

ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO DAS INOVAÇÕES E DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Doutora em Educação (UFRN)
Professora da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa
cleviasuyene@gmail.com

Sônia Maria Pereira de Lima
Mestra em Educação (UFRN)
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Sonia.lima2013@yahoo.com.br

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão sobre o contexto do ensino médio brasileiro tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96 com o intuito de verificar os avanços que se alcançou a partir dessa base legal, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Programa Ensino Médio Inovador. Para tanto, analisa a categoria da flexibilização curricular e, nessa direção o texto empreende uma reflexão sobre tal Programa de Ensino Médio Inovador e faz uma crítica a categoria da flexibilização curricular, a partir de uma pesquisa bibliográfica, realizada pelas autoras.

Palavras-chave: Ensino médio, Flexibilização Curricular, Inovação Pedagógica, Ensino Médio Inovador.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo discutir as mudanças ocorridas no Ensino Médio no transcurso de 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada em 1996. Examinamos neste artigo, determinantes encontrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e homologada na Resolução 02/ 2012 que atualizaram as Diretrizes de 1998. A partir da LDBEN de 1996 as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio têm norteado os programas governamentais voltados para o Ensino Médio a exemplo do programa governamental Ensino Médio Inovador (ProEMI) criado em 2009, institucionalizado como política de educação para a última etapa da Educação Básica, em forma de um modelo (uma experiência) estratégico para enfrentar os históricos e graves problemas que marcam o Ensino Médio brasileiro, no decurso de sua história. Neste contexto buscamos examinar criticamente a categoria da flexibilização curricular defendida para o ensino médio. Esse é o objetivo último do artigo produzido no contexto de estudos de Pós-Graduação das autoras, realizados no programa de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Norte, nos últimos três anos.

O Ensino Médio surgiu como um privilégio para poucos e assim se manteve por um longo período, até que no século passado após o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi consolidado um aparato legal que passou a garantir a educação básica como um direito de todos, embora essa perspectiva acrescida do componente da qualidade social da educação que se oferta, ainda esteja longe de ser um fato real para os filhos da população brasileira trabalhadora.

Mesmo diante das perspectivas acenadas para o Ensino Médio desde a LDBEN e das metas definidas para esse nível de ensino pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, e apesar da Emenda Constitucional 59/2009, que assegura que a Educação Básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada, inclusive, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, é oportuno afirmar que,

há que se retomar as clássicas teses, pinceladas com alguns novos matizes que tornam a análise dessa etapa da educação básica mais preocupante, com o intuito de fortalecer as posições políticas comprometidas com a construção objetiva, e não apenas formal, dos direitos daqueles que vivem do trabalho (KUENZER, 2010, p. 853).

O debate sobre o Ensino Médio é instigante e se ampliou desde a LDBEN pela via da concepção ampla de educação inaugurada por essa lei. Ele é polêmico sob o ponto de vista de vários aspectos, dentre eles destacam-se: a garantia de recursos para as metas de universalização, hoje pretendidas; a questão de sua identidade: formação geral ou formação profissional e, a questão da organização curricular o que vai nos remeter para as atuais DCNEM.

A reflexão que apresentamos neste artigo se encontra dividida em duas partes: na primeira tratamos de breves considerações sobre o Ensino Médio. A segunda parte trata do Ensino Médio no Brasil: constatações e desafios no que concerne a flexibilização curricular. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Contexto Atual do Ensino Médio em Breves Considerações

Da década de 1990 aos dias atuais o ensino médio tem sido alvo de discussões e estudos entre especialistas e profissionais da educação básica do país no que diz respeito ao acesso, a permanência e o sucesso do estudante na escola pelo viés das políticas públicas de melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Dados oficiais disponibilizados por meio do Censo Escolar, além dos divulgados por pesquisas no campo do Ensino Médio, sendo muitas dessas informações abordadas de uma forma ou de outra pela mídia nacional, dão conta de que o Ensino Médio não foi e ainda não está sendo tratado pelas políticas públicas de educação com a prioridade que merece, embora se observe certo esforço governamental neste sentido nos últimos tempos. Não obstante, o desempenho dos

estudantes aferidos pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), independente de uma análise mais crítica que se possa fazer deste exame, retrata, em alguma medida, a qualidade do Ensino Médio. As versões já realizadas pelo ENEM demonstram um índice de desempenho ainda muito baixo, é o que afere estudos como o de VIRGIANO e MATTOS (2013).

O nível de desempenho encontra-se abaixo do patamar esperado frente às expectativas traçadas nos objetivos de aprendizagem estabelecidos para essa etapa de ensino nas respectivas disciplinas do currículo. Esse argumento se ampara em análises que afirmam que “do ponto de vista da concepção de avaliação adotada pelos docentes e especialistas comprometidos com a qualidade da educação pública, reforçam os matizes da desqualificação da oferta e do descaso do setor público com o ensino médio” (KUENZER, 2010, p 861). E ainda que, há divergências de desempenho correlacionado as desigualdades sociais presentes entre as regiões do país (VIRGIANO E MATTOS, 2013).

Assim, o Ensino Médio público ainda está distante de ser sinônimo de equidade educacional. Ou seja, do ponto de vista da efetividade da política educacional planejada e implementada, até que se alcance o resultado almejado, há um longo caminho a ser percorrido. Esta constatação não é nova. Os Pioneiros da Educação na década de 30 do século passado já apontavam:

desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo,(...) ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, (...) tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO DE 1932, 2010, p. 40).

Na citação acima se estabelece, de certo modo, uma relação entre educação e classes sociais. Como também se anuncia finalidades para educação considerando a tônica da Pedagogia Escolanovista¹. Sem entrar no mérito da discussão dessa Pedagogia, fica o marco da *defesa da educação integral e para todos*. Neste sentido, tal intenção atravessa a história do Ensino Médio nas décadas subsequentes, ora com mais, ora com menos intensidade.

A partir dos últimos anos do século passado observa-se um esforço mais contundente do governo, da sociedade organizada e dos teóricos da área da educação, em encontrar estratégias que garantam o direito de todos à educação básica, do qual o ensino médio constitui última etapa. Mas, o fato é que ainda persiste uma educação desigual na prática, embora colocada como igual sob o ponto de vista da Lei.

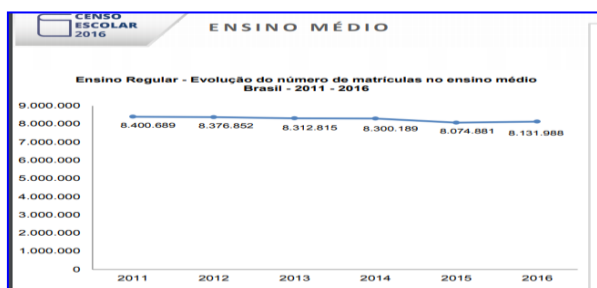
As análises empreendidas pelas pesquisas educacionais e as estatísticas oficiais refletem o quanto ainda há necessidade de que a política educacional seja mais consistente para o Ensino Médio, no sentido do incentivo a permanência e o sucesso do estudante nessa etapa de escolaridade através de estratégias que assegurem a esse jovem a possibilidade de ascender aos níveis de aprendizagem em conformidade com o nível de desenvolvimento científico e tecnológico característico do século XXI. Do ponto de vista do acesso dos estudantes a escola de ensino médio, a evolução da matrícula de 1996 a 2009 não ocorreu de forma ascendente, há uma retração como se pode observar pelos os dados a seguir:

as matrículas no ensino médio cresceram 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, mas no quinquênio seguinte cresceram apenas 5,6%, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Esta retração se acentuou, foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160 em 2009, ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas (KUENZER, 2010, p. 859).

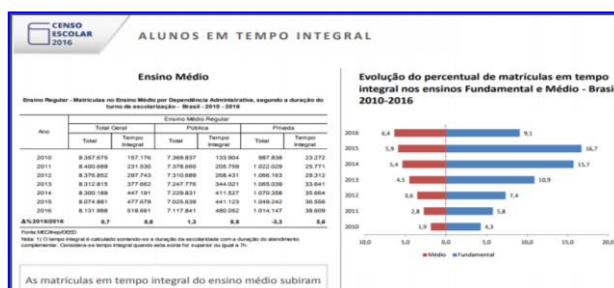
É forçoso enfatizar que os treze anos que se passaram após a promulgação da LDBEN/96¹, sem que o Ensino Médio fosse contemplado como etapa de ensino obrigatório e com recursos assegurados para tal, agravou o contexto de atendimento nesta etapa de ensino. Os alunos foram saindo do ensino fundamental, que atingiu um nível de atendimento aceitável, no fim do século passado, sem encontrar as condições de acesso ao Ensino Médio que lhe oportunizasse dar continuidade aos estudos.

De 2010 a 2016 a política educacional brasileira trouxe para o ensino médio do país algumas mudanças nas taxas de matrículas de acordo com o censo 2016² considerando as taxas do ensino médio regular e do ensino médio integral, conforme quadros abaixo relacionados.

Ensino Regular - Evolução do número de matrículas no ensino médio Brasil - 2011 - 2016



Fonte: INEP/MEC/CENSO, 2016.



¹ De 1996 a 2008.

² Ver mais em <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>

De acordo com os resultados das taxas de matrículas do ensino médio do ano de 2000 a 2013 apresentados nas notas estatísticas do censo escolar (INEP/MEC, 2016) houve um crescimento absoluto da matrícula de 8.192.948 (2000) para 8.312.815 (2013), enquanto que as matrículas em tempo integral do ensino médio subiram 8,6% em 2016 e, nesse caso, o percentual de alunos em tempo integral passou de 5,9% em 2015 para 6,4% em 2016.

Os dados acima sinalizam que o país ainda precisa continuar investindo na universalização do ensino médio conforme previsto na Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009, a qual definiu o ano de 2016 como prazo para que todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos estejam matriculadas na escola, o que reitera a importância do incentivo à permanência e o sucesso da aprendizagem dos estudantes conforme prescrito no marco legal da educação básica quando ressalta “universalização do ensino médio gratuito”...“assegurar o ensino fundamental e **oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos**³ que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” (Lei 12.061/2009).

No processo desafiador de universalização do Ensino Médio, indicadores como a flexibilização curricular, o tempo pedagógico, o redesenho do currículo e a formação docente têm sido foco de discussões de professores e especialistas da educação básica do país. Destaque para a flexibilização curricular a qual traz consigo vários desafios para os professores e, dentre eles, a proposta de reestruturação curricular numa perspectiva de ensino e aprendizagem interdisciplinar e contextualizada.

Ensino Médio no Brasil: constatações e desafios

Nessa perspectiva, a LDBEN/96 ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral, reconhece-o como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22).

Esse avanço representado pela nova identidade do Ensino Médio passa a ser consolidado como diretriz legal no momento em que “vincula o Ensino Médio não apenas ao mundo do trabalho mas, também, a prática social que por sua vez revela o reconhecimento do estudante como sujeito de direito”(DCNEB, 2013, p. 39). Desse modo, muitos desafios e exigências surgem para o Ensino Médio, dentre estes: universalizar o acesso e permanência dos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos; consolidar a identidade e a organização curricular dessa etapa educacional centrada nos

³ Grifo nosso.

sujeitos; garantir uma aprendizagem significativa e a emancipação humana na perspectiva individual e social; ampliar o acesso da faixa etária acima de 18 anos; promover a inclusão de grupos específicos.

Também aparecem associados aos desafios prioritários e urgentes do ensino médio: a busca pela diminuição das taxas de distorção idade-série nas escolas de ensino médio, repetência, evasão e até o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas, quer sejam estaduais, nacionais, internacionais ou locais (DCNEB, 2013). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP 2015) a questão relativa à distorção idade-série é um desafio que precisa ser superado no ensino médio, pois no Censo Escolar de 2015, constatou-se que de cada 100 estudantes do ensino médio, aproximadamente 43 encontra-se com atraso escolar de 2 anos ou mais, sendo esta uma das realidades constatadas no Brasil.

Ao que parece às políticas governamentais correm em uma direção e os resultados obtidos a partir delas, efetivamente, são outros; observa-se um hiato entre as metas anunciadas nos documentos oficiais do Ensino Médio e os resultados alcançados, embora, não se possa negar o incremento quanto ao número de jovens que concluíram a educação básica e ingressaram no Ensino Superior por meio dos programas de ações afirmativas implementado nos últimos anos no Brasil.

No ensino médio, espera-se que o estudante conclua esta etapa de escolaridade quando estiver completando 17 ou 18 anos. No entanto, ainda é elevado o quantitativo de estudantes nesta etapa escolar com distorção série/idade, sobretudo em **Pernambuco e no Rio Grande do Norte**⁴, sendo este um desafio que precisa ser atendido nas pautas de melhoria da qualidade do ofertado.

Hoje, o Ensino Médio está recebendo os holofotes da ação governamental, mas, não há como fugir da constatação de que esse ensino é ainda muito dualizado, isto é: tem-se uma escola média para alunos oriundos de uma parcela da população em melhores condições sociais e econômicas e outra para alunos oriundos das classes dos trabalhadores, cuja sorte tem comandado o destino social. Essa é uma questão que nasceu com o Ensino Médio que não será resolvida pela educação ou pelo aperfeiçoamento da política para o ensino médio em si (KUENZER, 2010, p. 863).

Se os ventos das políticas em educação sopram de acordo com as necessidades sociais, econômicas, culturais e científicas de um país, demandas de formação são colocadas por esse cenário macro que passa a ser atendido, em alguma medida, pelas políticas e programas governamentais que estruturam o ensino no país. Dir-se-ia, então, que esse vento balançou a

⁴ **Rio Grande do Norte:** 1º Ano do Ensino Médio 48%; 2º Ano do Ensino Médio 42%; 3º Ano do Ensino Médio 37% e no Total Geral 43%. **Pernambuco:** 33% no 1º ano EM; 26% 2º Ano EM; 24% 3º Ano EM num total geral de 28% de distorção idade-série. (Fonte: Inep, 2016. Organizado por QEDu, 2016).

bandeira do Ensino Médio, mas a força motriz que catalisa as mudanças estruturais necessárias para alavancá-lo ainda não atingiu o “chão dessa escola”.

Dessa forma, entende-se que a qualidade intelectual que se deseja e que está consignada nas metas estabelecidas nos documentos oficiais como um direito de todos – Art. 35 e 36 da LDBEN, meta 3 do Plano Nacional de Educação e a própria DCNEM - efetivamente ainda está por acontecer, exigindo tempo histórico face não só ao déficit de atendimento e priorização deste nível de ensino no âmbito das políticas educacionais, mas também e, fundamentalmente, efetividade das ações governamentais anunciadas. Os mais de 20 anos passados da Lei 9394/96,

não se alterou substancialmente a oferta de ensino médio público, gratuito e de qualidade. Não se constituiria este um nível estratégico da formação básica para o trabalho e a atuação política, social e cultural dos jovens? E não seria também fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, de modo a ampliar os graus de autonomia e soberania nacional? Não por acaso, estes são termos em desuso (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.632)

Embora alguns avanços venham sendo constatados nos índices de desempenho dos estudantes de ensino médio, de 2000 a 2015, o Brasil ainda não conseguiu alcançar resultados favoráveis na proficiência dos estudantes em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, sendo a melhoria desses resultados um dos grandes desafios da escola média e de seus professores/as na sociedade atual.

Diante dessas constatações e das exigências do mundo contemporâneo por um ensino interdisciplinar e contextualizado que contribua para redesenhar de forma flexível o currículo do ensino médio, o Ministério da Educação do país cria o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009, que na edição de 2016-2017 é regido pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016 e está alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Seu maior objetivo é incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras junto às escolas públicas estaduais de Ensino Médio do país. Nesse caso, propõe o financiamento de propostas curriculares dinâmicas, flexíveis e que atendam às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, sendo essa preocupação evidenciada na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que instituiu a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos e do Plano Nacional da Educação na Meta 3 que propõe a universalização do Ensino Médio até o ano de 2021.

Na reflexão que tentamos empreender neste artigo, buscamos mais elementos que nos possibilite compreender de forma crítica o porquê do entrave que se constata em torno da política de expansão e qualidade do Ensino Médio. No contexto pós LDBEN/96 não se pode negar o mérito da

ementa Constitucional de nº 59, anteriormente aludida, pelo que ela define em termos de recursos para manutenção do ensino e do direito a Educação Básica dos 4 aos 17 anos, isto não se cogita.

Por outro lado, ao se pensar na política educacional de flexibilização curricular para o ensino médio, especificamente no ProEMI, nos perguntamos os motivos pelos quais ele foi proposto como modelo flexível para o currículo, se a própria concepção de inovação e de integração curricular ainda é distante da prática do professor em sala de aula? Faz-se necessário “(...) evitar que as possíveis inovações se tornem, apenas, mais uma experiência curricular e mais uma política educacional descoladas da prática escolar e, portanto, fadadas ao fracasso”, o que implica em compreender que “a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são de fundamental importância para o sucesso de qualquer reformulação curricular” (DOMINGUES et.al, 2000, p.76).

Nos estudos realizados por Garcia (2007), o conceito de flexibilidade, em tais documentos, transmite alguns sentidos, por exemplo: qualidade, inclusivo, inovação, não tradicional, não rígido, não homogêneo, dinamicidade, movimento, atendimento ao local. E acrescenta que “currículo flexível a um trabalho pedagógico inclusivo, dinâmico, inovador, que atenda não só a diversidade humana, mas a identidade cultural local” (p.11). Até que ponto professores/as que atuam no ensino médio compreendem o significado a flexibilização? Que sentidos atribuem a essa categoria?

Partindo dos presentes no processo da universalização do ensino médio e das questões que problematizamos acima, identificamos que a formação continuada de professores aparece como uma atividade essencial para a melhoria do desenvolvimento profissional do professor de ensino médio, especialmente no que diz respeito aos desafios demandados das práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares propostas no novo desenho curricular trazido pelo ProEMI, a fim de assegurar a permanência do estudante na escola com sucesso. A flexibilização do currículo, a perspectiva de integração curricular, a ampliação da jornada de estudos e o redesenho curricular são algumas das propostas do novo ensino médio, sendo necessário que o professor tenha formação e qualificação profissional.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo utilizou-se a pesquisa qualitativa⁵ do tipo bibliográfica e, nesse caso, foram realizadas buscas e leituras acerca do tema em questão a fim de se colher os dados bibliográficos necessários à reflexão aqui proposta. A busca englobou livros, artigos científicos, anais de congressos e a legislação educacional que tratam do tema. O intuito de uma pesquisa bibliográfica é colocar o cientista em contato com o que foi produzido sobre determinado

⁵ Creswell (2010, p. 43) define a abordagem qualitativa como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”

assunto, inclusive através de conferências (LAKATOS E MARCONI, 1996). Utilizamos como indicadores de resultados: i) pesquisa bibliográfica; ii) técnicas de leitura, compreensão e interpretação e análise comparativa dos dados pesquisados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Se analisarmos as propostas de flexibilização do currículo no ProEMI, alguns aspectos merecem reflexão. Primeiro, as ações deverão estar articuladas aos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura em torno dos quais devem girar os conhecimentos e sua produção, considerando áreas de conhecimentos (linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), levando-se ainda em consideração situações e tempos diversos e os interesses e necessidades de aprendizagens dos estudantes. Além disso, deve-se “respeitar as diferenças regionais e as concepções curriculares implantadas pelas redes de ensino” (Documento Orientador ProEMI, 2014, p. 4).

Um currículo estruturado sob essa base de orientação curricular certamente atende ao discurso da flexibilidadeⁱⁱ curricular presente nas DCNEM, como marca do processo de reforma da educação brasileira que vem ocorrendo desde a década de noventa, cujo “mote” é a necessidade e disseminação da “cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível” (idem, p. 3). Nesse contexto, o ProEMI apresenta um “texto de composição teórica que traz elementos escola unitária, mas com “noções nebulosas de diversidade, solidariedade e cidadania, o projeto em questão é um amontoado de concepções, no qual cabem diversas perspectivas teóricas de educação” (Feitosa, 2009, p. 2), sinalizando um conjunto de itens para o redesenho curricularⁱⁱⁱ do Ensino Médio.

A perspectiva de subordinação da educação à lógica de mercado que tem subsidiado^{iv} as reformas educacionais da última década do século passado, também está nas DCNEM, conforme análises das perspectivas mais críticas da educação; a subordinação da educação à lógica de mercado persiste neste “novo” momento do Ensino Médio brasileiro, cujo ícone é o ProEMI. Embora na resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que atualiza as DCNEM não traga em explícito o termo flexível.

Assim sendo, o currículo aberto e diversificado defendido de forma explícita no âmbito das DCNEM e colocado implicitamente na LDBEN de 1996^v está em consonância com a necessidade de adequação dos processos formativos ao modelo de recomposição do capitalismo no mundo, caracterizado pela *acumulação flexível*^{vi}, e marcado por uma instabilidade no setor produtivo que

passa a exigir um trabalhador com capacidade de se ajustar as possíveis colocações de mercado, muitas vezes, em condição subalternizada.

Desse modo, consideramos que ainda está valendo o que pesquisadores^{vii} têm ressaltado sobre a perspectiva de uma política educacional vinculada a uma concepção mercadológica de educação comprometida com as necessidades de ajustes do mundo da produção e do trabalho em favorecimento a manutenção do lucro do capital. O uso de categoria “flexibilidade”, entre outras, que aparecem em documentos oficiais como o ProEMI tende a encantar o ideário de educadores por se inserir na teia de um discurso pedagógico muito convidativo à construção de uma perspectiva educacional democratizante e condizente com uma sociedade plural, que tende a se identificar com formas de emancipação e construção do pensamento crítico e criativo do estudante. Discurso este que passa a ser divulgado por meio do slogan pedagógico do “aprender a aprender”.

No entanto, os postulados político-pedagógicos desse discurso não se aproximam daqueles que fundamentam a perspectiva de educação democrática e emancipatória em que a escola seja construída para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, no mesmo patamar alcançado pela sociedade do ponto de vista técnico-científico, conforme encontramos em pedagogias de cunho mais crítico, como a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo mentor e líder intelectual é o professor Demerval Saviani. Portanto, sobre a categoria de flexibilização ainda presente na proposta de redesenho curricular para o Ensino Médio pode-se dizer que,

(...) nas reformas dos sistemas de ensino aparecem conceitos e propostas tais como descentralização, autonomia dos centros escolares, flexibilização dos programas escolares, liberdade de escolha de instituições docentes, necessidade de formação continuada; superação do conhecimento fragmentado (...). Esses conceitos encontram correspondência nas características da reorganização do mundo produtivo: na descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica em decorrência do processo de descentralização das unidades de produção e/ou de montagem, na flexibilização da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercado e de consumidores (SANTOMÉ, 1998, p. 21)

Nossa análise não comunga com quem, eventualmente, propaga o “quanto pior melhor”, mas a validade de uma análise mais crítica dos modismos em educação, ou mesmo em pedagogia é bem vinda pelas lições já deixadas pela história da educação no Brasil. A partir de outras análises realizadas no âmbito do processo de reformas educacionais vividas pós LDBEN, fica evidente que

as políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vem sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial. Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivíssimo e na orientação pragmática e fragmentaria das demandas do mercado. Isto fica patente no fato de que o Plano de Desenvolvimento da Educação, pautado, sobretudo, no pensamento empresarial e nas parcerias entre público e privado, esta comandando as medidas educacionais em curso e subordinando, a tal perspectiva, o Plano Nacional de

Educação. Esvai-se, assim, a perspectiva do ensino médio como educação básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.633).

Acredita-se que enfrentar a crise do Ensino Médio passa por um aporte de recursos que atendam o conjunto das escolas que ofertam essa etapa de ensino, ancorada numa política consistente para o setor, em que as propostas de redefinição pedagógica do que se ensina e do que é necessário que o jovem aprenda para se desenvolver e ter condições de continuar seus estudos para se inserir de maneira digna no mercado de trabalho contemple as diferentes formas de linguagem, incluindo as do mundo digital, as formas de pensamento e modelos de produção do conhecimento próprio da contemporaneidade, sem que se deixe de levar em consideração aquilo que é clássico no currículo^{viii}. Passa também, pela escuta dos principais atores deste processo, por uma articulação mais orgânica e sistemática entre escolas e as universidades, especialmente, as escolas de formação de professores. O redesenho curricular não pode ser pontual.

Essa reestruturação em termos de política pública para o Ensino Médio deve cuidar de forma radical das condições de trabalho e valorização profissional dos educadores que assumem as salas de aula, da estrutura das escolas, da implantação e/ou ampliação de bibliotecas, laboratórios de ciências e informática, além de espaço para lazer e esporte, o que parece não ser uma realidade pela via de um programa que apenas inclui recursos, volumosos sim, mas restrito para algumas poucas escolas incluídas no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar a temática, por deveras complexa e instigante, entende-se que se faz necessário aprofundar a discussão acerca da pedagogia que tem norteado as propostas apresentadas no âmbito do ensino médio. Um debate ancorado na reflexão crítica acerca da pedagogia da flexibilização e das competências que a ela se agregam. De antemão uma certeza: o redesenho curricular para alavancar o ensino médio não pode ser pontual, em nível de experiências, mas uma questão de política educacional que atinja o conjunto de escolas que ofertam esse nível de ensino pelo Brasil a fora.

Para a construção de proposta curricular de enfrentamento à crise que se delineia no ensino médio, o redesenho curricular na perspectiva da flexibilização que não esteja no centro à defesa explícita da necessidade de que os adolescentes e jovens filhos dos que trabalham necessitam se apropriar de conceitos científicos, pois são eles que lhes vão permitir uma qualidade diferente e superior sobre a realidade daquela que se pode obter participando de outras situações da vida social

de forma ativa. Sendo assim, indaga-se: qual é o movimento interno que tem que ser realizado no processo de ensino-aprendizagem para que isso aconteça?

O modelo de experiência curricular do ProEMI nos parece ser reducionista no sentido do que acima é defendido nas suas possibilidades de atendimento, e por permanecer vinculado a uma pedagogia que se compromete com as demandas e ajustes presentes nas exigências sociais do capitalismo.

A questão da formação inicial e continuada de professores foi apontada como um dos principais desafios para o redesenho curricular proposto com foco na flexibilização, pois prevê a organização curricular por áreas do conhecimento e demanda, assim, que os docentes estejam preparados para uma nova forma de ensinar. O desafio de alcançar uma nova qualidade social para o ensino na última etapa da educação básica está posto e é urgente.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In. SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**”, in Diário da União, ano CXXXIV, 1996.
- _____. Ministério de Educação e Cultura (MEC) **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2/2012.
- _____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Plano Decenal de Educação 2014- 2024**. Brasília, MEC, 2014.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2009
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino médio inovador: Documento Orientador**. Brasília, DF, 2014^a
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino médio inovador: Documento Orientador**. Brasília, DF, 2016-2017.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO (1932). **Coleção Educadores**, 2010.
- DOMINGUES, José Juiz. TOSCHI, Nirza Seabra. OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública**.
- FEITOSA, André. **Ensino Médio à bolonhesa temperado com trabalho como princípio educativo**.:Disponível em:
http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/ensino-medio-a-bolonhesa-temperado-com-trabalho-como-princip.pdf. Acesso em 29 de julho de 2015.

- FRIGOTTO, Guadêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____; Ciavatta, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.
- GARCIA, R. M. C. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional**. In: JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.11-20.
- KUENZER, Acácia. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011 – 2020: superando a década perdida?** *Revista Educação e Sociedade*. Vol 31, n 112, p. 851 – 873, jul – set, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. **Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio**. Brasília, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5 maio de 2011. **Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e educação integral. Coordenação geral do ensino médio. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**, 2014.
- MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. *Revista brasileira de Educação*. Vol 31, n. 112, p 851 – 873, jul –set, 2010.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. **Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 29 de julho de 2015.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação**. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VIRGGIANO E MATTOS. **O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), v. 94, n 237, maio-ago, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a05v94n237.pdf> . Acesso em julho de 2014

ⁱSobre as pedagogias que orientaram a educação brasileira ver o Texto de Dermeval Saviani “Tendências e Correntes da Educação Brasileira” (1991); e especificamente sobre o Escolanovismo ver o livro de Carlos Monarcha “A reinvenção da Cidade e da multidão” (1989).

ⁱⁱ Conceito incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

ⁱⁱⁱ Consultar o documento (MEC, 2014).

^{iv} A esse respeito confira a obra: BALL, Stephen et MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortex 20011.

^v No Art 35 da Lei 9394/96 trata das finalidades do Ensino Médio e no parágrafo II se explicita que uma dessas finalidades é: “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;(grifo nosso). Essa finalidade induz a conclusão de que o mercado é flexível e demanda uma formação também flexível.

^{vi}A *acumulação flexível*, (...), é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, 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 (...). Ela também envolve um novo movimento (...), de 'compressão espaço-tempo' no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. (David Harvey; *Condição Pós-Moderna*. 13ª edição, Edições Loyola, São Paulo, 2004, p.140).

^{vii}No âmbito destas pesquisas destacamos os estudos das professoras Dagmar Zibas, Acácia Kuenzer e Alice Casemiro Lopes, pesquisadoras de renome nacional no campo da educação brasileira, produzidos nos últimos dez anos.

^{viii} Sobre o que se considera clássico no currículo conferir: SAVIANI, D. *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*. IN: *Pedagogia Histórico-Crítica*. 8 Ed. São Paulo:Autores Associados, 2003.