitalista. Nos anos 60 a palavra foi redescoberta por inúmeros marxistas italianos [...] como o nome para o modelo de desenvolvimento econômico efetivamente estabelecido nos países capitalistas avançados depois da segunda guerra mundial (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 323).

O taylorismo introduziu o gerenciamento científico que foi aperfeiçoado no fordismo. Ambos objetivavam a intensificação do trabalho para a produção maior em menos tempo, de modo a aumentar o lucro das empresas. No fordismo observou-se a “[...] divisão nítida entre essas tarefas elementares e a especialização de cada função de modo padronizado” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 323-324). Segundo esses autores, os salários mais elevados em forma de gratificações ou prêmios como recompensa aos trabalhadores disciplinados é uma característica própria do fordismo.

Saviani descreve-nos assim esse modelo:

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa (SAVIANI, 2008, p. 323).

Segundo David Harvey (2013), a implantação do fordismo, ocorreu em circunstâncias complexas:

A data simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearbon, Michigan. Mas o modo de implantação geral do fordismo foi muito mais complicado do que isso (HARVEY, 2013, p. 121).

Para o autor, vários fatores contribuíram para a implantação do fordismo, dentre os quais destacamos: as inovações tecnológicas e organizacionais, no final do século XIX; o aperfeiçoamento de estradas de ferro; a formação de trustes e cartéis⁹ do setor manufatureiro; e a publicação da obra *Princípios da Administração Científica*, de F. W. Taylor, em 1911, objetivando aumentar radicalmente a produtividade com a organização do trabalho (HARVEY, 2013).

Segundo Harvey, o sistema fordista se estabeleceu numa complicada e longa história, estimulado no período pós-guerra (1945) e, particularmente, após a “Grande Depressão dos anos 30”, o que implicou “[...] planejamento em larga escala, bem como uma completa racionalização do processo de trabalho [...]” (HARVEY, 2013, p. 123). Na perspectiva do autor:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2013, p.121).

Harvey destaca que, o italiano Antonio Gramsci, ao escrever o texto *Americanismo e Fordismo*, observa que o modelo produtivo correspondia não apenas ao aumento da produção de bens, mas ao “[...] maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de tipo de trabalhador e um novo tipo de homem” (HARVEY, 2013, p. 121).

⁹ Entende-se por trustes a fusão de empresas, formando assim um monopólio. Enquanto que cartéis são acordos firmados entre empresas concorrentes com o objetivo de fixar ou tabelar os preços.

Os novos métodos de trabalho “são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida”. Questões de sexualidade, de família, de formas de coerção moral, de consumismo, e de ação do Estado estavam vinculadas, ao ver de Gramsci, ao esforço de forjar um tipo particular de trabalhador “adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (HARVEY, 2013, p. 122).

O homem que o fordismo procurou forjar deveria ser disciplinado e consumista. Disciplinado para operar na linha de montagem, com o objetivo de aumentar a produtividade e, ao mesmo tempo, com “[...] renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores (HARVEY, 2013, p. 122).

Portanto, tanto o taylorismo quanto o fordismo demandavam um perfil específico de trabalhador, qual seja, aquele que seria preparado para desempenhar funções de comando (planejamento e supervisão) ou para ocupar atividades de execução. Assim, nesta organização,

[...] a pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia. (KUENZER, 2005, p. 31).

Para organizar a produção em larga escala, o taylorismo e o fordismo primavam pela padronização dos instrumentos, materiais e movimentos dos trabalhadores, pela divisão de tarefas elementares e pela separação entre planejamento e execução. Em correspondência a esta materialidade, esse modelo produtivo demanda um perfil específico de trabalhador, por um lado, aquele desempenharia funções de comando (planejamento, controle e supervisão) e, por outro, aquele que executaria atividades de trabalho previamente definidas. Essa contradição se manifesta também no campo da educação escolar, pois ela:

[...] constituiu-se historicamente a partir da categoria da dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de

planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2005, p. 27).

Nesta mesma perspectiva, relembremos o pensamento de Tonet sobre o papel da educação na formação dos trabalhadores:

Como se sabe, até por volta da década de setenta, imperava, na produção, o modelo chamado fordista-taylorista, que se caracterizava por uma produção em série e em larga escala. Neste modelo, o trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o tempo de trabalho. [...] a educação deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida, necessariamente, um caráter informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva (TONET, 2012, p. 13-14).

O modelo de organização produtiva taylorista/fordista invade todas as dimensões da vida. No texto *Americanismo e Fordismo*, Gramsci destaca que, os “[...] novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (GRAMSCI, 1980, p. 396). Para o autor, o lucro é a centralidade do desenvolvimento econômico e, para isso, intensifica-se o trabalho mecânico e passivo. Na perspectiva de Gramsci, Taylor

[...] expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 2001, p. 266).

Para Finelli (1997), Gramsci vê a fábrica como princípio e síntese da nova totalidade social, que reúne: produção material de mercadorias; produção do nexos social de salário e lucro; e produção de um imaginário ou visão do mundo, segundo organizações racionais e mecanizadas. Entretanto, segundo Gramsci, quando o trabalhador se adapta ao processo de mecanização,

[...] verifica-se na realidade que o cérebro do operário, em vez de mumificar-se, alcançou um estado de completa liberdade. Mecanizou-se

completamente apenas o gesto físico; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, ‘aninhou-se’ nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações. Do mesmo modo como caminhamos sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, de acordo com aquele determinado modo que é necessário para caminhar, assim também ocorreu e continuará a ocorrer na indústria com relação aos gestos fundamentais do ofício; caminhamos automaticamente e, ao mesmo tempo, podemos pensar em tudo o que quisermos (GRAMSCI, 2001, p. 266).

Podemos abstrair do texto de Gramsci que, o modelo de organização produtiva extrapola o campo da fábrica e passa a fazer parte do modo de vida, para que os trabalhadores se adaptem física e psicologicamente ao trabalho padronizado e repetitivo¹⁰. Para o autor, ao industrial é interessante manter a estabilidade do trabalhador, como é importante não haver trocas de peças das máquinas, isto faz com que se evite perdas (GRAMSCI, 1984, p. 397).

Na perspectiva de Carvalho (2002), a organização do trabalho, assim como a vida humana seguiam certa padronização, as relações trabalhistas e pessoais eram mais estáveis, e o trabalho escolar passa a se organizar nesses moldes.

Esses princípios ou regras extrapolaram os domínios das fábricas para invadir e estruturar todas as outras dimensões da vida social. Influenciaram as formas de intervenção didática-pedagógica e organizacional nas escolas cujo intuito passou a ser o de formar indivíduos com formas de pensar e agir adequadas à nova forma de trabalho e à nova organização da produção (CARVALHO, 2002, p. 48).

O princípio produtivo taylorista é decorrente da divisão, especialização e padronização do trabalho. É operacionalizado por uma tecnologia de base rígida e de certa estabilidade, assim como pela divisão entre pensamento e ação. Para Kuenzer (2000), o modelo produtivo demanda comportamentos operacionais pré-estabelecidos e pouco variados. Para a autora:

¹⁰ Embora, na perspectiva de Gramsci (1980), apesar das condições de trabalho exigirem movimentos sincronizados e repetitivos, seu pensamento não se “mumifica”, sua mente permanece livre para pensar sobre o que quiser.

Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional a não ser o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada seqüência. A pedagogia, em decorrência, propõe conteúdos que, fragmentados, organizam-se em seqüências rígidas. Tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados (KUENZER, 2000, p. 36).

Em consonância com as ideias de Kuenzer (2000), para Carvalho (2002, p. 48): “Esta pedagogia, ao responder adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, esteve calcada na concepção moderna de ciência”, ou seja, na concepção da ciência positiva ou positivista.

Transportados para a organização do trabalho escolar, esses princípios fundamentaram o currículo. O currículo escolar passa a ser concebido em correspondência à concepção moderna de ciência, sendo organizado em sequências rígidas e hierarquizadas, o que contribui para a formação humana disciplinada e necessária para a vida social e produtiva (KUENZER, 2000; CARVALHO, 2002). Na compreensão de Kuenzer (2000),

[...] a seleção e organização dos conteúdos sempre foi regida por uma concepção positivista de ciência, fundada na lógica formal, onde cada objeto do conhecimento origina especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas. Concebidos desta forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizam rigidamente as áreas de conteúdo, tanto no que diz respeito à seleção dos assuntos quanto ao seu sequenciamento, intra e extradisciplinares (KUENZER, 2000, p. 35).

O currículo em pauta de base rígida, conforme descrito por Kuenzer é, segundo Carvalho (2002), baseado na definição de objetivos instrucionais e operacionais claramente definidos. De acordo com Carvalho (2002, p.49): “A partir de planejamentos previamente formulados, aos quais devem se ajustar as diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, produz-se a padronização do sistema de ensino”. Assim, a padronização dos conteúdos e da forma de organização curricular é objetivada por princípios filosóficos definidos no planejamento.

No Brasil, dentre as finalidades da política educacional para o Ensino Médio destaca-se a formação de especialistas: “Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente

priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção” (BRASIL, 2000, p. 5).

Os princípios do taylorismo/fordismo predominaram até o final da década de 1970¹¹, quando “[...] o capitalismo mundial enfrentou um novo período de crise, identificada, sobretudo, como de esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social” (CARVALHO, 2009, p. 1140). A nova crise estrutural do capital é descrita por Alves (2011) da seguinte maneira:

A crise do capital que atingiu os países centrais, em meados da década de 1970, tendeu a impulsionar, principalmente nas décadas seguintes, uma série de transformações sócio-históricas que envolveram as mais diversas esferas do ser social capitalista. A primeira grande recessão do pós-guerra, em 1973, inaugura o período histórico de “crise estrutural do sistema do capital”, marcada pela sobreacumulação e intensa concorrência internacional. Sob o impulso da mundialização do capital, constituiu-se um novo complexo de reestruturação produtiva, buscando instaurar e impor um novo padrão de acumulação capitalista em escala planetária e que se impôs cada vez mais às corporações transnacionais, imprimindo-lhes sua marca (ALVES, 2011, p 11-12).

Neste contexto, as dificuldades enfrentadas pelo fordismo e pelo Keynesianismo para conter as contradições relativas ao capitalismo, no período de 1965 a 1973, podem ser traduzidas em uma palavra: rigidez (HARVEY, 2013). Ou seja,

[...] dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...] rigidez dos compromissos do Estado à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (HARVEY, 2013, p. 135).

Para o autor, “[...] o único instrumento de resposta flexível estava na política

¹¹ “A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo” (SAVIANI, 2008, p. 429).

monetária, na capacidade de imprimir moeda em qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável. E, assim, começou a onda inflacionária [...]” acabando com a expansão do período pós-guerra (HARVEY, 2013, p. 135-136).

Segundo Carvalho (2009), as diversas formas de enfrentamento da crise capitalista resultaram em:

[...] um novo estágio do capitalismo mundial, cujas características são a mundialização ou transnacionalização do capital, a financeirização da economia, a reorganização produtiva de bases flexíveis, a remodelação da estrutura de poder e as novas formas de organização e gestão, tanto no setor privado quanto no público (CARVALHO, 2009, p. 1140).

A mundialização ou globalização da economia resulta da perspectiva das empresas de buscarem novos mercados e vencerem a recessão econômica. Além da globalização, a reestruturação produtiva, em bases flexíveis, exigiu novas formas organizacionais por parte das empresas e das demais instituições sociais, assim como, um novo modo de vida, uma nova formação do trabalhador e currículos escolares flexíveis.

No final do século XX, o desenvolvimento tecnológico influencia o modo de produção capitalista e aumento do internacionalismo do capital e, conseqüentemente, a migração do trabalho. Não é mais necessário a produção em massa de produtos padronizados e modelos flexíveis são implementados. Harvey ressalta que, as mudanças econômicas ocorridas no sistema capitalista exigem novas formas de trabalho, assim como, novas necessidades de consumo: “A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com o fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de produção, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2013, p. 140).

São características da *acumulação flexível* o surgimento de novos setores produtivos,

[...] novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A *acumulação flexível* envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2013, p. 140).

Para Harvey (2013, p. 207), “[...] a partir dos anos 70, vem ocorrendo algo vital para nossa experiência do espaço e do tempo que provocou a virada para o pós-modernismo”¹². Segundo o autor,

Vencer essas barreiras espaciais custa tempo e dinheiro. Por conseguinte, a eficiência na organização e no movimento espaciais é uma questão importante para todos os capitalistas. O tempo de produção, associado com o tempo de circulação da troca, forma o conceito do “tempo de giro do capital” [...] Quanto mais rápida a recuperação do capital posto em circulação, tanto maior o lucro obtido (HARVEY, 2013, p. 209).

Na perspectiva de Harvey, a redução dessas barreiras, envolve desde,

[...] a produção em linha de montagem (de carros ou de brinquedos a pilha) e da aceleração de processos físicos (fermentação, engenharia genética) à obsolescência planejada no consumo (a mobilização da moda e da publicidade para acelerar a mudança), ao sistema creditício, aos bancos eletrônicos. É nesse contexto que a adaptabilidade e flexibilidade dos trabalhadores se tornam vitais para o desenvolvimento capitalista. Os trabalhadores, em vez de adquirirem uma habilidade para toda a vida, podem esperar ao menos um surto, senão muitos, de desabilitação e reabilitação no curso da vida (HARVEY, 2013, p. 210).

Neste contexto ocorre a reorganização tempo-espacial do trabalho, particularmente facilitada pelas tecnologias de informação, pois a produção em pequenos lotes não exige limites geográficos, explicando-se a ênfase na globalização.

Os trabalhadores são empregados por meio de contratos flexíveis, os quais se tornam cada vez mais curtos, personalizados e instáveis, fazendo emergir no cenário mundial a figura do trabalhador descartável (HARVEY, 2013).

Esta nova condição social ocorre com a passagem do taylorismo/fordismo para o regime de acumulação flexível, sendo denominada *condição pós-moderna*. Segundo Harvey, a pós-modernidade “[...] é dominada pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial (particularmente do dinheiro), pelo capital fictício, pelas imagens, pela efemeridade, pelo

¹² Segundo Dermeval Saviani, o termo pós-modernismo vem sendo utilizado desde a publicação do livro de Lyotard “A condição pós-moderna”, em 1979. “Esse momento se liga à revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir” (SAVIANI, 2008, p. 427-427).

acaso e pela flexibilidade em técnicas de produção, mercados de trabalho e nichos de consumo [...]” (HARVEY, 2013, p. 303).

O modelo de acumulação flexível é “[...] de forma inegável, uma nova materialidade do capital na produção, um novo espaço-tempo para a exploração da força de trabalho adequado à nova fase do capitalismo global sob o regime de acumulação financeirizado¹³” (ALVES, 2011, p.16).

Para Tonet (2012), a produção volta-se para uma demanda mais individualizada:

Nas últimas décadas, com a revolução informacional, o mundo do trabalho sofreu profundas mudanças. Instaurou-se – algo que ainda está em andamento – um novo modelo produtivo, caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos e de uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada (TONET, 2012, p. 13-14).

Ao contrário do que se propunha o taylorismo/fordismo, o modelo de acumulação flexível pretende a produção em pequena escala, com custos reduzidos. Portanto, contrapõe-se à acumulação rígida do fordismo, para atender às novas exigências da competitividade capitalista: inovações tecnológicas aplicadas à produção em pequena escala; flexibilidade; descentralização; dentre outras.

O referido modelo se caracteriza pela implacável perseguição à eliminação do desperdício, representado essencialmente pela economia da força de trabalho necessária e pela ampliação do tempo de trabalho excedente. A eliminação racional do desperdício consiste no desenvolvimento e aperfeiçoamento dos métodos de superexploração da força de trabalho mediante a intensificação da jornada de trabalho e a constituição do trabalhador multifuncional e polivalente. Encurtar o tempo da produção, eis o cerne do modelo em tela (SANTOS NETO, 2013, p. 131).

Outro elemento significativo que faz parte desse modelo é a autonomação¹⁴, um

¹³ “[...] as novas tecnologias microeletrônicas, aplicadas à produção no interior de novos arranjos de organização da produção capitalista, possibilitaram no plano material, o aparecimento de níveis mais elevados de flexibilidade para o capital” (ALVES, 2011, p.16).

¹⁴ “Ao descrever um sistema no qual máquinas são usadas para controlar processos e realizar seqüências de tarefas que antes exigiam a atenção, a atividade e a intervenção humanas, a palavra não se refere meramente ao emprego de artefatos para executar tarefas simples (mecanização), capacidade de que os humanos há

mecanismo que evita desperdícios com a parada imediata da máquina em caso de problemas/defeitos na produção. A automação exige que o trabalhador seja multifuncional ou polivalente, pois:

Não será necessário um operador enquanto a máquina estiver funcionando normalmente. Apenas quando a máquina para devido a uma situação anormal é que ela recebe atenção humana. Como resultado, um trabalhador pode atender a diversas máquinas, tornando possível reduzir o número de operadores e aumentar a eficiência da produção (OHNO, 1997, p. 28).

A Toyota estabeleceu como objetivo a redução do número de funcionários e o aumento da eficiência. Segundo Taiichi Ohno, engenheiro industrial da Toyota e criador do sistema: “[...] precisamos quebrar este conceito de um número fixo de operários e depois estabelecer novas linhas de produção, flexíveis, onde o trabalho possa ser conduzido por menos operários, independentemente das quantidades a serem produzidas” (OHNO, 1997, p.132).

O modelo de produção implantado nas fábricas da Toyota, denominado toyotismo, além de modificar o processo produtivo em si, modifica inclusive o tempo destinado à produção. A acumulação produtiva visa,

[...] colocar produtos mais variados no mercado, de modo a responder com mais rapidez às instáveis demandas de consumo. A produção em massa dos bens homogeneizados (uniformes e padronizados), própria do fordismo, foi substituída pela variação produtiva de bens, em pequenos lotes diferenciados, de acordo com o gosto individual dos consumidores [...] processos de produção de base rígida [...] cederam lugar aos processos de base modular e enxuta. Abandonou-se a rotina padronizada [...] introduzindo processos flexíveis: ‘flectempo’, horários flexíveis, trabalho domiciliar, trabalho por tarefas (CARVALHO, 2012b, p. 210).

A autora destaca as características deste novo modelo produtivo, a produção de bens variáveis para atender às demandas instáveis, produção em pequenos lotes, enxuta, e flexibilização do tempo e espaço para a produção. A produção diversificada e em pequena

muito dispõem, mas aos métodos de utilizar mecanismos eletrônicos, sensoriais e de controle a fim de reproduzir e substituir os sentidos, mentes e mãos humanas em uma operação repetida. [...] é adotada para aumentar a produção e a produtividade, padronizar produtos, aumentar a eficiência, liberar os seres humanos de tarefas desagradáveis ou perigosas, reduzir custos operacionais [...]” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 36).

escala é uma das principais características do toyotismo ou modelo de acumulação flexível:

[...] o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o just in time que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente a produtividade (SAVIANI, 2008, p. 429).

Entretanto, para além da descrição das características do modelo toyotista, as afirmações de Carvalho (2012) nos remetem à compreensão do mundo econômico atual em que a flexibilização do tempo e espaço tem se intensificado. Atualmente temos acompanhado nos noticiários sobre o que está sendo denominada economia compartilhada. O uso desta terminologia tem sido empregado para significar o compartilhamento de espaços e serviços como, por exemplo, dividir com outros o espaço no carro para ir ao trabalho, visando reduzir custos. Assim como, aproveitar o espaço da própria casa, transformando-a num restaurante em determinados horários, para ampliar a renda familiar.

Do mesmo modo que o taylorismo/fordismo, a flexibilidade não é uma característica apenas do mundo do trabalho, ela se manifesta em todas as esferas da vida, inclusive na escola. No modelo taylorista/fordista prevalecia os princípios da padronização produtiva, da estabilidade nos contratos, enquanto que, no modelo flexível os princípios predominantes são a flexibilidade e instabilidade, mediante o desemprego crescente, os contratos de curto prazo e perda de proteções sociais.

A exigência da flexibilidade do modelo toyotista demanda a formação do trabalhador polivalente, com domínio de conceitos gerais:

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distinta da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substancialmente alterado (SAVIANI, 2008, p. 429).

Segundo o autor, após a crise econômica ocorrida na década de 1970, a importância

dada à educação para o processo produtivo foi mantida e a “Teoria do Capital Humano”¹⁵ ressignificada. Para Schultz (1973, p. 31-32), principal difusor dessa teoria:

Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. Os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos. Não obstante, em lugar alguns tais fatos entram nos registros contábeis nacionais. A utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimentos é um fato amplamente difundido e, também isso não se acha registrado. Por estas e outras maneiras, a qualidade do esforço humano, pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada. Sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador.

Portanto, para a Teoria do Capital Humano há uma associação direta entre conhecimento e crescimento da economia e aumento da produtividade. No entanto, no entendimento de Saviani (2008), antes normalmente a teoria centrava-se em demandas coletivas, tais como, o crescimento da economia, a riqueza social, o rendimento dos trabalhadores. A partir dos anos de 1990, passa a estar “[...] voltada para a satisfação de interesses privados” (SAVIANI, 2008, p. 429). A educação passa a ser concebida como um investimento individual para competir por uma vaga no mercado de trabalho. Essa concepção de educação, correspondendo a uma retomada da *Teoria do Capital Humano*¹⁶, assumindo a forma denominada de neoprodutivista. Conforme nos expõe Saviani:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das

¹⁵ Theodore William Schultz foi o principal difusor da Teoria do Capital Humano. Em 1971, em Nova York nos Estados Unidos, ele publicou *Investment in Human Capital (The Role of Education and of Research)*, traduzido: “O Capital Humano Investimento em Educação e Pesquisa”, no prefácio do livro o autor agradece a *Ford Foundation* pela “[...] generosa dotação [...] para pesquisas no campo do capital humano [...]”, para Schultz a teoria é “Uma Abordagem de Investimento Para a Modernização de Uma Economia”, sendo este o título do primeiro capítulo do seu livro. (SCHULTZ, 1973, p. 9-10).

¹⁶A Teoria do Capital Humano “[...] surgiu no período dominado pela economia Keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (SAVIANI, 2008, p. 429).

instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. [...] a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2008, p. 429-430).

Laval (2004), também compreende que a educação atual vem sendo respaldada na Teoria do Capital Humano, traduzindo a tendência do capitalismo contemporâneo para “[...] mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias”. Para o autor, capital humano são qualificações, competências e características individuais que, adquiridas no sistema de formação ou na experiência profissional, facilitarão “a criação do bem-estar pessoal e econômico” (LAVALL, 2004, p. 25). A partir dessa perspectiva, a educação como “[...] investimento produtivo em vista de um rendimento individual [...] constitui, hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial” (LAVALL, 2004, p. 29).

Seguindo a linha de argumentos sobre as novas exigências educacionais no modelo flexível, cabe citar Moraes (2003) quando afirma que, os “[...] destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas” (MORAES, 2003, p. 152) do mercado. Na perspectiva da autora, a educação neste contexto vincula-se aos

[...] paradigmas propostos para a sociedade de ‘aprendentes’. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva, para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação e comunicação e dispostos a se atualizar ao longo da vida (MORAES, 2003, p. 152).

Isto exige sistemas cada vez mais flexibilizados no sentido de moldar-se ao perfil dos *aprendentes ao longo da vida*, ou seja, do trabalhador que busca frequentemente capacitar-se para exercer atividades profissionais relacionadas às inovações produtivas e para enfrentar as incertezas do mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, o toyotismo ao exigir do trabalhador novas características: ser multifuncional; polivalente; flexível e criativo; além de conhecer e fazer uso de novas tecnologias na produção e nas formas de comunicação; produz novas experiências sobre o papel a ser desempenhado pela escola para a formação deste novo perfil de trabalhador. Os currículos mais flexíveis objetivam atender a esta nova demanda do capital. As formas de organização curricular do Ensino Médio são também flexibilizadas pelas legislações que as regulamentam, neste sentido o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) é, no nosso entendimento, um dos diversos meios para formar trabalhadores com perfil flexível e adaptável às novas condições de trabalho surgidas.

Assim, as novas estruturas de produção mudam o sentido da educação, assim como no processo produtivo ela passa do modelo rígido para o flexível:

As novas necessidades impõem-se e os homens como condição da própria sobrevivência são levados a lutar para satisfazê-las. É a busca da satisfação dessas necessidades que os leva a produzir e transmitir novos conhecimentos. É com base nesta concepção que entendemos o sentido atribuído da educação atual, ou seja, uma educação de bases mais flexíveis, capaz de preparar os seres humanos para adaptar-se às novas condições de vida. Homens com capacidade para acompanhar as mudanças incessantes no processo produtivo, enfrentar as intranquilidades e incertezas inerentes à luta pela sobrevivência num mundo cada vez mais competitivo e exigente, onde, mesmo com anos de estudos e experiência, eles enfrentam a perspectiva de serem declarados excedentes pelas novas forças da automação e da reengenharia (CARVALHO, 2002, p. 55).

Com as mudanças nos setores produtivos tornou-se necessário personalizar, adequar produtos e serviços para atender às necessidades individuais dos consumidores, que são criadas pelo mercado e que são modificadas rapidamente, pois a tecnologia está sempre se aperfeiçoando, surgindo assim, produtos cada vez mais sofisticados e que num curto espaço de tempo tornam-se obsoletos.

Na sociedade atual, em que o capital dissemina a ideia de que tudo se torna efêmero, inclusive os conhecimentos escolares e o próprio trabalhador, exige-se assim, uma educação mais personalizada, por meio das diversas formas de organizações curriculares mais flexíveis, em atendimento às necessidades individuais e imediatas dos sujeitos e do mercado de trabalho.

Rodrigues (2008), em sua tese intitulada “Educação ao Longo da Vida: a eterna obsolescência humana”, realizou análises documentais e concluiu que a proposta da UNESCO de educação ampliada visa a construção de uma nova subjetividade humana adequada às novas exigências do mercado. De acordo com suas palavras:

[...] o projeto de política educacional pautado na perspectiva de educação ao longo da vida imprime à educação formal um caráter provisório e volátil, conferindo-lhe um sentido de inacabado, incompleto, insuficiente. Deriva dessa concepção uma perspectiva de educação flexível e aligeirada, assentada numa noção de história do *eterno tempo presente*, cuja finalidade seria reduzida à adaptabilidade ao mercado subjugada ao imperativo do “novo” (RODRIGUES, 2008, p. 18, grifo original).

Portanto, na sua interpretação, a educação flexível contribui para a eterna obsolescência humana. Ou seja: “Esta obsolescência expressa-se, essencialmente, pela aceleração e desaceleração como modos de antecipação e controle da história, cuja base de tal constructo seria a defesa de que vivemos sob a égide da imaterialidade do trabalho decorrente das transformações tecnológicas” (RODRIGUES 2008, p. 150). Para a autora,

[...] o que ganha realce na narrativa dos documentos é a efemeridade, a “novidade sonante”, a inovação, a (auto) superação acelerada das tecnologias, a idéia de imaterialidade do trabalho e a perda de sua centralidade, que marcam significativamente o futuro como o lugar das incertezas, do desconhecido, traçando de fato um modo de escrita da história da educação que visa a eliminação do acontecimento, da política, do sujeito histórico (RODRIGUES, 2008, p. 145).

Compartilhamos desse posicionamento, segundo o qual neste contexto, os conhecimentos tornam-se rapidamente obsoletos, tornam-se passado no presente. As instituições escolares, enquanto instituições sociais, também são vistas como obsoletas em alguns aspectos. Com isso, é modificado o sentido da escola: “[...] ela não é mais o local de assimilação e de presença freqüente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante” (LAVAL, 2004, p. 23).

Lopes (2008, p. 113), considera que no “[...] modelo pós-fordista, há necessidade de um trabalhador com habilidades mais complexas, capaz de solucionar problemas em situações contingentes e de utilizar sua criatividade para assimilar mudanças cada vez mais

rápidas dos processos de trabalho”. Essa necessidade leva a flexibilização do currículo escolar tornando-se híbrido e interdisciplinar. De acordo com suas palavras:

Desse modo, a hibridização entre os princípios do currículo por competências, a valorização das experiências dos alunos, a resolução de problemas e a interdisciplinaridade constitui um discurso regulativo capaz de projetar identidades pedagógicas associadas às novas formas de organização do trabalho (LOPES, 2008, p. 113).

Na atualidade é atribuída à educação a função de formar para a empregabilidade, esta prerrogativa atrelada a “[...] constante transformação de conhecimentos e tecnologias gera a procura por indivíduos mais flexíveis e capacitados” (LOPES, 2008, p. 120). Dessa forma, partir da configuração das novas relações de trabalho, a empregabilidade

[...] ressalta “algo” que o indivíduo deve possuir para poder formar-se e reciclar-se, de acordo com as contingências tecnológicas, de organização e do mercado. Esse “algo” está relacionado com a capacidade de ser ensinado e de responder com eficácia a questões sucessivas e intermitentes. Como a capacidade é algo característico do indivíduo – resultado de uma identidade específica, se ele não responde às contingências exigidas, não atende à empregabilidade oferecida atualmente. Existe, assim, um processo de individualização das competências necessárias para o trabalho, e, portanto, de responsabilização individual pelo sucesso desse trabalho (LOPES, 2008, p. 120-121).

Portanto, mediante as profundas modificações no processo produtivo, o trabalhador é desafiado a aperfeiçoar-se, a buscar novas aprendizagens e renovar seus conhecimentos, sob o risco de seus conhecimentos ou ele próprio se tornarem obsoletos para o processo produtivo (RODRIGUES, 2008).

Assim, como a habilitação do trabalhador não é mais suficiente para o exercício de uma profissão por toda a vida, a função da escola e do currículo escolar, tornam-se flexíveis em atendimento a esta nova materialidade. Em consonância, com a flexibilização curricular pretende-se formar no aluno competências para continuar aprendendo e se adaptando a esta nova realidade.

Esse entendimento nos leva a considerar que, enquanto que no contexto do taylorismo/fordismo, o currículo escolar esteve organizado sob o binômio conteúdo/disciplina, seguindo a rigidez do modelo produtivo. Após a década de 1990, com

o avanço do modelo de acumulação produtiva de bases flexíveis, há o predomínio de propostas de flexibilização do tempo/espaço e da organização dos conhecimentos ou “saberes” escolares.

Observamos que nesse contexto, a partir de críticas endereçadas a educação escolar, que apontam para a uniformidade, para rigidez, e para a padronização de conteúdos e métodos de ensino como fatores que provocam o aumento dos índices de evasão e repetência, buscou-se a flexibilização das formas de acesso, de oferta e do currículo escolar. Ou seja, novas medidas passaram a serem adotadas no sentido de possibilitar ofertas diferenciadas em turnos, modalidades e na organização do próprio currículo. No Ensino Médio, a fim de torná-lo mais acessível, vem sendo propostos modelos de organização flexíveis e interdisciplinares como, por exemplo, a organização por módulos ou blocos e a oferta de cursos semipresenciais e a distância. No nosso entendimento, o PROEMI corresponde a uma dessas propostas de flexibilização, a qual pode ser identificada no redesenho curricular, na oferta dos macrocampos, conforme detalharemos, posteriormente, na terceira seção deste trabalho.

Essas propostas de flexibilização buscam adequar a escola às necessidades dos alunos, agora considerados clientes como consumidores dos serviços educativos. As consequências da flexibilização são analisadas por Michels (2006). Segundo o autor:

[...] ao promover o elogio incontrolado da flexibilização organizacional como única alternativa credível à intervenção homogeneizante e burocrática do Estado e ao eleger a flexibilidade curricular como norma capaz, de *per si*, assegurar o ajustamento da ação educativa às necessidades diversificadas dos seus destinatários, e não cuidando, portanto, dos preceitos, a ‘ideologia da inclusão’ é particularmente insensível aos efeitos de hierarquização de que ela é responsável.

Podemos, nessa lógica, cair na armadilha segundo a qual, em nome do respeito à diferença, os alunos sejam excluídos de seu direito ao conhecimento (MICHELS, 2006, p. 409).

Portanto, conforme abordamos nessa parte da seção, as modificações na organização produtiva, as quais primam pela flexibilização, nos ajudam a compreender as mudanças vivenciadas no campo educacional. Segundo Laval (2004), o ideal de referência da escola é o “trabalhador flexível”. Assim, para “[...] produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização

flexível, em permanente inovação, respondendo a tantos desejos diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos” (LAVAL, 2004, p.16).

Isso nos permite compreender que a proposta de flexibilização escolar não se explica apenas pela busca da melhoria da qualidade da educação, mas “[...] tenda a levar melhor em conta o ‘destinatário do serviço’, a saber, a empresa” (LAVAL, 2004, p. 16-17).

Conforme Carvalho (2009, p. 1144), “[...] a flexibilização dos processos produtivos definem não apenas novas formas de organização e gestão do trabalho, novos padrões de vida e de relacionamento, mas também novos papéis para as instituições”. Nesse sentido, “[...] é inerente a esse processo de reestruturação produtiva um movimento de ‘reinvenção’ dos poderes e das funções do Estado, cujas repercussões abrangem o campo educacional” (CARVALHO, 2009, p. 1144).

Na busca da compreensão das modificações curriculares, especialmente após a década de 1990, cabe, portanto, abordar alguns aspectos da nova tendência de atuação estatal.

Como destacamos anteriormente, a flexibilidade não é uma característica apenas do mundo do trabalho, ela se manifesta em todas as esferas da vida, inclusive na escola. Assim, no contexto da acumulação flexível, especialmente após a década de 1990, com o objetivo de reduzir custos e adequar o perfil do aluno às novas necessidades do mercado, foram implementadas reformas educacionais por parte do Estado brasileiro, a partir das quais tem origem as propostas de modificações curriculares, assunto que discutiremos na sequência.

2.2 Década de 1990: Neoliberalismo da Terceira Via e reformas educacionais

Neste item da seção procuramos situar historicamente nosso objeto de pesquisa, a flexibilização curricular, no contexto do liberalismo econômico após 1990, para isso abordaremos as mudanças ocorridas na atuação do Estado, dando ênfase à vertente da Terceira Via e as reformas educacionais brasileiras dela decorrentes. A necessidade de compreender o contexto neoliberal da *Terceira Via* ocorre, primeiramente, pelo fato de que esta vertente neoliberal corresponde ao período histórico-social delimitado para a nossa pesquisa e, em segundo, é a expressão política e ideológica do capitalismo e do modelo de

acumulação flexível. A apreensão desta realidade, em suas múltiplas determinações, nos permite entender nosso objeto a partir do contexto em que ele se insere.

A crise estrutural do capitalismo, ocorrida na década de 1970, desencadeou na década de 1980 a contração de dívidas externas, sobretudo dos países da América Latina. Esta década ficou conhecida como “década perdida” em decorrência da diminuição do crescimento econômico, provocando a diminuição do PIB (Produto Interno Bruto) dos países latino-americanos. Segundo Carvalho (2010), o capitalismo precisa encontrar mecanismos para continuar se reproduzindo. Como resposta para crise, na década de 1990, ocorrem profundas mudanças nas relações de trabalho, nas práticas sociais e políticas, nos padrões de vida e nas formas de atuação do Estado.

Dentre os mecanismos encontrados para sua recomposição constam a globalização e a reestruturação produtiva, conforme nos referimos anteriormente, mas também a redefinição dos poderes e funções do Estado, com a substituição do modelo keynesiano pelo modelo neoliberal.

A década de 1990 foi marcada pela intensificação dos ideais do neoliberalismo¹⁷. Segundo Moraes (2001), o termo neoliberalismo tem sido empregado desde a década de 1930 e existem diversas vertentes neoliberais¹⁸, cada qual com suas ideologias e representantes específicos. Para o autor, neoliberalismo é uma corrente de pensamento, uma ideologia, uma forma de ver/julgar o mundo, um movimento intelectual organizado que promove eventos (reuniões, conferências, congressos), publicações, think-tanks ou centros de geração de ideias e de conhecimentos. Refere-se também às políticas adotadas por governos neoconservadores, principalmente após a segunda metade da década de 1970,

¹⁷ Neoliberalismo: “Doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno. Estruturou-se no final da década de 30 por meio das obras do norte-americano Walter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff, Maurice Allais e L. Baudin e dos alemães Walter Eucken, W. Röpke, A. Rüstow e Müller-Armack. Como a escola liberal clássica, os neoliberais acreditam que a vida econômica é regida por uma ordem natural formada a partir das livres decisões individuais e cuja mola mestra é o mecanismo dos preços. Entretanto, defendem o disciplinamento da economia de mercado, não para asfixiá-la, mas para garantir-lhe sobrevivência, pois, ao contrário dos antigos liberais, não acreditam na autodisciplina espontânea do sistema [...] (SANDRONI, 1994, p. 240).

¹⁸ Moraes (2001) ressalta que o neoliberalismo pode ser representado em: 1ª) Escola Austríaca que tem como representante principal, Friedrich August von Hayek, considerado o patrono do neoliberalismo contemporâneo; 2ª) Escola de Chicago, tendo como principais representantes: T. W. Schultz e Gari Becker (teoria do capital humano) e Milton Friedman, considerado o grande homem da mídia; 3ª) Escola de Virgínia, representada principalmente por James M. Buchanan; 4ª) Anarco-capitalistas ou Minimarquistas, tendo como representante Robert Nozick. Entretanto, mais recentemente, outra ideologia neoliberal tem se destacado, trata-se da Terceira Via.

podendo ser compreendido como,

[...] a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o Keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimentismo latino-americano (MORAES, 2001, p.10-11).

Na interpretação de Boito Jr. (1999):

A ideologia neoliberal contemporânea é, essencialmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia (BOITO JR, 1999, p. 23).

Os teóricos neoliberais advogam contra a intervenção do Estado no plano econômico com base na argumentação de que ela “provoca desperdício e ineficiência” e no plano político “cria[ria] privilégios para alguns e dependência para muitos. Os cidadãos habituar-se-iam ao paternalismo do Estado e, assim, deixariam de desenvolver sua capacidade de iniciativa para resolver seus próprios problemas” (BOITO JR, 1999, p. 26).

Nos anos de 1990, as políticas neoliberais foram “[...] propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)” (MORAES, 2001, p.10). As políticas neoliberais reforçam as restrições “[...] da autonomia política dos Estados periféricos – cujas políticas econômicas e sociais passaram a ser estritamente tuteladas por instituições como o FMI, o Banco Mundial e a OMC – e tem aprofundado os laços de subordinação econômica desses países às economias centrais” (BOITO JR, 1999, p. 39). A partir dessa subordinação econômica, os países os países centrais aumentaram seu poder e o controle sobre os países de economia periférica.

Com a política neoliberal houve um grande processo de privatizações de empresas públicas. A exposição na mídia da degradação das instituições públicas contribuiu para a aceitação da população deste processo. Segundo os neoliberais, os serviços devem ser pagos, pois, ao não pagarem por eles os “[...] cidadãos assumiriam uma atitude indiferente ou predatória frente às instituições, bens e serviços públicos” (BOITO JR, 1999, p. 27).

Segundo Saviani (2008, p. 423): “Na década de 1990 com a ascensão dos governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington¹⁹, promoveram-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo”.

Mediante as críticas e resultados decepcionantes dessa política, em meados da década de 1990, o neoliberalismo buscou tornar-se mais próximo da realidade contemporânea. Visando “[...] a consolidação de um suposto modelo capitalista de “face humana” e um conformismo capaz de assegurar a coesão social [...]” (MARTINS, 2009, p. 60), deu origem a proposta revisionista da Terceira Via²⁰.

Conforme Martins (2009, p. 64-65), na visão de Anthony Giddens, intelectual inglês, considerado principal sistematizador do programa neoliberal da Terceira Via, “[...] somente com diretrizes modernas de dinamização do capitalismo que levem em conta a valorização dos indivíduos, a preservação do meio ambiente e a mobilização cívica será possível salvar a humanidade de conflitos e caos econômico e social generalizados”.

Giddens afirma que, a Terceira Via se refere a: “[...] uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS, 2000, p. 36).

Embora aparentemente a Terceira Via possa se apresentar como outra tendência diferenciando-se do neoliberalismo, em muitos pontos ela compartilha dos mesmos princípios neoliberais hayequianos²¹, sendo interpretada como uma versão mais refinada da concepção neoliberal. Segundo Martins (2009, p. 61): “Os pontos convergentes entre essas forças políticas foram as definições em torno de modelo “alternativo” de Estado e de

¹⁹ Consenso de Washington é uma expressão decorrente da “[...] reunião promovida em 1989 por John Williamson no *International Institute for Economy*, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto de recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia” (SAVIANI, 2008, p. 427).

²⁰ Segundo Martins (2009, p. 62), esta vertente neoliberal também é conhecida entre seus intelectuais por: “Centro Radical”, “Centro Esquerda”, “Nova Esquerda”, “Nova Social Democracia”, “Social Democracia Modernizadora” e “Governança Progressista”.

²¹ Sobre as aproximações teóricas da Terceira Via e o neoliberalismo de Hayek ver Martins (2009).

desenvolvimento comprometido com a tentativa de compatibilizar a economia de mercado com justiça social”.

Trata-se de um programa neoliberal de viés social-democrata que pretende “[...] assegurar a dinâmica do capital e promover a educação política das massas no sentido de criar uma nova sociabilidade que dê sustentação a um amplo consenso político e uma sólida coesão social dirigida pela classe empresarial” (MARTINS, 2009, p. 94).

A partir de meados de 1990, o Banco Mundial passou a divulgar os princípios neoliberais da Terceira Via para a nova sociabilidade pretendida para o século XXI. Em 1998, foi realizado em Washington um seminário no qual ingleses e estadunidenses,

[...] discutiram a possibilidade de reunir as experiências numa frente política internacional com maior organicidade, sistematização e visibilidade para aprofundar o movimento de renovação da social-democracia e, a partir dela, a edificação de uma nova hegemonia burguesa [...] trocaram experiências, fizeram avaliações e pactuaram vários consensos, ampliando a agenda internacional da Terceira Via (MARTINS, 2009, p. 63).

No mesmo ano (1998) na Itália, o movimento agregou líderes de outros países e foi denominado “[...] Cúpula da Governança Progressiva – um fórum para trocas de experiências e definição de agendas comuns [...]” (MARTINS, 2009, p. 63). Outras reuniões da Cúpula, envolvendo a participação de chefes de Estados, ocorreram praticamente anualmente, e os governantes brasileiros marcaram presença nestas reuniões.

Para Giddens (2001, p. 89), os neoliberais querem encolher o Estado e os sociais-democratas querem expandi-lo. “A Terceira Via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo – ir além daqueles da direita que dizem que o governo é o inimigo, e daqueles da esquerda que dizem que o governo é a resposta”.

Na compreensão de Martins (2009): “A proposta consiste em ajustar o tamanho da aparelhagem de Estado e de suas possibilidades de intervenção econômica e social segundo um formato mais flexível baseado nos parâmetros de qualidade e eficiência empresariais [...]” (MARTINS, 2009, p. 77). O autor cita Bill Clinton, nos Estados Unidos (1992), Tony Blair, na Inglaterra (1997), e Fernando Henrique Cardoso, no Brasil (1994), como principais chefes de Estados representantes deste modelo neoliberal.

Neste contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a coordenar e articular estratégias para a construção da nova sociabilidade em todo o mundo, com o objetivo de desenvolver valores e princípios para dar um rosto mais humano ao mercado globalizado. A ONU criou o programa *Pacto Global* (ONU, 1999), que foi apresentado por Kofi Annan (Secretário Geral da ONU) no Fórum Econômico Mundial de Davos, em 1999. A relação entre o Pacto Global e a Terceira Via pode ser compreendida pela finalidade de desenvolver uma face mais humana ao mercado capitalista mundial. O pacto vem contribuir com este objetivo ao pretender construir a sociabilidade planetária.

Dentre as estratégias da Terceira Via para a adequação da aparelhagem de Estado temos a destacar que:

Elas correspondem, respectivamente, à reforma política, legal e jurídica e ao aumento da eficiência administrativa. Em conjunto, a ideia seria remodelar o Estado para aumentar a transparência das ações, a qualidade e a produtividade de seus serviços, tornando-a mais ágil, flexível e dinâmica como é o mercado [...] A Terceira Via defende que o “novo Estado democrático” estimularia o fortalecimento e a flexibilidade do mercado, sem o radicalismo dos neoliberais. Ao mesmo tempo, realizaria as questões sociais, como defendido pelos social-democratas clássicos, no entanto, por meio de outros mecanismos. O “Estado necessário” seria regulador e coordenador de processos de desenvolvimento econômico e social capitalista (MARTINS, 2009, p. 78-79).

No Brasil, podemos destacar a “Reforma do Aparelho do Estado”, ocorrida no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, como um marco dessa nova atuação estatal²². As reformas políticas e na aparelhagem do Estado tinham como objetivo reduzir custos para superar a crise financeira do país e inseri-lo na economia global. Segundo Cardoso, o “Plano Diretor”

[...] procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. No passado, constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda

²² “É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil esta questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustrada suas demandas e expectativas” (BRASIL, 1995, p. 10).

persistem e que precisam ser extirpados. Mas o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica (BRASIL, 1995, p. 6).

Tendo em vista a modernização da administração pública, o Plano Diretor definiu objetivos e diretrizes para a reforma administrativa, denominada de *gerencial*. O paradigma gerencial na administração pública inspirou-se na administração de empresas, cujas bases pautou-se nos princípios de: eficiência; resultados; descentralização; democratização; qualidade; formas flexíveis de gestão; produtividade do serviço público e satisfação do cliente.

Para Santos (2015, p. 20): “A reforma foi bem planejada, para isso contou com a criação de um Ministério chamado MARE (Ministério da Reforma do Estado), que tinha à sua frente o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira”. Na interpretação de Silva (2001, p.83):

Com esse objetivo, enquanto empreende uma luta ideológica que apresenta os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promove a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas.

Destacamos que, para a implementação do novo Estado democrático, a palavra de ordem passou a ser parceria. Estabelece-se, assim, a economia mista ou parcerias entre as esferas pública e privada, além de incentivos fiscais às empresas privadas e concessões públicas. Ao Estado caberia desenvolver políticas sociais focalizadas, ou seja, endereçadas a grupos minoritários e não mais ao coletivo dos cidadãos.

As estratégias para colocar em prática as ideias da nova ideologia neoliberal passam pelo incentivo à participação da sociedade civil, buscando torná-la ativa, especialmente por meio de parcerias na execução dos serviços públicos e da participação direta na aparelhagem estatal, por intermédio de órgãos colegiados, fóruns, dentre outras instâncias democráticas, de modo a ampliar os espaços de convivência democrática e de colaboração social.

A educação escolar ganha relevância, e as parcerias, mormente com as empresas, são incentivadas a contribuir com a educação por meio de programas de voluntariados²³ nas escolas e em outros espaços comunitários.

O programa educacional da Terceira Via, implementado nos Estados Unidos e na Inglaterra, entre outros aspectos, incluía as reformas curriculares com o objetivo de “[...] fortalecimento da nova cidadania e o estreitamento de vínculos entre escola e mercado através de vínculos entre o desenvolvimento das competências e atitudes empresariais” (MARTINS, 2009, p. 106).

Inúmeros são os exemplos de elaboração do currículo a partir das características e problemas da comunidade, dando-lhe sentido para os alunos; estabelecendo relações com os pais (não só no sentido de estes darem dinheiro ou trabalho à escola); executando projetos de esporte, cultura e lazer para a comunidade; estabelecendo intercâmbio com outras escolas; realizando visitas, excursões, pesquisas de campo sobre a comunidade e o meio envolvente (UNESCO, 2001, p. 44).

No contexto neoliberal brasileiro desponta o setor conhecido como nova burguesia, que se volta a prestar serviços na área da educação, da saúde e da previdência social. Neste sentido, o Estado brasileiro vem reduzindo gastos com serviços públicos essenciais e a mídia tem desempenhado um papel de destaque no sentido de justificar as vantagens da iniciativa privada:

A burguesia de serviços tem contado com os préstimos de toda a grande imprensa, sempre pronta para mistificar os serviços privados, em reportagens promocionais, e para explorar, de maneira sensacionalista e falaciosa, a degradação, que é real, dos serviços públicos. Daí as incontáveis reportagens, na imprensa escrita, no rádio e na televisão, sobre a “falência” dos hospitais públicos, do ensino público, do INSS, etc. Tais reportagens parecem, à primeira vista, criticar a política neoliberal de redução dos gastos sociais, mas sugerem, de modo subliminar, que é inevitável e vantajoso recorrer aos serviços privados (BOITO JR, 1999, p. 71).

Nos encaminhamentos das reformas educacionais, a escola passa a ser concebida como empresa, os alunos como clientes e a comunidade escolar passa a ser responsável pelos seus resultados. Neste contexto, há um grande incentivo à participação da

²³ O ano de 2001 foi considerado pela ONU como o “Ano Internacional do Voluntariado”.

comunidade na escola por meio das instâncias colegiadas, Associação de Pais Mestres e Funcionários – APMF, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil.

Assim, desde a década de 1990, vem ocorrendo mudanças na educação, e que dizem respeito, sobretudo, ao financiamento, ao currículo e a gestão educacional. Essas reformas têm sido consideradas, pelas organizações internacionais, como essenciais para o restabelecimento do capitalismo e para adequar os países da América Latina à nova realidade mundial, que se caracteriza pela globalização, financeirização e reestruturação produtiva.

As reformas educacionais, com ampla ênfase na flexibilização curricular, vivenciadas a partir da década de 1990, visam além da flexibilização, a autonomia, descentralização e a competitividade entre os estabelecimentos de ensino – conceitos frequentes no cenário político, econômico, social e educacional. A autonomia financeira e administrativa foi incentivada pela descentralização de recursos federais, gerenciados pelo Conselho Escolar ou pela Associação de Pais Mestres e Funcionários (APMF) dos estabelecimentos de ensino.

A liberdade – financeira e administrativa – cada vez maior das escolas é a variável central utilizada nos estudos do BM, do PREAL, da CEPAL e do BID, para evidenciar a eficiência e a eficácia do processo de descentralização e das reformas como um todo. Assim, na prática, a liberalização das instituições escolares converte-se na nova panacéia para o êxito das reformas. Ao mesmo tempo, a concepção sistêmica, anunciada no início do processo, tem como alvo a mudança radical apenas da instituição escolar. Seguindo a mesma orientação, nos informes do Banco Mundial, do PREAL e do BID publicados nos últimos três anos, começa-se a buscar relações entre a maior liberdade das escolas não só com o seu desempenho administrativo e financeiro, mas também com o seu desempenho pedagógico (KRAWCZYK, 2002, p. 48).

Nos últimos anos, empresas passaram a prestar serviços educacionais, o modelo empresarial é introduzido nas escolas públicas brasileiras, a exemplo da Fundação Lemann que presta assessoria pedagógica às redes municipais e estaduais. No Estado do Paraná a Fundação assessorou na realização do *Plano de Ações Descentralizadas* (PAD), Programa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que, visando a melhoria da qualidade da educação paranaense, teve o intuito de acompanhar e “assessorar todos os estabelecimentos de ensino na realização do plano de ações referentes à diminuição das taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe; à melhoria da

proficiência em Leitura e à resolução de problemas de forma disciplinar e interdisciplinar” (PARANÁ, 2014, p. 4). O Plano teve vigência nos anos de 2013 e 2014 em escolas da rede estadual. A partir de resultados de avaliações externas foram escolhidas pela mantenedora as escolas que apresentavam “excelência” na educação e as que com os piores resultados demonstrados pelos índices do IDEB, ENEM e SAEP. Com acompanhamento de professores dos Núcleos Regionais de Educação foram implementadas ações nestas escolas, reformulando seus planos estabelecendo metas a serem perseguidas pelo coletivo escolar. As melhores escolas ou as escolas “exitosas”, conforme denominação da Fundação Lemann, em seu sítio, compartilharam suas experiências com as demais, com a finalidade de promover por parte das escolas ações responsáveis pelo seu “sucesso” e de contribuir com o Programa PAD.

A atuação de empresas privadas, ONGs e fundações, por meio de parcerias público-privadas, ocorridas, particularmente, após a reforma do Estado na década de 1990, segundo Bresser Pereira, decorreram da crise do Estado que marcaram as últimas décadas do século XX. Para o autor, as crises oportunizaram dois tipos de respostas:

Nos anos 80 assistimos à onda neoconservadora com sua proposta do Estado mínimo; nos 90, quando começa a tornar-se claro o irrealismo da proposta neoliberal, o movimento em direção à reforma ou mais propriamente à reconstrução do Estado se torna dominante. Uma reconstrução que é necessária quando promove o ajuste fiscal, o redimensionamento da atividade produtiva do Estado e a abertura comercial; que pode ser meramente conservadora quando se concentra na flexibilização dos mercados de trabalho; mas que se torna progressista quando aprofunda o regime democrático e amplia o espaço público não-estatal (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 15).

No nosso entendimento, a reforma do Estado brasileiro, ocorrida no governo de Fernando Henrique Cardoso, com base nas formulações da Terceira Via, redefine as funções e atuação do Estado com propostas de descentralização, flexibilização, autonomia, participação social e parceria público-não estatal na execução dos serviços públicos, numa evidente política de desoneração do gasto estatal. Conforme Krawczyk (2001), a principal mudança ocorrida na educação,

[...] conforme indicado pelos organismos internacionais, foi a implantação de um novo modelo de organização e gestão do sistema educacional e da escola, por meio da descentralização e da autonomia

escolar. Com isso se visava reduzir os gastos do governo central com educação, conforme as políticas de ajustes econômicos e de reformulação do papel dos Estados nacionais (KRAWCZYK, 2001, p. 47).

A reforma do Estado brasileiro justificada pela ineficiência da rigidez da máquina administrativa pauta-se em um modelo mais flexível de prestação de serviços e no gerenciamento dos setores públicos. Na perspectiva gerencial, os serviços públicos, inclusive os educacionais, devem adequar-se aos interesses e necessidades individuais, reconhecimento e valorização do indivíduo, bem como atender as demandas dos consumidores, fazendo emergir as propostas de flexibilização

A seguir, na busca de melhor compreensão do nosso objeto de estudo, procuramos identificar os fundamentos das propostas de flexibilização curricular.

2.3 Fundamentos da proposta de flexibilização na organização curricular

O currículo é um componente central na organização do trabalho escolar. Em linhas gerais, podemos dizer que currículo é um conjunto de matérias ou disciplinas que compõem um curso. Entretanto, o que denominamos currículo pode ser entendido como algo mais abrangente envolvendo desde as matérias, ou conteúdo das diversas disciplinas das áreas do conhecimento, a sua organização no tempo e no espaço escolar, a metodologia e a avaliação desses conteúdos disciplinares. Concordamos com a crítica de Saviani (1995), sobre a noção de currículo, o autor ressalta que: “[...] se disseminou a idéia de que currículo é um conjunto de atividades desenvolvidas pela escola [...] é tudo o que a escola faz [...]” (SAVIANI, 1995, p. 20). A ideia que tudo que se faz na escola é currículo levou o autor à definição provisória de currículo:

[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola [...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 1995, p. 20).

Mediante a crítica à noção de currículo e a preocupação, que também é nossa, de que as atividades secundárias²⁴ tomem lugar daquelas que são essenciais, ou seja, das que “[...] constituem a razão de ser da escola” (SAVIANI, 1995, p. 21), o autor defende um currículo clássico, com conhecimentos que resistiram aos embates do tempo:

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o **conceito abrangente de currículo** (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 1995, p. 23, grifo nosso).

Na etimologia da palavra o termo currículo significa pista de corrida, ou seja, trajetória ou percurso para se obter o conhecimento escolar. No entanto, ao longo do tempo, assumiu sentidos mais amplos e dinâmicos, e também deu margem a entendimentos e a abordagens diferenciadas.

Na perspectiva de Lopes (2008), as abordagens podem ser classificadas como clássicas, na qual os currículos são organizados na forma de disciplina, ou críticas, a partir das quais são propostos novos ordenamentos. Para Souza (2006), a teoria curricular apresentou-se sob a forma burocrática e técnica, centrada em conteúdos e objetivos; e, também, sob a abordagem crítica (neomarxista, processual ou prática e pós-moderna) centradas em na integração de disciplinas, projetos²⁵, na ação pedagógica interdisciplinar, em macrocampos, dentre outras formas de organização, como veremos adiante.

Segundo Lopes (2008), a abordagem clássica sobre a organização curricular:

[...] tende a entendê-la como os modos de organizar o currículo e as teorias elaboradas para defender esses modos: em que seqüência inserir

²⁴ Segundo Saviani (1995), as atividades secundárias são facilmente observadas nas escolas com as datas comemorativas durante todo o ano letivo: “O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda a espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 1995, p. 21).

²⁵ Para alguns autores, o currículo organizado na forma de disciplinas é entendido como um currículo engessado, enquanto que: “O trabalho com projetos caracteriza-se por um avanço que já consegue se distanciar de um currículo engessado [...]” (ANZORENA, 2010, p. 95).

os conteúdos, em que séries, como pensar os arranjos disciplinares ou não. Está subentendida nessa concepção uma forma igualmente clássica de organizar o conhecimento. Trata-se de uma organização em que o ensino dos conteúdos, particularmente entendidos como conhecimentos, se desenvolve com base em uma ordem predeterminada por princípios lógicos (LOPES, 2008, p. 9).

Na organização curricular, os princípios lógicos (psicológicos ou epistemológicos) são considerados numa relação antecedente e conseqüente, ou seja, em uma sequência ou série em que os conhecimentos devem ser trabalhados. A organização dos conteúdos deve ser definida *a-priori*: “[...] seja ela cronológica, seja baseada na passagem do simples ao complexo, do mais próximo ao mais distante ou em qualquer outro conjunto de regras derivado dos princípios lógicos estabelecidos” (LOPES, 2008, p. 9).

Para a autora, a perspectiva clássica de currículo se organiza de três formas: por competências; centrada nas disciplinas de referência e centrada nas disciplinas escolares. Independentemente da forma, há em comum nessa perspectiva a “[...] preocupação com processos de integração definidos a partir de princípios integradores diversos, em função da própria concepção diversa de disciplina escolar²⁶” (LOPES, 2008, p.64).

Na organização curricular por competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer. Na organização curricular com base nas disciplinas de referência, o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas. Por sua vez, na organização curricular com base nas disciplinas escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades educacionais que se têm em pauta (LOPES, 2008, p. 64).

Em contraposição a abordagem clássica, tiveram origem as concepções críticas de currículo, que questionam a linearidade e a forma ordenada de pensar o currículo:

Em concepções críticas de currículo, tal linearidade e a conseqüente obrigatoriedade de pensar nesses ordenamentos são questionadas. Outros caminhos passam a ser pensados para as formas de produzir conhecimento. Mesmo porque os currículos deixam de ser associados à transmissão do conhecimento e suas ordens para serem associados à

²⁶ Segundo Lopes, “[...] as formas de compreensão das disciplinas escolares estão relacionadas às finalidades educacionais defendidas, sejam elas associadas aos interesses do mundo produtivo e da inserção social (no caso do currículo por competências), da formação na lógica dos saberes de referência (no caso do currículo centrado nas disciplinas de referência) ou, ainda, da criança e da sociedade democrática (no caso do currículo centrado nas disciplinas escolares)” (LOPES, 2008, p. 79).

produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação dos conteúdos e as relações sociais (LOPES, 2008, p. 9).

Na perspectiva de Silva (1999, p. 29): “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”, podendo pautar-se na defesa de diferentes modalidades de currículo integrado, na interdisciplinaridade ou outras formas correlatas.

Cabe destacar que, no nosso entendimento, uma concepção crítica de currículo deve ir além do seu ordenamento, não devendo desconsiderar a relevância dos conhecimentos sistematicamente organizados, as relações de poder e suas influências no que a escola ensina, bem como as contradições inerentes as políticas e práticas educativas. Visto de uma perspectiva crítica, o currículo “[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão do conhecimento social”. Pelo contrário, “[...] ele está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Ao mesmo tempo, “[...] não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 7-8). Pautados nessa perspectiva, procuramos conhecer os fundamentos históricos e filosóficos da proposta de flexibilização curricular na atualidade.

Ao recuarmos na história observamos que, o termo *curriculum* foi empregado no século XVI. Segundo David Hamilton (1989), foi utilizado no Ensino Superior referindo-se às disciplinas²⁷ e sua ordem dentro de um curso. Entretanto, somente durante o século XX, que estudos sistemáticos sobre o assunto foram realizados. Dentre os precursores²⁸

²⁷ Até o fim do século XIX, o termo disciplina refere-se a “[...] vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (CHERVEL, 1990, p. 178). Segundo o autor, somente no início do século XX o termo disciplina adquire novo sentido e põe em evidência as novas tendências do ensino primário e secundário.

²⁸ No Brasil, conforme estudos de Souza (2006) e Moreira (1990), ocorreu o “[...] primeiro ensaio de sistematização das questões curriculares [...] com a participação de importantes participantes do movimento renovador da educação – Escola Nova, como Anísio Teixeira, Mario Casassanta, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão [...] pode-se dizer que o campo do currículo no Brasil nasceu na efervescência do Escolanovismo. No entanto, esse campo de estudos consolidou-se no Brasil a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 1938” (SOUZA, 2006, p. 11). Os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, criados a partir de 1955, promoveram cursos para ampliar o debate sobre currículo no Brasil. Ainda na década de 1950, outra influência significativa foi a atuação do “Programa de Assistência Brasileiro- Americano ao Ensino Elementar (Pabae) que implantou um Programa especial de Currículo e Supervisão responsável pela promoção de cursos sobre currículo e assistência técnica em questões curriculares” (SOUZA, 2006, p. 11-12). O PABAE influenciou o campo do currículo também na

nesses estudos encontra-se Franklin Bobbit (Estados Unidos) que, em 1918, publicou *The Curriculum* e, em 1924, *How to Make a Curriculum*. De acordo com Lopes (2008, p. 65):

Bobbitt, em seu *The curriculum* (publicado em 1918, nos EUA), visa alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo, e o faz transferindo as técnicas do mundo dos negócios – marcado pela lógica de Taylor – para o mundo da escola. A criança é entendida como um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira a garantir sua formação eficiente. O critério dessa eficiência consiste no atendimento às demandas do modelo produtivo dominante. Por isso, as atividades do adulto produtivo são, para Bobbitt, a fonte dos objetivos de um currículo. A ênfase na formulação de objetivos é acentuada, na medida em que os princípios da administração científica incluem a definição precisa e científica, segundo princípios empírico-positivistas, do produto a ser alcançado.

Sobre a teoria curricular de Franklin Bobbit, Souza (2006) comenta que:

Influenciado pelo movimento da administração científica na indústria, Bobbit dedicou-se a adaptar tais princípios na administração das escolas. Inicialmente, preocupou-se com a forma de maximizar a utilização do espaço físico das escolas e, posteriormente, passou a discutir a racionalidade do currículo escolar defendendo a diferenciação do currículo segundo as diferentes potencialidades dos alunos e ocupações que eles desempenhariam na sociedade. Subjacente ao pensamento de Bobbit encontrava-se uma visão burocrática por meio da qual a escola era vista como se fosse uma fábrica. Conseqüentemente, a teoria curricular nasce impregnada dessa visão burocrática e técnica pela qual o currículo era visto como uma espécie de instrumento de controle da qualidade do sistema escolar. A burocratização do currículo buscou a predeterminação e a previsibilidade e, tal como as indústrias, pautou-se pela ênfase na especificação dos objetivos educacionais considerados a unidade fundamental para a organização do currículo e ensino (SOUZA, 2006, p. 9).

O século XX destacou-se pelo desenvolvimento industrial e pela busca da eficiência do trabalhador. Neste período histórico, buscava-se a qualidade por meio do ordenamento e da burocratização, resquícios de uma concepção empírico-positivista²⁹.

década de 1960, assim como, a disciplina de Currículos e Programas incluída nos cursos de Pedagogia pela Reforma Universitária – Lei 5.540/68 “[...] tornando-se campo de ensino e pesquisa” (SOUZA, 2006, p. 12).

²⁹ O positivismo é uma filosofia baseada em métodos rígidos, seu principal representante foi August Comte, e teve seu apogeu no século XIX. Para Bergo (1983), segundo os positivistas a educação é vista como a chave do progresso. As ideias comtianas estiveram presentes na educação brasileira desde a segunda metade do século XIX. Para este autor: “O positivismo deixou-nos como herança uma concepção de ciência e implicitamente de conhecimento, em que os dados (ou fatos) da realidade nos são apresentados como fatos

Assim como nas fábricas, a organização curricular seguia um modelo burocrático de administração científica, baseado na hierarquização dos conteúdos e na rigidez dos métodos e procedimentos. Para Carvalho (2002), neste contexto o currículo organizado por disciplinas ganha relevância, isso porque:

A tendência à disciplinarização, levando em consideração o mundo do trabalho, foi estimulada pela necessidade de uma formação especializada. Ou seja, no modelo taylorista/fordista, em decorrência da natureza dos processos técnicos, rígidos, padronizados, sincronizados, rotineiros e racionais de trabalho, cronometrados milimetricamente, voltados para a maximização da produção com vistas a reduzir custos da mercadoria, o trabalhador qualificado era aquele que executava tarefas manuais singulares com habilidade, precisão e rapidez (CARVALHO, 2002, p. 47).

Em meados do século XX, a organização curricular técnico-linear foi apresentada por Ralph Tyler (1949) ao se debruçar sobre questões como:

Que objetivos educacionais a escola procura atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas para possibilitar a consecução de objetivos? Como essas experiências educacionais podem ser organizadas de modo eficiente? Como podemos determinar que esses objetivos estão sendo alcançados? O autor propôs um modelo de currículo racional e neutro, valorizando o planejamento, especialmente quanto aos objetivos. Tyler define como fontes para os objetivos os estudos sobre os alunos, a vida contemporânea e os conteúdos específicos (LOPES, 2008, p. 65).

Na perspectiva da abordagem curricular, que valoriza o planejamento para se alcançar os objetivos educacionais, tal como a proposta de Tyler (1949), consideramos relevante destacar a “taxionomia de Bloom”, em que os objetivos educacionais são especificados em três domínios: cognitivo; afetivo e psicomotor, não levando em conta na determinação dos objetivos “[...] os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais” (SOUZA, 2006, p. 10).

A partir da organização centrada na eficiência, objetivos e métodos, os currículos passaram a incorporar objetivos comportamentais, seguindo os princípios curriculares baseados no pensamento de Dewey, ou seja, “[...] centralidade nos alunos e a defesa do ensino por atividades” (LOPES, 2008, p. 65). Em correspondência a estes princípios

em si, com sentido em si (tal como os documentos históricos), independente das relações recíprocas do homem e da sociedade, independente das múltiplas relações que os definem” (CARTOLANO, 2003, p. 216).

defendidos por Dewey, “Tyler define como fontes para os objetivos os estudos sobre os alunos, a vida contemporânea e os conteúdos específicos” (LOPES, 2008, p. 65).

Segundo Lopes (2008), na organização curricular que tem como principais representantes Dewey, Decroly e Kilpatrick, o currículo é “[...] baseado sobretudo em princípios psicológicos [...] centrado em disciplinas escolares organizadas segundo os interesses dos alunos” (LOPES, 2008, p. 64). Na perspectiva da autora:

A escola de Dewey torna-se um lugar no qual o currículo é composto de atividades que visam desenvolver a vida social e comunitária [...] A disciplina escolar torna-se um recurso para isso. As disciplinas necessárias para cumprir essa finalidade do currículo são aquelas que desenvolvem (e lidam com) problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação (LOPES, 2008, p. 74).

Assim, antes de 1960, pode-se identificar que a matriz curricular clássica se centrava nas disciplinas de referência: “Nessas propostas, as fontes para o currículo e para os objetivos da escolarização são as disciplinas de referência e o conhecimento especializado. De modo geral, o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento científico” (LOPES, 2008, p. 64). Representam esta linha de pensamento Herbart, Bruner, Phenix, Hirst e Peters. Para Herbart e Bruner: “[...] é do saber especializado acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2008, p. 72).

Na década de 1960, a matriz curricular clássica centrada nas disciplinas escolares pode ser identificada com a teoria de Bruner, o autor entende que “[...] cada disciplina tem uma estrutura particular a ser tornada acessível a todos os alunos. Compreender a estrutura da disciplina permite ao aluno compreender como a disciplina trabalha: entender seus problemas, as questões metodológicas e conceituais utilizadas para resolver problemas [...]” (LOPES, 2008, p. 70).

A partir da década de 1970³⁰, a organização curricular passa a ser associada a ideia de desenvolvimento de competências, “[...] entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. A intenção é a de associar o comportamentalismo

³⁰ Souza (2006) destaca que, no Brasil, a década de 1970, foi fortemente influenciada por autores norte-americanos (William Pinar, Maxine Greene, e outros), especialmente a partir da publicação da obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de Ralph Tyler (1949), traduzida em 1974, sob o título de “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”.

a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (competências) que representem metas sociais dirigidas aos jovens pela sua sociedade e cultura” (LOPES, 2008, p. 67). Para Lopes (2008, p. 68): “A organização curricular, nesse caso, não tem centralidade no conhecimento e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos”.

O currículo por competências “[...] tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários à formação das competências esperadas, podendo, inclusive, ter caráter de terminalidade parcial” (LOPES, 2008, p. 68).

Essa forma de organização curricular articula “[...] saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se, porém, de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo ou, ao menos, que apresenta um forte enfoque instrumental” (LOPES, 2008, p. 68).

Os estudos de Souza (2006) apontam que na década de 1980³¹, estudiosos norte-americanos, dentre os quais, Michel Apple e Henry Giroux, fundamentados no neomarxismo da Escola de Frankfurt³², contribuíram para a construção de uma nova vertente de pensamento sobre o currículo. De acordo com Domingues (1996), baseados em três premissas: “[...] o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado; o currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares; a crise que atingiu o campo do currículo não é conjuntural, é profunda e de caráter estrutural” (SOUZA, 2006, p. 9).

³¹ No Brasil, segundo Souza (2006), a década de 1980, foi marcada pela influência da abordagem crítica e sociológica. A estrutura dos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação foi marcada pela influência das obras: “Ideologia e Currículo” de Michael Apple (1982) e “Pedagogia Radical” de Henry Giroux (1983).

³² “A teoria crítica da escola de Frankfurt ocupa lugar de destaque em meio às tentativas feitas entre as duas guerras mundiais de desenvolver o pensamento marxista. O que inicialmente a distinguiu não eram tanto os seus princípios teóricos, mas os seus objetivos metodológicos, que foram resultado de um reconhecimento sem reservas das ciências empíricas. Uma de suas metas básicas era a incorporação sistemática de todas as disciplinas de pesquisa social científica em uma teoria materialista da sociedade, facilitando assim a mútua fertilização entre a ciência social acadêmica e a teoria marxista” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 242). Dentre seus principais representantes, citamos: Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Theodor W. Adorno. O Instituto de Pesquisa, cujo programa foi determinado por Horkheimer, “[...] baseava-se num nexo de três disciplinas: uma análise econômica da fase pós-liberal do capitalismo (realizada por Friedrich Pollock); uma investigação sócio-psicológica da integração de indivíduos através da socialização (por Erich Fromm); e uma análise cultural dos efeitos da cultura de massa que vieram a se concentrar na recém-surgida indústria cultural (por Theodor W. Adorno e Leo Lowenthal)” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 242).

Conforme Silva (1999, p. 48), Michel Apple “[...] parte dos elementos centrais do marxismo, colocando o currículo no centro das teorias educacionais críticas e relacionando-o às estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo”.

Nos Estados Unidos, autores, tais como, William Pinar e Maxine Greene, influenciados por Paulo Freire,

[...] buscaram aplicar o enfoque histórico hermenêutico no trabalho do currículo colocando em evidência a experiência dos alunos e suas necessidades como centrais para a construção do currículo. Dessa maneira, foi dada ênfase ao aluno como sujeito do processo de aprendizagem e recolocada a comunicação interpessoal no centro dos métodos de ensino. Apesar dessa abordagem utilizar o pensamento de Paulo Freire, ela não teve tanta influência no campo do currículo no Brasil (SOUZA, 2006, p. 10).

No Brasil, a influência de Paulo Freire ocorreu, em especial, na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Freire fez crítica à “educação bancária” e defendeu a participação de educadores e educandos na construção do currículo, assim como, dá ênfase nos métodos.³³

Na década de 1980, as principais contribuições sobre currículo são de Dermeval Saviani, para o autor conhecimento é poder e sua apropriação é condição para a emancipação humana (SILVA, 1999). Quanto à apropriação do conhecimento escolar “[...] não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo [...]” (SAVIANI, 1995, p. 23) para que o aluno possa apropriar-se dele. Esta afirmação do autor nos faz pensar em uma organização do currículo escolar a partir da qual a escola assegura por parte do aluno a apropriação dos conhecimentos científicos. Em outros termos, “[...] pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita (SAVIANI 1995, p. 27).

A partir da década de 1990, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED) tem se destacado na publicação de inúmeros trabalhos sobre currículo desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação. Dentre os autores nacionais a autora cita:

³³ A forma de organização curricular da EJA é na atualidade uma das formas mais flexíveis, é organizada por disciplinas. Porém, elas podem ser oferecidas de forma de organização individual ou coletiva, é feita a análise individual do aproveitamento escolar dos alunos que são inseridos no sistema SEJA, de acordo o aproveitamento de estudos (25%, 50%, ou 75%), trata-se de um atendimento digamos, mais personalizado.

Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu Silva, Alice Ribeiro Casemiro Lopes, e outros (SOUZA, 2006).

Segundo Souza (2006, p. 12): “Atualmente, são múltiplas as abordagens teóricas vigentes no campo do currículo no Brasil, entre elas podemos citar: o enfoque neomarxista, a abordagem processual ou prática e a corrente pós-moderna”.

A abordagem teórica neomarxista, na perspectiva de Domingues (1996), volta-se para a compreensão de um currículo politicamente determinado, inserido num contexto social amplo e com o intuito de emancipar as classes populares.

A abordagem processual ou prática o currículo se constitui num campo teórico (dimensão conceptual) e, ao mesmo tempo, implica ser posto em ação (dimensão pragmática). Essa abordagem é definida por Gimeno (1998) como: “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como ela se encontra configurada” (GIMENO, 1998, p. 35). Segundo Souza (2006), a definição de Gimeno pressupõe três aspectos, a saber:

[...] em primeiro lugar, os conteúdos de ensino, ou seja, aquilo que se pretende ensinar nas instituições educativas. Em segundo lugar, e de forma muito importante, as condições políticas, administrativas e institucionais em que esse projeto cultural se realiza. Nesse sentido, é que se evidencia a relação do currículo com a sociedade mais ampla.

Em terceiro lugar está o reconhecimento de que o currículo (esse projeto de cultura) realiza-se dentro da escola da forma como cada instituição educativa encontra-se organizada. Vai interferir na efetivação do currículo as condições do trabalho docente, o número de alunos em cada sala de aula, a existência ou não de material didático, a formação dos professores, as características dos alunos, e outros aspectos (SOUZA, 2006, p. 32).

Assim, o contexto político-administrativo-institucional, as condições de trabalho de professores e alunos, os conteúdos e os recursos didáticos, são aspectos essenciais na abordagem processual de currículo, pois interferem na sua efetivação, para o alcance das ações que foram prescritas previamente.

A abordagem processual ou prática do currículo articula uma reflexão sobre a prática vinculando-a ao exame das relações entre educação e sociedade. Essa abordagem elege como foco de análise como o currículo se realiza de fato. Nesse sentido, procura compreender tanto o nível da prescrição como o da ação. Trata-se, portanto, de uma abordagem teórica complexa pautada numa visão de conjunto do currículo e do processo educacional em sua relação com a sociedade. Tal abordagem busca explicar a relação do currículo com o exterior e do currículo como regulador do interior das instituições escolares (SOUZA, 2006, p. 35).

Nesta abordagem, o professor considera o currículo prescrito³⁴, porém, ele o aperfeiçoa, o transforma.

Na década de 1990 passa a ser dada ênfase no Ensino Médio na organização curricular baseada em competências. Essa ênfase tem sido justificada com base no argumento de tentar superar os “[...] limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos [...]” (RAMOS, 2012, p. 108). Conforme Lopes (2008, p. 20), no âmbito do debate esta organização curricular visa

[...] formar trabalhadores com as altas habilidades e a capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes. Argumenta-se, nesse contexto, que há necessidade da formação em habilidades e competências mais complexas, supostamente garantidas por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares.

As propostas curriculares atuais dão ênfase à formação de competências cognitivas e, mais recentemente, as competências socioemocionais. No Brasil, destacamos o posicionamento de (SANTOS, 2015, p. 62-63) sobre esta tendência:

No documento *Competências socioemocionais* [...] elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, em colaboração com a UNESCO, existe um roteiro para que as práticas avaliativas possam se concretizar como política pública. No roteiro são descritas cinco ações políticas fundamentais, dentre elas destacamos a ‘reestruturação curricular’, para contemplar matrizes de competências socioemocionais. O currículo denominado de inovador deve integrar aspectos cognitivos e emocionais. Esta indicação nos permite afirmar que existe uma pressão para um processo de reformas curriculares [...].

³⁴ Conjunto de normas, orientações e conteúdos estabelecidos pelo sistema educativo. A LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais são os principais documentos de prescrições curriculares nacionais.

Na perspectiva de Santos (2015), as propostas curriculares acompanham as orientações do Instituto Ayrton Senna e UNESCO (IAS; UNESCO, s/d), as quais destacam a organização curricular inovadora e que contemple o desenvolvimento de competências socioemocionais. Nos nossos estudos sobre flexibilização curricular, nos deparamos com orientações sobre a organização do currículo por competências, especialmente nos PCN.

Recentemente, o MEC publicou um documento intitulado “Indagações sobre Currículo” (2008), trata-se de uma coletânea composta por cinco cadernos priorizando os seguintes eixos: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. O documento, ao sugerir esses eixos, tem por objetivo principal: “[...] deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas sobre a concepção de currículo e o seu processo de elaboração” (BRASIL, 2008, v. 3, p. 5). Com esta coletânea o MEC pretende “[...] subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares” (BRASIL, 2008, v. 3, p. 5).

Ao sugerir os eixos que compõem a coletânea o MEC: “Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2008, v.3, p.11). Nesta coletânea:

Todos os textos coincidem ao destacar os currículos como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos. Por outro lado, todos os textos constataam as mudanças que vêm ao longo dos tempos sociais, de trabalho, de vida e sobrevivência dos educandos e educadores. Essas mudanças condicionam os tempos de socialização e formação, de aprendizagem. Conseqüentemente interrogam as lógicas temporais e espaciais de organização escolar e curricular (BRASIL, 2008, v. 3, p.13).

Os conceitos de currículo apresentados pelo MEC, na referida coletânea, contemplam conteúdos, experiências de aprendizagem; planos pedagógicos; objetivos; processos de avaliação e procedimentos. É ressaltado, também, o “[...] currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, v. 3, p. 18).

O documento *Indagações sobre Currículo*, ao tratar dos eixos organizativos do

currículo aponta para conhecimentos relevantes para a formação de um sujeito ativo, crítico e do necessário “[...] diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos” (BRASIL, 2008, v. 3, p. 22). Por fim, o documento ressalta a hierarquia de determinados conhecimentos escolares sobre outros: “Nessa hierarquia, legitimam saberes socialmente reconhecidos estigmatizam-se saberes populares” (BRASIL, 2008, v. 3, p. 25).

No documento o MEC enfatiza o multiculturalismo, o respeito à diversidade e sugere que a escola repense sua tendência homogeneizadora e padronizada. O que, no nosso entendimento, reforça a tendência à flexibilização curricular. Em consonância com estas ideias Moreira e Candau ressaltam que a escola “[...] sempre teve dificuldade e lidar com a pluralidade e a diferença [...]. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está sendo chamada a enfrentar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

No nosso entendimento, o MEC vem encaminhando a política de reformulação curricular alinhada a documentos internacionais que frisam a valorização dos saberes da comunidade local, do multiculturalismo e da diversidade. Assim, os documentos que serão apresentados na segunda seção revelam encaminhamentos educacionais que fazem parte de uma política educacional globalizada.

As recentes reformas educacionais têm sido marcadas por mudanças na organização na organização curricular. “Fala-se muito, hoje, em interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e outras denominações semelhantes. Todas essas seriam formas de superar o problema da fragmentação do saber e da formação profissional” (TONET, 2013, p. 726).

Nesta pesquisa, não pretendemos abordar todas estas formas de organização curricular vamos nos ater apenas na ênfase dada a interdisciplinaridade nas propostas curriculares do Ensino Médio.

Embora não seja considerada com um assunto inédito, a interdisciplinaridade é um dos assuntos recorrentes no debate educacional da atualidade. Segundo Tonet (2013), a justificativa utilizada por autores que a defendem é a de que, desde a modernidade, com o desenvolvimento industrial e, recentemente, com o amplo desenvolvimento tecnológico, é impossível que o ser humano tenha a capacidade de obter todos os conhecimentos que

foram acumulados durante séculos de desenvolvimento. Assim, as relações de trabalho e estudos exigiram as especializações em determinados campos do saber:

A revolução industrial e a disseminação do capitalismo por todo o globo terrestre também contribuíram enormemente para a ampliação e a variedade dos domínios do saber. Daí a crescente especialização, necessária para o domínio, em profundidade, de um determinado campo do saber. A consequência dessa ampliação e dessa especialização seria, segundo os cultores da interdisciplinaridade, a compartimentação e o isolamento cada vez mais intensos de cada campo do saber. Assim, complexificação, especialização e fragmentação seriam consequências necessárias na trajetória do processo social (TONET, 2013, p. 727).

Em outras palavras, a “disciplinarização” do currículo é relacionada à crescente “complexificação da realidade social e à consequente ampliação do território do conhecimento” (TONET, 2013, p. 727).

No contexto atual, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho exigem que o profissional seja flexível, que dê conta de executar diversas tarefas. Nesse contexto, a formação disciplinar, constituída pelas tradicionais disciplinas passa a ser criticada, é associada a uma formação tradicional, fragmentada e desvinculada da realidade. A esse respeito Tonet comenta:

Há uma sensação generalizada e causadora de mal-estar de que o conhecimento está excessivamente fragmentado; de que cada disciplina trata isoladamente de um determinado aspecto econômico, histórico, sociológico, psicológico, filosófico, artístico etc. e que, assim, não é possível adquirir uma visão de conjunto dos objetos estudados (TONET, 2013, p. 726).

Diante da crítica da fragmentação excessiva do conhecimento, alguns autores têm feito a defesa da interdisciplinaridade, dentre os quais, destacamos Ivani Fazenda (2008). A visão de se construir um currículo interdisciplinar, flexível, também ganhou espaço nos documentos educacionais. “Esse modo de pensar se tornou extremamente atraente, dando origem a teorizações sistematizadas e sendo incorporado, no Brasil, nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)” (TONET, 2013, p. 727).

Fazenda (2008) destaca que, a interdisciplinaridade exige uma desconstrução da habitual prática pedagógica: “O professor interdisciplinar [...] convive com o ‘outro’ [...]

possibilitando [...] o compartilhamento [...] o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento” (FAZENDA, 2008, p. 82). Ainda, segundo a autora,

Todo o contato com o objeto a conhecer envolve uma readmiração e uma transformação da realidade. Se o conhecimento fosse absoluto, a educação poderia constituir-se em uma mera transmissão e memorização de conteúdos, mas como é dinâmico, há necessidade da crítica, do diálogo, da comunicação, da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2003, p. 41).

Na interpretação da autora, a interdisciplinaridade é um exercício de humildade e de busca da interioridade:

Conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente. Em Sócrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade. Quanto mais se interioriza, mais certezas vão se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade. A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade). Da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvidas a primeira grande contradição e nela a possibilidade de conhecimento [...]. Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade (FAZENDA, 1999, p.16).

A interdisciplinaridade passa, então, a ser relacionada com a visão de totalidade do conhecimento e o currículo organizado por disciplinas como sendo um conhecimento fragmentado, com disciplinas estanques, ou partes que não se conversam entre si, impossibilitando assim, a formação de uma totalidade.

Conforme podemos identificar nas orientações da UNESCO:

É na realização do currículo em sala de aula que devem se unir os fios que se vêm puxando desde os documentos basilares, como os direitos humanos, a educação para a paz, a preservação do meio ambiente, a inserção da escola na comunidade [...] Determinados componentes curriculares e seus professores podem ter uma função de liderança e levar adiante projetos de alto valor, porém a sustentabilidade das experiências, bem como os seus efeitos, dependem da interdependência dos componentes curriculares. Quanto mais isolados, mais podem afastar-se da vida, que não é compartimentada em sentimentos, pensamentos e ações. Quanto mais trabalharem juntos, maior a potencialização dos efeitos do processo educativo (UNESCO, 2001a, p. 70).

De nossa perspectiva, a fragmentação do conhecimento não pode ser resolvida apenas com uma forma metodológica de organização do currículo, ou para adesão dos professores ao trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, concordamos com Tonet (2013), quando argumenta que:

[...] a fragmentação do saber tem sua origem na divisão social do trabalho surgida com a propriedade privada e, na sua forma específica moderna, na fragmentação do processo capitalista de produção da riqueza material e é funcional à reprodução deste. Não por acaso, esta forma de sociedade é que permite a exploração do capital sobre o trabalho e, portanto, a manutenção dos interesses da classe burguesa. Ao impedir uma visão de totalidade do processo social e ao gerar uma compreensão desse mesmo processo apenas em sua aparência, esta forma de saber contribui para reproduzir um tipo de sociedade que favorece os interesses da burguesia. (TONET, 2013, p. 737).

Cabe destacar que o conceito de interdisciplinaridade se encontra intimamente relacionado ao de flexibilização curricular do Ensino Médio, conforme podemos observar na LDB, nos PCN, nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, no Documento Orientador do PROEMI, nos Cadernos do Pacto Nacional do Ensino Médio, dentre outros.

Recentemente, em 22 de agosto de 2015, uma matéria sobre a flexibilização curricular foi divulgada pelo jornal Folha de S. Paulo³⁵, sobre a intenção do governador de São Paulo, Geraldo Alckmin do (PSDB) de flexibilizar o currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Segundo o Secretário de Educação, Herman Voorwald, a formação do aluno do Ensino Médio “[...] não dever ser estanque, com uma disciplina estanque, com uma carga horária definida” (FOLHA DE S. PAULO, 2015, on-line, 22 ago. 2015). De acordo com o Secretário, a Base Nacional Comum do currículo será mantida, porém, será organizada por áreas de conhecimento. No entanto, a carga horária das disciplinas poderá ser reduzida, pois o aluno poderá priorizar áreas de seu interesse.

Para o Secretário, o que está em discussão é a viabilidade de introduzir disciplinas eletivas, à distância, por meio de escola virtual, e a “[...] possibilidade de oferecer um rol de disciplinas que não certifique, mas que dê um conjunto de informações que possa abrir o caminho para ele” [o aluno do Ensino Médio]. O eixo central do projeto é a formação do

³⁵ A Folha de São Paulo de 22 de agosto de 2015, traz como destaque a seguinte reportagem sobre flexibilização curricular no Ensino Médio: “Ensino Médio não precisa de matérias estanques, diz secretário de Educação”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1672206-ensino-medio-nao-precisa-de-materias-estanques-diz-secretario-de-educacao.shtml>.

aluno para a resolução de problemas, sendo que, o aluno “[...] conduzirá seu caminho formativo, através dos três anos, na área que lhe interessa. Pode até mudar de área”. Assim, de acordo com o secretário: “Eu crio o conceito de disciplinas afins, por definição de áreas e apresento propostas e projetos para que, através desses conhecimentos, ele possa se desenvolver [...]” (FOLHA DE S. PAULO, on-line, 22 ago. 2015).

Ele teria um certificado, não sob a ótica das certificações típicas de 800 a 1.200 horas. Ele teria um conjunto de informações em determinadas áreas.

Terá um certificado dizendo que ele fez aquela disciplina, que pode agregar valor à sua formação. Não sob a forma da certificação [do ensino médio]. Isso está em discussão (FOLHA DE S. PAULO, on-line, 22 ago. 2015).

O projeto encaminhado para votação na Assembleia do Estado está sendo alvo de muitas críticas, especialmente por parte do sindicato dos professores que acreditam que “[...] disciplinas como matemática e português podem ficar esvaziadas nesse novo processo” (FOLHA DE S. PAULO, on-line, 22 ago. 2015).

Esta maneira de conceber o currículo do Ensino Médio tem ganho destaque. Em nossa compreensão essa proposta caracteriza-se como uma espécie de personalização do currículo. Assim, como também, enfatiza a organização curricular, para além da disciplinaridade, como podemos constatar nas afirmações da UNESCO:

[...] cabe lembrar que há uma forte tendência mundial para se afastar do enfoque tradicionalmente rígido e predominantemente acadêmico e incorporar matérias ou temas, de maneira transcurricular, ampliando a base formativa e melhorando o desenvolvimento integral do aluno, como é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, temas transcurriculares ou transversais e projetos são caminhos para tirar os alunos da passividade e o professor da frente do quadro de giz, a fim de desenvolverem novas experiências. Isso não significa aprender menos, mas aprender envolvendo diversos componentes curriculares, como os afluentes que vão desaguar num rio. A ética, a paz, a saúde (inclusive reprodutiva), a preservação do patrimônio natural e cultural legado à humanidade são alguns dos temas que não cabem nas gavetas de um currículo compartimentado. (UNESCO, 2001a, p. 52).

Conforme Lopes, isso ocorre porque o “[...] currículo disciplinar é entendido como conseqüência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento” (LOPES, 2008, p. 43). Enquanto que, seguindo uma outra

lógica, os “[...] currículos integrados são entendidos como algo baseado nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento” (LOPES, 2008, p. 43).

Cabe dizer que autores como Frigotto, Ciavatta, Ferreira, Garcia e Corrêa (2012) apresentam propostas de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico “[...] queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos [...]” (CIAVATTA, 2012, p.84).

Isto significa focar o trabalho de acordo com a perspectiva de Gramsci (1981), ou seja, “[...] o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2012, p. 84).

A proposta de currículo integrado tem sido defendida nos encaminhamentos da política atual como uma tentativa de superação da organização do currículo distribuído por disciplinas e de promover a inter-relação entre as disciplinas escolares ou interdisciplinaridade. Assim, “[...] poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidade de pesquisa e solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração”. Nesses termos, a integração “[...] ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares” (RAMOS, 2012, p. 114-115).

Na interpretação de Lopes (2008), embora as propostas curriculares recentes defendam um currículo integrado, elas continuam centradas nas disciplinas escolares:

A partir de minhas pesquisas sobre o currículo do ensino médio no Brasil, também tenho concluído como o currículo disciplinar³⁶ permanece hegemônico, seja pelo processo disciplinar de elaboração dos parâmetros

³⁶ No Brasil o currículo disciplinar tem sua origem desde a educação jesuítica, com o *Ratio Studiorum*, a partir de 1549. O “*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula. O Plano contido no *Ratio* inicia-se com as regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de um modo geral, de cada matéria de ensino, incluía também, às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do *debel*, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras e das normas, o *Ratio Studiorum* apresenta os níveis de ensino; Humanidades, denominado de estudos inferiores, cujo currículo abrangia cinco disciplinas, sendo elas, retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia denominados de estudos superiores” (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012, p. 2-3).

curriculares, seja pela permanência da disciplinarização nos livros didáticos destinados ao ensino médio, seja ainda pela organização disciplinar na formação de professores e nas escolas (LOPES, 2008, p. 83).

A autora evidencia que a tendência curricular, a partir dos PCN e das DCNEM é de um currículo híbrido³⁷, centrado em disciplinas, porém pretende-se uma perspectiva interdisciplinar que, voltada para a valorização dos saberes e vivências dos alunos, incorpora temas sociais contemporâneos a partir da elaboração de projetos: “A positividade conferida pela inter-relação dos discursos de mudança, de flexibilidade curricular e de integração via interdisciplinaridade é incorporada às DCNEM. [...]. Tais princípios mais críticos, no entanto, estão hibridizados ao discurso de formação das competências necessárias ao mundo produtivo” (LOPES, 2008, p. 112).

A partir da análise das diversas maneiras de se organizar o currículo apresentadas neste trabalho, e das iniciativas atuais de organização curricular ocorridas no Brasil, dentre as quais o PROEMI, que embora apresente uma organização curricular disciplinar, entretanto, busca integrar macrocampos, de forma interdisciplinar, percebemos que a proposta de flexibilização curricular no Ensino Médio tem sido foco de atenção entre pesquisadores, empresários e legisladores.

Ao compararmos o modelo econômico atual e o currículo do Ensino Médio, concluímos que a acumulação flexível exige do trabalhador iniciativa, criatividade e flexibilidade, demandando novos modelos de organização de modo a formar competências desejáveis para o trabalho e para a participação na vida social.

Nesta seção enfatizamos os modelos de produção do capital e relações entre as reformas empreendidas no neoliberalismo da Terceira Via no campo educacional e a flexibilização curricular. Partimos do pressuposto que os currículos escolares não podem ser analisados apenas sob o âmbito educacional, pois eles resultam de fatores sociais, políticos e históricos.

A passagem do taylorismo/fordismo para o modelo de acumulação flexível, ou seja, da produção em massa para a produção enxuta e flexível implica mudança nos princípios

³⁷ “Além da hibridização do currículo por competências com os princípios de Dewey e, em menor medida, de Bruner, em sua valorização da estrutura disciplinar, é possível identificar a constituição de híbridos com as teorias interacionistas e cognitivistas. Diretamente são feitas referências a Vygotsky e Piaget na defesa do trabalho interdisciplinar, com a consequente argumentação de que a integração na escola pode ser estabelecida pelas linguagens (verbal, visual, sonora, matemática, corporal ou outra), mais uma vez corroborando a associação com perspectivas relacionadas aos processos de construção social do conhecimento” (LOPES, 2008, p. 114).

da organização produtiva, antes de base científica e estável, para a de base flexível e sujeita a mudanças constantes, teoricamente justificada pela pós-modernidade e pelo neoliberalismo. Significa, ainda, a passagem de abordagens clássicas de currículo centradas no conhecimento científico ou em objetivos educacionais organizados de forma disciplinar, para abordagens que preconizam a interdisciplinaridade e a formação de competências para o trabalho.

Diante da nova grande crise econômica mundial, que teve início nos anos de 1970 e que se revelou evidente nos anos de 1980, o liberalismo se reformulou, concebendo novos papéis e novas formas de atuação do Estado, especialmente na oferta dos serviços públicos. Na busca de reforma ou reconstrução do Estado, as reformas ocorridas após 1990 não apenas provocaram mudanças na administração estatal, introduzindo estruturas organizacionais mais flexíveis (descentralizadas, autônomas e participativas), como também promoveram reformas educacionais tendo por base esses princípios.

Assim, acompanhando a tendência de flexibilização, as reformas educacionais curriculares na atualidade, são marcadas por propostas de organizações curriculares mais flexíveis, incluindo temas transversais, currículo por competências ou módulos e propostas de redesenho curricular tendo por base macro campos.

Diante do exposto, o modelo rígido de currículo ou de base disciplinar passa a ser considerado ineficiente para a educação que se pretende para o século XXI, tal como é tão bem descrita nos documentos de políticas internacionais e nacionais. Na próxima seção pretendemos identificar nos documentos pesquisados as orientações de flexibilização curricular com o intuito de compreender os motivos de tal tendência.

3. POLÍTICA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

O processo de formulação das políticas públicas, expressas em forma de leis, é dinâmico e marcado por antagonismos, pois “[...] subjacentes ao estatuto legal, encontram-se forças econômicas, políticas e sociais que, em dinâmico processo de antagonismo, procuram conquistar hegemonia no atendimento de seus interesses” (CARVALHO, 2012, p.25). Com base nesse entendimento, nessa seção apresentaremos os documentos internacionais e nacionais - declarações, relatórios, diretrizes e leis, procurando identificar neles formulações sobre flexibilização curricular.

Pesquisas educacionais apontam para uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. Autores como Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), destacam que a “disseminação massiva de documento oficiais” tem contribuído para a “hegemonia discursiva” e para a similitude entre nas reformas implantadas por diferentes países tornando-as, ao mesmo tempo, “as reformas legítimas e almeçadas”.

Os documentos internacionais são resultantes de conferências, encontros, reuniões entre organismos internacionais e representantes de chefes de Estados e de governos de diversos países e servem de orientação para a elaboração das políticas nacionais. De acordo com Shiroma (2011), a presença de representantes dos governos do mundo todo em reuniões apoiadas por agências financiadoras multilaterais, principalmente o Banco Mundial, demonstra a forte influência que elas possuem na definição de acordos e de compromissos firmados.

Nesse sentido, é possível afirmar que os discursos inerentes a esses documentos internacionais subsidiaram as reformas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990. Sobre a análise dos documentos internacionais e as reformas educacionais implantadas no Brasil destacamos:

A análise dos documentos não deixa dúvidas. As medidas que vêm sendo implantadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas. São visíveis a olho nu as articulações entre as reformas implementadas nos anos de 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. Recomendações, aliás,

repetidas em uníssono e à exaustão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 11).

Nessa seção buscamos identificar, em alguns documentos divulgados pela UNESCO, as orientações para a flexibilização e diversificação do currículo e da educação como um todo, por acreditar que as referidas reformas, efetivadas no contexto brasileiro, se delinearam com base nos princípios contidos nos documentos internacionais. Esta afirmação é respaldada pela constatação do discurso apelativo constante nos documentos, que visam em nome da inclusão social, do respeito às diferenças e, a manutenção da paz, em um mundo em que persevera as desigualdades sociais e o desemprego.

Cabe ressaltar que, na análise de documentos, além do texto legal e documental, é necessário relacioná-la ao contexto em que são produzidos. Neste sentido, consideramos oportunas as palavras de Saviani: “Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas” (SAVIANI, 2004, p. 146).

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427), é preciso decifrar textos para compreender as políticas, “[...] ler o que dizem, mas também captar o que “não dizem””. Para isso, importa analisar “os conceitos, o conteúdo e os discursos” (SHIROMA; CAMPOS GARCIA, 2005, p. 428) presentes nos documentos de política educacional nacional e internacional. As autoras nos chamam a atenção para o fato de que, na análise dos documentos, é necessário dar atenção à linguagem, argumentam que alguns conceitos que vem sendo empregados não são novos, mas estão sendo ressignificados, ocorrendo o que vem sendo denominado atualmente de *bricolage*.

Originariamente, o termo francês *bricolage* ou bricolagem refere-se a: “[...] atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função” (SHIROMA; CAMPOS GARCIA, 2005, p. 442). A esse respeito as autoras comentam:

Poder-se-ia argumentar que não há nada de novo em relacionar linguagem e política nem em sugerir que a relação entre elas não é só de reflexão ou de mistificação ideológica, mas de constituição mútua. De fato, conceitos tais como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização não são novos; alguns foram buscados em autores de séculos passados. Nova parece ser a *bricolage*, a forma com

que são apresentados, como vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas, ademais das condições históricas que lhe conferem este ou aquele sentido (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 429).

Nesses termos, com o intuito de compreender a ênfase dada a flexibilização curricular na política educacional na atualidade, nesta seção analisaremos nos documentos atentando-nos aos conceitos e significado dos termos neles presentes.

Contudo, cabe destacar que, embora as frequentes reuniões objetivem estabelecer acordos e consensos no âmbito das políticas educacionais internacionais, a efetivação das reformas, acordadas em nível global, corresponde a um complexo processo, marcado por resistência e contradições, portanto, a mera difusão de diretrizes internacionais não é capaz de assegurar sua implementação.

Os documentos resultam de disputas ideológicas e políticas, de correlação de forças existentes em determinado espaço/tempo histórico, podendo sofrer muitas alterações desde a proposta inicial até a serem publicados. Procuramos demonstrar que a formulação das políticas educacionais não ocorre de forma linear, pelo contrário envolve uma correlação de forças e, portanto, é marcada por conflitos e contradições. Ou seja, cabe considerar que:

[...] subjacentes ao estatuto legal, encontram-se forças econômicas, políticas e sociais que, em dinâmico processo de antagonismo, procuram conquistar hegemonia no atendimento de seus interesses. Consideramos que, desde o processo de elaboração e de promulgação de uma lei, tendem a surgir vozes discordantes à tendência dominante, manifestando a correlação de forças e de interesses opostos (CARVALHO, 2012, p. 25).

Portanto, na análise dos documentos de políticas públicas, devemos considerar as contradições sociais que lhe são subjacentes. Nestes termos, Carvalho (2012) argumenta que:

[...] as políticas públicas devem ser consideradas como resultado das contradições sociais que repercutem na estrutura, na organização e nas ações do próprio Estado capitalista e que explicam sua atuação contraditória na criação de condições que favoreçam ao mesmo tempo a acumulação de capital e a reprodução da força de trabalho. Isto significa que as políticas públicas devem ser analisadas como expressão das

relações sociais e não apenas como resultado da vontade/imposição de uma classe em particular (CARVALHO, 2012, p. 25).

No entendimento da autora “[...] a análise dos aspectos legais e estruturais pressupõe a análise dos conflitos e contradições sociais, das ideias e interesses que se contrapõem ou se tornam hegemônicos em determinados momentos históricos e se consolidam em conjuntos sistematizados de leis e regulamentos ou “reformas de ensino” (CARVALHO, 2012, p. 25). Portanto, os interesses divergentes existentes na sociedade se manifestam no processo de elaboração das leis. A autora parte do pressuposto de que as políticas educacionais:

[...] respondem às lutas e aos embates de uma época, a legislação, ou norma jurídica, não será compreendida como isenta da trama de interesses de grupos ou perspectivas de classes sociais divergentes e sim como resultado das numerosas forças que, difusas na sociedade, participam direta ou indiretamente do poder e, fazendo-se representar no poder legislativo, aí se condensam e se exprimem como uma decisão social, como lei (CARVALHO, 2012, p. 25).

Diversos pesquisadores têm destacado que as agências internacionais Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras, tem exercido influência mundial na formulação das políticas educacionais dos diferentes países. Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao analisarem os caminhos trilhados na busca de legitimação das reformas educacionais, ocorridas a partir da década de 1990, apontam que:

[...] Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Não há dúvidas que as legislações educacionais brasileiras têm seguido suas orientações, porém isso não significa uma mera sujeição ou submissão, pelo contrário, as recomendações expressas em relatórios e declarações são muitas vezes resultantes de

reuniões e acordos internacionais envolvem um processo complexo de tomada de decisão no qual há a participação intensa de chefes de Estados ou representantes de diferentes países (SILVEIRA, 1999; ROSEMBERG, 2002). Desse modo, os países participam no processo de negociação da agenda de políticas em construção e, ao mesmo tempo, estão expostos a ela (ROSEMBERG, 2002).

Nesta perspectiva, destacamos que uma das novas estratégias na elaboração da agenda das reformas no campo educacional ou definição das linhas mestras da política educativa tem sido a construção de grandes consensos internacionais. Este aspecto que vem sendo apontado por diferentes autores, a exemplo de Silveira (1999) e Rosemberg (2000), pode ser constatado na análise dos documentos educacionais, como também nas próprias afirmações da Unesco, conforme segue:

O acervo dos princípios, normas e orientações das Nações Unidas e da UNESCO sobre a educação tem constituído constante desafio à mudança da realidade. Não há por extraordinárias somas de dinheiro para estimular a sua implantação, nem polícia ou exército para vigiar-lhes o cumprimento. Muito menos uma espécie de soberania supranacional que obrigue à sua obediência. Para alguns não deixam de ser bonitas palavras acumuladas sobre papéis desde o pós-guerra. No entanto, esses princípios, normas e orientações dispõem de uma inegável força moral que, mesmo em situações de despotismo, desnuda a tensão entre o ser e o dever ser ou o querer ser. Tal autoridade emana do fato de que as bonitas palavras não brotaram do lirismo ingênuo, mas estão encarnadas na história, derivando do consenso pacientemente tecido por inumeráveis atores. Esses documentos, observadas determinadas condições, são agasalhados diretamente ou indiretamente pela legislação de países-membros, como o Brasil, passando a ter força de dispositivos constitucionais e legais (UNESCO, 2001a, p. 7).

Cabe ressaltar que, para a construção do consenso e para a legitimação das reformas torna-se fundamental o que os autores vêm denominando de “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005; SANFELICE, 2001). Essa nova pedagogia contribui para a formação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos com comportamentos flexíveis adequados aos interesses do capital. A esse respeito Sanfelice comenta:

A pedagogia da hegemonia faz um forte trabalho para promover o respeito às diferenças porque ele consolida o princípio liberal do indivíduo, hoje levado ao extremo do individualismo. Ao Estado resta o papel pedagógico de impulsionar uma cultura cívica, por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando consolidar a coesão

social, o empreendedorismo e o voluntariado. [...] O Estado, em sua função educativa, deve priorizar a formação de novas subjetividades que queiram assumir responsabilidades coletivas, eliminando as resistências à ordem burguesa. Os indivíduos – esta é uma palavra de ordem burguesa – devem se tornar flexíveis. Aquele que não for flexível, não está na contemporaneidade (SANFELICE, 2011, p.115).

Na busca da hegemonia importa mencionar a importância do vocabulário das reformas, à medida que as organizações ressignificam termos, atribuindo-lhes outro sentido, ou passam a empregar terminologias mais apropriadas à aceitação das mudanças que se quer promover. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) chamam a atenção para o fato de que, no início dos anos de 1990, no discurso decorrente do World Bank (2000) havia um predomínio argumentativo “[...] em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança”. Segundo as autoras, o relatório da *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Européia elaborado em 1995:

Dedicou um capítulo inteiro ao tratamento do “vocabulário para mudança”. Iniciava dizendo: words matter. Esse relatório propôs que rompêssemos a prisão do vocabulário que ignora importantes elementos do “bem-estar” e, para fazê-lo, sugeriu o uso de alguns termos especialmente importantes, como: riqueza [...] desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários (stakeholders), cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo. Indicações dessa natureza resultam fundamentais na produção do que Jameson (1997) denomina de “hegemonia discursiva”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 437) destacam que: “[...] os documentos oficiais e os relatórios utilizam a linguagem com a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social, em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente [...]”. Entretanto, a presença de forças contraditórias não garante total hegemonia. Segundo Shiroma (2011, p. 16),

[...] a mera difusão de diretrizes – internacionais ou nacionais – por regulamentação não assegura sua implantação nas escolas. Não obstante, encontramos nos discursos de professores e gestores argumentos muito

similares aos presentes nos documentos internacionais analisados e observamos que as instituições educacionais, mesmo quando deles discordes, estão adotando as medidas neles propostas e aproximando-se do feito delineado pelos reformadores.

Portanto, cabe considerar que, embora as organizações internacionais tenham um papel importante na construção da agenda, exercendo influência nas decisões, a implantação da agenda no contexto nacional depende muito da correlação de forças e dos poderes dos grupos sociais de cada país (ROSEMBERG, 2000). Em outros termos:

Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS GARCIA, 2005, p. 430-431).

Com base nestas formulações, e considerando que o objetivo principal desta pesquisa é a compreensão da atual política de flexibilização curricular no Ensino Médio, o caminho que trilhamos é a análise dos documentos. Neste sentido, inicialmente nesta seção abordaremos políticas orientações internacionais e como elas se manifestam na formulação da política educacional brasileira, em particular no que diz respeito a flexibilização curricular. Para isso elegemos principalmente documentos da UNESCO e do Banco Mundial.

3.1 Agências multilaterais de cooperação e financiamento da educação e a política de flexibilização curricular

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi fundada em novembro de 1945, no contexto de pós II Guerra Mundial, com objetivo de criar a cultura de paz. A primeira Conferência Geral da UNESCO foi realizada em 1946. Sua sede fica em Paris, porém possui uma rede de escritórios pelo mundo. Considerada um “laboratório de ideias”, sua principal finalidade é promover a paz mundial, entre outras, tais como: combater o preconceito; valorizar a diversidade; conviver com as diferenças;

promover valores de respeito humano fundamentais e resolver conflitos por meio do diálogo. A UNESCO “[...] apresenta diversos marcos na sua história, ligados à capacidade de pacientemente tecer consenso em relação a questões cruciais, que são comandadas por valores e princípios éticos compartilhados” (UNESCO, 2004, p. 35).

Diferentemente do Banco Mundial, a UNESCO não é uma agência de financiamento. Ela é uma agência de cooperação técnica, não patrocina projetos. A UNESCO é catalisadora, mobiliza a participação dos governos, sociedade civil, empresários, ONGs, fundações, parlamentares, dentre outros parceiros, para a execução de projetos. A Organização visa disseminar e compartilhar informações e conhecimentos, em diversas áreas, para os Estados-membros. No campo educacional, a UNESCO (2001a) considera que a educação deve ter dimensão internacional/global, que ela deve promover entendimento e respeito para com todos os povos, culturas e civilizações. Neste sentido, os estados-membros devem formular e implementar as políticas educacionais para concretizar tais objetivos.

A representação da UNESCO no Brasil foi formalmente criada em 1966, em uma época em que a Organização dava seus primeiros passos em direção à descentralização (UNESCO, 2006, p. 5). Em 1992, sob a égide da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) em Jomtien, na Tailândia, a UNESCO assinou termo de cooperação com o Brasil.

O grupo Banco Mundial é constituído por sete organizações financeiras: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (CFI); Centro Internacional para Conciliação de Divergências e Investimento (CICDI); Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI); Instituto do Banco Mundial e Painel de Inspeção (IBM). “A expressão ‘Banco Mundial’ designa apenas o BIRD e a AID [...] O BIRD é a organização mais antiga, maior e mais importante do grupo Banco Mundial. Produto das articulações que promoveram a conferência de Bretton Wodds, nasceu em 1944, junto com o FMI” (PEREIRA, 2009, p. 7). A função do BIRD é realizar empréstimos, garantias financeiras, análise e assessoramento técnico, aos países-membros. (PEREIRA, 2009, p. 8). Os empréstimos do BIRD são apenas para governos e instituições públicas (PEREIRA, 2009, p. 12). A Associação de Desenvolvimento (AID), foi criada em 1960, para conceder empréstimos aos países ou instituições públicas dos países mais pobres a taxa de juro baixas ou nula e a longo prazo aos países não elegíveis para

conseguirem empréstimos do BIRD (PEREIRA, 2009, p. 20). Quase todos os presidentes do banco, nomeados pelos Estados Unidos, foram políticos, banqueiros e empresários.

A influência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo, a partir dos anos de 1990, pode ser demonstrada em estudos realizados, os quais apontam que:

[...] os bancos multilaterais de desenvolvimento tinham um impacto significativo nas políticas educacionais em âmbito nacional, menos pelo que representava o investimento financeiro desses organismos em determinados projetos e mais pela imposição das temáticas prioritárias e de uma abordagem economicista que influencia as políticas educacionais do país (SILVA; AZZI; BOCK, s/d, p. 5).

A educação brasileira está em consonância com as orientações internacionais, resultantes de acordos firmados em reuniões e conferências, expressas especialmente³⁸, nos documentos da UNESCO e do Banco Mundial, dentre os quais, citamos: Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990); Relatório Delors (1996); Marco de ação de Dakar Educação para Todos (2000); Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos – UNESCO (2005); Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015).

A análise documental nos permite constatar que se almeja a eficiência nos resultados educacionais, utilizando-se argumentos como: inclusão de todos no processo educacional e a valorização das culturas regionais. Neste sentido, a flexibilização curricular é apresentada como justificativa para que ocorra a inclusão de todos no processo educacional.

3.2 A política de flexibilização nos documentos internacionais

A flexibilização curricular é uma recomendação dos organismos internacionais, faz parte das orientações para a educação mundial. Tais orientações são expressas em declarações decorrentes de acordos firmados entre os países membros, geralmente sob o

³⁸Outras Oficinas, Programas e Comitês internacionais, dentre os quais, destacamos a OREALC, PREALC, PROMEDLAC, tem exercido influência na definição de políticas públicas educacionais.

argumento da inclusão, da educação para todos. Nos itens a seguir nos propomos a destacar nos documentos pesquisados os principais aspectos relacionados ao currículo escolar, em especial, às recomendações quanto aos elementos curriculares, a sua forma de oferta e àqueles voltados para a diversificação da organização curricular, sobretudo, no Ensino Médio.

3.2.1 A flexibilização curricular na Declaração Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)

A Declaração Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem resultou da Conferência internacional realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a qual é considerada um marco nos encaminhamentos da política educacional dos anos de 1990. A Conferência, promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, afirma Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 com o lema: “Toda Pessoa Tem Direito à Educação”.

A Declaração retrata um “quadro sombrio de problemas” enfrentados mundialmente. De acordo com o documento, há um aumento no endividamento dos países e das diferenças econômicas entre nações e, também, entre regiões de uma mesma nação, guerras, violência (resultando na morte de milhões de crianças) e degradação do meio ambiente e exclusão social. Em relação a educação, apesar dos esforços empreendidos pelos países no mundo inteiro, o documento retrata as dificuldades de acesso à educação, nos quais persistem as seguintes realidades: elevado número de crianças (100 milhões) sem acesso ao ensino primário, sendo que deste total 60% eram meninas; os adultos analfabetos somavam 960 milhões e, deste total, dois terços são mulheres; existência de índice significativo de analfabetismo funcional: mais de dois terços da população adulta (UNESCO, 1998).

Segundo a UNESCO, tais problemas, assim como os cortes nos gastos públicos ocorridos na década de 1980, são responsáveis pela “deterioração” da educação e atropelam esforços para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Embora esses problemas tragam dificuldades para satisfazer essas necessidades, a UNESCO vê na educação uma possibilidade para conquistar “[...] um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional [...]” (UNESCO, 1998, p.

2). É atribuída à educação “[...] importância fundamental para o progresso pessoal e social [...]” (UNESCO, 1998, p. 3).

Com base nesses argumentos, foi proclamada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. O primeiro objetivo pretendido na Declaração de Jomtien ressalta que as pessoas (crianças, jovens ou adultos) devem “aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 3).

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1998, p. 3).

Neste primeiro objetivo podemos identificar a indicação de flexibilização curricular, pois, além dos conteúdos de leitura, escrita, oralidade, cálculo e solução de problemas, designados como “instrumentos essenciais”, são, também, incorporados ao currículo educacional os “conteúdos básicos de aprendizagem”, ou seja, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, adequados a cada país ou cultura.

O segundo objetivo transfere aos membros da sociedade as “possibilidades” e “responsabilidades” para:

[...] respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1998, p. 3).

O segundo objetivo volta-se, portanto, para a construção de valores humanistas, para a proteção ao meio ambiente e para a promoção da justiça social, tolerância e solidariedade entre os povos.

O terceiro objetivo refere-se ao “[...] enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade” (UNESCO, 1998, p. 3).

O quarto diz respeito à educação básica: “Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1998, p. 3).

Com o subtítulo “Educação Para Todos: Uma Visão Abrangente e um Compromisso Renovado”, o Artigo 2 intitulado “Expandir o Enfoque”, destaca três enfoques, sendo o primeiro:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades novas que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia (UNESCO, 1998, p. 4, grifo original).

No primeiro enfoque, podemos constatar que, as estruturas das instituições e dos sistemas de ensino são convocadas a aumentar a eficácia, utilizando-se das novas formas de comunicação. Para isso, é necessário rever o currículo da educação básica e a forma de desenvolvê-lo.

O segundo enfoque compreende: “[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças”.

O terceiro enfoque refere-se: “A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos” (UNESCO, 1998, p. 4). Este enfoque ressalta novamente a importância dos meios de comunicação para obter acesso aos “novos conhecimentos”. Parece-nos que a

Declaração reforça a necessidade de um novo currículo, flexível, que trabalhe com as novas informações.

O Artigo 3, “Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade”, dentre outras coisas, ressalta a necessidade de: universalizar e melhorar a qualidade da educação; de tomar medidas para reduzir as desigualdades; de que a educação básica se torne equitativa para o alcance de um “padrão mínimo de qualidade”, elegendo como prioridade garantir o acesso às meninas e mulheres e demonstrando preocupação em eliminar preconceitos. O aspecto de destaque neste artigo é o compromisso com grupos considerados excluídos,

[...] os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1998, p. 4).

Além da atenção ao “grupo dos excluídos”, a Declaração manifesta especial atenção às pessoas “portadoras de deficiências”, argumentando que: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1998, p. 4).

O destaque do Artigo 3 da Declaração refere-se à flexibilização de acesso à educação ao “grupo dos excluídos” e vulneráveis. Ao flexibilizar o acesso, a estes grupos, torna-se imprescindível a flexibilização curricular, para que seja assegurado, além do acesso à educação, também a permanência.

Em seu Artigo 4, a Declaração concentra sua atenção na aprendizagem e, conseqüentemente, no currículo. Nos termos do documento:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, **de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.** Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas

são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1998, p. 4, grifo no original).

Assim, a Declaração recomenda como deve ser o currículo da educação básica: com “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”. Isto contribuiu para profundas mudanças no currículo escolar do Ensino Médio na década de 1990, dando origem propostas de “pedagogia de projetos”, implicando em nova forma de organização dos currículos do Ensino Médio.

O Programa Expansão e Melhorias do Ensino Médio (PROEM), instituído no final da década de 1990, revela a influência desta forma de conceber o currículo neste nível de ensino. Na parte diversificada, apontava para a inclusão de novas disciplinas ou para o desenvolvimento de projetos, com objetivos claros de formação do cidadão para o “mercado de trabalho” e formação de valores. Os temas dos projetos ou disciplinas, geralmente eram relacionados a cidadania, empreendedorismo, informática, gravidez na adolescência e prevenção a AIDS.

O Artigo 5, “Ampliar os Meios e o Raio de Ação da Educação Básica”, apresenta elementos no intuito de atingir o objetivo de universalização da “educação fundamental”, não necessariamente em escolas, podendo utilizar-se de estratégias que envolvam famílias e comunidades no atendimento às crianças; também programas de alfabetização de jovens e adultos para desenvolver habilidades de leitura e escrita, aprendizagem de ofícios em programas de educação formal ou não formal, com matérias tais como: “saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar, incluindo-se aí a questão da natalidade, e outros problemas sociais”. Assim, além da educação formal, a UNESCO sugere a mobilização dos “canais de informação, comunicação e ação social” para a transmissão dos conhecimentos para “satisfazer as necessidades de educação básica para todos”.

Nesse sentido, podemos perceber a flexibilização tanto do currículo, quanto da oferta dos “conhecimentos”, voltados para “resolver” problemas sociais, mediante a ampliação dos meios de acesso e promoção de novas formas de permanência na escola.

“Fortalecer as Alianças” é o objetivo expresso no Artigo 7. Este artigo responsabiliza as autoridades educacionais para com a oferta da educação básica. Porém, reforça a atuação da sociedade civil nessa oferta. Conforme o documento:

Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias [...] (UNESCO, 1998, p. 5-6, grifo no original).

Estabelecer alianças entre os diversos segmentos da sociedade para a oferta da educação básica é o foco apresentado neste artigo da Declaração, a fim de que haja a responsabilização de todos para com a educação.

Os requisitos para se obter educação para todos são: desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional. Esses requisitos são descritos nos Artigos 8, 9 e 10, respectivamente. De acordo com o documento, a oferta da educação básica deve ser um compromisso de todos:

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 1998, p. 6).

E, por último, em seu Artigo 10, ressalta a responsabilidade universal dos povos para com a educação.

A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos [...] países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no

quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90 [...] Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração (UNESCO, 1998, p. 7).

A Declaração é um dos principais documentos internacionais produzidos no início da década de 1990 e que serviu de referência para orientar as reformas educacionais dos diferentes países. Observamos que, ao buscar meios para satisfazer as necessidades de educação básica para todos, o documento indica a necessidade de se assegurar formas mais flexíveis de acesso e permanência na escola. Em atendimento aos objetivos e recomendações contidos na Declaração outros documentos que a sucederam, também seguem os mesmos princípios, inclusive o “Relatório Delors”, o qual passamos a analisar a seguir.

3.2.2 A flexibilização curricular no Relatório Delors - Educação: Um Tesouro a Descobrir (1996)

O Relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, foi um documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI³⁹, com contribuições de especialistas do mundo todo. Sob encomenda da UNESCO⁴⁰, a elaboração do documento teve início em 1993, sendo concluído em 1996. No Brasil foi publicado em 1998, com a apresentação do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

A metodologia utilizada na elaboração do Relatório merece destaque, pois foram realizadas diversas conferências e reuniões governamentais, também houve a contribuição da sociedade civil, por meio de consultas individuais e espontâneas.

³⁹O Relatório foi elaborado por uma Comissão Internacional na qual Jacques Delors foi o relator. Especialistas de vários países fizeram parte da elaboração do documento: In'am AlMufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, MyongW on Suhr e Zhou Nanzhao.

⁴⁰Segundo Delors, os propósitos da UNESCO se fundamentam na esperança de um mundo melhor, no respeito aos direitos do homem, na “[...] compreensão mútua, em que os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano” (UNESCO, 1998, p.12).

O Relatório, que ficou conhecido por Relatório Jaques Delors⁴¹ devido ao nome do seu relator, contempla recomendações para a educação no século XXI, almejando a formação de um consenso sobre política educacional.

O documento apresenta recomendações para as reformas da educação em âmbito mundial, por considerá-la, ante os múltiplos desafios do futuro, “[...] como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (UNESCO, 1998, p.1).

No enfrentamento dos desafios no final do século XX, o Relatório descreve-nos um quadro da sociedade atual, na qual é apontado um mundo globalizado que, por um lado, é marcado por avanços expressivos dos recursos tecnológicos e de comunicação universal e, por outro, é fortemente marcado pela fome, conflitos e violência. Um mundo em que o fenômeno da migração/imigração tem aumentado, no qual existe uma multiplicidade de línguas e que as diferenças étnicas, religiosas, culturais, dentre outras, tem causando tensões e conflitos sociais (UNESCO, 1998).

Diante desse quadro, o documento valoriza a educação e atribui-lhe papel de relevância primordial no enfrentamento dos problemas globais. Entendendo-a como uma via para “[...] um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]” (UNESCO, 1998, p. 11), sugere que “[...] todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação” (UNESCO, 1998, p. 12).

A Comissão sistematizou orientações para a educação, segundo princípios firmados em acordos internacionais, particularmente nas diversas conferências mundiais promovidas pelas organizações internacionais. Ao mesmo tempo, a ampla divulgação do documento, publicado em mais de 170 países, influenciou as políticas educacionais nacionais e internacionais nas últimas décadas.

O Relatório apresenta seis linhas investigativas: Educação e Cultura; Educação e Cidadania; Educação e Coesão Social; Educação, Trabalho e Emprego; Educação e Desenvolvimento; Educação, Investigação e Ciência. As linhas mencionadas foram completadas por três temas transversais: tecnologias de comunicação, professores e

⁴¹Político Europeu de nacionalidade francesa; Presidente da Comissão Européia entre 1985 e 1995; foi funcionário do Banco da França em 1945; foi autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

processo de ensino, administração e finanças. É importante ressaltar que as linhas e temas transversais, apresentam um único objetivo de traçar diretrizes educacionais para o planeta.

Na perspectiva do Relatório, para ultrapassar as tensões existentes no mundo, tornando-o mais justo e igualitário, cabe à educação “[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (UNESCO, 1998, p.16).

A partir dessas recomendações, a educação é vista como missão para formar valores e desenvolver talentos, distinguindo-se, assim, do principal papel que desempenhou até então, a transmissão dos conhecimentos. Assim, cabe à educação:

[...] não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador [...] (UNESCO, 1998, p. 20).

A fim de que a educação cumpra sua missão, o Relatório apresenta novas concepções de organizações, gestão e financiamento. Dentre os novos princípios encontra-se o conceito de “[...] educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço” (UNESCO, 2010, p. 12). Também é preconizado um sistema educacional flexível. A Comissão, que elaborou o Relatório, aponta que:

[...] está consciente das missões que a educação deve desempenhar a serviço do desenvolvimento econômico e social [...] **cabe à educação construir um sistema mais flexível**, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino [...] (UNESCO, 2010, p. 11, grifo nosso).

Ao objetivar o cumprimento das novas funções atribuídas à educação, a Comissão sugere que a educação deve pautar-se em quatro pilares:

1. Aprender a conhecer – enfatiza o aprender a aprender e considera a educação um processo permanente no qual cada pessoa deve buscar compreender.

2. Aprender a fazer – tem como foco a formação profissional, enfatiza a prática, pois com a instabilidade no mundo do trabalho é preciso adaptar-se às novas condições. A aprendizagem está “[...] estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (UNESCO, 1998, p. 93). Em outras palavras, no contexto da acumulação flexível, no qual modificam-se as formas de trabalho, o trabalhador precisa ser flexível/polivalente para atuar em diversas funções e, na falta de emprego formal, precisa ser criativo para buscar o emprego informal ou auto emprego, como forma de sobrevivência.

3. Aprender a viver juntos – no atual contexto, este pilar torna-se o mais importante, como também o maior desafio, pois, por meio dele, busca-se a coesão social e o fim da violência, mediante o respeito ao outro e ao diferente.

4. Aprender a ser – o indivíduo deve saber atuar no mundo. Assim, qualidades, como: raciocínio, memória, pensamento autônomo, aptidão para comunicar-se, tornam-se fundamentais a serem desenvolvidas pela educação, *habilitando o indivíduo para agir em diferentes situações da vida*. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do senso estético e das capacidades físicas são destacadas como necessárias.

Na concepção da Comissão, os sistemas de ensino devem articular conhecimentos científicos aos quatro pilares da educação, juntamente com o princípio da igualdade de oportunidades. Segundo a UNESCO (2001, p. 110), “[...] o ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para enriquecer com a contribuição de outros atores sociais”. Nesta lógica, os cidadãos passam a ser “atores” e não mais “sujeitos passivos”, podendo experimentar diversas situações educativas e desempenhar, alternadamente, o papel de professor e aluno. Tanto a educação formal, quanto a não formal, devem completar-se ao longo da vida.

Na busca de promover a maior inclusão escolar e social, os níveis de ensino tornam-se menos lineares e padronizados e passam a ser mais flexíveis e dinâmicos. Assim, o documento aponta para a necessidade de se rever os conteúdos e métodos, tornando-os mais diversificados e adaptados às necessidades locais, dos diversos grupos e dos alunos individualmente, em conformidade com os quatro pilares da educação apresentados no Relatório.

Em relação ao Ensino Médio o documento aponta para a diversificação da oferta, “[...] como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia [...]” (UNESCO, 1998, p. 24).

O Relatório Delors recomenda a diversificação da oferta de opções curriculares no sentido de valorizar talentos, diminuir o insucesso escolar, evitar o sentimento de exclusão e marginalização dos indivíduos ou grupos. Também a oferta de uma educação pluralista, em atendimento à diversidade e para a valorização dos diferentes sujeitos. Nesses termos, argumenta em favor da personalização do ensino:

O ensino deve, também, ser personalizados: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, confiando esta iniciação a especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida. Para criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e, portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais (UNESCO, 2001, p. 57).

Na perspectiva do Relatório, os sistemas educativos formais privilegiam o acesso ao conhecimento e possuem rigidez de métodos de ensino-aprendizagem em detrimento de outras formas de aprendizagem. Assim, para a Comissão, o ensino deve abranger: “[...] processos que levem as pessoas, desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais [...]” (UNESCO, 2001, p. 104).

O documento expressa que o ensino secundário, a fim de evitar ser um dos fatores de exclusão escolar e social, deve primar pela diversificação da formação, pela alternância entre estudo e trabalho e pela busca da melhoria de sua qualidade. A flexibilização curricular é enfatizada, como podemos observar a seguir:

[...] os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais, organizando módulos de estudos, lançando pontes entre os diversos setores de ensino e, como se disse antes, dando possibilidades de retomar a educação formal após períodos de atividade profissional (UNESCO, 2001, p. 139, grifo nosso).

Nesta perspectiva, a flexibilidade fomenta o caráter pluridimensional do ensino, ajudando o jovem do Ensino Médio a se preparar para o mercado de trabalho e concluir essa etapa escolar da educação básica. O documento apresenta preocupação com os resultados de evasão escolar e sugere:

Pode-se pensar na organização de sistemas de apoio em todos os estabelecimentos de ensino: criar percursos mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar, mas que se revelam dotados para outros tipos de atividades. O que se supõe, em particular, ritmos especiais de ensino e turmas reduzidas [...] O conjunto destas medidas deveria, se não suprimir, pelo menos limitar significativamente o abandono da escola e as saídas do sistema escolar sem qualificações (UNESCO, 2001, p. 147).

Compreendemos que formar o cidadão ativo, flexível, criativo, empreendedor, participativo, voluntário, dentre outras, são objetivos fundamentais neste modelo de educação. Com o *slogan* de participação e cidadania o sujeito é responsabilizado para resolver seus problemas, inclusive de empregabilidade. Kuenzer (2005), ao tratar das novas demandas de trabalho e das competências que se exige na formação do trabalhador, afirma:

Estas demandas, a partir da substituição progressiva dos processos rígidos, de base eletromecânica, pelos de base flexível, de base microeletrônica, têm deslocado o conceito de educação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Ou, para usar as expressões, trata-se agora não apenas de aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de “saber, saber fazer, saber ser e saber conviver”, agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos (KUENZER, 2005, p. 16).

Podemos apreender das palavras de Kuenzer que, as demandas do capital no modelo flexível exigem certas competências⁴² e habilidades encontram correspondência com os quatro pilares da educação que constam no Relatório Delors (1996).

⁴²Para Acácia Kuenzer: “Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvendo-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso sob o discurso da

Face ao exposto, podemos constatar em várias passagens do Relatório recomendações quanto à flexibilização curricular. Em consonância com as orientações políticas, prescritas no Relatório Delors, dentre os documentos nacionais, podemos citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais; o Plano Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais; documentos do MEC utilizados para a formação continuada dos docentes; Programas e Projetos na área educacional.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) vem discutindo a questão da flexibilização curricular com seus professores, como ocorreu recentemente, na “Semana Pedagógica do 1º semestre de 2014”, quando foi apresentado no documento “Orientações para a Semana Pedagógica” a proposta de que os educadores repensem os currículos escolares e considerem os sujeitos em sua diversidade (PARANÁ, 2014).

A reconfiguração do sistema educacional deverá dar ênfase nos sujeitos no processo e no percurso que o aluno realizou, e não nos conhecimentos, pois, na perspectiva do Relatório a aprendizagem depende da capacidade de cada um, cabendo a educação “[...] frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (UNESCO, 1998, p. 16). Na nossa perspectiva, esta é uma forma de pensar que se respalda em alguns aspectos da teoria de aprendizagem inatista⁴³ é, também, uma forma de responsabilização do indivíduo por sua aprendizagem.

Observamos que, nos novos encaminhamentos, a escola de massa, sistemática, intencional, voltada para o ensino, é condenada, por promover evasão e repetência, conduzindo os alunos à reclusão escolar e social. O sistema da escola deve ter diversificação, de cursos e de percursos; flexibilização de tempos e espaços.

Com base nessas orientações, vem se consolidando na educação brasileira modelos flexíveis, a exemplo do exame on-line da EJA⁴⁴ e a conclusão do Ensino Médio pela

valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer!” (KUENZER, 2005, p. 21).

⁴³ A teoria da aprendizagem inatista decorre de uma corrente do pensamento a partir da qual a aprendizagem concebida como biologicamente determinada, ou seja, a nossa herança genética é responsável pela nossa capacidade e pelo nosso desempenho intelectual.

⁴⁴ O Exame on-line da EJA pode “[...] ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental para quem tem no mínimo 15 (quinze) anos completos e, para o nível do Ensino Médio, ter no mínimo 18 (dezoito) anos completos no ato das inscrições para as provas” (Paraná, 2016b, p. 1). Em 2015, o Exame da EJA foi regulamentado pelo Edital nº 54 - GS/SEED, disponível no site governamental do Estado do Paraná: diaadiaeducacao.pr.gov.br.

pontuação obtida no ENEM⁴⁵. A flexibilização, prevê, também, currículos personalizados: educação do campo, da cidade, que atenda as especificidades dos indivíduos, em tempos distintos.

De nossa perspectiva, esse processo tem implicações para o ato de conhecer, pois dependeria sempre das particularidades, comprometendo a universalidade e a objetividade do conhecimento, resultando no que Duarte (2010) denomina de “relativismo cultural”. Segundo o autor:

[...] se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. Em segundo lugar, trata-se de um relativismo cultural. O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura (DUARTE, 2010, p. 36).

Ao mesmo tempo, o “relativismo cultural” “[...] incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento” (DUARTE, 2010, p. 36). A esse respeito o autor indaga:

Como definir conteúdos [...] se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? [...] O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações (DUARTE, 2010, p. 36-37).

⁴⁵ Para obter a certificação do Ensino Médio utilizando a nota do ENEM o participante deve possuir 18 anos ou mais, no ato da inscrição é necessário escolher uma instituição certificadora dentre as disponíveis no site (Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). Outro requisito é alcançar 450 pontos em cada área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática), assim como, conseguir 500 pontos na redação. Estas informações estão disponíveis no site do MEC/ENEM disponível para acesso público.

A supervalorização do cotidiano conduz à valorização de um tipo de conhecimento que foi definido por Polanyi (1967) por conhecimento tácito, ou seja, “[...] conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial” com isso ocorre a “[...] correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico” (DUARTE, 2010, p. 38). São críticas do autor sobre a importância que o conhecimento tácito ocupa nos currículos escolares: “Esse tipo de conhecimento vem ocupando um lugar cada vez maior nos currículos escolares, de início no interior do ensino dos conteúdos clássicos, e posteriormente deslocando esses conteúdos para uma posição secundária e periférica” (DUARTE, 2010, p. 38).

Nesses termos, como não é possível definir um currículo com base em conteúdo comum a todos, pois não existe uma referencial central para a definição da organização das atividades escolares. Portanto, o currículo escolar, senão vier a ser dissolvido, tende pelo menos a levar as fronteiras em que eles estão organizados a se flexibilizar.

O currículo flexível, defendido inclusive pelos setores progressistas, está relacionado ao trabalho com temas, projetos, macrocampos, regime de alternância, dentre outros e que atenda as diversas juventudes, como exemplo podemos citar a ênfase que se dá ao *Programa Ensino Médio Inovador*, propondo o redesenho curricular, a formação continuada dos professores do Ensino Médio e o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, com foco na diversidade dos “sujeitos” e currículos e a interdisciplinaridade como metodologia idealizada para o trabalho no novo ensino médio.

Do nosso ponto de vista, a escola é chamada a se reinventar, redesenhar seus currículos, de modo a corresponder às formas próprias do sistema produtivo, também passa a assumir uma forma de organização mais flexível, conforme abordaremos na 3ª seção.

3.2.3 Educação para Todos: O Compromisso de Dakar (2000)

Após dez anos de realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual os países firmaram compromissos e aprovaram um plano de ação objetivando satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, a UNESCO convocou uma novo Fórum Mundial de Educação, para avaliar os progressos alcançados desde a Conferência de Jomtien.

Com essa finalidade realizou-se o Fórum Mundial de Dakar, em Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000, no qual foi feito um balanço sobre os avanços das políticas educacionais desde 1990 e foram traçadas novas metas a serem alcançadas até 2015.

Na avaliação do Fórum de Dakar, houve progressos no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, particularmente em relação a erradicação do analfabetismo e universalização do acesso à escola. Porém, foram lentos e desiguais. Também, foram apresentados índices⁴⁶ que, nos termos do documento, afrontam a dignidade humana e o direito à educação e, ao mesmo tempo, impede o desenvolvimento dos países e a amenização da pobreza e dos conflitos sociais.

A educação, reconhecida como um direito de todos, deve se constituir em um instrumento para a amenização da pobreza, para a redução das desigualdades sociais, para a contribuição para o desenvolvimento sustentável, e para promover a paz e a coesão social.

No Compromisso de Dakar, em consonância com os compromissos assumidos na Declaração Mundial de Educação para Todos, foram reafirmados os seguintes objetivos:

- I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;
- III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001b, p. 8-9).

⁴⁶ Segundo a UNESCO, no ano 2000 havia 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e 880 milhões de adultos analfabetos (UNESCO, 2001b).

Dentre as estratégias traçadas para o cumprimento desses objetivos destacamos: assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implantação e fiscalização de estratégias para o desenvolvimento da educação; promover políticas de educação para todos; e desenvolver planos nacionais de ação.

O Compromisso de Dakar prevê que alcançar a “Educação para Todos” demandará maior apoio financeiro e vontade política, para tanto deve não apenas ser responsabilidade dos governos dos países, mas um compromisso de todos. Neste sentido,

[...] é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais multilaterais, entre os quais o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações (UNESCO, 2001b, p. 11).

Além da demanda de apoio financeiro adicional, por parte dos governos e das agências financeiras internacionais, para alcançar a “Educação para Todos” (EPT), o documento propõe seis metas e doze estratégias que objetivam permitir o acesso equitativo ao ensino de qualidade, para que todos os cidadãos possam aprender e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Assim, como no Relatório Delors, no documento “Educação para Todos: o compromisso de Dakar”, a educação é concebida ao longo de toda a vida e deve atender às necessidades básicas de aprendizagem dos educandos “no melhor sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001b, p.8). Para isso, as oportunidades educacionais “[...] não devem excluir nem discriminar. Uma vez que o ritmo, o estilo, a linguagem e as circunstâncias da aprendizagem jamais serão uniformes, deve haver espaço para abordagens diversificadas, formais ou menos formais [...]” (UNESCO, 2001b, p. 15).

Neste sentido, compreendemos que o documento propõe a diversificação de ofertas e a flexibilização do currículo escolar e dos sistemas de ensino no intuito de, ao levar em consideração a diversidade e as necessidades individuais dos educandos, permitir a todos uma escola que seja inclusiva. É relevante destacar a recomendação quanto à elaboração dos Planos Nacionais de Educação, considerando as metas e estratégias estabelecidas e apresentadas no Fórum:

As metas e estratégias abaixo especificadas estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade. Elas são de natureza global, formuladas a partir dos resultados dos congressos regionais da EPT e das metas internacionais de desenvolvimento com que os países já estão comprometidos. Cada um dos países, mediante um processo de consulta com todos os financiadores da educação e com a ajuda da comunidade internacional mais ampla e dos mecanismos de acompanhamento da EPT, deve propor seus próprios objetivos, suas metas intermediárias e prazos, dentro de planos nacionais de educação existentes ou novos (UNESCO, 2001b, p.18).

Em atendimento aos compromissos assumidos nos encontros regionais e prescritos no “Marco de Ação”, os governantes passam a elaborar, em seus países, segundo critérios estabelecidos internacionalmente, os seus Planos Nacionais de Educação. Cabe lembrar que o PNE brasileiro, Lei nº 10.172/2001, foi aprovado um ano após a realização do Fórum.

A seguir, apresentamos as orientações da UNESCO traduzidas em metas, as quais dizem respeito à flexibilização dos sistemas educativos.

A primeira meta discorre sobre a necessidade em garantir assistência e educação para todas as crianças pequenas, especialmente as que estão em situação de risco. Para isso, os governos devem criar políticas de educação para todos “[...] mobilizando apoio político e popular e promovendo programas adaptáveis e flexíveis para as crianças pequenas”, de modo que elas sejam incluídas (UNESCO, 2001b, p. 18).

A segunda meta refere-se à garantia da educação primária às crianças, especialmente para meninas, crianças em situação de risco e de minorias étnicas até 2015. Para isso, os Estados devem assumir responsabilidades quanto à ampliação das taxas de matrícula e da permanência das crianças nas escolas. Há uma ênfase no documento, à questão de gênero, pois mundialmente as meninas são as mais excluídas do sistema educacional. Para além da matrícula e permanência das crianças, a meta em questão volta-se também à necessidade de efetivação da aprendizagem:

Embora seja essencial o compromisso de atingir a matrícula universal, igualmente importante é aprimorar e manter a qualidade da educação fundamental para assegurar os resultados efetivos de aprendizagem. A fim de atrair e reter crianças provindas de grupos marginalizados e excluídos, **os sistemas educacionais devem responder de maneira flexível** – oferecendo conteúdo relevante e formatos acessíveis e

atraentes. Os sistemas educacionais devem ser inclusivos buscando ativamente as crianças que não estejam matriculadas e respondendo de **maneira flexível** às circunstâncias e às necessidades de todos os educandos (UNESCO, 2001b, p. 19, grifos nossos).

Assim, as escolas devem responder às demandas e necessidades dos alunos, criando uma série de “abordagens imaginativas e diversificadas”, a fim de vencer as barreiras que impedem o acesso das crianças à escola, conquistando-as e incluindo-as.

A terceira meta visa “Assegurar que a necessidades de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para vida” (UNESCO, 2001b, p. 19). Para o alcance desta meta é necessário oportunizar aos jovens e adultos acesso e conclusão da educação “secundária” para a modernização da economia. No documento de Dakar, em consonância com o Relatório Delors, a perspectiva é que a educação dos jovens e adultos deve ser ao longo da vida. A educação deve possibilitar aos jovens e adultos o acesso a conhecimentos, mas, também, a formação de valores, habilidades e atitudes voltadas para o trabalho, para que possam intervir na sociedade responsabilizando-se por suas vidas.

Esta meta aponta para a necessidade de desenvolver programas de apoio aos jovens para o enfrentamento de alguns desafios, tais como: a gravidez na adolescência; falta de emprego; conflitos; violência e AIDS. No Brasil buscou-se atender essa meta por meio da “pedagogia de projetos”⁴⁷, pela inclusão dos temas transversais nos PCN, e pela diversificação dos currículos escolares, com a inclusão de disciplinas que tratam dessas temáticas na parte diversificada dos currículos escolares. Os assuntos abordados nos temas passaram a ser publicados por editoras, pelo MEC, pelas Secretarias de Estado da Saúde e Educação e por empresas. Também passaram a fazer parte da formação de professores e a ser desenvolvidos por meio de projetos em parcerias entre escolas e empresas, a exemplo de projetos de empreendedorismo em parceria com o SEBRAE⁴⁸ e projetos de formação

⁴⁷A pedagogia de projetos faz parte das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras, atualmente, os Projetos de Complementação Curricular, geralmente são ofertados em contra turno. No entanto, desde a década de 1990 eles vêm ocorrendo, geralmente são projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinar. Os temas são voltados aos temas transversais, também são conhecidos por desafios educacionais contemporâneos.

⁴⁸O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) é uma entidade privada que promove a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos de micro e pequeno porte – aqueles com faturamento bruto anual de até R\$ 3,6 milhões. Há mais de 40 anos, atua com foco no fortalecimento do empreendedorismo e na aceleração do processo de formalização da economia por meio de parcerias com os setores público e privado, programas de capacitação, acesso ao crédito e à inovação,

para a cidadania em parceria com ONGs, dentre outros. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), estes “temas transversais” são denominados “Desafios Educacionais Contemporâneos” e são abordados considerando uma metodologia interdisciplinar.

A meta três do documento apresenta estratégia de flexibilização de opções para a conclusão de estudos visando a obtenção de conhecimentos básicos e para continuarem aprendendo ao longo da vida, tal como pode identificar na citação a seguir:

A todos os jovens deve ser dada a oportunidade de prosseguir sua educação. Para os que abandonam a escola, ou a completam, sem ter adquirido os conhecimentos de alfabetização, cálculo e habilidades para a vida de que necessitam, deve haver uma variedade de opções para que continuem sua aprendizagem. Essas oportunidades devem ser ao mesmo tempo significativas e relevantes concernentes a seus respectivos ambientes e necessidades, ajudando-os a se tornarem agentes ativos na modelagem de seu futuro e a desenvolverem habilidades úteis relativas ao trabalho (UNESCO, 2001b, p.19).

Assim, o documento propõe a flexibilização curricular como um meio de manter o aluno na escola ou possibilitar o prosseguimento em seus estudos.

No que se refere a quarta meta, ela está voltada para a atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em especial das mulheres que representam dois terços da população analfabeta do mundo. Para isso, recomenda-se que: “Devem ser fomentadas ligações entre abordagens formais, não-formais e informais da aprendizagem para atender às diversas necessidades e circunstâncias dos adultos” (UNESCO, 2001b, p. 19). Como estratégia, conclama os governos a ampliar e diversificar a educação de jovens e adultos.

Em cumprimento a essa meta podemos destacar o *Programa Brasil Alfabetizado* que, desde 2003, ampliou significativamente o atendimento à alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. O Programa é financiado pelo governo federal e desenvolvido em parceria com os estados e municípios. De acordo com informação disponível no Portal do MEC, seu objetivo é:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015, p. 1).

Os docentes, geralmente são professores leigos que atuam como “voluntários” em horários e espaços alternativos, que não necessariamente o escolar, ou seja, podem formar turmas e atendê-las em Igrejas, indústrias, centros comunitários, dentre outros. Os docentes recebem bolsa auxílio, participam de editais de inscrição nos Núcleos Regionais de Educação, porém, não tem vínculo empregatício com as Secretarias de Estado de Educação. As Secretarias, recebem recursos do MEC e organizam a formação inicial e continuada dos docentes. No Paraná, o Programa, que teve início em 2004 e continua em andamento, recebeu o nome de *Paraná Alfabetizado*:

O Programa Paraná Alfabetizado é uma ação do Governo do Estado do Paraná em parceria com o Ministério da Educação, tem como objetivo superar o índice de analfabetismo que é de 9,5% de indivíduos com mais de 15 anos. A primeira edição deste Programa no ano de 2004 teve como resultado 24.642 educandos com 1.275 turmas em 225 dos 399 municípios, alcançando assim 56% das cidades do Estado. Em 2005 o número de educandos aumentou para 46.966 distribuídos em 2.577 turmas, chegando a 344 municípios, ou seja, 85% das cidades do Paraná. Já em 2006 os números alcançados foram: 57.390 educandos, 2.962 turmas em 351 municípios, 92% do Estado (ABILHÔA, 2007, p. 1).

O número de alunos atendidos no início do Programa no Paraná e no Brasil foi bastante significativo, porém, atualmente é reduzido devido à queda do número de analfabetos. No *Programa Brasil Alfabetizado* podemos perceber claramente a flexibilização curricular em relação ao tempo e espaço, ao contrato de trabalho dos docentes e a organização didático-pedagógica.

A quinta meta tem por objetivo acabar com as disparidades entre os gêneros na educação “primária” e “secundária”, além de promover a igualdade entre os gêneros na educação até o ano de 2015. Segundo o documento, esta meta exige comprometimento político firme, para garantir recursos adequados (professores, currículos, materiais didáticos e ambientes acolhedores e sensíveis).

Por fim, a sexta meta, pretende melhorar a qualidade da educação para todos. Segundo a UNESCO (2001b, p 20), “[...] especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades para a vida”. Para isso, faz-se necessário que:

Os governos e demais parceiros da EPT devem trabalhar juntos para assegurar educação fundamental de qualidade para todos independentemente de gênero, riqueza, local, língua ou origem étnica. Os programas de educação bem sucedidos exigem: (1) alunos saudáveis, bem nutridos e motivados; (2) professores bem capacitados e técnicas de ensino ativas; (3) instalações e materiais didáticos adequados; (4) currículo pertinente que possa ser ensinado e aprendido na língua local e se apoie nos conhecimentos e experiência dos professores e alunos; (5) ambiente que não só estimule a aprendizagem, mas também seja acolhedor, sadio, seguro, e leve em conta os gêneros; (6) definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; (7) governo e administração participativas; (8) respeito pelas comunidades e culturas locais e envolvimento com elas. (UNESCO, 2001b, p. 20-21).

O documento de Dakar apresenta estratégias a fim de concretizar as seis metas, descritas anteriormente. A UNESCO (2001b) salienta a necessidade de comprometimento político na elaboração de planos de ação e de aumento de investimentos na educação por parte dos governos, de organizações não governamentais, do setor privado e de agências de financiamento internacionais. O intuito é incentivar reformas educacionais que permitam maior participação dos cidadãos e da sociedade civil no planejamento, implantação e avaliação da educação fundamental, para promover “[...] o desenvolvimento de estruturas de administração educacional controláveis, abrangentes e flexíveis” (UNESCO, 2001b, p. 22). Portanto, não apenas o currículo, mas a organização da educação como um todo passa a ser concebida de uma forma flexível.

Numa abordagem multissetorial, a educação é vista pela UNESCO, como um dos meios para a redução da pobreza. Contudo, os sistemas educacionais precisam ser inclusivos e que “[...] de maneira explícita, identifiquem e estabeleçam como alvos as necessidades e circunstâncias dos mais pobres e dos mais marginalizados e a elas respondam de maneira flexível” (UNESCO, 2001b, p. 22). Isso exige o “[...] desenvolvimento de abordagens da aprendizagem que sejam diversificadas, flexíveis e inovadoras” (UNESCO, 2001b, p. 24), além de ambientes educacionais que fomentem respeito, dignidade e tolerância para com o próximo.

Outras estratégias de ação são apresentadas no documento, tais como: a) a formação continuada para diretores de escolas e demais funcionários da área educacional; b) a avaliação da aprendizagem deve considerar aspectos cognitivos e não-cognitivos; c) a flexibilização curricular, com a inclusão de temáticas contemporâneas, a exemplo da AIDS, que poderão ser desenvolvidas por meio de programas e de projetos.

Na perspectiva da UNESCO, promover uma escola para todos, requer a reforma dos sistemas educativos, de modo que o ensino seja personalizado e diversificado, a fim de responder as condições e necessidades específicas dos indivíduos excluídos.

No anexo do documento apresentado no Fórum de Dakar “Educação Para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional”, realizado em Santo Domingo, de 10 a 12 de fevereiro de 2000, os países assumiram compromissos de melhorar e diversificar os programas educativos, associando a educação de jovens e adultos ao trabalho e reconhecendo experiências prévias dos alunos para aprovação.

Os países se comprometeram a reformar os currículos, pois reconhecem a escola e a sala de aula como um “lugar central” para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e para a formação de habilidades, valores e atitudes. A educação é atribuída a função de:

[...] proporcionar habilidades e competências para viver e desenvolver uma cultura do direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não-discriminação; a formação de valores cívicos e éticos; a sexualidade; a prevenção ao abuso das drogas e do álcool; a preservação e o cuidado do meio ambiente (UNESCO, 2001b, p.34).

Assim, na perspectiva do documento do Fórum de Dakar:

A inclusão dessas aprendizagens como conteúdos curriculares, transversais e/ou disciplinares, constitui um desafio associado à nova construção curricular, ao trabalho conjunto com a comunidade e ao papel do professor como modelo das competências para a vida. (UNESCO, 2001b, p.34).

Portanto, para dar conta das reformas curriculares propostas no documento, os governantes representantes dos países participantes se comprometeram a: “Estabelecer as normas de flexibilização curricular necessárias para que as escolas integrem ao currículo

conteúdos e experiências significativas e relevantes de sua comunidade e que lhe permitam interagir com ela” (UNESCO, 2001b, p. 34). Assim, cabe aos governos:

Projetar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexíveis e novos espaços na comunidade que assumam a diversidade como valor e como potencialidade para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos, recuperando as experiências formais e não-formais inovadoras, para atender as necessidades de todos: meninas, meninos e adolescentes, jovens e adultos (UNESCO, 2001b, p. 33).

Embora, a preocupação central do Fórum parece-nos estar mais voltada para o Ensino Fundamental, ele nos permite compreender o nosso objeto de pesquisa, ou seja, a flexibilização curricular no Ensino Médio. Isto porque, a flexibilização curricular é apontada como um mecanismo que irá garantir a permanência e prosseguimento nos estudos, e a formação de valores, atitudes e habilidades necessárias para o mundo do trabalho no século XXI.

3.2.4 Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos – UNESCO (2005)

O documento “Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos” foi desenvolvido pela UNESCO com a colaboração de especialistas em educação e do “Serviço de Supervisão Interna e do Gabinete de Planejamento Externo”. As orientações foram analisadas em um “Seminário Regional sobre Educação em Inclusiva” ocorrido em Bangucoque e, posteriormente, foi apreciado pelo “Comité da Direcção da Flagship”, “[...] grupo de pressão criado no âmbito da UNESCO, com elementos de diversos países, para fomentar o movimento da Educação Inclusiva” e o “Direito à Educação para Pessoas com Deficiência: Rumo à Inclusão” (UNESCO, 2005, p. 3).

A princípio, parece-nos que as Orientações estão voltadas apenas para a inclusão de crianças com necessidades especiais. Entretanto, conforme o próprio documento, o termo inclusão é abrangente, objetivando não apenas atender às necessidades de grupos dos portadores de deficiências, mas de grupos marginalizados e excluídos. As orientações têm a finalidade de fornecer informações para a formulação e revisão dos Planos Nacionais de Educação/ Educação para Todos (EPT), para que os mesmos “[...] se tornem mais inclusivos com o objectivo de assegurar acesso e qualidade de educação para TODOS os

alunos” (UNESCO, 2005, p. 4). Também para “[...] fornecer informação e conhecimento, ser um instrumento político para rever e formular [...] servir como base para discussão entre políticos, educadores, ONGs e organizações internacionais com impacto na política tanto da educação pública, quanto privada, e interessados em promover o acesso de TODOS os alunos” (UNESCO, 2005, p. 4). O documento é organizado em três partes:

A primeira contém a estrutura teórica. Define inclusão, explica de que forma ela se fundamenta na observância dos direitos humanos e de que forma se relaciona com os factores custos / benefícios. A segunda parte trata de aspectos mais práticos ligados às mudanças a nível escolar. Determina os elementos chave na mudança para a inclusão com especial enfoque para os principais intervenientes incluindo professores, pais e as entidades que definem a política educacional bem como os currículos. A terceira parte reúne as duas primeiras secções fornecendo meios para os serviços de planeamento e política educacional (UNESCO, 2005, p. 4).

Na perspectiva do documento, a educação inclusiva deve ser gratuita, obrigatória e direccionada para o desenvolvimento da personalidade e respeito aos direitos humanos. Isso requer mudanças na prática pedagógica. Nos termos do documento a inclusão é um:

[...] processo de atender e de dar respostas à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias [...] (UNESCO, 2005, p. 10-11).

Para a UNESCO, os elementos para a efetivação da inclusão nas instituições escolares, além dos currículos, são os professores, os pais e a política educacional. A inclusão deve ocorrer na escola e fora da escola, como enfatiza o documento.

Os professores, pais, comunidades, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de educadores e empresários na área da educação são alguns dos actores que podem funcionar como recursos valiosos no apoio à inclusão. Alguns deles (professores, pais e comunidades) são muito mais do que um recurso valioso; eles são os elementos chave para apoiar todos os aspectos do processo de inclusão. Isto implica o desejo de aceitar e promover a diversidade e tomar uma parte activa na vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola. O melhor local de aprendizagem para a inclusão depende largamente do relacionamento entre os professores, os pais, os outros alunos e a

sociedade. Idealmente, a verdadeira inclusão deve ser implementada tanto na escola como na sociedade em geral (UNESCO, 2005, p. 18).

A terceira parte do documento corresponde a orientações para a elaboração de políticas inclusivas e integração de práticas entre as escolas especiais e escolas regulares. Segundo a UNESCO é preciso reconhecermos

[...] que as dificuldades que os alunos apresentam resultam da forma corrente de organização das escolas e de métodos de ensino muito rígidos. Ficou demonstrado que as escolas necessitam de ser reestruturadas e que a pedagogia precisa de ser desenvolvida de forma a responder positivamente à diversidade de alunos – olhando para as diferenças individuais não como problemas a ser encarados, mas como oportunidades para enriquecer o ensino (UNESCO, 2005, p. 6).

A inclusão exige mudanças na organização das escolas, nos métodos de ensino, nas estratégias de ensino aprendizagem e nos seus currículos, considerados muito rígidos, de forma a responder a diversidade dos alunos e a eliminar barreiras que possam contribuir para a exclusão. Portanto, na redefinição da prática educativa, o atendimento a diversidade e currículos flexíveis são elementos importantes a serem considerados.

Uma escola inclusiva para todos deve centrar-se na flexibilidade e na variação, tanto estruturalmente como a nível de conteúdos com o objetivo de dar a cada aluno uma educação relevante e oportunidades ótimas para o seu desenvolvimento.

As características de “uma escola para todos” incluem o exercício da flexibilidade de acordo com as capacidades individuais dos alunos, dando prioridade às suas necessidades e interesses. A escola para todos é, por isso um local de aprendizagem coerente, mas diferenciado (UNESCO, 2005, p. 14).

As escolas inclusivas, visando reduzir o índice de repetições e, conseqüentemente, os custos causados por frequentes reprovações, devem fazer adaptações curriculares, oferecer atendimento individualizado e contar com apoio especializado de serviços de saúde. O aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, como podemos constatar na seguinte afirmativa:

[...] a “Educação para Todos” coloca o aluno no centro do ensino/aprendizagem baseando-se na apreciação das suas diferenças de

compreensão, de sentimentos, de capacidades sociais e perceptivas, etc. Daí resulta que todos os alunos têm ótimas oportunidades de se tornarem motivados e interessados (UNESCO, 2005, p. 23).

O documento apresenta o currículo como um “instrumento para fomentar a tolerância e promover os direitos humanos”, além de considerá-lo um meio pelo qual se transmite o “respeito pela dignidade das pessoas e a consciência das responsabilidades enquanto cidadãos nacionais e globais [...]” (UNESCO, 2005, p. 26). Neste sentido, o currículo é visto como uma ferramenta utilizada para promover a coesão social, o respeito e a tolerância. Na escola para todos, são reconhecidas as diferenças entre os alunos e os currículos flexíveis visam atender a essas diferenças:

Currículos acessíveis e flexíveis podem servir como “chave” para criar “escolas para todos”. É importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir possibilidades de adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e cada um dos alunos (UNESCO, 2005, p. 23, grifos nossos).

Para que a flexibilização curricular ocorra, de modo a garantir a inclusão e o sucesso escolar de “todos”, são sugeridas as seguintes estratégias:

- Dar uma margem de tempo flexível para os alunos estudarem determinados assuntos
- Dar maior liberdade aos professores para escolherem os seus métodos de trabalho
- Proporcionar aos professores a oportunidade de dar apoio especial em disciplinas práticas (por exemplo orientação e mobilidade) além dos períodos reservados para as disciplinas mais tradicionais
- Reservar tempo para apoio adicional ao trabalho da sala de aula
- Dar ênfase aos aspectos ligados ao treino pré-vocacional (UNESCO, 2005, p. 24).

As estratégias apresentadas pela UNESCO, para a flexibilização curricular, levam em consideração o tempo para os estudos, os métodos utilizados, as disciplinas “práticas”, o apoio adicional e o treino “pré-vocacional”. Além disso, destaca a relevância dos conteúdos curriculares para a vida; a inclusão da educação ambiental no currículo; o desenvolvimento de trabalhos voltados aos valores humanos; as questões de gênero e

identidade cultural; os métodos de ensino devem ser interativos e centrados nos alunos; deverá haver relação entre o currículo e o sistema de avaliação nacional; as autoridades educacionais devem acompanhar a efetivação das propostas curriculares negociadas (UNESCO, 2005).

Como podemos observar, nos destaques que fizemos do Relatório da UNESCO, o currículo rígido é considerado um fator de exclusão. Conseqüentemente, a reorganização curricular de forma flexível é considerada como necessária para efetivação das políticas inclusivas, também denominadas “Educação para Todos”.

3.2.5 A flexibilização curricular na Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015)

A Declaração de Incheon resultou Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME 2015), ocorrido em maio de 2015, em Incheon, na Coreia do Sul. A convite da diretoria geral da UNESCO, o encontro reuniu “[...] ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado” (UNESCO, 2015, preâmbulo).

O Fórum foi liderado pela UNESCO e contou com a contribuição e/ou co-organização da Coreia do Sul, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Banco Mundial, do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da ONU Mulheres e do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Na ocasião foram reafirmadas a “[...] visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000” (UNESCO, 2015, preâmbulo), e também que,

[...] a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos (UNESCO, 2015, preâmbulo).

Como ressalta a UNESCO, desde 1990, com a Declaração de Jomtien, almeja-se a educação para todos. Entretanto, apesar dos inúmeros acordos e documentos elaborados com este fim, esta meta está longe de ser alcançada.

Em Incheon, os participantes recordaram o *Acordo de Mascate*⁴⁹ aprovado na *Reunião Mundial sobre Educação para Todos*, em 2014. Segundo a UNESCO,

[...] ajudou a guiar com sucesso os objetivos de educação propostos pelo Grupo de Trabalho Aberto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Foram lembrados os resultados obtidos e tomaram nota das conclusões do Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015 e dos relatórios regionais de EPT, assim como, os compromissos para com as conferências ministeriais regionais sobre educação pós-2015 (UNESCO, 2015, preâmbulo).

Na ocasião, foi reconhecida a “[...] contribuição da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, assim como o papel dos governos e das organizações regionais, intergovernamentais e não governamentais no estímulo ao compromisso político em favor da educação” (UNESCO, 2015, preâmbulo).

Após a realização de avaliação sobre os progressos obtidos para o alcance da EPT e das metas alcançadas dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (2000), bem como, sobre os desafios globais e nacionais relacionados à educação, os participantes deliberaram sobre a “agenda de educação 2030”, com a finalidade de: **“Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”** e suas metas correspondentes (UNESCO, 2015, p.1, grifo no original).

Na perspectiva da UNESCO (2015, p. 1), a agenda é “[...] inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas”.

⁴⁹ O Acordo de Mascate “[...] é um documento que estabelece objetivo e metas para a agenda da educação pós-2015 e foi acordado durante a Reunião Educação Mundial para Todos em Mascate, Omã. Esse documento é o primeiro documento importante que propõe uma nova meta de educação mundial para a comunidade internacional a fim de garantir educação inclusiva e igualitária de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030” (FIP, 2015, p. 1). Neste acordo foram mantidas sete metas deste acordo em Incheon, destacamos aqui a meta 3 que se relaciona ao propósito de que jovens e adultos atinjam proficiência em leitura, escrita e matemática; a meta 4 a conhecimentos e habilidades para a vida e para o trabalho; e a meta 5 a educação para o desenvolvimento sustentável e para a cidadania (UNESCO, 2015b, p. 7).

Na visão dos participantes, expressas na *Declaração de Incheon*, a concepção de educação é reafirmada como,

[...] um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015, p.1).

O documento reafirma o compromisso quanto à garantia de acesso, inclusão e equidade, compromisso em “[...] incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero”⁵⁰; e assume compromisso em relação à qualidade da educação, ao longo da vida (UNESCO, 2015, p. 2).

A UNESCO, nesta Declaração, reafirma seu posicionamento sobre questões curriculares ao tratar das habilidades em alfabetização, matemática e resolução de problemas; na formação de valores, atitudes; na formação para a cidadania e sustentabilidade. Reafirma que, na educação ao longo da vida, “[...] é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal” (UNESCO, 2015, p.2). Reafirma também a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação e o desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos e resilientes⁵¹, ou seja, com capacidade para o enfrentamento de situações de crise e violência, de superar obstáculos, de resolver problemas e de resistir às pressões cotidianas.

⁵⁰ Sem julgar o mérito da questão, este compromisso gerou, no Brasil, manifestações de grupos ligados a religiões, que por ocasião da aprovação dos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação protestaram e pressionaram os legisladores para retirarem dos respectivos documentos questões relacionadas a gênero.

⁵¹ Fajardo, Minayo e Moreira (2010, p. 1), com base em pesquisas sobre o significado do termo na educação, apresentam a seguinte definição: “[...] a resiliência não é um atributo da pessoa, mas pode ser consolidada na ação docente, e que o ambiente resiliente da ação pedagógica cresce quando existe um suporte afetivo e emocional necessário para que as pessoas trabalhem em constante clima de aprendizagem”.

A Declaração de Incheon apresenta uma agenda para a efetivação dos compromissos reafirmados até 2030, dentre os quais destacamos: responsabilização dos governos para o cumprimento da agenda; elaboração de relatórios pelos países; elaboração de políticas, planejamento, acordos e financiamento “pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação” (UNESCO, 2015, p. 3).

Neste documento, assim como nos demais, a UNESCO, apela aos doadores e aos mecanismos de financiamento internacionais para que aumentem os investimentos em educação, de modo que envidem esforços para que os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis” sejam atingidos. Consideramos que, a Declaração de Incheon reafirma a mesma visão sobre a educação desde a década de 1990, pautada, sobretudo, na formação de valores e construção de sistema educacional flexível.

3.3 A política de flexibilização curricular nos documentos nacionais

Trataremos a seguir dos documentos nacionais que elegemos para a nossa investigação sobre a política de flexibilização curricular no Ensino Médio. Antes, porém, de analisarmos nosso objeto nos documentos, acreditamos ser oportuno fazermos algumas considerações sobre o Ensino Médio no Brasil.

Constata-se que há uma preocupação com a obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio, conforme apresentamos na introdução deste trabalho: houve expansão no número de matrículas, porém, estamos longe de alcançar o ideal, não apenas quanto ao número de alunos matriculados, mas, também, quanto aos resultados divulgados nas avaliações externas e nos índices de aproveitamento escolar apresentados nos relatórios finais de cada ano letivo no âmbito das instituições de ensino.

O crescimento significativo de matrícula no Ensino Médio, nos últimos anos, relaciona-se intimamente ao fato de o Ensino Fundamental ter atingido melhores índices de acesso e permanência. No entanto, devido aos baixos índices de aproveitamento escolar, nesta etapa da Educação Básica⁵², a atenção volta-se para a melhoria nos índices de matrícula, permanência e resultados neste nível de ensino, pois “[...] desemboca no ensino

⁵² A Educação Básica é compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo obrigatória sua oferta dos 4 aos 17 anos.

médio a distorção série/idade acumulada desde o ensino fundamental. Com isso, é vultoso o contingente de alunos com mais de 17 anos de idade” (GOMES; CARNIELLI; ASSUNÇÃO, 2004, p. 29-44).

O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), instituído pelo governo federal em 2007, tem como objetivo principal a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A meta estabelecida até 2022 é alcançar a nota 6,0, isto faz com que o Ensino Médio se torne o principal foco de preocupação quanto ao acesso, permanência e resultados, ao ponto de justificar novas propostas de redesenho curricular, como por exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador.

Atualmente, a carga horária mínima anual do Ensino Médio é de oitocentas horas e duzentos dias letivos, com propostas de ampliação dessa carga horária pelo PROEMI. Entretanto, existem possibilidades flexíveis para a sua oferta, previstas na própria LDB – Lei nº 9394.96

A Constituição Federal de 1988 ressalta no Artigo 208, inciso II: “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Destacamos este artigo da Constituição pelo fato de o elevado índice de desistência escolar ser atualmente uma das maiores preocupações referente ao Ensino Médio. Segundo pesquisa realizada pela ONG *Movimento Todos Pela Educação* (2014), 50% dos jovens que deveriam frequentar o Ensino Médio na idade certa estão fora do sistema de ensino e, em 2015, apenas 54% dos alunos foram matriculados no Ensino Médio. Portanto, estamos no terceiro ano de vigência do Plano Nacional de Educação e a meta de matricular todos os alunos em idade escolar, correspondente a toda a Educação Básica, está prestes a não ser cumprida em 2016.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ressalta que: “Apesar da ampliação do acesso à educação [...] o Brasil ainda enfrenta um grande desafio: o de preparar o jovem para o mercado de trabalho” (SINEP, 2013, p.14). A preocupação com a preparação para o trabalho vem atrelada à oferta de uma educação tecnológica, voltada para a construção da individualidade e desenvolvimento da autonomia, por meio de um ensino personalizado que atenda aos interesses individuais e do mercado.

A Constituição de 1988 apresenta em seus objetivos (Art. 205) preocupação voltada à qualificação para o trabalho: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 104). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio é etapa obrigatória da Educação Básica, consiste no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e têm como finalidades a preparação para o trabalho e cidadania.

Como afirmamos anteriormente, as leis decorrem de disputas, de correlação de forças, e na formulação dos documentos, nem sempre há consenso. Partindo deste pressuposto, procuramos analisar nosso objeto nos principais documentos que regem a educação nacional.

Os princípios educacionais estão na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no atual Planos Nacional de Educação - PNE (2014), dentre outros documentos. Teceremos algumas considerações sobre os documentos considerados importantes na política educacional brasileira, a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, procurando relacioná-los ao nosso objeto de estudo, a flexibilização curricular no Ensino Médio.

3.3.1 Flexibilização curricular do Ensino Médio na Constituição Federativa do Brasil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Na década de 1980 damos destaque à Constituição Federal de 1988, conhecida por Constituição Cidadã. O fim do regime militar e a eleição de Tancredo Neves para presidente da Nova República, em 1985, representou “[...] a passagem do regime autoritário para o democrático. Nesta época fértil, marcada pelos intensos debates e mobilizações da sociedade em defesa dos direitos civis e da cidadania, o marco principal foi a elaboração e a promulgação de uma nova constituição federal” (CARVALHO, 2012, p. 202).

O capítulo sobre a educação foi o maior de todas as Constituições que lhe antecederam, são ao todo dez artigos, os quais contemplaram muitas discussões, debates e reivindicações dos educadores e intelectuais que defendiam a educação pública. Cabe destacar que foi criado um *Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito* do qual participaram entidades como: ANDE, ANDES, ANPAE, ANPED, CEDES, FENOE, UBES SEAF, CGT, CUT, UNE, FASUBRA, SPBC, SEAF, “[...] com a finalidade de defender o ensino público em contraposição ao que considerava

como crescentes pressões do setor privado” (CARVALHO, 2012, p. 203). Segundo a autora, quase todas as propostas da *IV Conferência Brasileira de Educação* em 1996, que resultou na carta de Goiânia, foram incorporadas pela Nova Constituição.

Nesta Lei ressaltamos o Artigo 208, Inciso II que diz sobre a universalização do Ensino Médio: “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A Emenda Constitucional 14, de 13 de setembro de 1996, ou seja, a lei que criou o Fundef, alterou a redação deste artigo para: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) manteve a redação original que consta no Art. 208, Inciso II.

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, o Art. 208 é novamente modificado e passa a vigorar com a seguinte redação: a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria”. De acordo com as DCNEB (2013), o Inciso I, do Art. 208, da Constituição Federal de 1988, “[...] deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação [...]” (BRASIL, 2013, p. 10). A Lei nº 12.061/2009 alterou o inciso II, do Art. 4º, e o Inciso VI, do Art. 10, da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público (BRASIL, 2013).

Na Constituição de 1988, ressaltamos também os objetivos educacionais, expressos no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996, “[...] traduz o espírito da Constituição Federal, regulamentando a educação escolar. Estabelece no seu artigo 1º que deve existir um vínculo entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996, p. 7).

Segundo o documento, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2008), os marcos legais relacionados à oferta do Ensino Médio, “[...] consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira” (BRASIL, 2008, p. 7). O texto aponta merecer destaque os seguintes aspectos da LDB, o primeiro refere-se às finalidades do Ensino Médio, vejamos o que consta na atual Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, no seu Artigo 35:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 13-14, grifo nosso).

O segundo destaque diz respeito a organização curricular no Ensino Médio, que neste trabalho de pesquisa merece nossa especial atenção, destacamos abaixo o Art. 36 da Lei, sobre as diretrizes do currículo:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008).

Além da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, são introduzidas outras alterações na LDB⁵³ relacionadas ao Ensino Médio, tais como: a Lei nº 11.769/2008

⁵³“Há leis, por outro lado, que não alteram a redação da LDB, porém agregam-lhe complementações, como a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); a Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso; a Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; a Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola; e o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007” (BRASIL, 2013c, p. 12).

que incluiu parágrafo no Art. 26, sobre a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo; a Lei nº 10.793/2003 que alterou a redação do Art. 26, § 3º, e do Art.92, com referência à Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio (BRASIL. DCNEB, 2013, p. 11). Como podemos perceber, são muitas leis que alteram a LDB e incidem em modificação no currículo do ensino médio. Neste sentido, ele torna-se cada vez mais flexível, acolhendo às demandas da sociedade contemporânea.

A LDB “[...] propõe que o currículo tenha como referência não mais a disciplina escolar tradicional, mas sim as capacidades que cada uma das disciplinas pode criar nos alunos de aprender a como aprender, num processo de relação próxima entre a teoria e a prática” (BRASIL, 1996, p. 7). O Parecer nº 38/2006 do CNE/CEB assinala que,

[...] não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Ademais, indicou que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da Base Nacional Comum, seja da Parte Diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho (BRASIL, 2013c, p. 28).

A flexibilização curricular pode ser percebida em Leis de Diretrizes e Bases anteriores e na atual LDB. Segundo Souza, a Lei 4.024/61 “contemplou [...] no ensino secundário, a variedade de currículos de acordo com as matérias optativas escolhidas pelos estabelecimentos de ensino” (SOUZA, 2006, p. 47).

Na década de 1970, a Lei 5.692/71 estabelece o currículo em núcleo comum e parte diversificada. O núcleo comum obrigatório em todos os currículos e a parte diversificada, flexível, foi implantada para atender as especificidades locais.

A década de 1980 ficou marcada pela oposição ao regime militar com apelos de participação popular e pela redemocratização política do país. Neste contexto tivemos a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

A LDB definiu princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e Médio, sob os aspectos:

I – duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos;

- II – uma base nacional comum;
- III – uma parte diversificada. (BRASIL, 2013c, p. 31, grifo original).

Nesta Lei a flexibilização curricular está contemplada no Artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 9).

Ao possibilitar diversas formas de ingresso na educação básica, a flexibilidade manifesta-se na LDB, também, no inciso II do Artigo 24:

[...] a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita [...] independentemente da escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 10).

A flexibilização curricular está contemplada no Artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela (BRASIL, 1996, p.11).

Quando a Lei dispõe de certa autonomia aos estabelecimentos de ensino, em atendimento às suas características locais, remete-nos à política de flexibilização, fortemente instaurada no campo da economia na década de 1990. Assim, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

[...] flexibilizou a estrutura organizacional da educação básica [...] **ofereceu a possibilidade de se flexibilizar o currículo**, de forma a acolher a diversidade, incluir conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, eliminar a clássica divisão entre as disciplinas, adotar a organização por áreas de competência, criar novos arranjos de conteúdos segundo os princípios de interdisciplinaridade,

transdisciplinaridade e multidisciplinaridade [...] (CARVALHO, 2012b, p. 256-257, grifo nosso).

Consideramos que, a LDB de 1996 é uma Lei que se insere no contexto de acumulação flexível, ou seja, ela corresponde a um período de crise, de acordo com Carvalho (2012, p. 208), “[...] falência do modelo [...] industrial fundado na produção de massa, mas, sobretudo, o prenúncio de que sua superação estaria vinculada à adoção de um novo paradigma organizacional e de gestão do trabalho”. A autora lembra-nos que:

As demandas pós-modernas de globalização, inovação e competitividade entre as empresas demandavam, em lugar do trabalhador parcial, excessivamente especializado, com conhecimentos fragmentados e dirigidos para ocupações bem definidas, a introdução de um perfil, com habilidades e capacidades intelectuais que favorecem sua adaptação à produção flexível (CARVALHO, 2012, p. 2018).

Assim, no contexto em que a LDB foi formulada, há uma demanda de formação de um trabalhador flexível, com comportamentos adequados ao novo modelo produtivo também com características flexíveis. Conforme argumentamos na primeira seção deste trabalho, as reformulações nos padrões produtivos extrapolam os muros das fábricas e invadem todas as esferas da vida. Em correspondência a esse processo, no que diz respeito à organização curricular, teve origem diversas propostas e normativas no intuito de flexibilizar o acesso e buscar formas de permanência dos alunos na escola; como também de formar habilidades e competências para a inserção do trabalhador na produção flexível.

3.3.2 A flexibilização curricular nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Outro documento imprescindível para a compreensão da política de flexibilização no âmbito da educação são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “[...] especialmente no que diz respeito ao caráter inovador da proposta de trabalho com temas transversais, como opção metodológica, também podem ser considerados como uma tentativa voltada para a interdisciplinaridade” (CARVALHO, 2002, p. 44).

As orientações do Relatório Delors sobre o aprender a aprender foram estrategicamente assumidas por meio dos PCN. De acordo com Saviani, “Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país” (SAVIANI, 2008, p. 433).

A construção dos PCN contou com o assessoramento de César Coll⁵⁴, sendo o “construtivismo” ou “neoconstrutivismo”⁵⁵ destacado nesta nova proposta curricular, assim como a adesão à “pedagogia das competências” (SAVIANI, 2008). Segundo Saviani (2008), a pedagogia das competências,

[...] apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

As propostas de reforma no currículo do Ensino Médio apresentadas nos PCN “[...] se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 2000, p. 5). As novas exigências no mundo do trabalho, desde a década de 1990, levaram ao aumento do número de matrículas no Ensino Médio naquele período. Entre 1988 a 1997 “[...] o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%” (BRASIL, 2000, p. 6). Com o aumento do número de matrículas,

[...] buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do

⁵⁴ César Coll Salvador é “professor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aqui no Brasil. Escreveu *Psicologia e Currículo* (Ed. Ática), *Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula*, (Ed. Artmed) [...] O novo currículo proposto por Coll contempla ainda os temas transversais, que devem estar presentes em todas as disciplinas e séries da Educação Básica. O ideal, acredita ele, é que aulas e explicações sobre saúde, sexualidade ou meio ambiente estejam totalmente integradas ao dia-a-dia” Bibliografia disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296370.shtml.

⁵⁵ Segundo Saviani (2008, p. 437), na teoria construtivista “[...] as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo, essa idéia de fundo mantém-se, mas é despida do caráter cognitivo ligado à idéia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget” (SAVIANI, 2008, p. 437).

trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social (BRASIL, 2000, p. 11).

Assim, na perspectiva dos PCN:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: **as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade** (BRASIL, 2000, p. 6, grifo original).

Segundo Lopes (2008), a mudança no currículo do Ensino Médio é justificada nos PCN pelas mudanças vivenciadas na sociedade atualmente. Ou seja,

[...] por uma transformação tão profunda do mundo em que vivemos: os processos de trabalho são novos; os meios de comunicação aceleram sobremaneira a troca de informações e de idéias e produzem interconexões globais; o conhecimento produzido em progressão geométrica nessas interconexões assume uma centralidade crescente – portanto, à educação é conferida a tarefa de adaptar as pessoas a esse mundo em mudança (LOPES, 2008, p. 94-95).

Neste contexto de mudanças globais, o MEC, por meio dos PCN, compreende que face às novas exigências, a formação tradicional perde a relevância, tornando-se necessário a construção de novos paradigmas:

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social (BRASIL, 2000, p. 11).

Neste sentido, os PCN apresentam como fator primordial o desenvolvimento de competências nos alunos do Ensino Médio:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (BRASIL, 2000, p. 11-12).

Portanto, a pedagogia das competências, presente nos PCN, tem por objetivo adequar o perfil das pessoas para o trabalho e para a cidadania, tornando-as mais produtivas no processo de trabalho e na vida social. A esse respeito Saviani comenta:

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em participação na vida da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 438).

Os PCN, acompanhando as orientações internacionais, propõe que o currículo do Ensino Médio, busque:

[...] garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar (BRASIL, 2000, p.12).

Nos PCN para o Ensino Médio o currículo apresenta-se organizado em três áreas de conhecimento:

- a área das linguagens, seus códigos de apoio e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática);
- a área das ciências da natureza e suas tecnologias (Química, Física, Biologia e Matemática);
- a área das ciências humanas e sociais e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia & Política e Filosofia).

As áreas de conhecimento, embora sendo constituídas por disciplinas, devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e contextualizada, por meio de conteúdos que visam a formação de habilidades e de competências, correspondendo as recomendações do Relatório Delors.

A flexibilização curricular pode ser relacionada aos PCN quando o documento enfatiza a prática da interdisciplinaridade. Segundo os PCN, integrando-se diferentes conhecimentos, criam-se condições de aprendizagem motivadoras. Na perspectiva do documento é recomendado que os conteúdos sejam escolhidos e selecionados por professores e alunos, que estejam relacionados à vida da comunidade, que sejam “saberes úteis” e que visem resolver problemas sociais. Os PCN apresentam, ainda, os Temas Transversais para complementar os tradicionais currículos escolares. Por temas transversais compreende-se: ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde e orientação sexual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais “constituem o primeiro nível de concretização curricular” (Brasil, 1997: 36), estabelecendo uma meta educacional para as políticas do MEC, para subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios e para elaborar a proposta curricular de cada instituição escolar. Com isso, sem constituírem um modelo único, são fundamento para traduzir em ações os valores, diretrizes e orientações da legislação. Nesse sentido, **a organização proposta do conhecimento escolar não despreza, mas supera as linhas tradicionais do currículo compartimentado, como uma cômoda cheia de gavetas. O tratamento da área integra diferentes componentes curriculares, de modo a construir instrumentos de compreensão e intervenção na realidade dos alunos.** Por outro lado, as temáticas sociais, pela sua complexidade, constituem temas transversais, para não se restringirem a uma única área (UNESCO, 2001a, p. 43, grifo nosso).

Portanto, os PCN para o Ensino Médio, na busca da superação de currículos compartimentados em disciplinas, apresentam a proposta de organização por áreas de conhecimento articulando os diferentes componentes curriculares. Os PCN introduzem os temas transversais, de modo que eles perpassem as áreas do conhecimento, numa perspectiva inter e transdisciplinar. Porém, no nosso entendimento, a “nova” proposta revela a busca de uma organização curricular flexível:

Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar [...] a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p. 21).

Nesse sentido, a organização curricular interdisciplinar e transdisciplinar, é a forma encontrada para possibilitar a preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou área (na parte diversificada) “[...] sob a forma de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2000, p. 22).

3.3.3 Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014

Outro documento norteador das políticas educacionais é o Plano Nacional de Educação (PNE). O Fórum de Dakar, “Educação para Todos: o Compromisso de Dakar”, estabeleceu o prazo até o ano de 2002 para que os países elaborassem seus planos de ação de educação para todos. No Brasil, o Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2001, conforme as recomendações e os compromissos assumidos em Dakar.

Para Saviani (2008), a LDB e o PNE são os documentos mais importantes da política educacional, “[...] a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE [...] Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente

de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações” (SAVIANI, 2008, p.4).

Não temos dúvidas sobre a relevância de tais documentos. Entretanto, faz-se necessário lembrar que a legislação educacional e os planos nacionais de educação contemplam os acordos e compromissos firmados nos documentos internacionais.

A LDB atual em seus artigos 9º e 87, respectivamente, prevê a elaboração do PNE, estabelece prazos, diretrizes e metas:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios;

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 2014, p. 44).

O Plano Nacional de Educação tem por objetivo assegurar a continuidade das políticas educacionais e articular as ações da União, estados e municípios. Em termos gerais, apresenta as seguintes prioridades: elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência; e democratização da gestão do ensino público. O plano prevê metas e, também, o que tem que deve ser feito para que as mesmas sejam operacionalizadas. O PNE pode ser definido como:

Um conjunto articulado de esforços contínuos com que cada governo se compromete ao longo dos dez anos, detalhando-o com fidelidade e utilizando suas próprias soluções para o período do seu mandato, independentemente do partido ou da pessoa do governante eleito (UNESCO, 2001a, p. 15).

O atual PNE foi aprovado em 2014, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, trata-se de um plano bem mais enxuto que o anterior. O plano anterior tinha 295 metas e o atual 20 metas e 170 estratégias, ou metas específicas.

Em relação ao Ensino Médio, o novo PNE apresenta uma meta audaciosa, consta na Meta 3: “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e efetivar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 53).

Para a consecução da Meta 3 foram estabelecidas 14 estratégias. A primeira estratégia refere-se ao incentivo às práticas interdisciplinares no Ensino Médio, por meio da flexibilização do currículo:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p. 53).

A estratégia 3.2 e 3.3 diz respeito ao prazo para elaboração de objetivos de aprendizagens comuns no Ensino Médio tendo em vista a oferta de base nacional comum aos entes federados.

A estratégia 3.5 está relacionada a oferta da correção de fluxo no Ensino Fundamental “[...] com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade” (BRASIL, 2014, p. 53), assim, aumentará o fluxo de alunos do Ensino Médio, na idade certa. A estratégia 3.10, também está relacionada a adequação idade-série aos alunos da faixa etária correspondente ao Ensino Médio:

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar (BRASIL, 2014, p. 54).

O PNE prevê “[...] redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as)” (BRASIL, 2014, p.54), é a estratégia 3.11 – que flexibiliza o atendimento ao aluno do Ensino Médio em relação ao turno de atendimento. A estratégia 3.12 contempla a flexibilização curricular ao propor ao Ensino Médio “[...] desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante” (BRASIL, 2014, p. 55).

Face ao exposto, conforme recomendações dos documentos internacionais e nacionais que norteiam as políticas educacionais, observamos que proposta de flexibilização curricular é contemplada no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

3.3.4 A flexibilização curricular nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) seguem orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNB). Segundo o Parecer CNE/CEB nº 23001.000196/2005:

I - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição. (BRASIL, 2013c, p. 9).

A Comissão que realizou o Parecer afirma que, a qualidade que se almeja para a educação é uma conquista que envolve toda a sociedade e,

[...] o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas (BRASIL, 2013c, p. 14).

Na perspectiva da Comissão, “**A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes**” (BRASIL, 2013c, p. 25, grifo original). Ao explicitar o conceito de saber, o documento expõe-nos que:

O conceito de saber é adotado aqui se referindo ao conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento (BRASIL, 2013c, p. 25).

De nossa perspectiva, este conceito está intimamente relacionado ao conceito de educação, de escola, e de currículo, adotados nas DCNEB e nas DCNEM, ou seja, flexíveis. A educação é concebida como:

[...] **processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares**, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no **processo de socialização da cultura da vida**, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013c, p. 16, grifo no original).

Sobre a escola, conforme exposto no Parecer: “Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem” (BRASIL, 2013c, p. 16). E, ainda,

[...] a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (BRASIL, 2013c, p. 16).

Em relação a concepção de escola e de currículo o documento apresenta que:

[...] é compreensível que é difícil que todos os jovens consigam carregar a necessidade e o desejo de assumir todo o programa de Ensino Médio por inteiro, como se acha organizado [...] para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica, **os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações** (BRASIL, 2013c, p. 39-40, grifo nosso).

Exige-se que a escola assuma “diferentes papéis” para alcançar sua missão essencial – a de construir uma cultura de direitos humanos, para isso o currículo precisa ser flexível, para que a escola possa atender as necessidades diferenciadas dos jovens oportunizando a socialização de saberes, tal qual se apresentam nas DCNEB.

As práticas educativas formais e não-formais, voltadas à formação de valores, tal como se apresentam em muitos documentos internacionais produzidos na década de 1990, também estão presentes na definição de currículo apresentada nas diretrizes nacionais. Nestes termos, a organização curricular deverá conter componentes flexíveis que possibilitem percursos formativos que atendam às necessidades diferenciadas dos educandos, além dos obrigatórios ou disciplinares.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (BRASIL, 2013c, p. 27).

A interdisciplinaridade, a transversalidade, ou a organização do trabalho pedagógico por temas, os quais são integrados às áreas do conhecimento e os eixos temáticos⁵⁶ são recomendados pelas DCNEB como elementos de organização curricular, conforme exposto no documento:

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores

⁵⁶As DCNEB (2013c) apresentam definição de eixos temáticos. Eles são “[...] norteadores da organização e desenvolvimento curricular, parte-se do entendimento de que o programa de estudo aglutina investigações e pesquisas sob diferentes enfoques. O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos temáticos propicia o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros” (BRASIL, 2013c, p. 30).

da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente (BRASIL, 2013c, p. 27).

Observamos que as concepções apresentadas são muito semelhantes às que constam nas DCNEM de 1998 (Resolução CNE/CEB nº 3/98). Entretanto, na perspectiva do então Ministro da Educação Aloizio Mercadante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram reformuladas em atendimento às modificações ocorridas, sobretudo, no Ensino Fundamental de 9 anos, quanto a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade. Em correspondência às DCNEB, as DCNEM destacam que “Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012, p. 1).

As DCNEB (2013c), correspondendo a LDB, apresenta os componentes curriculares organizados pela Base Nacional Comum⁵⁷ e Parte Diversificada⁵⁸, conforme descreve o Art. 26 da Lei: “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2013c, p. 31).

O currículo deve abranger, obrigatoriamente, Língua Portuguesa, Matemática, “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. A Arte também é componente obrigatório, assim como a Educação Física. Esta,

⁵⁷A Base Nacional Comum abrange: “[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei [...]” (BRASIL, 2013c, p. 31).

⁵⁸A parte diversificada “[...] enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegendamente, para serem desenvolvidos de forma transversal” (BRASIL, 2013c, p. 32).

entretanto, é facultativa ao aluno⁵⁹. A disciplina de História deverá considerar as diferentes etnias na formação do povo brasileiro e suas respectivas contribuições (LDB, Art. 26-A)

Além das disciplinas da Base Nacional Comum, os currículos escolares passaram a contemplar, além das tradicionais disciplinas, outros conteúdos “obrigatórios”, que foram incorporados em atendimento a legislações que alteraram a LDB. Quanto a Parte Diversificada, a LDB exige a oferta de ao menos uma língua estrangeira e sua escolha cabe à comunidade escolar. Entretanto, por força da Lei federal nº 11.161/2005, a língua espanhola passou a obrigatória no Ensino Médio, sua oferta, geralmente se dá em turno contrário. No Estado do Paraná é ofertada pelo Centro de Língua Estrangeira Moderna (CELEM): “O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade” (PARANÁ, 2016, p.1).

As DCNEB, em seu Art. 8º, ressalta que, o currículo será organizado em áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas, de maneira que haja a contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos. Vejamos, também o parágrafo único do Art. 9º: Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: Linguagens (Língua Portuguesa; Língua Materna, para as populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, nas linguagens cênicas, plásticas e musical; Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia; Física; Química); Ciências Humanas (História; Geografia; Filosofia e Sociologia) (BRASIL, 2012).

O Art. 10 das DCNEM (2012) contempla inclusões de novos componentes curriculares decorrentes de novas Leis que alteram a LDB de 1996. São eles:

I - Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005);

II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica); processo de envelhecimento,

⁵⁹“ I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (...) VI – que tenha prole” (BRASIL, 2013c, p. 32).

respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); **Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3)** (BRASIL, 2012, p. 4, grifo no original).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 02/2012, do CNE/CEB, estabelecem que as propostas curriculares deverão contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores. Assim como as DCNEB, as DCNE destacam que:

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos.

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana (BRASIL, 2012, p. 4).

Face ao exposto, podemos afirmar que o Ensino Médio, tanto nas DCNEM, quanto nas DCNEB, se confirma como uma etapa da Educação Básica que tem o princípio da flexibilização como norteadoras na forma de seleção dos conteúdos escolares e organização do currículo. A seguir discutiremos a formação continuada dos professores e gestores do Ensino Médio – o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, de acordo com nossas perspectivas, com a finalidade de prepará-los para promover as mudanças.

3.3.5 Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Conforme destacamos anteriormente, as novas exigências do mercado flexível ocorridas desde a década de 1990, influenciaram mudanças na formação do perfil dos trabalhadores. No campo educacional, o processo de formação passa a ser concebido como algo que dá ao longo da vida, o que implica em currículos mais flexíveis e voltados para as necessidades e condições dos estudantes.

Ao corresponder às expectativas de mudança dos currículos escolares do Ensino Médio será necessário adequar-se às novas exigências produtivas e sociais, está em pleno desenvolvimento o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, um Programa do Governo Federal em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias Estaduais de Educação, para a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos a fim de prepará-los para o enfrentamento de desafios. Segundo Arco-Verde⁶⁰, são desafios do Ensino Médio no Brasil:

Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (mudança na CF e LDB) e adequação idade ano escolar;

Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;

Redesenho curricular nacional;

Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola;

Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas;

Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;

Ampliação e adequação da rede física escolar;

Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;

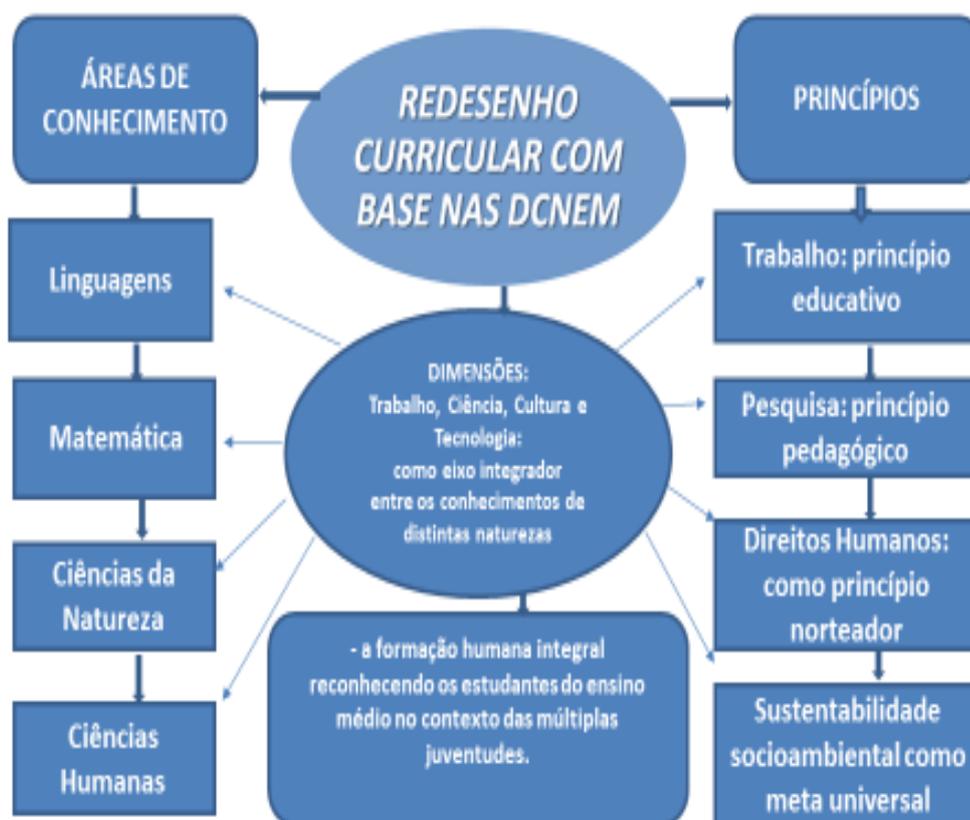
Universalização do ENEM (BRASIL, 2013a, grifo nosso).

Cabe mencionar que a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio corresponde, de acordo com nosso entendimento, à busca de formação de consenso entre os professores sobre as orientações político-educacionais, pois prepara-os para colocar em ação as reformas em curso assegurando, assim, o seu êxito, sem oferecer resistência/oposição. Quanto ao desafio de promover o Redesenho Curricular

⁶⁰ Ex-Secretária de Educação do estado do Paraná, no período entre 2003 a 2010, é integrante da Secretaria Nacional da Educação Básica desde 2014, a principal dentro da estrutura do Ministério da Educação (MEC), onde ocupa o cargo de Diretora de Apoio à Gestão Educacional da SEB/MEC.

do Ensino Médio, vejamos o quadro abaixo, apresentado por Arco-Verde, (BRASIL, 2013a).

Figura 2: Redesenho Curricular



Fonte: Arco-Verde (BRASIL, 2013a).

Segundo Arco-Verde (BRASIL, 2013a), os objetivos do Programa são:

Promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB) e as

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

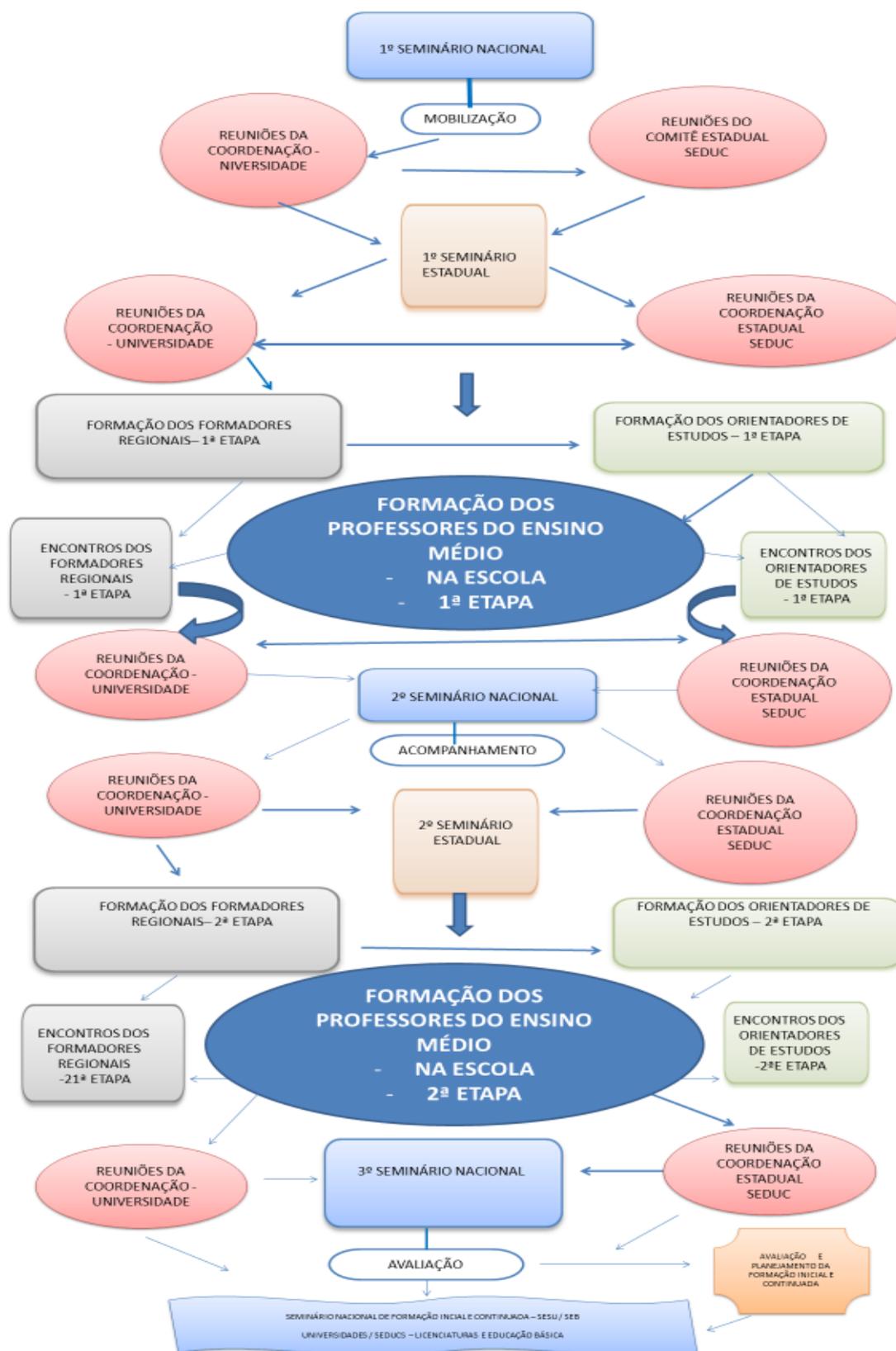
A formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio é viabilizada com o apoio das Secretarias de Estado da Educação e das IES e tem como parâmetro norteador os Cadernos do MEC. Os cadernos da primeira etapa do Pacto tratam da formação humana integral; do jovem como sujeito do Ensino Médio; do currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; das Áreas de Conhecimento e integração curricular; da organização e gestão democrática da escola; da avaliação no Ensino Médio, com vistas à construção do redesenho do currículo do Ensino Médio com base nas Áreas de Conhecimento propostas nas DCNEM. Os cadernos da segunda etapa do Pacto abordam: a organização do trabalho pedagógico no ensino médio; as ciências humanas; as ciências da natureza; as linguagens; e a matemática.

A formação continuada dos professores do Ensino Médio foi organizada para acontecer em duas etapas, a Etapa I em (2014, e a Etapa II em 2015). Devendo ocorrer de forma descentralizada, nos estabelecimentos de ensino do Ensino Médio, sob a coordenação local, geralmente, de um pedagogo escolar ou professor do Ensino Médio.

Na perspectiva de Arco-Verde (BRASIL, 2013a), são “Sujeitos do Processo” os Professores da Universidade (Coordenador Geral e Coordenador Adjunto); da Seduc (Supervisor); da Universidade (Formador da IES); da SEDUC/IES (Formador Regional); da Escola (Orientador de Estudos) e da Escola (Professor do Ensino Médio). Abaixo, apresentamos figura ilustrativa do Programa, elaborada pelo MEC em 2013, que busca estabelecer parcerias e pactuar estratégias visando a formação dos docentes do Ensino Médio.

Figura 3: PACTO NACIONAL PELA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO MÉDIO: Quadro Síntese da Proposta de Formação dos Professores do Ensino Médio

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO



Fonte: BRASIL. MEC/SEB, 2013d.

Nota-se, pela análise da figura apresentada, a integração de todos os segmentos educacionais para a oferta da formação de professores do Ensino Médio do país.

A centralidade das discussões sobre o caderno 1, da segunda etapa do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, está na “Organização do Trabalho Pedagógico”. O Caderno está organizado em três unidades:

A primeira aborda a questão da formação humana integral e sua articulação entre os direitos à aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico, discutindo as trajetórias docentes e o reconhecimento das diferentes juventudes à luz das **bases conceituais do redesenho do currículo do Ensino Médio**. Na segunda unidade fazemos uma reflexão a respeito das ferramentas de planejamento participativo como mediações da organização do trabalho pedagógico. E na terceira unidade discutimos a escola como locus da formação continuada, reconfigurando as ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no contexto da hora-atividade (BRASIL. Caderno 1 – etapa II, 2014b, grifo nosso).

Segundo os autores deste Caderno, encomendado pelo MEC, a organização do trabalho pedagógico deve perpassar a questão do planejamento tendo em vista a reorganização do currículo. O planejamento ocorre desde a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Escolar, até o Plano de Trabalho Docente, com o objetivo de discutir a articulação entre conhecimentos das diversas disciplinas e áreas partindo da realidade escolar. A concepção que norteia a reelaboração da proposta curricular e do projeto político-pedagógico é a de uma gestão democrática, que exige que o gestor articule a participação da comunidade na reconstrução dos documentos.

A formação continuada oferecida pelo MEC, em parceria com as Secretarias de Estado da Educação e Universidades públicas, além do estudo dos cadernos do Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio, apresenta vídeos, textos, entrevistas, entre outras atividades, que se pautam nos direcionamentos propostos nas DCNEM sobre o trabalho por área de conhecimento, sobre a interdisciplinaridade, sobre o atendimento a diversidade cultural e sobre o redesenho curricular no Ensino Médio.

De acordo com o Caderno 1 – Etapa II – o currículo escolar deve atender a pluralidade e a diversidade, pois, na perspectiva dos autores, existe diversas juventudes.

Por isso, o currículo deve ser pensado a partir da realidade a qual a comunidade se insere e, também, que atenda a todas as minorias que estão representadas nas escolas.

O Caderno II, da Fase II, do Pacto aprofunda os conceitos de trabalho interdisciplinar, do direito a aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos “sujeitos” estudantes do Ensino Médio, em especial na Área das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

No Caderno II, é explicitada a necessidade de reinvenção da escola para a formação humana integral e o reconhecimento e aceitação da diversidade. Assim, enquanto professores, somos chamados a reinventar a escola. O ponto de partida seria conhecer os nossos estudantes e sua realidade concreta, para estabelecer diálogos, compreendê-los e nos aproximarmos dos seus interesses e necessidades.

Na perspectiva do documento, as Ciências Humanas contribuem para a compreensão dos sujeitos da aprendizagem e, também, da compreensão de si mesmos e da sociedade que fazem parte. Os procedimentos metodológicos que as Ciências Humanas empregam para fazer a reflexão sobre os sujeitos e a sociedade em que estão inseridos são: a desnaturalização do conhecimento trazido pelo aluno; o estranhamento desses conhecimentos, rompendo com a ideia que tudo é natural, que todos já dominam aqueles conhecimentos; e a sensibilização ou rompimento com atitudes de indiferença e incompreensão na relação com o outro, quanto a troca desses conhecimentos. Para o MEC, tais perspectivas, são importantes ferramentas para fomentar conhecimentos emancipatórios⁶¹, é atribuição das Ciências Humanas buscar aproximações instigantes entre a realidade social e as chaves analíticas já destacadas.

Neste sentido, entende-se ser necessário considerar as mudanças que ocorrem constantemente e que atingem os diferentes grupos sociais, e priorizar nos projetos pedagógicos a preocupação com a plena formação para o exercício da cidadania. Esta função passa a ser precípua ao ensino de conteúdos tradicionalmente explorados pelas escolas, organizados em currículos disciplinares, os quais não são mais vistos como importantes, como função principal da escola.

⁶¹ Na perspectiva de Ivo Tonet (2012), “[...] formar para a cidadania não é formar para a emancipação humana em sua plenitude”, para o autor: “[...] a emancipação humana plena só pode se realizar para além do capital, então, a educação integral, na forma como ela é possível, implica o compromisso com a luta pela construção de uma outra sociedade” (TONET, 2012, p. 83-84).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ao propor o redesenho curricular, pretende disseminar as ideias contidas nas DCNEB e nas DCNEM quanto a reformulação do currículo do Ensino Médio numa perspectiva flexível. Uma das ações decorrentes desta formação continuada dos professores do Ensino Médio culminará na reformulação do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade escolar. Na sequência abordaremos o Projeto de Lei nº 6.840/2013, ainda em tramitação, o qual aponta para profundas mudanças no Ensino Médio, especialmente no sentido da flexibilização.

3.3.6 O Projeto de Lei nº 6.840/2013 em relação à flexibilização curricular no Ensino Médio

Atualmente, existe o encaminhamento de outras propostas de mudança quanto à organização curricular no Ensino Médio, dentre as quais o Projeto de Lei nº 6840/2013 da Câmara dos Deputados (Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI).

O Projeto de Lei propõe alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dentre as alterações estão: instituir a jornada em tempo integral no ensino médio; ampliar a carga horária mínima de 800 para 1.400 horas anuais; organizar o currículo por áreas de conhecimento (línguas; matemática; ciências da natureza e ciências humanas) e por temas transversais; ofertar disciplinas na última série que poderão ser escolhidas pelo aluno, a partir de “opções formativas” com ênfase em: línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional, aluno concluinte poderá escolher cursar outra opção formativa no ano seguinte; ter acesso ao ensino superior com base na opção formativa do aluno; registrar no histórico escolar do aluno a participação no ENEM ou sua dispensa oficial pelo MEC; ampliar para 7 horas a duração do período diário de aulas; ofertar carga de 4.200 horas no período noturno, sendo que 3.200 horas serão desenvolvidas em quatro anos e as outras 1.000 horas a serem definidas pelos sistemas de ensino; frequentar o ensino noturno somente com 18 anos ou mais; possibilitar a formação (técnica em nível médio) em parceria com os entes federados e com o setor produtivo e organizar os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio por áreas do conhecimento.

Considerando nosso objeto de estudo, dentre as principais propostas apresentadas no texto do PL, destacamos o currículo por áreas de conhecimentos, por temas transversais e a oferta das “opções formativas”.

Cabe ressaltar que PL nº 6.840/2013 tem sido alvo de contraposições e críticas por parte de pesquisadores, a exemplo do Manifesto endereçado à Sociedade, ao Congresso Nacional e ao Governo, assinam esta Manifestação e solicitam apoio à petição pública o Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde (Uff-Uerj-EPSJV/Fiocruz), coordenado por Gaudêncio Frigotto (UERJ), Eveline Algebaile (UERJ) Maria Ciavatta (UFF), Zuleide Simas da Silveira (UFF) Marise Ramos (EPSJV/Fiocruz) e Julio César França Lima (EPSJV/Fiocruz). Para estes educadores e pesquisadores, o Projeto representa um retrocesso no que diz respeito à organização pedagógica e curricular do ensino médio. De acordo com o documento:

[...] o PL faz retroagir a educação de jovens e adultos, especialmente os das classes populares, aos anos 1940, bem como revoga o conceito de Educação Básica como direito social e subjetivo, consagrado na Constituição Federal (Art. 205) e na LDB (Art. 22) [...] em síntese, as proposições presentes no referido Relatório dizem respeito diretamente a mudanças na organização pedagógica e curricular do ensino médio que aparentam favorecer a escolarização ampla da população, mas têm implicações sérias no sentido contrário (MANIFESTAÇÃO PÚBLICA, 2014, p. 1).

Para o grupo que elaborou o documento, o Projeto de Lei, se aprovado, causará grande prejuízo para o desenvolvimento do Ensino Médio, particularmente em relação à universalização e à democratização da Educação Básica. Isto porque:

Entre as alterações previstas encontra-se a proposta de diversificação no último ano do ensino médio com ênfase em ciências da natureza, ênfase em ciências humanas e na formação profissional. Esta proposição, ao retornar com os ramos de ensino, remonta à Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, conhecida como Reforma Capanema, em que este ensino foi definido em dois ciclos, sendo o segundo, com duração de três anos (o que corresponderia à duração do ensino médio hoje), dividido em dois cursos, o clássico e o científico. O primeiro, voltado para a formação intelectual, o estudo da filosofia e das letras e o segundo, para o estudo das ciências [...] O PL que agora entra em cena parece proporcionar flexibilidade e diversidade ao Ensino Médio, mas representa o maior retrocesso da história recente das políticas educacionais no Brasil [...] (MANIFESTAÇÃO PÚBLICA, 2014, p. 1).

No que diz respeito ao currículo, a Manifestação Pública aponta que as propostas de mudança curricular reduzem a liberdade de organização nas escolas e nas redes de ensino,

[...] a mudança curricular com ênfases em uma ou outra área ou na educação profissional contraria não só a LDB, face ao artigo 22 aqui já referido, mas, antes, a Constituição Federal em seu artigo 205. Ambos os dispositivos legais asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito. O PL fere esta formulação, mesmo havendo base nacional comum, pois a obrigatoriedade de se fazer alguma opção no terceiro ano estabelece uma diferenciação formativa no Ensino Médio e, portanto, na Educação Básica, rompendo com o princípio constitucional da igualdade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade com vistas à formação integral de todo e cada cidadão [...] **Cabe lembrar que a legislação brasileira é bastante flexível para a organização curricular e a autonomia para os projetos pedagógicos das unidades escolares e que a proposição de formato obrigatório diminuiria a flexibilidade que anuncia.** Há uma perda de liberdade de organização curricular e autonomia das escolas e das redes de ensino. Sua maior consequência seria “naturalizar” o reducionismo curricular oferecido para determinados segmentos da população (os mesmos que muito recentemente conquistaram o acesso ao ensino médio nas escolas públicas estaduais) [...] (MANIFESTAÇÃO PÚBLICA, 2014, p. 1, grifo nosso).

Os pesquisadores que assinaram a Manifestação Pública ressaltam que a flexibilidade na organização curricular é possibilitada pelas legislações educacionais, fato que constatamos no estudo dos documentos anteriormente citados. Para além das críticas tecidas na Manifestação Pública ao PL nº 6840/2013, podemos perceber que o PL reafirma a proposta da flexibilização do currículo do Ensino Médio em diversos aspectos já mencionados nos documentos internacionais e nacionais, apontando a organização flexível como uma tendência nos debates e encaminhamentos das reformas educativas no contexto atual.

Cabe dizer que, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 foi aprovado na comissão especial⁶² (com texto substitutivo) ao original, mas ainda está pendente de votação pela Câmara dos Deputados. Na elaboração do texto substitutivo, no intuito de “aperfeiçoar” a proposta ou de defender interesses, participaram das audiências públicas representantes do Movimento Todos Pela Educação, do Tribunal de Contas da União, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Foram apensadas duas proposições de autoria do Deputado Rogério Carvalho, o PL nº 7.058, de 2014, que institui o programa “Iniciativa Jovem Empreendedor”, e o PL nº

⁶² Deputado Reginaldo Lopes (Presidente da CEENSI) e Wilson Filho (Relator da CEENSI).

7.082, de 2014, que altera a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, referente ao Estatuto da Juventude, para instituir o *Direito ao Empreendedorismo do Jovem*.

Na terceira e última seção de nossa pesquisa nosso propósito é apresenta o PROEMI e buscar identificar no programa a proposta de flexibilização curricular, conforme orientações dos diversos documentos apresentados nesta seção.

4. A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI

Nesta seção abordamos aspectos legais do *Programa Ensino Médio Inovador* (PROEMI), procurando identificar os objetivos do Programa, as justificativas do MEC para sua implantação, e sua principal proposta: o redesenho curricular do Ensino Médio. Apresentaremos a Portaria Ministerial nº 971/ 2009, que cria o PROEMI e expõe seus objetivos, assim como o Documento norteador do MEC sobre a proposta de redesenho curricular.

No documento *Base do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI*, o MEC justifica a implantação do Programa com o objetivo de atender prioritariamente os jovens entre 15 a 17 anos, em correspondência com a Meta 3 do PNE até 2020, a qual prevê o alcance universalização do atendimento escolar do Ensino Médio, até 2016. Assim como, enfrentar os desafios de aumentar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% e reduzir a taxa de distorção aluno/série, até o final do período de vigência deste PNE. Em 2011, a taxa de frequência à escola nesta faixa etária foi de 83,7%. Entretanto, a taxa de escolarização líquida é de 51,6% ((BRASIL, 2013b).

Segundo o MEC:

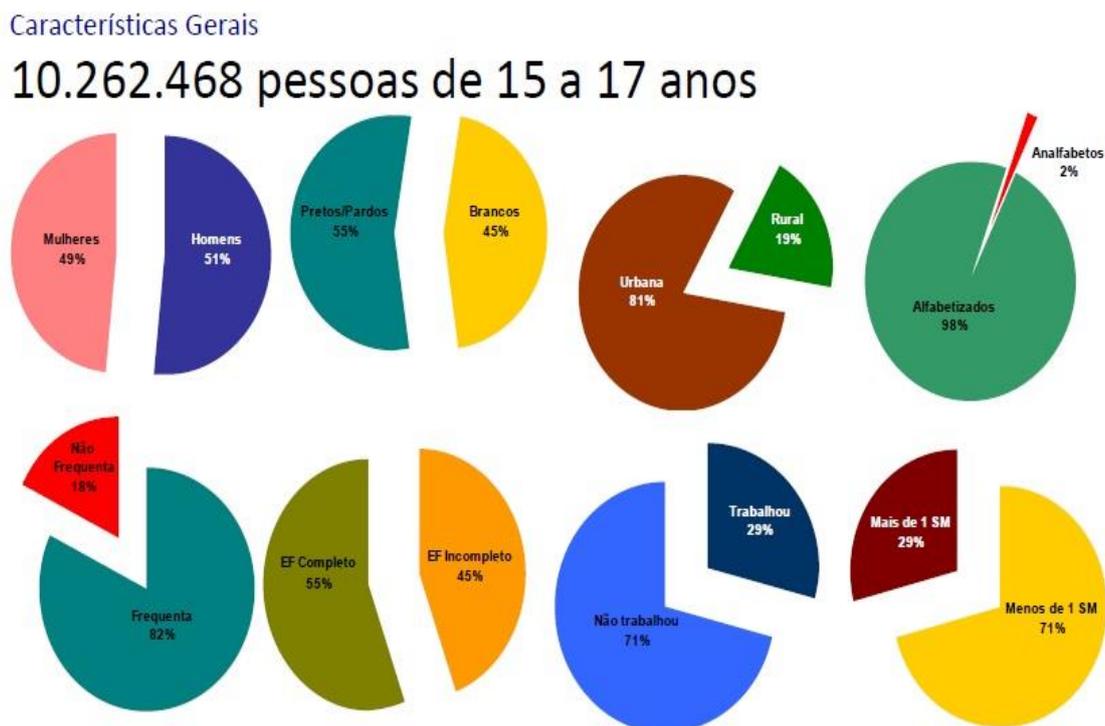
Apesar da maior democratização no acesso ao sistema escolar, a adequação idade/série educacional ainda é um desafio, principalmente na faixa de 15 a 17 anos de idade, em que só 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequado (ensino médio) (BRASIL, 2013b, p. 3-4).⁶³

Dados do MEC/Inep/Deed, a taxa de aprovação no Ensino Médio, em 2011, foi de 77,4%, a de reprovação foi 13, 1% e a de abandono foi 9, 5%: “Diante deste cenário observa-se a necessidade de ampliação e fortalecimento de políticas efetivas que garantam o direito ao ensino médio de qualidade para todos e as condições necessárias, por meio da ampliação da universalização de atendimento à população, consoante a consolidação da função social desta etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2013b, p. 9).

⁶³ Os resultados insatisfatórios têm conduzido os sistemas de ensino a busca de alternativas, dentre as quais, a de flexibilização curricular. Segundo o Censo Escolar de 2013, no Brasil a defasagem idade/série em 2013 foi de 29,5% no Ensino Médio, no Paraná são 21,6% e em Maringá são 17% dos alunos matriculados.

Na figura abaixo o MEC apresenta dados relacionados às características gerais da população com idade correspondente a dos alunos do Ensino Médio, ou seja, dos 15 aos 17 anos.

Figura 4: Características da população de 15 a 17 anos



Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2009- IBGE 2010

Fonte: Brasil, 2013b.

Após expor os problemas a serem superados e dos desafios a serem enfrentados, o MEC apresenta o PROEMI como uma ação do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), lançado pelo governo federal em 2007.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009, publicada no Diário Oficial nº 195, em 13 de outubro de 2009. O PROEMI é um programa federal criado na gestão do Ministro Fernando Haddad, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, “[...] com vistas a apoiar e

fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional”. O Programa visa a “[...] educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (BRASIL, 2009, p. 1). São objetivos do Programa:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade⁶⁴ do ensino médio;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais (BRASIL, 2009, p. 52).

O Programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica do governo federal, podendo ter a adesão das Secretarias de Educação dos diversos estados, após análise e

⁶⁴A qualidade educacional é algo que se almeja e está presente nos discursos políticos e educacionais e até mesmo das agências de financiamento. Na perspectiva do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID): “La calidad de la educación es un concepto algo ambiguo. En general, la bibliografía define calidad en términos de variables cognitivas y socioemocionales. La primera se compone habitualmente de cierto contenido académico y se mide mediante insumos (por ejemplo, contratación/asignación/capacitación/incentivos para los docentes, reformas de los planes de estudios, gasto por estudiante) o productos (por ejemplo, desempeño de los estudiantes en los puntajes de las pruebas normalizadas). La segunda variable se refiere a la amplia caracterización de los factores de la personalidad, como la atención, la motivación, el autocontrol, la perseverancia, entre otras aptitudes intrapersonales e interpersonales, y es más difícil de determinar en forma empírica. Si bien la evaluación se concentrará en el aprendizaje medido a través de los puntajes de las pruebas y la localización medida por los resultados a corto plazo (por ejemplo, cobertura, índices de asistencia, tasas de repetición, tasas de deserción, tasas de culminación, mejores entornos de capacitación y aprendizaje, relación entre docentes y alumnos, entre otros), en lo posible también se tratará de considerar los resultados socioemocionales u otras aptitudes no cognitivas cuando se dispone de los datos” (BID, 2012, p. 10).

aprovação da proposta e mediante celebração de acordo vinculado ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

4.1 Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador do MEC: proposta de redesenho curricular

O Programa Ensino Médio Inovador é coordenado pela “Secretaria de Educação Básica - SEB, Diretoria de Currículos e Educação Integral DICEI, por meio da Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM) com a competência de estabelecer ações e estruturas para implantação, implementação, monitoramento e avaliação do ProEMI” (BRASIL, 2013b, p. 23). Suas ações são coordenadas pelas Secretarias de Estado e Distrital, que dentre suas atribuições constam: constituir “Comitê Gestor do Programa”⁶⁵, referendar, após análise, os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) e estabelecer instrumentos de acompanhamento e avaliação do PROEMI.

Segundo o MEC: “A adesão ao Programa estabelece um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas” (BRASIL, 2013b, p.10). Os recursos financeiros⁶⁶ serão destinados anualmente, mediante a apresentação da Proposta de Redesenho Curricular. Nestes termos, o PROEMI visa:

[...] provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2013b, p. 10).

De acordo com o documento orientador, o PROEMI também almeja:

⁶⁵O Comitê Gestor do Programa é composto por: Coordenador de Ensino Médio da Secretaria de Educação; 02 (dois) Membros da Equipe Técnico-Pedagógica da Coordenação de Ensino Médio do respectivo sistema de ensino; Membro da Área Financeira da Secretaria Estadual/Distrital.

⁶⁶ O órgão financiador do PROEMI é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE que destinará recursos (para custeio e capital), pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às Unidades Executoras das escolas participantes do Programa de acordo com o número de alunos, conforme tabela do Documento Orientador do PROEMI (2013b), consta os itens financiáveis pelo programa.

[...] orientar os sistemas de ensino e as escolas para a formulação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012), e com as diretrizes para a educação das populações do campo, quilombolas e indígenas, considerando ainda as bases legais constituídas pelos respectivos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2013b, p. 10).

O Ministério da Educação Orienta que os projetos de redesenho curricular (PRC):

[...] deverão atender às reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino (BRASIL, 2013b, p. 10).

Dentre algumas figuras que representam o redesenho curricular no PROEMI, e que estão disponíveis na internet, selecionamos a figura a seguir por ilustrar em que deve focar a organização estratégica do conjunto de ações e projetos, tal como aponta o documento orientador do PROEMI:

Figura 5: Redesenho Curricular: Centralidade em ações/projetos



Fonte: (DEJOL; MOREIRA; CASTRO, 2014, p.6).

A figura anterior, sobre o redesenho curricular no PROEMI, demonstra a centralidade nas ações e projetos, relacionados aos macrocampos obrigatórios e optativos, que são organizados de forma estratégica. As condições básicas para a implantação da proposta de redesenho curricular são definidas no Documento Orientador no qual o MEC recomenda:

- a)** Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b)** Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
- c)** Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
- d)** Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- e)** Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- f)** Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
- g)** Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;
- h)** Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;
- i)** Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
- j)** Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
- k)** Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- l)** Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- m)** Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- n)** Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas (BRASIL, 2013b, p. 11-12).

De nossa perspectiva, a proposta de currículo flexível para o Ensino Médio é a característica fundamental deste Programa, consta no Documento Orientador do PROEMI, que o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá: “[...] apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares [...]” (BRASIL, 2013b, p. 13).

Outro argumento que confirma nossa hipótese de que o PROEMI é um programa que propõe a flexibilização curricular é o de que as escolas de Ensino Médio devem redesenhar seus currículos, “[...] conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica” (BRASIL, 2013b, p. 13).

A Proposta de Redesenho Curricular deverá contemplar três macrocampos obrigatórios e dois macrocampos escolhidos pela comunidade, totalizando no mínimo cinco macrocampos. Os macrocampos obrigatórios são: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento. Os macrocampos optativos que poderão ser escolhidos pela comunidade escolar são: Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil (BRASIL, 2013b, p.13).

Após a escolha dos macrocampos pela comunidade escolar e do preenchimento do “Diagnóstico no PDE Interativo”, as escolas deverão acessar, no “PDE Interativo”⁶⁷, o campo PROEMI, para a inserção do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), com a descrição dos macrocampos e ações correspondentes que serão implementadas no Ensino Médio. Deverão também indicar “[...] as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação”. (BRASIL, 2013b, p.13), bem como a previsão dos recursos que serão utilizados no desenvolvimento das ações, conforme tabela anexa ao documento orientador.

De nossa perspectiva, o auxílio financeiro representa um estímulo para a adesão ao PROEMI. Isto porque, os recursos comumente recebidos pelas escolas são insuficientes para o desenvolvimento de ações pedagógicas diversificadas, que envolvem materiais e recursos didáticos diferenciados. Neste sentido, recursos do PROEMI são bem-vindos, pois

⁶⁷O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) possui uma ferramenta operacional disponibilizada para as escolas inserirem dados de identificação, de resultados e projetos/programas, dentre os quais, o PROEMI.

suas ações preveem a interação com o estudante, “[...] podendo também, incluir ações de formação dos professores, de gestão escolar e adequação dos ambientes escolares” (BRASIL, 2013b, p.14).

Segundo o MEC, os macrocampos são como um “[...] eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes [...]” (BRASIL, 2013b, p.15). Nestes termos, o MEC justifica a interdisciplinaridade como um meio para a superação da fragmentação dos conhecimentos, conforme argumento utilizado pelos defensores da interdisciplinaridade. A proposta, também, flexibiliza a oferta, nos moldes da LDB, pois permite a “[...] articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares” (BRASIL, 2013b, p.15).

Ao almejar a interdisciplinaridade, os macrocampos, transformam-se no ponto central nesta Proposta de Redesenho Curricular:

Nos macrocampos a escola deverá indicar os princípios e ações que estará adotando com vistas a produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares/disciplinas, os tempos e os espaços com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio (MEC, 2013b, p. 15).

Os princípios e as ações contempladas na Proposta de Redesenho Curricular “[...] deverão ser articulados em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2013b, p. 15). Na perspectiva do MEC, o currículo do Ensino Médio, articulado a um eixo integrador, dar-se-á de forma integrada.

O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências. Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular, deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador. Nesse sentido, o currículo, em todas suas dimensões e ações deverá ser elaborado de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de

atitudes que se materializam na formação humana integral gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes (BRASIL, 2013b, p. 15).

Cabe ressaltar que, com a intencionalidade de uma formação humana integral, tem sido proposta na organização curricular do Ensino Médio integrando os eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Conforme Ciavatta (2012, p. 85), o conceito de formação integrada corresponde a uma variação de termos, empregados sob diferentes perspectivas. Na sua interpretação, “[...] a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Trata-se, portanto, “[...] de superar a redução da preparação do trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”. Para a autora, o termo busca responder,

[...] às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força da apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 85).

O trabalho considerado como princípio educativo, torna-se um dos eixos do currículo e visa a formação integral do aluno. Entretanto é necessário ressaltar que,

[...] vivemos numa sociedade capitalista e que nela o trabalho é alienado. Como destacam Marx (1978) e Leontiev (2004), as condições objetivas de trabalho na sociedade capitalista movimentam-se justamente na contramão da possibilidade de realização de uma atividade não alienada e que permita o desenvolvimento humano. Por isso, não é tarefa fácil opor-se a esse movimento (SFORNI; GALUCH, 2015, p. 16).

A figura abaixo representa os quatro eixos a serem considerados na construção curricular.

Figura 6: Eixos a serem considerados no redesenho curricular do PROEMI



Fonte: (DEJOL; MOREIRA; CASTRO, 2014).

A seguir detalharemos os macrocampos obrigatórios e optativos. Segundo o documento do MEC, os macrocampos obrigatórios são:

a) Acompanhamento Pedagógico: O macrocampo acompanhamento pedagógico deverá partir do diagnóstico realizado pela escola e estar relacionado aos componentes curriculares contemplados no Projeto Político-Pedagógico. Poderá voltar-se para “[...] uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos” (BRASIL, 2013b, p. 16), como também, poderá articular-se “[...] a outros macrocampos e ações interdisciplinares [...] com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação” (BRASIL, 2013b, p. 16). O macrocampo Acompanhamento Pedagógico tem como objetivo:

[...] aprofundar conhecimentos específicos, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2013b, p. 16).

Portanto, o acompanhamento pedagógico não se refere apenas aos conteúdos disciplinares, mas a toda e qualquer temática, projeto e programa, desde que incluso no Projeto Político-Pedagógico. Assim, embora obrigatório, observa-se que a flexibilidade se apresenta claramente neste macrocampo.

b) Iniciação Científica e Pesquisa: A abordagem científica deverá ocorrer de maneira a abordar os eixos norteadores do Ensino Médio e as áreas do conhecimento. Ou seja:

As ações propostas neste macrocampo deverão propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada. A vivência de práticas de produção de sentido, a experiência com diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento e o contato com as questões de ordem ética, próprias do campo científico, serão capazes de enriquecer e qualificar a experiência formativa dos estudantes. As ações deste macrocampo apoiará, ainda, a integração entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (BRASIL, 2013b, p. 16).

Neste macrocampo, considerado obrigatório, a flexibilização curricular é possibilitada não apenas pelo leque de opções disponível para o seu desenvolvimento envolvendo todas as áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Mas, também, pela flexibilização de espaços para o desenvolvimento das ações, que podem ser desenvolvidas por meio de “projetos de estudo”, de “pesquisas de campo” “[...] com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos” (BRASIL, 2013b, p. 17). Conforme a metodologia científica, sugerida no documento, as ações contemplarão “[...] o desenvolvimento de metodologias para a sistematização do conhecimento, por meio da experimentação, da vivência e da observação, da coleta e análise de dados e da organização das informações a partir da reflexão sobre os resultados alcançados” (BRASIL, 2013b, p. 17).

As atividades de cunho científico deverão buscar a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio ambiente, com a cultura e outras temáticas presentes no contexto dos

estudantes. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola (BRASIL, 2013b, p. 17).

Consideramos que as ações deste macrocampo articulam-se com os temas transversais ou desafios educacionais contemporâneos expressos nos documentos norteadores do currículo do Ensino Médio e na legislação educacional brasileira, como também nos documentos da UNESCO e do Banco Mundial. Assim, a flexibilização, é intencional e, ao mesmo tempo, revela-se diretiva.

c) Leitura e Letramento: Este macrocampo relaciona-se à todas as áreas do conhecimento já nominadas neste trabalho: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e poderão articular-se, também, a outros programas e projetos. Segundo o documento, as ações pretendidas deverão desenvolver “[...] habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros” (BRASIL, 2013b, p. 17). Sendo recomendado que, no desenvolvimento deste macrocampo, é importante focar na “[...] criação de estratégias para desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita, incluindo estudos científicos e literários, obras e autores locais, nacionais e internacionais” (BRASIL, 2013b, p. 17).

No nosso entendimento, a articulação deste macrocampo com outros programas e projetos pode fazer com que seja minimizada sua importância, tendo em vista, que muitos programas e projetos que são desenvolvidos nas escolas pouco ou nada acrescentam na aquisição de conhecimentos. Podemos citar como exemplo, o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, para o qual os projetos propostos são voltados para a formação de valores e atitudes que visam “empoderar” o cidadão para resolver os problemas da comunidade, enquanto que, os recursos públicos para este fim, deixam de ser investidos na área social, ou simplesmente são desviados ou mal investidos em orçamentos superfaturados, exemplos disso, são comuns nos noticiários nacional.

Ao priorizar a formação de atitudes, em detrimento do ensino das ciências, por meio de projetos, ações e atividades, é propiciado que prevaleça o pensamento imediato, não contribuindo para a apropriação das abstrações e compreensão de significados.

A seguir, passaremos a definir os macrocampos optativos (Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição da Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil), dentre os quais a comunidade escolar poderá fazer opção por dois deles. Lembramos aqui que, a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná definiu o macrocampo “Participação Estudantil” como um dos macrocampos “optativos”, ou seja, optou por todas as escolas de Ensino Médio do Paraná, cabendo à comunidade escolar a escolha de apenas um macrocampo, dos que seguem:

d) Línguas Estrangeiras: Neste macrocampo, a comunidade escolar poderá optar pela oferta de mais uma língua estrangeira (espanhol, inglês e outras), além da que está contemplada na matriz curricular. As ações deverão prever o desenvolvimento linguístico-comunicativo-discursivo da língua estrangeira. As atividades visam:

[...] habilidades de compreensão oral; a prática da comunicação oral em situações de uso da língua; a interpretação/construção de sentidos na leitura, na comunicação e na prática escrita de textos por meio de atividades diversificadas; o estudo e a prática da língua em situações formais e informais; introdução a textos literários e outras manifestações culturais, em ambientação própria para a utilização de metodologia e materiais diferenciados que potencializem os processos de aprendizagem (BRASIL, 2013b, p. 18).

Na perspectiva do Programa, o trabalho com uma língua estrangeira tem por objetivos:

[...] ampliar a compreensão do estudante sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira e outra cultura; contribuir para a compreensão crítica do seu locus social; expandir a perspectiva dos estudantes sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual e, contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de forma condizente com as necessidades da sociedade ampliando o foco para a criação (BRASIL, 2013b, p. 18).

O Documento Orientador prescreve que, as atividades advindas do trabalho com línguas estrangeiras poderão articular-se a outros macrocampos e ações interdisciplinares.

e) Cultura Corporal: Na perspectiva do MEC, as ações organizadas neste macrocampo têm por finalidade:

[...] propiciar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo (BRASIL, 2013b, p. 18).

As escolas poderão contemplar atividades, tais como, “[...] esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (permacultura, atividades circenses, malabarismo, yoga, tai chi chuam, maculelê⁶⁸, karatê, judô, capoeira, dentre outras)” (BRASIL, 2013b, p. 18) e, como nos demais macrocampos, estas atividades poderão articular-se a outros macrocampos da Proposta de Redesenho Curricular e ações interdisciplinares.

f) Produção e Fruição das Artes: Neste macrocampo, as ações pretendidas poderão estar articuladas aos demais macrocampos e, também, às atividades interdisciplinares da escola. Estas ações deverão:

[...] desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens (pintura, dança, música, escultura, cinema, teatro, ecotécnicas, contação de história, literatura e outras), ampliando o desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com o ambiente, articulando estes aos diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2013b, p. 18).

g) Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias: Pretende-se, mediante as atividades deste macrocampo, desenvolver “processos relacionados à educomunicação”, ou seja:

⁶⁸A permacultura engloba métodos holísticos no planejamento e manutenção de jardins, comunidades etc., trata-se de uma cultura ambientalmente sustentável. O tai chi chuam é uma arte marcial proveniente da China que significa meditação em movimento. O maculelê é um bailado guerreiro, de origem africana, ao som de tambores.

Educomunicação é definida como o conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. O ecossistema comunicativo designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional (BRASIL, 2013b, p. 19).

A educomunicação visa “[...] a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação” (BRASIL, 2013b, p. 19). Além de proporcionar o uso de instrumentos tecnológicos e o desenvolvimento das diversas formas de comunicação, as ações visam a reflexão e crítica sobre o uso das tecnologias.

O documento sugere atividades diversas neste macrocampo, são elas: fanzine⁶⁹, cordéis, informática e tecnologia da informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, atividades de pesquisa, dentre outras, que poderão articular-se com outros macrocampos e ações interdisciplinares.

h) Participação Estudantil: “Este macrocampo envolve ações de incentivo à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política” (BRASIL, 2013b, p. 20).

As atividades têm como objetivos assegurar a pluralidade e a liberdade de manifestações dos estudantes no contexto escolar e social. De acordo com o MEC (2013b, p. 20), objetiva também: “Constituir e/ou fortalecer a Com-Vida: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola; Construir a Agenda 21 na Escola, Grêmios Estudantil”, dentre outros programas, projetos, agremiações, ou temas recomendados nos

⁶⁹ “Fanzine é uma abreviação de *fanatic magazine*, mais propriamente da aglutinação da última sílaba da palavra *magazine* (revista) com a sílaba inicial de *fanatic*. Fanzine é, portanto, uma revista editada por um *fan* (fã, em português). Trata-se de uma publicação despretensiosa, eventualmente sofisticada no aspecto gráfico, podendo enfatizar histórias em quadrinhos (banda desenhada), ficção científica, poesia, música, feminismo, vegetarianismo, veganismo, cinema, jogos de computador e vídeo-games, em padrões experimentais” (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine>).

documentos internacionais. As atividades desse macrocampo devem ocorrer de forma articulada com outros macrocampos e atividades interdisciplinares.⁷⁰

No Paraná, esse macrocampo não foi escolhido pela comunidade escolar, como recomenda o MEC. Os assuntos sugeridos para a atuação do Grêmios Estudantis fazem parte de uma agenda internacional, repetidos de forma uníssona em diversos documentos produzidos pela UNESCO e pelo Banco Mundial. A formação dos Grêmios Estudantis, nas instituições escolares, é mais de ordem burocrática e de interesse dos gestores educacionais do que como manifestação do interesse dos estudantes do Ensino Médio. Observamos que quando ocorre certo interesse na formação da associação estudantil, por parte dos estudantes, eles devem ser organizados conforme modelo de estatuto formatado pela SEED/PR.

Conforme mencionamos anteriormente, este macrocampo foi “eleito” pela SEED para compor todas as Propostas de Redesenho Curricular do PROEMI, e o enfoque que se tem dado é quanto à efetivação da participação estudantil por meio dos grêmios. Segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED:

As ações elaboradas a partir do Macrocampo Participação Estudantil devem objetivar uma formação para o exercício da cidadania, por meio de experiências que permitam aos jovens vivenciar o processo democrático, seja na participação dos processos decisórios, no processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo na efetiva valorização da cultura dos estudantes, de suas necessidades, especificidades, anseios e expectativas, individualmente e/ou por meio de organização estudantil. Partindo desses pressupostos, a participação é inerente ao ato pedagógico e deve buscar a superação de uma ‘educação bancária’ em prol de uma educação emancipatória (PARANÁ, 2013, p. 22-23).

No documento norteador do PROEMI, o MEC faz recomendações quanto a elaboração da Proposta de Redesenho Curricular, que devem ser observadas pelas instituições escolares, tais como: considerar aspectos que contribuam para definir ações estratégicas que apresentem coerência entre a análise, ou diagnóstico situacional, e as

⁷⁰Salientamos que das inúmeras atividades previstas neste e nos outros macrocampos, bem como, outros programas, projetos e temáticas que o MEC, a SEED, NRE recomendam que se trabalhe nas escolas. Não há, na grande maioria das vezes, professor específico para desenvolvê-las. A exemplo do que ocorre com a proposta do PROEMI, na qual os professores deverão desenvolver atividades pertinentes aos macrocampos durante o ano letivo e registrá-las no Livro Registro de Classe. As atividades do PROEMI deverão ser desenvolvidas no horário das disciplinas curriculares, ou seja, não há carga horária específica para o trabalho com os macrocampos e também para os demais projetos que a escola desenvolve.

proposições e os impactos desejados pela comunidade; “estruturas gerenciais” que garantam a operacionalização e execução “físico-financeira” articuladas ao PDE e parcerias institucionais.

Na construção do redesenho curricular, o MEC sugere as seguintes etapas: análise do contexto escolar, no qual são descritos o perfil da comunidade escolar e, os dados levantados sobre o Ensino Médio; avaliação estratégica na qual se apresenta possibilidades para o desenvolvimento do projeto; articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político Pedagógico da Escola, em consonância entre o Projeto de Redesenho Curricular e o Projeto Político Pedagógico. As PRC poderão também,

[...] articular-se com outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em especial o Plano de Ação Articulada (PAR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e dos programas e políticas desenvolvidos em cada estado (BRASIL, 2013b, p. 21).

Na construção da Proposta de Redesenho Curricular, o MEC sugere que sejam seguidas etapas, que embora não inseridas no PDE Interativo, são consideradas estratégicas, as quais evoluem: articulação com outras instituições (universidades, institutos federais, museus, zoológicos, teatros, cinemas, fundações de ciência, pesquisa e tecnologia); definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações “[...] a partir dos resultados de suas avaliações (internas), dos principais indicadores educacionais do Censo Escolar (índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros) e dos resultados do ENEM” (MEC, 2013b, p. 22); e elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) para o prazo de dois anos.

É interessante notar que a flexibilização no PROEMI vai além da elaboração da Proposta de Redenho Curricular. Na nossa interpretação, o MEC recomenda a flexibilização quando sugere etapas estratégicas, em especial as que visam a articulação com instituições parceiras para o desenvolvimento de suas ações, tais como as universidades; institutos federais; museus; zoológicos; teatros; cinemas; fundações de ciência; pesquisa e tecnologia.

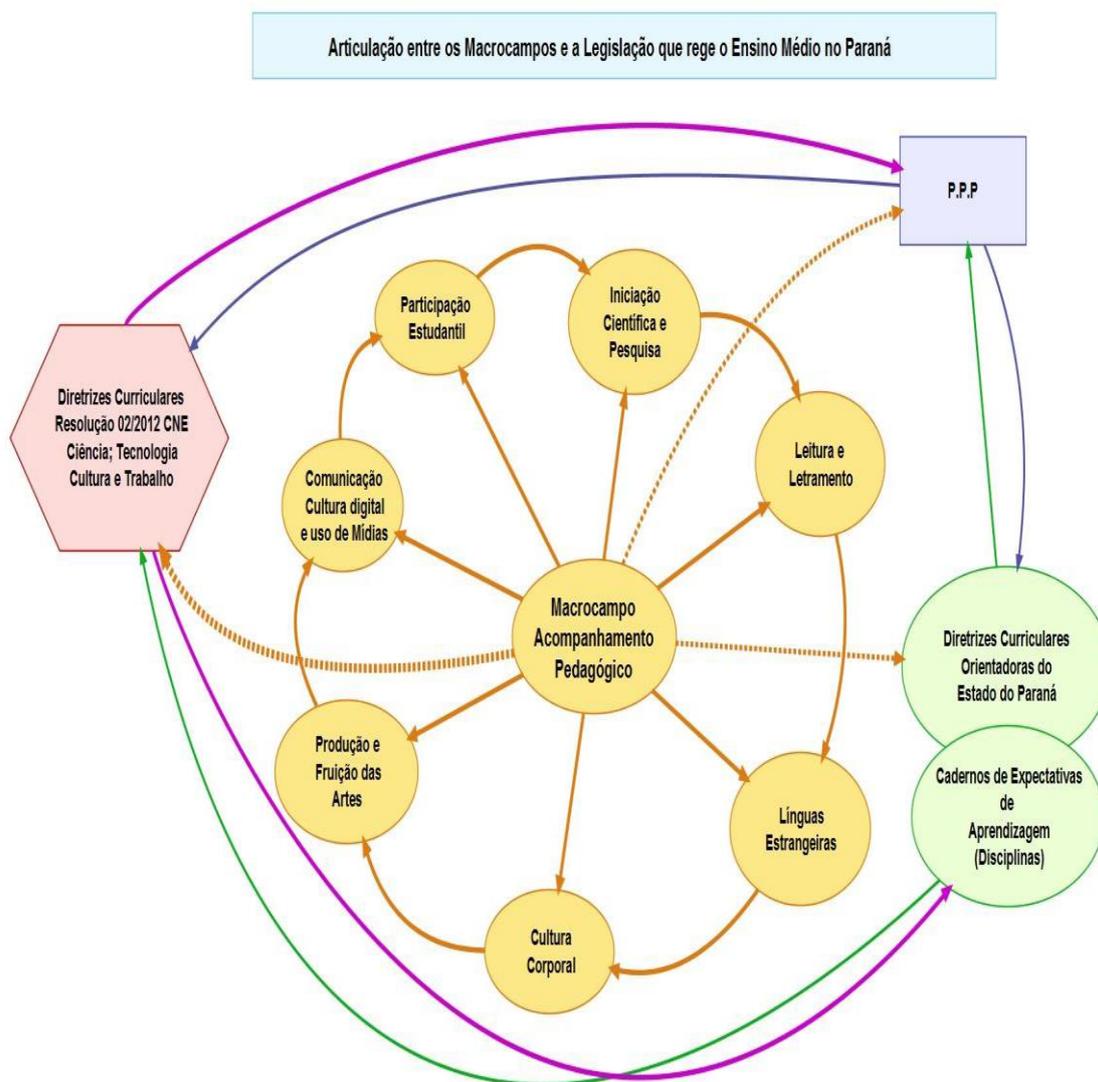
As instituições escolares que aderem ao PROEMI, além de construírem a Proposta de Redesenho Curricular, em conformidade com o Documento Norteador (2013) e com a Resolução CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2013, inserem o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) na aba Ensino Médio Inovador do PDE Interativo; e disponibilizam “[...] informações (Censo Escolar) e dados escolares que contribuam para o registro institucional do ProEMI, bem como para a disseminação de experiências exitosas juntos às demais escolas e sistemas educacionais” (BRASIL, 2013b, p. 26); participam de reuniões e eventos de formação; indicam um professor ou coordenador para coordenar e articular o PROEMI na escola; fazem prestação de contas dos recursos recebidos, dentre outras atribuições.

4.2 Orientações para o Redesenho Curricular no Paraná

O governo do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, orienta as escolas a redesenharem seus currículos do Ensino Médio utilizando os documentos bases do MEC sobre o programa e, com algumas adequações, emite outros documentos para a operacionalização do Programa no Estado. Esses documentos são geralmente são divulgados por intermédio dos 32 Núcleos Regionais de Educação.

Apresentamos na figura a seguir, elaborada pela SEED/PR, a representação dos macrocampos articulados às seguintes legislações: Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução nº02/2012, Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado do Paraná; Cadernos de Expectativas de Aprendizagem; e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino. Nestes documentos, que podem ser acessados no portal “Dia a Dia Educação”, percebemos a centralidade no macrocampo acompanhamento pedagógico que está mais diretamente relacionado aos documentos citados na figura.

Figura 7: Articulação entre os macrocampos e documentos que regem o Ensino Médio no Paraná



Fonte: Ofício Circular nº 10/2013 – GS/SEED (PARANÁ, 2013).

Pela figura apresentada nota-se a pretendida articulação entre os macrocampos obrigatórios e optativos, resta-nos saber se na prática isto de fato ocorre. No entanto, investigar essa questão demandaria outra pesquisa.

No Documento *Orientações Operacionais para o Preenchimento do Projeto de Redesenho Curricular – PRC no PDE Interativo*- SEED/PR (s/d), consta as seguintes orientações:

Antes de enviar sua proposta para análise, verifique: a proposta curricular contempla as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da

cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador, a sustentabilidade socioambiental como meta universal?

Os conhecimentos e sua produção dialogam com a vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõe a realidade escolar?

Os conteúdos dos componentes curriculares/disciplinas articulam-se entre si, pressupondo um currículo elaborado a partir das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza)? Ao descrever nos macrocampos as ações a serem implementadas, são indicadas as áreas do conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, assim como os recursos que são utilizados, com base na tabela de itens financiáveis? (PARANÁ, 2013d, p. 1-2).

Nestas orientações identificamos que a SEED/PR frisa a necessidade de que o currículo contemple os eixos integradores (trabalho, ciência, tecnologia e cultural), seguindo orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais* - DCNEM (BRASIL, 2012); também conhecimentos relacionados ao trabalho, direitos humanos e sustentabilidade socioambiental, previstos em diversos documentos internacionais, a exemplo da Declaração de Incheon; e a sua organização por áreas do conhecimento. Conforme consta no documento:

[...] é necessário que sejam descritos os objetivos, detalhamento da ação, área do conhecimento/componente curricular e itens a serem adquiridos com os recursos financiáveis. As ações dentro de cada macrocampo deverão visar à interação direta com o estudante, podendo também, incluir ações de formação dos professores, de gestão escolar e adequação dos ambientes escolares. É essencial que as ações elaboradas para cada macrocampo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* – DCNEM, *Diretrizes Curriculares Estaduais* – DCE, e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento/disciplina (PARANÁ, 2013d, p. 2).

O documento *Orientações Operacionais para o Preenchimento do Projeto de Redesenho Curricular – PRC no PDE Interativo* apresenta exemplos da PRC a ser realizada pelas escolas. De acordo com o Documento do Paraná (2013d) apresentamos fielmente a tabela a seguir:

Tabela 2: Redesenho Curricular – Macrocampos

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (obrigatório)			
OBJETIVOS	AÇÃO-DETALHAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO/ COMPONENTE CURRICULAR	ITENS
As ações deste macrocampo deverão fortalecer os componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento/disciplina com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos.	As atividades propostas poderão contemplar um ou mais componentes curriculares, tendo em vista o objetivo de aprofundar conhecimentos específicos, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas.	As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação.	A opção de itens pela escola deverá vir de encontro com as necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. (verificar relação de itens financiáveis).
INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA (obrigatório)			
OBJETIVOS	AÇÃO-DETALHAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO/ COMPONENTE CURRICULAR	ITENS

		CURRICULAR	
<p>As ações propostas neste macrocampo deverão propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada. A vivência de práticas de produção de sentido, a experiência com diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento e o contato com as questões de ordem ética, próprias do campo científico, serão capazes de enriquecer e qualificar a experiência formativa dos estudantes. As ações deste macrocampo apoiarão, ainda, a integração entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e</p>	<p>As atividades de Iniciação Científica e Pesquisa poderão desenvolver-se nos mais variados espaços do contexto escolar, incluindo os laboratórios e outros espaços acadêmicos e de pesquisa. As ações podem ser desenvolvidas por meio de projetos de estudo e de pesquisas de campo, envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento/disciplinas, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. Deverão contemplar o desenvolvimento de metodologias para a sistematização do conhecimento, por meio da experimentação, da vivência e da observação, da coleta e análise de dados e da organização das informações a partir da reflexão sobre os resultados alcançados. As atividades de cunho científico deverão buscar a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio ambiente, com a cultura e outras temáticas presentes no contexto dos estudantes.</p>	<p>As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.</p>	<p>A opção de itens pela escola deverá vir de encontro com as necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. (verificar relação de itens financiáveis).</p>

ciências humanas.			
LEITURA E LETRAMENTO (obrigatório)			
OBJETIVOS	AÇÃO-DETALHAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO/ COMPONENTE CURRICULAR	ITENS
As ações propostas neste macrocampo estarão intrinsecamente relacionadas a todas as áreas de conhecimento/disciplinas do currículo (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática).	É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, assim é importante ter foco na criação de estratégias para desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita, incluindo estudos científicos e literários, obras e autores locais, nacionais e internacionais.	As atividades neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos, ou ainda, a outros programas e projetos, tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação à sua trajetória de formação.	A opção de itens pela escola deverá vir de encontro com as necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. (verificar relação de itens financiáveis).
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (opcional)			
OBJETIVOS	AÇÃO-DETALHAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO/ COMPONENTE CURRICULAR	ITENS
As ações propostas a partir deste macrocampo deverão, por meio do estudo de língua adicional/estrangeira (espanhol, inglês e outras), contemplar	As atividades deverão compreender a construção da linguagem na língua adicional/estrangeira em suas multimodalidades, contemplando as habilidades de compreensão oral; a prática da comunicação oral em situações de uso da língua; a interpretação/construção de sentidos na leitura, na	As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.	A opção de itens pela escola deverá vir de encontro com as necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. (verificar relação de

<p>atividades que possibilitem experiências de uso da língua com foco no desenvolvimento linguístico-comunicativo-discursivo</p>	<p>comunicação e na prática escrita de textos por meio de atividades diversificadas; o estudo e a prática da língua em situações formais e informais; introdução a textos literários e outras manifestações culturais, em ambientação própria para a utilização de metodologia e materiais diferenciados que potencializem os processos de aprendizagem. Para que o aprendizado de uma língua estrangeira represente uma experiência significativa, do ponto de vista educacional é necessário ampliar a compreensão do estudante sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira e outra cultura; contribuir para a compreensão crítica do seu locus social; expandir a perspectiva dos estudantes sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual e, contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de forma condizente com as necessidades da sociedade ampliando o foco para a criação.</p>		<p>itens financiáveis).</p>
--	---	--	-----------------------------

CULTURA CORPORAL (opcional)

OBJETIVOS	AÇÃO-DETALHAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO/ COMPONENTE CURRICULAR	ITENS
<p>As ações dentro deste macrocampo deverão propiciar práticas pedagógicas que promovam o</p>	<p>As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais</p>	<p>As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da</p>	<p>A opção de itens pela escola deverá vir de encontro com as necessidades de cada</p>

desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo.	(permacultura, atividades circenses, malabarismo, yoga, tai chi chuam, maculelê, karatê, judô, capoeira, dentre outras).	escola.	atividade a ser desenvolvida. (verificar relação de itens financeiros).
PRODUÇÃO E FRUIÇÃO DAS ARTES (opcional)			
OBJETIVOS	AÇÃO-DETALHAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO/ COMPONENTE CURRICULAR	ITENS
As ações propostas a partir deste macrocampo deverão desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística.	As atividades deverão considerar as diferentes formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens (pintura, dança, música, escultura, cinema, teatro, ecotécnicas, contação de história, literatura e outras), ampliando o desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com o ambiente, articulando estes aos diferentes campos do conhecimento.	As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.	A opção de itens pela escola deverá vir de encontro com as necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. (verificar relação de itens financeiros).
COMUNICAÇÃO, CULTURA DIGITAL E USO DE MÍDIAS (opcional)			

OBJETIVOS	AÇÃO-DETALHAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO/ COMPONENTE CURRICULAR	ITENS
<p>As atividades a partir desse macrocampo deverão desenvolver processos relacionados à educomunicação, para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação.</p>	<p>As ações deverão permitir o desenvolvimento de múltiplas formas de comunicação e processos criativos, proporcionando o domínio dos instrumentos e formas de comunicação, bem como a reflexão sobre o uso críticos das diversas tecnologias nos diferentes espaços de interação social. A partir de processos criativos as atividades deverão envolver vivências em espaços de atuação e interação que ampliem a utilização de métodos, técnicas e dinâmicas, utilizando recursos tecnológicos e compreendendo as novas relações na comunicação, mais democráticas, igualitárias e menos hierarquizadas. Poderão ser desenvolvidas uma diversidade de atividades como: fanzine, cordéis, informática e tecnologia da Informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, atividades de pesquisa, dentre outros.</p>	<p>As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.</p>	<p>A opção de itens pela escola deverá vir de encontro com as necessidades de cada atividade a ser desenvolvida (verificar relação de itens financiáveis)</p>
PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL (obrigatório)			
OBJETIVOS	AÇÃO-DETALHAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO/ COMPONENTE CURRICULAR	ITENS
Este macrocampo	As atividades deverão utilizar	As atividades	A opção de

envolve ações de incentivo à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.	metodologias que oportunizem a ampliação das condições que assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, apresentando alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social (Constituir e/ou fortalecer a Com-Vida; Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola; Construir a Agenda 21 na Escola, Grêmios Estudantis, dentre outros).	desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.	itens pela escola deverá vir de encontro com as necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. (verificar relação de itens financiáveis)
--	--	---	--

Fonte: (PARANÁ 2013d, p. 2-9).

Lembramos que este último macrocampo da tabela é obrigatório no Paraná e não para o MEC. Na tabela da SEED/PR, realizada com o intuito de orientar as escolas na elaboração das atividades do PROEMI em seus diversos macrocampos, observa-se a ênfase num currículo voltado para a realização de atividades articuladas entre os macrocampos, assim como a ênfase em ações interdisciplinares.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no ano de 2013, disponibilizou às escolas da rede estadual um documento denominado *Orientações Pedagógicas para Adesão e Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular do Ensino Médio Inovador no Paraná*, neste documento a SEED ressalta que:

[...] redesenhar o Currículo da Escola não implica na dissolução do trabalho organizado em disciplinas, mas sim em orientar a integração entre as áreas de conhecimento expressas nas disciplinas⁷¹. Desse modo, é por meio do eixo integrador do Currículo, formado pelas dimensões Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura⁷², entendidas como inerentes à atividade humana no seu processo de produção da existência, que a integração entre as diferentes disciplinas será possibilitada (PARANÁ, 2013, p. 5).

⁷¹Na perspectiva da SEED “[...] o fato de se iniciar uma discussão sobre as possibilidades de se estabelecer relações interdisciplinares, a partir de uma disciplina ou em um conjunto de disciplinas, é o primeiro passo para a busca da integração curricular e para o (Re) desenho de um Currículo para o Ensino Médio (PARANÁ, 2013, p.6).

⁷²“De acordo com o Parecer n.º 05/2011 do Conselho Nacional de Educação – CNE, o Eixo Integrador do Currículo do Ensino Médio é formado pelas dimensões do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura” (PARANÁ, 2013, p.9).

O Redesenho Curricular no PROEMI deverá observar os eixos integradores do currículo, ou seja, deverá estar de acordo com o “[...] Parecer nº 05/2011 do Conselho Nacional de Educação – CNE, o Eixo Integrador do Currículo do Ensino Médio é formado pelas dimensões do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura” (PARANÁ, 2013, p.9). O trabalho é considerado princípio educativo, pois é uma categoria de humanização do ser social. Os Direitos Humanos são os princípios norteadores do currículo como garantia de direitos sociais e individuais previstos constitucionalmente, fazem parte da formação dos cidadãos. A sustentabilidade socioambiental é uma meta universal, por isso almeja-se que ela faça parte dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas (PARANÁ, 2013).

Entretanto, na interpretação de Saviani (2007, p. 154): “A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” e a relação educação/trabalho se estabelece pelo trabalho pedagógico, quando o aluno passa a ter autonomia. Nesses termos, a pesquisa é um eixo pedagógico do currículo que visa a emancipação do aluno na construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução, está pautada na prática pedagógica da contradição e investigação

Dentre as fundamentações apresentadas no documento *Orientações Pedagógicas para Adesão e Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular do Ensino Médio Inovador no Paraná*, ressalta-se a discussão sobre juventude prevista no Parecer nº 05/2011 do Conselho Nacional de Educação – CNE: “[...] dessa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso destes na escola” (BRASIL, 2012, p. 12). No nosso entendimento, a flexibilização curricular é proposta pelo MEC para atender as “diversas juventudes”, o que para nós é compreendido como orientação para a flexibilização curricular.

Ao abordar questões relacionadas às “diversas juventudes” justifica “[...] o início de uma discussão que pode levar a novas formas de Organizar o Trabalho Pedagógico e definir uma proposta que realmente atenda às necessidades e especificidades desses sujeitos tão singulares e diversos” (PARANÁ, 2013, p. 15). Neste sentido, o Ensino Médio Inovador é uma opção de organização curricular flexível, que na perspectiva da SEED atende os requisitos da diversidade, das diversas juventudes, pois o trabalho com macrocampos dá abertura aos professores e alunos incluírem temáticas e atividades mais

próximas do interesse da comunidade escolar, das singularidades das “juventudes” atendidas.

Nesta seção apontamos que o PROEMI é um programa que propõe redesenhar o currículo do Ensino Médio, tendo por parâmetro os macrocampos obrigatórios e optativos, por meio do qual busca-se uma organização curricular interdisciplinar.

CONCLUSÃO

O presente trabalho de dissertação teve por propósito compreender o porquê da ênfase na flexibilização curricular no Ensino Médio, para isso elegemos como objeto de estudo o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

Em nosso estudo, observamos que as propostas de reorganização do Ensino Médio vêm ganhando ênfase a flexibilização curricular nos encaminhamentos da política educacional na atualidade. As principais justificativas apresentadas são a busca de melhoria do rendimento escolar insatisfatório, a inclusão, permanência e conclusão do Ensino Médio pelos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos e a inovação curricular para atender às “diversas juventudes”. Dentre as alternativas encontram-se a proposta de redesenho curricular, almejando a integração entre disciplinas ou áreas de conhecimentos, bem como a busca da valorização e reconhecimento dos “saberes” dos alunos e da comunidade local.

Contudo, entendíamos que, para apreender as razões da ênfase à flexibilização curricular, seria essencial ampliar nosso foco de análise. Com esse objetivo, a nossa pesquisa teve como ponto de partida os seguintes questionamentos: Por que a ênfase na flexibilização curricular nos encaminhamentos da política educacional na atualidade? O que se objetiva por meio do redesenho curricular do Ensino Médio? O que é anunciado nesta proposta e o que está nas entrelinhas?

Em nossa análise, na perspectiva de apreender o nosso objeto de estudo para além da sua particularidade, procuramos descobrir as motivações sociais e históricas da política de flexibilização curricular no Ensino Médio. Isto porque, compreendemos que o destaque dado à flexibilização não é algo inerente apenas a organização curricular, pelo contrário, encontra-se relacionado as dinâmicas econômicas e políticas atuais.

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizamos como fonte os documentos de política educacional internacional e nacional publicados desde a década de 1990 até os dias atuais, procurando identificar neles as recomendações e orientações relacionadas à flexibilização curricular para o Ensino Médio. Em âmbito internacional elegemos: a Declaração Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; o Relatório Educação: Um Tesouro a Descobrir, o documento

Educação para Todos: O Compromisso de Dakar, as Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos, e a Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incorporando as diretrizes e linhas de ação definidas internacionalmente podemos citar no âmbito nacional os seguintes documentos nacionais: a Constituição Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014, o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 e o Programa Ensino Médio Inovador. Em nossa investigação, também nos apoiamos em estudos e discussões dos diferentes autores sobre o assunto.

No estudo desses documentos, observamos que as recentes reformas educacionais são marcadas por mudanças na organização curricular, fazendo com que sejam apresentadas novas propostas a partir de bases mais flexíveis.

Para alcançarmos o propósito de nossa pesquisa, procuramos, no desenvolvimento do trabalho, compreender nosso objeto de estudo em relação ao contexto histórico e social a partir da qual foi produzido. Desse modo, argumentamos que o destaque conferido à organização curricular flexível corresponde às novas exigências do capital no contexto da acumulação flexível.

Para melhor dimensionarmos o porquê deste destaque, apontamos que a crise econômica do capitalismo mundial, vivenciada a partir dos anos de 1970, introduziu mudanças significativas no padrão de expansão capitalista.

A crise levou ao esgotamento do modelo produtivo taylorista/fordista, adotado no período pós Segunda Guerra e sua substituição pelo toyotismo ou modelo de acumulação denominado de *acumulação flexível* (HARVEY, 2013). Enquanto que no taylorismo/fordismo, o desenvolvimento industrial caracterizou-se pela rigorosa divisão do trabalho, pela produção em larga escala de produtos padronizados e pelo consumo de massas, produzindo uma certa estabilidade nos empregos e na forma de viver, no modelo de acumulação flexível, devido a profunda recessão econômica e o aumento das pressões competitivas internacionais, as empresas para atender às novas demandas do mercado globalizado foram levadas a introduzir constantes inovações tecnológicas e organizacionais, e a pautar-se em uma nova lógica produtiva, cujas características passam a ser a produção enxuta, personalizada e flexível, destinado a “nichos” específicos de mercados e consumo diferenciado.

Essas mudanças foram acompanhadas por profundas alterações no mercado de trabalho, levando a flexibilização das rotinas e dos padrões de emprego, a precarização, a informalidade e a instabilidade nos contratos de trabalho mediante o aumento do desemprego. Essa nova fase da sociedade capitalista passou a exigir um novo perfil de trabalhador, com comportamento autônomo, multifuncional, polivalente e consumista. Também o constante aperfeiçoamento profissional ou renovação dos conhecimentos, sob o argumento de que os conhecimentos se tornam obsoletos rapidamente.

Conforme apontamos na pesquisa, o modelo de organização produtiva extrapola os domínios das fábricas para invadir todas as esferas da vida social, inclusive o campo específico da educação. Portanto, o modelo flexível passou a influenciar as formas de organização e gestão da educação, cujo intuito passou a ser o de formar indivíduos com formas de pensar e agir adequadas aos novos padrões produtivos.

Levando em consideração as mudanças produtivas, destacamos que, diferentemente do modelo taylorista/fordista, em que foi estimulada uma formação especializada, influenciando no âmbito da organização curricular a tendência à disciplinarização, no toyotismo ou acumulação flexível, os conhecimentos escolares e sua forma organizacional passam a ser concebidos de formas mais flexíveis, a exemplo do PROEMI.

Assim, compartilhando do posicionamento de Carvalho (2002, p. 51), de que as instituições respondem as mudanças vivenciadas no mundo do trabalho, consideramos que os processos de trabalho flexíveis demandaram novos conhecimentos e incentivaram “[...] o rompimento da organização curricular assentada na disciplinaridade através da introdução de estruturas organizacionais do trabalho pedagógico mais flexíveis, que viabilizem a adoção de práticas interdisciplinares”.

Em nossa análise, também abordamos que o contexto de crise do capitalismo exigiu novas funções e novas formas de atuação do Estado, necessárias à recomposição do capital. Nesse sentido, associado às alterações no conteúdo e na forma da organização do trabalho e da produção, outro aspecto abordado foi a política neoliberal, dentre suas vertentes a da “Terceira Via”, revelando sua influência no âmbito da educação e da organização do currículo escolar. Nesta vertente, cujo propósito é redefinir o papel do Estado, a participação social tornou-se uma premissa fundamental. Na busca de ampliação ou aperfeiçoamento da democracia, há um destaque para o alargamento da participação da sociedade civil, à medida que cidadão é responsabilizado pela solução de seus problemas individuais, da escola, do bairro ou daqueles voltados à sustentabilidade planetária. Neste

contexto, o currículo escolar passa a ter outras finalidades e diversas formas de se organizar, nestas circunstâncias a formação de valores para a convivência social pacífica e cidadania participativa torna-se relevante e ocupa lugar estratégico no currículo do Ensino Médio.

Apontamos que reforma na administração pública brasileira, ocorrida a partir do governo de 1995, importou princípios da administração empresarial dentre os quais: a descentralização, a parceria e a autonomia. Em correspondência à reorganização administrativa, numa perspectiva denominada de gerencial, ocorreram mudanças na gestão e organização pedagógica das escolas, envolvendo a origem de novas propostas de organização curricular pautadas em projetos, em áreas do conhecimento, em temas transversais, ou no redesenho dos currículos incluindo macrocampos obrigatórios e optativos, para serem desenvolvidos interdisciplinarmente com atividades ou projetos, a exemplo do PROEMI.

Essas propostas de organização flexível do currículo escolar tiveram por finalidade adequar os currículos às demandas da comunidade, introduzindo discussões e temas no sentido de formar cidadãos responsáveis e empreendedores. Ao mesmo tempo, buscou-se uma oferta diferenciada dos serviços educativos, a fim de responder às demandas individuais.

Nesses termos, acompanhando a nova lógica produtiva, sugere-se que: “O ensino deve, também, ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, confiando esta iniciação a especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida” (DELORS, 2001, p. 57). Considera-se, assim, que os sistemas educativos devem ser, portanto, “suficientemente flexíveis” (DELORS, 2001, p. 139) para adaptar a escola às circunstâncias locais e para respeitar as diferenças individuais. Por isso, na busca de enfrentar o insucesso e a exclusão escolar, tem sido dado ênfase a propostas que se destinam a promover outros arranjos curriculares, pautadas em projetos, temas transversais, módulos, macrocampos, dentre outras.

Em nosso estudo, abordamos os fundamentos políticos e históricos do currículo, no intuito de conhecer a história do pensamento curricular e compreender o porquê da predominância de certas ordenações, bem como da ênfase sobre a flexibilização curricular nas propostas contemporâneas. Apontamos que, ao longo do século XX, na maioria das

abordagens teóricas há predominância da organização curricular organizada por disciplinas das diversas áreas do conhecimento. Entretanto, atualmente há uma forte tendência à inovação organizacional do currículo, principalmente a partir das mudanças ocorridas no mundo produtivo com a passagem do taylorismo/fordismo para o modelo de acumulação flexível.

Pacheco (2003) denomina de científico o currículo baseado em obras dos autores do início do século XX, tais como Frederick Taylor e Bertrand Thompson. Nesta perspectiva, o currículo é organizado em unidades, objetivos e procedimentos avaliativos com o intuito de favorecer a racionalidade e a eficiência. No final do século XX, sob a influência do modelo de acumulação flexível, em oposição a abordagem anterior, ou seja, modelo rígido, método científico e disciplinar, a organização curricular é diversificada. Na abordagem flexível, procuramos destacar a influência das organizações internacionais na formulação das políticas educacionais brasileiras, especialmente expressas a partir da Constituição Federal de 1988 (Art. 205) e a LDB de 1996 (Art. 35) por contemplarem em seus textos a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania como objetivos educacionais a serem alcançados além do ensino de conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento, antes transmitidos nas diversas disciplinas do currículo. Os demais documentos de política educacional também possuem estes mesmos objetivos.

Assim, o currículo da educação básica torna-se cada vez mais flexível em atendimento às demandas sociais relacionadas ao trabalho e a formação do cidadão. Entretanto, não se pode negar a relevância desses objetivos na formação humana, porém, o que nos chama a atenção é a flexibilidade na organização curricular e o tempo que as escolas dedicam às atividades que não dizem respeito aos conteúdos disciplinares, esta é a principal razão que nos incomoda quando constatamos a flexibilização nos currículos escolares.

A LDB não determina como deve ser a forma de organização curricular, ela sugere diversos formatos. Em decorrência desta flexibilidade, possibilitada pela LDB, os demais documentos de políticas educacionais seguem esta mesma orientação.

Recentemente tem surgido novas propostas de organização curricular do Ensino Médio, a exemplo da “Base Nacional Comum Curricular”, do Projeto de Lei nº 6.840/2013 e do “Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio”, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Essas propostas de reorganização curricular do Ensino Médio, no nosso entendimento, ao contemplar

orientações de organização do currículo por áreas de conhecimento, trabalho interdisciplinar e atendimento a diversidade, correspondem à política de flexibilização curricular. Contudo, elas têm provocado intenso debate revelando posições distintas e, ao mesmo tempo, a busca da construção de um consenso sobre uma organização curricular flexível.

Constatamos que as orientações de flexibilização curricular também decorrem de recomendações de organismos internacionais expressos nos diversos documentos analisados nesta pesquisa. Chamamos a atenção para o fato de que os documentos internacionais analisados são resultantes de diversos fóruns e conferências internacionais que, no nosso entendimento, têm como finalidades principais construir consensos sobre a agenda e estabelecer cooperações. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), os organismos multilaterais para além da elaboração dos documentos que prescrevem orientações, produzem um discurso justificador das reformas.

A análise dos documentos internacionais, particularmente da UNESCO e Banco Mundial, foi fundamental para identificarmos as orientações de flexibilização curricular, cujo objetivo principal é o de minimizar os problemas sociais decorrentes da crise do capital. Portanto, a promoção da paz mundial, por meio da formação para a tolerância e para aceitação e convivência com a diversidade, são temas constantes nas agendas. A partir deste objetivo a educação é vista pelos organismos internacionais como um importante instrumento para a construção do consenso social, da conciliação e da harmonia entre os povos (UNESCO, 2010).

No entanto, cabe mencionar que, o processo de formulação ou adoção da agenda internacional, envolve interesses contraditórios presentes nas forças políticas e sociais que compõem a sociedade, portanto, depende da correlação de forças internas no âmbito dos países ou mesmo das instituições escolares. Ou seja, embora, a construção do consenso seja muito bem articulada, não significa que não está imune a oposições.

Como manifestação desta oposição à essa tendência, apontamos nesta pesquisa uma Manifestação Pública (2014) contra o Projeto de Lei nº 6.840/3013, que denuncia a proposta de dualismo no último ano do Ensino Médio e a revogação do conceito de Educação Básica como direito social. Se aprovado, este PL colocará em prática mais uma proposta de flexibilização na oferta do Ensino Médio ao possibilitar a terminalidade deste curso com formação diferenciada aos alunos.

Outras manifestações de oposição são as inúmeras críticas tecidas por educadores, as quais pautam-se no fato de que a organização curricular ao deixar de pautar-se prioritariamente em disciplinas científicas e conteúdos escolares, permite, com base em novos discursos ou abordagens pedagógicas, a modificação dos conteúdos ensinados que incluem temas transversais voltados para à formação de valores e atitudes, e novas formas de organizar o currículo, sendo valorizada a formação de competências e habilidades articuladas às mudanças produtivas e novas formas de sociabilidade, as quais argumenta-se seriam mais facilmente desenvolvidas por meio de propostas interdisciplinares e flexíveis, rompendo, portanto, com as barreiras disciplinares.

No nosso entendimento, a partir dessas concepções, a escola deixa de trabalhar com seu principal objeto: o conhecimento científico. Ao afirmarmos que a transmissão de conhecimentos científicos é o trabalho que compete à educação remetemos nosso pensamento às afirmações de Dermeval Saviani (1995): é pelo trabalho, ou seja, por uma ação intencional, que o homem transforma a natureza e produz sua existência. Para o autor, a educação pertence à categoria de trabalho não-material que produz a humanidade em cada indivíduo, portanto, é função primordial da escola socializar o saber sistematizado, elaborado, a cultura erudita, a ciência.

Saviani destaca que: “[...] o ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (SAVIANI, 1989b, p. 57). Na perspectiva de Duarte (2001; 2010), a negação da “educação tradicional” remonta o movimento “escolanovista”, nas últimas décadas há predominância das “pedagogias do “aprender a aprender”: “[...] o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista [...]” (DUARTE; 2010, p. 3). Segundo o autor, todas elas negam a “educação tradicional”, negam as formas clássicas de educação escolar.

Consideramos que, a flexibilização curricular implica na secundarização dos conhecimentos científicos por parte da escola, de modo a ceder espaço para a prática de atividades acessórias, para a formação de valores, competências e atitudes necessárias a reprodução das relações sociais capitalistas. No entanto, o conhecimento e o ato de conhecer se fazem

[...] mediante a compreensão de conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos exige os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas; isto é, em seus respectivos campos disciplinares (RAMOS, 2003, p. 1).

Assim, “[...] se conclui que eliminar as disciplinas significa anular as especificidades das ciências, o que pode comprometer fortemente a construção de conhecimentos [...]” (RAMOS, 2003, p. 1). Dessa forma, a organização do currículo não passaria pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso.

As implicações disso, “[...] pensando-se no sistema educacional público e na meta que esse sistema deveria perseguir, de universalização do acesso ao que de mais rico exista na ciência e na arte por parte de todos os filhos da classe dominada (posto que os filhos da classe dominante já têm esse acesso assegurado)” (DUARTE, 2006b, p. 615), é de, ao não ter como referência a transmissão de princípios e conteúdos científicos, que a escola acabe por favorecer ao relativismo do conhecimento que incide sobre o currículo escolar, com um impacto negativo sobre a formação humana, pois, por um lado, o conhecimento deixa de ter um valor universal para a humanidade e, por outro, o cotidiano do aluno, sua cultura local e experiências vividas passam a ser referência central para as atividades pedagógicas.

Nesses termos, no debate sobre as novas organizações curriculares, cabe lembrar Duarte quando afirma que, trata-se de superar o princípio relativista de que os conhecimentos dependem das particularidades, do ponto de referência em que se situam os sujeitos (identidades e culturas) para “[...] contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos” (DUARTE, 2006b, p. 615).

Na última parte do trabalho, apresentamos o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), e os principais argumentos, utilizados pelo MEC e pela SEED/PR, para a sua implantação. Dentre esses argumentos encontram-se: o baixo rendimento escolar dos alunos nesta etapa da educação básica, e a inclusão de todos os alunos da faixa etária que corresponde ao Ensino Médio, estes motivos estão explícitos nos documentos do PROEMI e também nos demais documentos de política educacional internacional e nacional.

O PROEMI foi proposto pelo MEC aos estados com a justificativa de melhorar o desempenho escolar dos alunos do Ensino Médio. Porém, de nossa perspectiva acreditamos que o Redesenho Curricular para além de reduzir o tempo destinado à socialização dos conhecimentos é um Programa, como outros que foram implementados no Ensino Médio, após a década de 1990, com a prerrogativa de promover a flexibilização curricular, correspondendo a nova lógica do capital. Ou seja, um currículo adequado às necessidades e percursos individuais e, ao mesmo tempo, correspondendo às novas exigências da sociedade. Conforme afirmamos anteriormente, o PROEMI expressa uma política curricular flexível como o atual contexto econômico/social. A Proposta de Redesenho Curricular do PROEMI contempla a flexibilização curricular no Ensino Médio em correspondência às orientações que vimos apresentadas nos documentos estudados nesta pesquisa. No PROEMI a organização curricular articula macrocampos e disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada em forma de atividades, sem a rigidez que se observava nos currículos escolares mais tradicionais. Os macrocampos, embora alguns sejam articulados com as disciplinas dão margem à flexibilização em relação aos conhecimentos ou conteúdos trabalhados para além das disciplinas científicas, de forma a incluir atividades relacionadas à cultura local e ao cotidiano, em detrimento dos conhecimentos científicos sistematizados historicamente pela humanidade.

Enfim, no debate sobre a organização curricular, devem ser buscadas as finalidades sociais e educacionais a que atendem. Reiteramos, entretanto, que a transmissão dos conhecimentos científicos às futuras gerações é a atividade principal da escola (Saviani, 1985; 1995). Neste sentido, não podemos abrir mão desta função precípua, tão fundamental para construir no homem sua humanidade e para contribuir com a transformação dessa sociedade, cujas marcas são a exploração, expropriação e dominação.

Na busca da compressão dos reais motivos da flexibilização curricular no Ensino Médio, concluímos que, para além daqueles que se apresentam nas justificativas da implantação de propostas “inovadoras”, ou seja, de inclusão dos alunos e de melhoria dos índices de aproveitamento escolar, a política de flexibilização do currículo corresponde às condições sociais e históricas de nossa época e, mais do que uma questão educacional, evidencia-se uma forma de readequar a organização curricular às exigências da sociedade, na busca da formação de novos comportamentos para o trabalho e para a cidadania.

Entretanto, a formulação e implementação de uma política é marcada por correlações de forças, existem interesses concretos e concepções de mundo que se opõem, o que nos leva a crer que segue em aberto o campo de disputas.

REFERÊNCIAS

ABILHÔA, S. **O Programa Paraná Alfabetizado Como Caminho Para Superar o Analfabetismo no Paraná**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2007.

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo; Boitempo, 2011.

ANZORENA, D. I. **A formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura**. 2010. 184f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

APPE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AURÉLIO, B. H. F. **DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA BÁSICO**. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e J.E.M.M. Editores, Ltda. Editora Nova Fronteira, 1988.

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. **Estado, Políticas Públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157-171, jul./dez. 2010.

BERGO, A. C. O positivismo: caracteres e influência no Brasil. **Reflexão**, Campinas, ano VIII, n.25, p. 47-97, jan./abr. 1983.

BID. **Documento de Enfoque: Examen del Apoyo del BID a la Calidad de la Educación Secundaria y el Aprendizaje em América Latina y el Caribe, 1995-2011**. Oficina de Evaluación y Supervisión (OVE). Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C., mayo de 2012.

BOITO JR, A. Neoliberalismo e burguesia. In: BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999, p. 23-76.

BOSI, A. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (Org.). **Do positivismo à desconstrução: idéias francesas na América**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004, p. 17-47.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reformam do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília. DF. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=11. Acesso em: 27 nov. 2014.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 nov. 2014.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 22 mai. 2014.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências.** Disponível em: justbrasil.com.br/tópicos/11160553/artigo-2-da. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL MEC. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre Currículo: currículo conhecimento e cultura** / [Antonio Flávio Moreira, Vera Lúcia Candau]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. 48p.

BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. **Estabelece Orientações sobre Estágio.** 2008b.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).** Brasília, 2009. Publicada no Diário Oficial da União nº 195, em 13 out. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 2012.

BRASIL. Parecer nº 05/2011 do Conselho Nacional de Educação – CNE. Brasília, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. ARCO-VERDE, Yvelise de Freitas Souza. Apresentação de Slides sobre o **Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio: A Organização e a Gestão da Formação Continuada dos Professores.** Acesso: SEED/NRE/Maringá, Paraná, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador.** Brasília, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasil. Ministério da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013c. 562p. ISBN: 978-857783-136-4.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **PACTO NACIONAL PELA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO MÉDIO: Quadros Síntese da Proposta de Formação dos Professores do Ensino Médio - Reuniões Interinstitucionais,** nov. 2013. Acesso:

SEED/NRE/Maringá, Paraná, 2013d.

BRASIL. **Projeto de Lei s/n, s/d, 2013**. Câmara dos Deputados. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Altera a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. (PL, s/n, s/d, 2013e).

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 ago. 2014.

BRASIL. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Caderno 1 – etapa II, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Portal do MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. **Entre o Mercado e o Estado: O Público não Estatal**. In: Bresser-Pereira, L.C. e Nuria Cunill Grau, orgs. O Público Não-Estatal na Reforma do Estado. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Educação e positivismo: algumas reflexões. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. p. 209-217.

CARVALHO, E. J. G. Interdisciplinaridade Para Quê? **Comunicações - UNIMEP**, v. 9, n. 1, 2002. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1568/980>. Acesso em: 01 dez. 2014.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 jul. 2014.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Prefácio Dermeval Saviani. Maringá: Eduem, 2012. 317 p.

CARVALHO, E. J. G. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J. G; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2012b.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, 1990, p. 177 - 229.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da Educação, 16).

COMMISSION ON GLOBAL GOVERNANCE. **Our global neighbourhood: the rapport of the Commission on Global Governance**. Oxford: Oxford University Press, 1995. In: RIZO, Gabriela. Relatório Delors: educação para o século XXI. Educação e diversidade cultural / Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, Rosângela Célia Faustino (organizadoras). Maringá : Eduem, 2012.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. V-XVI. (Os pensadores).

DEJOL, C. C.; MOREIRA, E. L. W.; CASTRO, M. **Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI**. Diretoria de Ensino - Diadema, São Paulo. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/proemi-acoess2014-apresentacao1.html>. Acesso em: 4 jan. 2016.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001.

DUARTE, N. **A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006b.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. MARTINS, L. M.; DUARTE, N., (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ENGELS, F. **Carta a Conrad Schmidt**, 5 de Agosto de 1890. In: PAULO NETTO, J. (Org.); YOSHIDA, M. M. C. (Org.). *Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos de Marx e Engels*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto>. Olinda. PDF. Acesso em: 08 fev. 2010.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. **Educação Escolar e Resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

FALLEIROS, M. M. I. Reforma da Aparentagem Estatal; Novas Estratégias de Legitimação Social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido**. São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FINELLI, R. **Americanismo, fordismo e subjetividade**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques, 1997. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=283>. Acesso em: 17 ago. 2015.

FIP. **Fórum Internacional das Plataformas Internacionais de ONGs FIP**. 2015. Disponível em: <http://ifp-fip.org/pt/english-espanol-conferencia-educacion-para-la-ciudadania-global-los-objetivos-educativos-globales-deberian-incluirse-en-el-futuro-programa-de-desarrollo/>. Acesso em: 29 jan. 2016.

FOLHA DE S. PAULO. Entrevista com Herman Voorwald.: **Ensino Médio não precisa de matérias estanques, diz secretário de Educação**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1672206-ensino-medio-nao-precisa-de-materias-estanques-diz-secretario-de-educacao.shtml>. Publicada em 22 de agosto de 2015. Acesso em: 22 ago. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALUCH, M. T. B. **Da Vinculação Entre Ciências e Ensino de Ciências: contribuições para a formação docente**. Maringá: Eduem, 2013. 131 p.

GARCIA, J. D.A. **Política Educacional A Partir Dos Anos De 1990: uma análise dos fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

GIANNOTI, J. A. Comte: vida e obra. In: COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. São Paulo: Nova Cultural, 1978, p. V-XVI. (Os pensadores).

GIDDENS, A. **A terceira via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Anthony Giddens: tradução de Maria Luiza de A. Borges. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIMENO, J. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMED, 1998.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L.; ASSUNÇÃO, I. R. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004.

GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. In: Maquiavel, a política e o estado. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1980, p. 375-413.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, A. Caderno 22 (1934): Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 241-282.

HAMILTON, D. **Sobre as Origens dos Termos Classe e Currículo**. Teoria & Educação, v. 6, 1992.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações** / Davis Harvey; tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. - 3ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola: 2013.

INSTITUTO AYRTIB SENNA; UNESCO. Competências sociemocionais: Material de discussão. [s/d]. Disponível em: educacaosec21.org.br/. Acesso em: 02 jul. 2015.

KRAWCKYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19 Texto apresentado na sessão especial *Reformas Educacionais na América Latina*, na 24ª Reunião Anual da ANPED Caxambu-MG, de 7 a 11 de outubro de 2001.

KUENZER, A. Z. **As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: novos desafios para a gestão**. Artigo on-line, 2000. Disponível em: <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/file/94347674/Asmudancasnomundo-dotrabalhoEducaotexto2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. S; FERREIRA, N. S. C. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

KUENZER, A. Z. **ENSINO MÉDIO: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Acácia Zeneida Kuenzer (org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. 184 p.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

MAIA, Á. M.; TOMAZETTI, E. M. **O Ensino Médio Politécnico no RS, Seminário Integrado, Interdisciplinaridade: Desafios Lançados.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1365-0.pdf. Acesso em: 22 ago. 2015.

MANIFESTAÇÃO PÚBLICA. Manifesto endereçado à Sociedade, ao Congresso Nacional e ao Governo, assinam esta Manifestação e solicitam apoio à petição pública o Grupo THESE – Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde (Uff-Uerj-EPSJV/Fiocruz), coordenado por Gaudêncio Frigotto (UERJ), Eveline Algebaile (UERJ) Maria Ciavatta (UFF), Zuleide Simas da Silveira (UFF) Marise Ramos (EPSJV/Fiocruz) e Julio César França Lima (EPSJV/Fiocruz), 2014.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. Martins Fontes, São Paulo, 1977.

MARX, K. El capital: crítica de la economía política Karl Marx, Libro I, Tomo III, Siglo XXI editores, ISBN, 978-84-460-1216-0, pag. 91s, 1983. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ex%C3%A9rcito_industrial_de_reserva. Acesso em: 12 abr 2015

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I - Feuerbach). 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro terceiro. Vol. 4. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Civilização Brasileira, 2008.

MARTINS, A. S. O neoliberalismo da Terceira Via; uma proposta para educar a sociabilidade. In: MARTINS, André Silva. **A direita para o social:** a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. P. 59-110.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MICHELS. M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação.** V 11, nº 33, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. M. de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MORAIS, R. C. **Neoliberalismo:** De onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001. 154 p.

MOREIRA, J. F. B. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas: PAPIRUS, 1990.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista – 8. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. **As Reformas da Educação Escolar Brasileira e a Formação de um Intelectual Urbano de Novo Tipo**. UFF. ANPED. GT Estado e Política Educacional, n.05. 2004.

OHNO, T. **O sistema toyotista de produção: além da produção em larga escala**. Trad. Cristina Shumacher. Porto Alegre: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, R. C. S. **O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO COMO CAMINHO PARA SUPERAR O ANALFABETISMO NO ESTADO DO PARANÁ**. UEPG-PR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-194-01.pdf>. Acesso em 05 mar. 2016.

OLIVEIRA, C. G. de. A Matriz Positivista na Educação Brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Publicação Quadrimestral** - Volume 1 – Número 1. Edição Outubro/Janeiro de 2010 revista@semar.edu.br. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/fnsa/revista/downloads/edicao1/artigo-claudemir-goncalves-de-oliveira.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Editoria da versão brasileira, Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos; tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **O pacto global: liderança das empresas na economia mundial**. Disponível em: <http://www.onuportugal.pt/2001129Pglobal.pdf>. Acesso em 18 jul. 2015.

PACHECO, J. A. **POLÍTICAS CURRICULARES: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 5590 - 02 de Dezembro de 2008**, publicada no Diário Oficial nº. 7865 de 5 de Dezembro de 2008. Súmula: Abre a possibilidade de implantação do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais, tornando optativa esta organização, especificando a implantação simultânea a partir do ano letivo de 2009 e por fim implanta a matriz curricular única para os estabelecimentos que optarem por ele. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124371&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 22 ago. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Educação Básica. **Orientações Pedagógicas Para Adesão e Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular do Ensino Médio Inovador no Paraná**. Curitiba, 2013.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná – SEED. Secretaria da Educação Básica. Telma Faltz Valério, 2013b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. PARANÁ. **Ofício Circular nº 10/2013** de 28 de agosto de 2013c. Curitiba, Paraná.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. PARANÁ. **Orientações Operacionais para o Preenchimento do Projeto de Redesenho Curricular – PRC no PDE Interativo**, 2013d. Curitiba, Paraná.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para Formação em Ação 1º Semestre de 2014**. Curitiba, 2014.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Semana Pedagógica 2014. **ANEXO 1: SUJEITOS DA ESCOLA**. Curitiba, 2014b.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **CELEM – CENTRO DE Línguas Estrangeiras Modernas**. Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>. Acesso em: 30 jan. 2016.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=801>. Acesso em: 08 mai. 2016.

PEREIRA, P. A. P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. *Política Social* no Capitalismo. Cortez, 2008, p. 87-108.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

PINTO, J. M. R. O Ensino Médio. In: **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. Romualdo Portela de Oliveira e Theresa Adrião (org.); Afrânio Mendes Catani. [et al.]. 2. ed. São Paulo: Xamã; 2007. 167 p.; 23 cm.

RAMOS, M. N. Conhecimento e Competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos. **Revista do Ensino Médio**, MEC, Brasília, 1 (2), out/nov. 2003.

RICHARDS, C. et al. Primary teaching: high status? high standards? A personal response to recent initiatives. London: Falmer Press, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. Porto Alegre, 2011.

RODRIGUES, M. M. **EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A ETERNA OBSOLESCÊNCIA HUMANA**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC. 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp088717.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

SANDRONI, P. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

SANFELICE, J. L. **A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização. Filosofia e Educação (Online)**, ISSN 1984-9605 – Revista Digital do **Paideia** Volume 2, Número 2, Outubro de 2010 – Março de 2011. Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2015.

SANTOS NETO, A. B. **Trabalho e tempo de trabalho na perspectiva marxiana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SANTOS, J. E. **POLÍTICA DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: A ÊNFASE NA QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2015.

SAVIANI, D. **O Sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo**. In: Revista da ANDE. São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação; Curvatura da Vara; Onze teses sobre educação e política**. 21. Ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1989b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 40.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 20 mar. 2016.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação: subsídios para a conferência nacional de Educação**. 2008b. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em: 10 nov. 2013.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimento em Educação e Pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEBRAE. **Apoio às Micro e Pequenas Empresas.** Disponível em: http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos). Acesso em: 26 jun. 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, I. G. A “reforma” do estado brasileiro dos anos 90: processos e contradições. **Revista Lutas Sociais**, n. 7, 2001. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778/13962>. Acesso em: 01 març. 2016.

SILVA, C. C. (Org.); AZZI, D.; BOCK, R. **Banco Mundial em foco:** sua um ensaio sobre atuação na educação brasileira e na América Latina. Ação Educativa.

SILVA, P. **Taylor, Fayol e Ford.** 2009. Artigo disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/taylor-fayol-e-ford/36825/>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Revista de Educação da Univali. **Contra Pontos.** Ano 1, nº 1. Itajaí, jan/jun. 2001.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano A. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M. T. B. **TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA: QUE COLETIVO É ESSE?** Universidade Estadual de Maringá, 2015.

SHIROMA, E. O. **Redes Sociais e Hegemonia:** apontamentos para estudos de política educacional. In: Azevedo, M e Lara, ABM (Org.). Políticas para a educação: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional** [o que você precisa saber sobre...]. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, E. O. CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.23, n.02, p.427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso: 08 mai. 2014.

SINEP. PARANÁ. Tendências Da Educação: O que os jovens esperam da escola e o que as instituições de ensino têm a propor como soluções a essas necessidades. **Revista das**

Escolas Particulares do Paraná - Sinep/PR, nº 16, ano 04, outubro a dezembro 2013, p. 12-15.

SOUZA, R. F. **Escola e Currículo**. Curitiba: IESDE, 2006. 176 p.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. Trad. Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1985.

TISKI, S. As sete acepções de 'positivo' e suas relações com a educação em Comete. **Revista Temas & Matizes** - Unioeste - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Vol. 5 - Nº 9 - 1º Semestre de 2006, p. 07-14.

TONET, I. **Educação Contra o Capital**: São Paulo: Instituto Lukács, 2012, 2. ed. rev. 93 p.

TONET, I. Educação e revolução. In: **Trabalho, Educação e Formação Humana Frente à Necessidade Histórica da Revolução**. Edna Bertoldo, Luciano Accioly Lemos Moreira, Susana Jimenez (orgs.). São Paulo: Instituto Lukács, 2012b. 239 p.

TONET, I. **Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

TOYSHIMA, A. M. S.; MONTAGNOLI, G. A.; COSTA, C. J. **Algumas Considerações Sobre o Ratio Studiorum e a Organização da Educação nos Colégios Jesuíticos**. In: XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores, 2012, Dourados-MS. XIV SIPC 2012, 2012. p. 1-10.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1981.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação Um Tesouro a Descobrir** - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. São Paulo: Cortez, 1998b.

UNESCO. **Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos**: Traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Gomes, Cândido Alberto (trad.). Brasília: UNESCO, 2001. p. 101 – (Cadernos UNESCO brasil. Série educação; 7). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001236/123621por.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2015.

UNESCO. **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001b, 70p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 22 jun. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **A UNESCO NO BRASIL**: consolidando compromissos. Brasília: Unesco, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos – UNESCO**, Paris, 2005. Tradução: Maria Adelaide Alves e Dinah Mendonça. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf. Acesso em: 20 mai. 2015.

UNESCO. DELORS, Jacques. **Educação Um Tesouro a Descobrir** - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Brasília: Faber-Castell, 2010.

UNESCO. **Consejo Ejecutivo 194ª reunión. ESTRATEGIA A PLAZO MEDIO PARA 2014-2021**. Paris, 5 de marzo de 2014. Original: Inglês.

UNESCO. **Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Fórum Mundial de Educação 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Word Education Forum 2015b**. Desenvolvimento da Agenda da Educação Pós-2015. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpPeRoDn_558411fa2fedc.pdf. Acesso: 29 jan. 2016.

WINKLER, Donald R., GERSBERG, Alec Ian, (2000). **Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina**. Documento de trabajo, Santiago de Chile, PREAL, nº 17, abr. 2000. Disponível em: <www.preal.cl>. Acesso em: 02 dez. 2014.

WONSIK. E. C. **A Valorização e a Precarização do Trabalho Docente: Um estudo de políticas públicas a partir de 1990**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2013.