

POLÍTICAS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)



Vol. 12 Número 24 Jan./Abr. 2017

Ahead of Print

CURRICULUM FLEXIBILIZATION POLICIES: AN ANALYSIS ON THE INNOVATIVE HIGH SCHOOL EDUCATION PROGRAM (PROEMI)

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho¹

Elaine Sinhorini Arneiro Picoli²

RESUMO: Neste artigo, o objetivo é analisar a ênfase na flexibilização curricular nos encaminhamentos da política educacional para ensino médio na atualidade. Abordaremos os documentos nacionais e internacionais a partir da década de 1990, em particular o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), relacionando-os às mudanças econômicas e políticas desse contexto. Considerando que a elaboração e a implementação das políticas públicas educacionais são marcadas por contradições sociais e por disputas políticas, concluímos que a flexibilização curricular é uma proposta que corresponde às exigências do novo modelo de acumulação produtiva de base flexível.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais; Flexibilização Curricular; PROEMI.

ABSTRACT: The goal of this article is to analyze the emphasis in the curricular flexibilization in the referrals of the educational policy for high schools in the present time. We will approach national and international documents from the 1990s and on, in particular the Innovative High School Education Program (PROEMI), relating them to the economic and political changes in this context. Considering that the elaboration and implementation of educational public policies are marked by social contradictions and political disputes, we conclude that the curricular flexibilization is a proposal that corresponds to the requirements of the new model of flexible base productive accumulation.

KEY WORDS: Educational policies; Curricular Flexibilization; PROEMI.

¹Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina e Coordenador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino médio, última etapa da educação básica, tem sido alvo de diversas propostas de alteração, dentre as quais, o Programa Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PROEM (1996), o Programa Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais (2008), o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI (2009), além do Projeto de Lei nº 6.840/2013 com significativas propostas de mudança curricular para esse nível de ensino e que se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados. Mais recentemente, foi apresentada à sociedade brasileira uma proposta preliminar para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Também foi adotada a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que promove alterações na estrutura do ensino médio.

Observamos que as principais justificativas apresentadas para as mudanças propostas nos documentos são inclusão educacional de todos os alunos e melhoria do rendimento escolar, ou seja, aumento do número de matrículas, permanência do aluno na escola e melhoria da aprendizagem. Entretanto, os resultados das avaliações educacionais têm revelado que os alunos do ensino médio brasileiro continuam não demonstrando a melhoria almejada. Vejamos as projeções do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o Brasil, as metas e resultados observados (BRASIL, 2015).

Ensino Médio

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP.

No Paraná, por exemplo, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação, foram matriculados 356.771 alunos em 2012. Desses, 31.321 abandonaram a escola, o que corresponde a 8,78%; foram reprovados 50.912, o que corresponde a 14,27%; o número de 'aprovados' por Conselho de Classe foi 68.520, correspondendo a 19,21%, e o dos aprovados foi 205.173 alunos, correspondendo a 57,51%. Abandonaram o ensino médio noturno 16,31% dos alunos. Os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, revelados pelo IDEB, são insatisfatórios (PARANÁ, 2013), o que pode ser constatado também nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (BRASIL, 2015), referentes ao 3º ano do ensino médio da rede estadual do Paraná e nos dados do IDEB:

IDEB Observado e Metas Projetadas no Paraná

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

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP.

Dados mais recentes sobre o cenário educacional brasileiro foram divulgados no *Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2016*, elaborado pelo movimento “Todos pela Educação” em parceria com a Editora Moderna com base nos números do Censo Demográfico, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), apurados e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Conforme o Anuário, em 2014, a taxa de matrícula no ensino médio no Brasil era de 61,4% e, no Paraná, de 63,3%; os jovens brasileiros com 19 anos que concluíram o ensino médio representavam 59,4%, enquanto que as taxas de reprovação e abandono atingiam quase 20% do total das matrículas no ensino médio. Segundo o documento, a taxa de distorção idade/série no Brasil correspondia a 28,2% nesse nível de ensino; na região sul era de 21,7% e, na região norte, de 44,1%, mais que o dobro da região sudeste, que era de 20,5 (TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA, 2016).

Os resultados insatisfatórios têm levado os sistemas de ensino a buscar alternativas, dentre as quais “uma ampla reformulação do Ensino Médio, tornando a Educação mais significativa para os adolescentes, aproximando a escola da realidade cotidiana dos alunos, flexibilizando o currículo e diversificando os percursos escolares” (TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA, 2016, p.30). As propostas de alteração despertaram nossa atenção por apresentar um ponto em comum: a orientação para a flexibilização da organização curricular, a exemplo do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI.

O PROEMI, criado pelo governo federal em 2009, foi implantado no Paraná em 2014. Sua proposta é a do redesenho curricular permeado pela articulação entre macrocampos obrigatórios e optativos. Entende-se macrocampo como “[...] um campo de ação 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, 2013a, p.15), ou, ainda, como “[...] eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes [...]” (BRASIL, 2013a, p.15).

Neste artigo, o objetivo é compreender o porquê do destaque conferido à flexibilização da organização curricular nos atuais encaminhamentos da política educacional para o ensino médio. Em um primeiro momento, considerando que as orientações das organizações internacionais influenciam a política educacional brasileira, abordaremos alguns documentos internacionais e nacionais procurando identificar neles as formulações sobre a flexibilização curricular. Em seguida, procurando compreender a necessidade histórica da proposta, analisaremos seus fundamentos, relacionando-os às dinâmicas políticas e econômicas, principalmente as que emergiram das mudanças ocorridas no mundo produtivo com a passagem do taylorismo/fordismo para o modelo de acumulação flexível.

Finalmente, teceremos algumas considerações sobre os desdobramentos da proposta de flexibilização curricular para a formação humana.

Políticas de flexibilização curricular: o que dizem os documentos internacionais e nacionais

Para discutir a influência das organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BIRD), na formulação das políticas educacionais brasileiras, é pertinente abordar as orientações de alguns dos principais documentos produzidos por essas organizações, bem como sua consonância com os documentos brasileiros.

Um dos principais documentos norteadores das recentes reformas educacionais implantadas nos diferentes países do mundo ocidental é a *Declaração Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, produzida no contexto da Conferência Internacional realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Na perspectiva desse documento, cujos temas centrais são a ampliação do acesso à educação, a promoção da inclusão e a oferta de mais oportunidades para a aprendizagem, é necessário assegurar formas mais flexíveis de acesso e de permanência na escola (UNESCO, 1998).

Outro importante documento que tem servido de referência para as reformas é o Relatório Delors - *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1996), no qual a flexibilização curricular também é destacada em várias passagens:

[...] a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferência entre diversas categorias de ensino [...] levariam, também, à redução do insucesso escolar [...] (UNESCO, 2001a, p.17).

[...] 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, 2001a, p.139).

[...] 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, 2001a, p.147).

No ano de 2000, foi realizado o Fórum de Dakar, que deu origem ao documento *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar*. Nesse fórum, foram avaliados os progressos na educação quanto à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, reafirmados os compromissos anteriormente assumidos desde a Conferência de Jomtien (1990) e traçadas as novas metas e estratégias a ser consideradas nos planos nacionais de educação pelos diferentes países em um prazo de quinze anos.

O documento ressalta que, para promover oportunidades básicas de aprendizagem dos educandos ao longo de toda a vida, “[...] no melhor sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001b, p.8), os sistemas de ensino “[...] 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). Para assegurar uma educação inclusiva e equitativa,

[...] 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).

Os representantes dos países comprometeram-se a “Estabelecer as normas de flexibilização curricular necessárias para que as escolas integrem ao currículo conteúdos e experiências significativas e relevantes para a sua comunidade e que lhe permitam interagir com ela” (UNESCO, 2001b, p.34). Nos termos do documento, caberia 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, grifos nossos).

A diversificação de ofertas e a flexibilização dos currículos escolares e dos sistemas de ensino teriam como intuito levar em conta a diversidade e as necessidades individuais dos educandos e promover uma educação inclusiva.

O Fórum recomenda que os países formulem seus planos nacionais de educação considerando as metas e estratégias apresentadas no documento. O Plano Nacional de Educação brasileiro, instituído pela *Lei nº 10.172/2001*, foi aprovado um ano após a realização do Fórum de Dakar. A análise do documento mostra que a flexibilização curricular é apontada como um mecanismo que pode garantir a permanência do aluno na escola e o prosseguimento nos estudos, bem como a formação de valores, atitudes e habilidades necessárias às novas exigências produtivas e à participação cidadã.

Outro documento internacional merece nossa menção em razão de sua influência na formulação da política educacional brasileira: *Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015)*. Nessa declaração, resultante do Fórum Mundial de Educação ocorrido em maio de 2015 na Coreia do Sul, reafirmaram-se compromissos assumidos em Jomtien (1990), em Dakar (2000) e em Mascate (2014): os governos e parceiros (organizações não governamentais, setor privado, agências internacionais e sociedade civil) precisam concentrar esforços para promover o acesso, a inclusão, a equidade, a qualidade da educação e uma aprendizagem que inclua conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Dentre outras medidas, sugerem-se percursos flexíveis. Nos termos do documento:

[...] 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).

Enfim, esse documento também reafirma a perspectiva educacional defendida pelas organizações internacionais a partir da década de 1990, qual seja a da formação de valores e da construção de um sistema educacional flexível.

Essa visão pode ser identificada nos principais documentos da política educacional brasileira, nos quais se adotam os princípios, as normas e as orientações internacionais sobre a educação para as três últimas décadas.

Dentre as finalidades do ensino médio definidas na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996*, Art. 35, ressaltamos: “[...] 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 [...]” (BRASIL, 1996, p.13). No Art. 23, consta que a educação básica poderá se organizar 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). No Art. 24, aponta-se a possibilidade de diversas formas de ingresso na educação básica:

[...] 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)

No que diz respeito à organização curricular, o Art. 26 define que: “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). Conforme análise do *Parecer nº 38/2006* do CNE/CEB: “Verifica-se, preliminarmente, que não há relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria ou ensino)”. Assim, no Art. 26 da LDB, não está determinada a forma de organização que “os respectivos estudos, conhecimento ou ensino deverão ter, ao comporem a base nacional comum e a parte diversificada” (BRASIL, 2006, p.4).

Na interpretação de Carvalho, tais aspectos indicam que a LDB 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, 2012a, p.256-257).

Cabe destacar que várias leis, embora não alterem a redação da LDB, agregam-lhe complementações que implicam algumas modificações no currículo do ensino médio. Outras medidas, porém, introduzem mudanças significativas na organização curricular, apontando a possibilidade de adoção de formas mais flexíveis, a exemplo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio* (BRASIL, 2000). Com base em uma perspectiva interdisciplinar, esse documento apresenta a proposta de organização do currículo do ensino médio por áreas de conhecimento: linguagens, com seus códigos de apoio e suas tecnologias; ciências da natureza, com suas tecnologias; ciências humanas e sociais com suas tecnologias. A perspectiva é, integrando os diferentes componentes curriculares, superar as linhas tradicionais do currículo constituídas por disciplinas. Os PCNs também introduziram os “temas transversais”: ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde e orientação sexual, os quais, sem se restringir a uma única área do conhecimento, perpassam por todas.

O *Plano Nacional de Educação* é outro importante documento norteador da política educacional brasileira. O PNE de 2001, aprovado pela *Lei nº 10.172/2001*, foi construído como uma exigência do Fórum de Dakar e, conforme previsto nos Artigos 9º e 87 da LDB, está em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos. O PNE de 2014, aprovado pela *Lei nº 13.005/2014*, também permanece em sintonia com os documentos de políticas educacionais internacionais e nacionais. A Meta 3 do documento apresenta proposta 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 [...]” (BRASIL, 2014, p.53). Na Estratégia 3.12, consta a necessidade

de “[...] desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio [...]” (BRASIL, 2014, p.55). Assim, a perspectiva interdisciplinar e flexível permanece no PNE, de modo que a organização do currículo do ensino médio não tenha mais como referência a disciplina escolar tradicional.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM* (BRASIL, 2012), Art. 8º, ressalta-se que o currículo será organizado em áreas de conhecimento: linguagens; matemática; ciências da natureza e ciências humanas e que tratamento metodológico evidencia a interdisciplinaridade e a contextualização. No Art. 10, enfatiza-se o tratamento transversal e integrador entre as diferentes disciplinas, contemplam-se inclusões de novos componentes curriculares, os quais devem permear todo o currículo. São eles: educação alimentar; respeito ao idoso, educação ambiental, educação para o trânsito, educação em direitos humanos.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB* (2013), “[...] 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, 2013b, p.39-40). Ao abordar as formas de organização curricular para a educação básica, o documento reafirma a perspectiva defendida em outros documentos:

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, 2013b, p.32-33).

Nos últimos anos, em correspondência com tais orientações, enfatiza-se que a formação continuada dos professores focalize o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares centradas em ações interdisciplinares e flexíveis e no atendimento à diversidade. Um exemplo é o *Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, um programa do Governo Federal de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, desenvolvido em parceria com instituições de ensino superior e secretarias estaduais de educação (BRASIL, 2013c).

Em 2009, sob a justificativa de melhorar os índices de qualidade do ensino médio, por meio da Portaria Ministerial nº 971, o governo federal criou o *Programa Ensino Médio Inovador* (PROEMI). Coordenado pela Secretaria de Educação Básica com adesão das secretarias estaduais de educação, o programa é desenvolvido mediante a análise e a aprovação da proposta de redesenho curricular e a celebração de acordo vinculado ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Na Meta 3 do PNE - *Lei nº 13.005/2014*, prevê-se o alcance da universalização do atendimento escolar do ensino médio para 2020 e a elevação da taxa líquida de matrículas para 85% até o final do período de vigência do PNE. Os objetivos do referido programa estão em correspondência com essa previsão; dentre eles, destacamos: “[...] promover e estimular a inovação curricular no ensino médio [...]” (BRASIL, 2009b, p. 1). Nesses termos, buscando transcender as frequentes fragmentações e hierarquizações dos saberes, as quais se devem ao padrão constituído apenas por disciplinas, a principal proposta do PROEMI consiste em induzir o redesenho curricular do ensino médio não profissional, já que “os conteúdos dos componentes curriculares/disciplinas devem articular-se entre si, o que pressupõe um currículo flexível e elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento

(Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza)” (BRASIL, 2016a, p.10).

Contemplando as orientações das Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o programa visa orientar os sistemas de ensino e as escolas para a formulação do Projeto de Redesenho Curricular, como também:

[...] 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 a **disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea** (BRASIL, 2013a, p.10, grifo nosso).

Em 2013, a Secretaria de Educação do estado do Paraná aderiu ao Programa, cuja ênfase recai sobre a flexibilização curricular e sobre ações e projetos interdisciplinares, elaborados a partir dos macrocampos obrigatórios e optativos. Os macrocampos obrigatórios são: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento. Os macrocampos optativos, ou seja, 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, 2013a, p.13).

De acordo com o documento orientador do PROEMI (2013), a proposta de redesenho curricular (PRC) deve ser organizada “[...] a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM” (BRASIL, 2013a, p.12). A proposta 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, 2013a, p.13).

Em nossa interpretação, na linha dos demais documentos de política educacional mencionados neste artigo, a proposta permite a “articulação entre formas disciplinares e não-disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares” (BRASIL, 2013a, p.15), tornando a flexibilidade da organização curricular uma de suas principais finalidades.

Mais recentemente, foi adotada a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, a qual

[...] promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016b, p.1).

Sua finalidade é assegurar a permanência do jovem na escola até a conclusão da educação básica. Para isso, “os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas” para lhe oferecer “oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda seus interesses, suas necessidades e suas aspirações” (BRASIL, 2013b, p.47).

No próximo item, analisaremos os fundamentos das propostas mencionadas, procurando apreendê-las no interior do movimento social mais amplo em que são produzidas. O objetivo é compreender a ênfase na flexibilização curricular proposta nos encaminhamentos da atual política educacional para o ensino médio, particularmente no PROEMI. Consideramos que 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” e também “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).

Proposta de flexibilização curricular: fundamentos e histórico

O currículo é um componente central na organização do trabalho escolar. Em linhas gerais, o termo se encontra relacionado a programas escolares, planos de ensino, conjunto de matérias ou disciplinas que compõem um curso ou, ainda, conteúdos ensinados em uma série ou em um nível de ensino. Entretanto, o que denominamos currículo também pode ser entendido como algo mais abrangente que envolve decisões educativas na escola, ou seja, 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. Segundo a etimologia, o termo *curriculum* vem do latim, significa pista de corrida, ou seja, expressa a trajetória ou o percurso para se obter o conhecimento escolar. Ao longo do tempo, no entanto, assumiu sentidos mais amplos e dinâmicos, dando margem a diferentes entendimentos e abordagens.

Lopes (2008), ao historicizar o pensamento curricular, considera que as abordagens

podem ser classificadas como clássicas ou críticas; nas primeiras, os currículos seriam organizados em forma de disciplinas; nas segundas, seriam propostos novos o r d e n a m e n t o s . Para a autora, na abordagem clássica, a tendência é entender a organização curricular

[...] como os modos de organizar o currículo e as teorias elaboradas para defender esses modos: em que seqüência inserir 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).

Dessa perspectiva, os princípios lógicos (psicológicos ou epistemológicos) são considerados em uma relação linear entre o antecedente e o consequente, ou seja, em uma seqüência 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).

Enfim, na perspectiva clássica é possível situar três grandes matrizes de

pensamento sobre a organização curricular: a) currículo por competências; b) currículo centrado nas disciplinas de referência e c) currículo centrado nas disciplinas escolares. Independentemente da forma, há em comum a “[...] preocupação com processos de integração definidos a partir de princípios integradores diversos, em função da própria concepção diversa de disciplina escolar” (LOPES, 2008, p.64). Assim:

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 contrapartida, as concepções críticas de currículo questionam a linearidade e a forma ordenada da organização curricular pensada pela abordagem clássica.

Em concepções críticas de currículo, tal linearidade e a consequente 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 produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação dos conteúdos e as relações sociais (LOPES, 2008, p.9).

Para Silva (2005, p.29): “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” propondo diferentes modalidades de currículo integrado e pautando-se na interdisciplinaridade ou em outras formas correlatas.

De nossa perspectiva, o currículo não é um elemento neutro de transmissão-assimilação do saber sistematizado. Assim, uma concepção crítica de currículo deve ir além do seu ordenamento, não se devem desconsiderar suas vinculações com as necessidades históricas e sociais, as contradições inerentes às políticas e práticas educativas, bem como a relevância dos conhecimentos sistematicamente organizados, as relações de poder e suas influências no que a escola ensina.

Recuando na história, observamos que o termo *curriculum* foi empregado no século XVI, sendo, segundo David Hamilton (1992), utilizado no ensino superior para referir as disciplinas e sua ordem e sequência no interior de um curso. Entretanto, somente durante o século XX foram realizados estudos sistemáticos sobre o assunto com base em diferentes tendências e enfoques teórico-metodológicos sobre a organização curricular.

O século XX foi marcado pelo desenvolvimento industrial e pela busca da eficiência do trabalhador segundo os princípios do gerenciamento científico introduzidos pelo taylorismo e aperfeiçoados pelo fordismo. Por meio do planejamento e da organização racional, ambos concebiam a intensificação do trabalho como uma forma de se produzir mais em menos tempo e de se aumentar o lucro das empresas. Conforme a divisão do trabalho, a formação do trabalhador previa, de um lado, o desempenho das funções de comando (planejamento e supervisão) e, de outro, a execução das atividades.

A racionalidade técnica e burocrática, a padronização e a rigidez próprias do modelo organizacional taylorista-fordista extrapolavam o mundo do trabalho e passavam a fazer parte da vida das pessoas e de todas as formas de organização. No campo educacional, a teorização dos currículos escolares seguia os mesmos princípios: com base em uma concepção empírico-positivista de ciência, definia-se que a eficiência seria conseguida por meio do planejamento, da organização burocrática rígida e da formulação precisa dos objetivos educacionais a ser alcançados, especialmente os comportamentais.

Bobbit, influenciado pelos princípios tayloristas da administração científica na indústria, dedicou-se a adaptá-los à administração escolar. Em 1918, nos Estados Unidos,

tendo desenvolvido os primeiros estudos sistemáticos sobre o tema, ele publicou *The Curriculum*, “considerado um marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos” (SILVA, 2005, p.22). Em 1924, publicou *How to Make a Curriculum*. Sua finalidade era “alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo”. Assim, enfatizou a formulação e a definição precisa dos objetivos educacionais, tendo como critérios as demandas do mundo produtivo. Estas seriam o elemento fundamental para a organização do ensino e do currículo (LOPES, 2008, p.65).

Charters seguiu a mesma tendência e, em 1923, publicou *Curriculum construction*. Nessa obra, “os métodos assumem a centralidade de currículo, pois, uma vez determinados os objetivos da educação, estes devem ser interpretados em termos de atividades e de unidades de trabalho hierarquicamente ordenados” (LOPES, 2008, p.65).

Em 1949, Ralph Tyler publicou *Princípios Básicos do Currículo*, no qual, buscando formular bases racionais e neutras para a organização curricular, propôs um currículo com enfoque tecnicista. Em uma relativa continuidade do modelo de Bobbitt, o autor enfatizou a centralidade dos objetivos claramente definidos, dos métodos para obtê-los de forma precisa e de modelos de planejamento definidos tecnicamente. Porém, influenciado por Dewey, expandiu o enfoque: associou a esses princípios “a centralidade nos alunos e a defesa do ensino por atividades” e, valorizando o planejamento, propôs que os objetivos educacionais fossem formulados em termos de comportamentos explícitos e definidos com base em outras fontes como “os estudos sobre os alunos, a vida contemporânea e os conteúdos específicos” (LOPES, 2008, p.65).

Para Lopes (2008, p. 66), em suas teorias, Bobbit, Charters e Tyler têm em comum a “definição precisa dos objetivos” a ser implementados “especialmente comportamentais”. Essa orientação comportamentalista foi fortalecida nos anos de 1960, com “os trabalhos de Bloom, Mager e Popham” (LOPES, 2008, p.67).

Entretanto, durante o século XX, foram elaboradas outras teorias sobre o currículo. Nos anos de 1920 e 1930, surgiu uma vertente considerada mais progressista, na qual é possível identificar a matriz de pensamento sobre a organização curricular centrada nas disciplinas ou nas matérias escolares. Nesse vertente, estão incluídos autores como Dewey, Decroly e Kilpatrick (LOPES, 2008). Apesar das diferenças teóricas entre esses autores, eles se contrapõem à perspectiva descrita anteriormente: na organização do currículo, as disciplinas escolares não teriam por base as necessidades científicas e as finalidades do mundo produtivo, mas sim as finalidades sociais. Segundo Lopes (2008, p.64), tal concepção de currículo baseava-se “sobretudo em princípios psicológicos, entendidos como distintos dos princípios lógicos das ciências [...] centrados em disciplinas escolares organizadas segundo os interesses dos alunos”.

Em 1918, em *The project method*, Kilpatrick apresentou uma nova modalidade de organização curricular, propondo o método de projetos, por meio do qual se buscava uma integração curricular “com base em princípios derivados das experiências e interesses dos alunos” (LOPES, 2008, p.77).

Antes da década de 1960, surgiram outros estudos, nos quais é possível identificar, de acordo com Lopes, a matriz curricular clássica centrada nas disciplinas de referência. Influenciados por Harbert, representam esta linha de pensamento Phenix, Hirst, Peters e Bruner. Segundo a autora:

Em síntese, é possível destacar o quanto os autores desta matriz do pensamento valorizam as disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes para o currículo e para as finalidades da escolarização. De diferentes formas, tais autores enfatizam que o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência [...] é do saber acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os princípios e os conceitos a serem ensinados aos alunos (LOPES, 2008, p.72).

A partir da década de 1970, associando “o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas”, teve origem o “ensino para a competência”. A concepção de objetivos comportamentais foi substituída pelo desenvolvimento de competências, “[...] entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis” (LOPES, 2008, p. 67). A organização curricular tomou a forma de módulos de ensino, cujos saberes, entendidos como necessários à formação das competências e de habilidades necessárias às exigências do mundo produtivo, transcendiam os conhecimentos e as disciplinas escolares (LOPES, 2008).

Os anos de 1960 foram marcados pela eclosão de movimentos sociais e culturais de diversas naturezas. Nesse contexto, a escola e o currículo também se tornaram objetos de questionamento. Nessas teorizações críticas sobre a educação, particularmente sobre o currículo, denominadas de “nova sociologia da educação” ou de “movimento de reconceptualização do currículo”, estão incluídos autores como Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet, Paulo Freire, os quais abriram novas perspectivas e tiveram influências profundas sobre o pensamento curricular nas décadas subsequentes (SILVA, 2005).

Nos anos de 1970, as teorias críticas de currículo colocaram em xeque as concepções de educação e efetuaram uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, que se pautavam na racionalidade técnica, no pragmatismo e no empirismo. A organização curricular compartimentada e hierarquizada dos conhecimentos com base em disciplinas foi substituída por novas abordagens, cujas diversas fundamentações incluíam a fenomenologia, a hermenêutica, a sociologia crítica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt (SILVA, 2005).

Segundo Souza (2006, p. 10), dois movimentos de reconceptualização do currículo se desenvolveram nos Estados Unidos na década de 1970. De um lado, autores 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”. De outro, Michel Apple e Henry Giroux, fundamentados filosoficamente nas análises neomarxistas de Gramsci e da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer e Marcuse), contribuíram para a construção de uma nova vertente de pensamento sobre o currículo, relacionando-o à estrutura econômica e social mais ampla. Politizando as teorizações sobre o currículo, enfatizaram não só as relações sociais de poder e de desigualdade, mas também as oposições, as resistências e as possibilidades de emancipação mediante os processos de reprodução cultural e social. De acordo com Domingues, esse pensamento ancorou-se em três premissas básicas: “[...] 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” (DOMINGUES apud SOUZA, 2010, p. 11).

A partir dos anos de 1980 até os dias atuais, surgiram e se desenvolveram múltiplas abordagens críticas e pós-críticas no campo curricular, dentre elas: o enfoque neomarxista, a abordagem processual ou prática e a corrente pós-moderna (SOUZA, 2010).

Na abordagem processual ou prática, da qual fazem parte autores como Stenhouse, Kemmis, Schwab, Domingos, Sacristán, entre outros, o currículo constitui um

campo teórico (dimensão conceptual) que, ao mesmo tempo, implica uma ação (dimensão pragmática). Essa abordagem é definida por Sacristán (Apud SOUZA, 2010, p.32) 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”. Para Souza (2010, p.32), tal conceito pressupõe três aspectos:

[...] 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.

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 em sua efetivação e na consecução dos objetivos e metas prescritos previamente.

Na perspectiva pós-crítica encontra-se a corrente pós-moderna, que abrange diversas vertentes e enfoques sobre currículo. Seus teóricos, dentre os quais podemos citar Derrida, Deleuze, Foucault e Stuart Hall, rejeitando as grandes narrativas e a distinção entre alta cultura e cultura cotidiana, questionam a pretensão de um conhecimento universal e objetivo em favor da subjetividade e das interpretações parciais e locais. Assim, abrem espaço para a criação de currículos flexíveis e diferenciados que expressem e deem sentido à diversidade cultural presente na escola

Os estudos pós-modernos sobre currículo, em contraposição à homogeneização, à padronização e à organização hierárquica dos modelos tradicionais, propõem uma organização flexível que se adeque ao indivíduo, à realidade local ou cotidiana e à diversidade cultural. O currículo, portanto, não estaria preso a estruturas rígidas e linearmente definidas por critérios técnicos e racionais ou psicológicos. Orientado pelas finalidades de formação e de fortalecimento de certo tipo de subjetividade e de identidades diferenciadas, seria organizado de forma flexível, interdisciplinar, incluindo as questões relacionadas a etnia, raça, sexualidade, pluralidade cultural, dentre outras.

De nossa perspectiva, há que se considerar que as discussões sobre currículo não estão desvinculadas do movimento mais amplo da sociedade. A ênfase na flexibilização curricular relaciona-se ao entendimento de que, no contexto pós-fordista, vem sendo valorizada a formação de competências e habilidades articuladas às mudanças produtivas e novas formas de sociabilidade, as quais supostamente seriam mais facilmente desenvolvidas por meio de propostas interdisciplinares e flexíveis, rompendo, portanto, com as barreiras disciplinares.

No que tange ao novo contexto, em meados da década de 1970, uma nova grande crise estrutural do capital atingiu os países centrais, impulsionando as décadas seguintes para uma série de mudanças nas diferentes esferas da vida social. Na busca de recomposição, o capitalismo “sob o impulso da mundialização” da economia, constituiu “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” (ALVES, 2011, p.11-12).

A reestruturação produtiva, para David Harvey (2013), tem como característica

principal a substituição de um modelo produtivo de bases rígidas pelo modelo de acumulação flexível, apoiado “[...] na flexibilidade dos processos de produção, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2013, p. 140). Os processos produtivos rompem as barreiras do tempo e do espaço, passando a exigir novas formas organizacionais por parte das empresas e das demais instituições sociais, como também um novo modo de vida, uma nova formação para o trabalho e para cidadania e uma nova organização do currículo escolar.

Assim, 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, passam a predominar propostas de flexibilização do tempo/espaço e da organização dos conhecimentos ou “saberes” escolares (PICOLI, 2016).

As mudanças vivenciadas no campo produtivo também foram acompanhadas por modificações na atuação do Estado. A redefinição do papel do Estado é um tema de alcance mundial na década de 1990. Em um primeiro momento, esse processo foi marcado pela adoção de um modelo neoliberal ortodoxo e, a partir de meados de década de 1990, pelo neoliberalismo da “terceira via”.

Nesse processo de reconstrução, em nome da construção de uma sociedade participativa e democrática, o Estado delegam para a sociedade civil funções que anteriormente lhe eram próprias, priorizando a execução dos serviços públicos fora de sua esfera e, ao mesmo tempo, estimulando a responsabilidade social dos indivíduos.

Nesse contexto, cabe à escola formar, além do trabalhador flexível, o cidadão ativo para assumir responsabilidades na resolução dos seus problemas individuais e de sua comunidade, sem ter que demandar ações por parte do Estado. Portanto, à escola é atribuída a função de formar os valores e atitudes exigidas pela nova sociabilidade capitalista.

Com base nos documentos internacionais, defendem-se sistemas educacionais mais inclusivos, razão pela qual os novos sentidos atribuídos à educação escolar têm sido acompanhados por novas concepções de organização curricular. Assim, os novos encaminhamentos da política educacional brasileira para o ensino médio apontam para a flexibilização da forma de acesso e da oferta, de sua organização no tempo e no espaço (presencial, semipresencial, à distância e integrada ao mundo do trabalho), bem como para modalidades flexíveis de organização curricular (áreas do conhecimento, blocos de disciplinas semestrais, projetos, temas e macrocampos). Também são reeditadas propostas de organização do currículo com base nas competências (cognitivas ou socioemocionais) a ser desenvolvidas pelos alunos. Dessa perspectiva, as disciplinas seriam eliminadas do currículo para dar lugar a aprendizagens por projetos, por temas, etc.

Nesses termos, as reformulações nos padrões produtivos extrapolam os muros das fábricas e invadem todas as esferas da vida. No que diz respeito à organização curricular, tiveram origem diversas propostas e normativas projetando modalidades educativas diversificadas e currículos escolares flexíveis, no intuito de flexibilizar o acesso e buscar novas formas de assegurar a permanência dos alunos na escola, como também de formar valores, habilidades e competências para a inserção do trabalhador na produção flexível e para uma nova participação cidadã (PICOLI, 2016).

Conclusão

Na atualidade, a política educacional para o ensino médio tem sido marcada por mudanças na organização curricular, fundamentadas em propostas de bases flexíveis. As principais justificativas para tais mudanças são a melhoria do rendimento escolar insatisfatório, a inclusão, a permanência na escola, a conclusão dos cursos por parte dos

jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, bem como o atendimento às “diversas juventudes”. Dentre as alternativas, encontram-se a proposta de redesenho curricular, cujo fim seria a integração entre disciplinas ou áreas de conhecimentos, e a de valorização e reconhecimento dos “saberes” dos alunos e da comunidade local, a exemplo do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

Porém, considerando que o destaque conferido à organização curricular flexível não se refere apenas à prática pedagógica, mas também às dinâmicas econômicas e políticas de nossa época, argumentamos que o que está em jogo são as novas exigências do capital no contexto da acumulação flexível.

Entendemos que as mudanças produtivas extrapolam o âmbito das fábricas e influenciam todos os aspectos da vida em sociedade, inclusive a organização educacional. Assim, no modelo taylorista/fordista, se estimulava a formação especializada e isso, no âmbito da organização curricular, correspondia à tendência à disciplinarização. Por sua vez, no novo modelo de acumulação flexível, os conhecimentos escolares e sua forma organizacional passam a ser concebidos de formas mais flexíveis, o que corresponde à necessidade de formação de novos comportamentos para o trabalho e para a cidadania, a exemplo do PROEMI (PICOLI, 2016).

Assim, compartilhando o posicionamento de Carvalho (2002, p.51) no sentido de que as instituições respondem às 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”.

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 na flexibilização curricular nas propostas contemporâneas. Observamos que, ao longo do século XX, na maioria das abordagens teóricas, predomina a organização curricular organizada por disciplinas das diversas áreas do conhecimento. Entretanto, atualmente, há uma forte tendência à inovação organizacional do currículo, manifestada nos documentos internacionais e nacionais, incentivando a organização dos currículos escolares de maneira flexível e diversificada.

A identificação de uma consonância entre as recomendações de flexibilização curricular nos documentos internacionais e as formulações da política educacional brasileira revela que se busca construir um consenso global sobre os novos rumos da educação e sobre a organização curricular flexível. No entanto, cabe destacar que o processo de formulação ou de adoção da agenda internacional envolve os interesses contraditórios e as diferentes forças políticas e sociais que compõem a sociedade. Portanto, tudo 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 esteja livre de oposições.

Como exemplo dessa oposição, mencionamos as inúmeras críticas elaboradas por educadores à proposta atual de organização curricular. Quando se deixa de priorizar disciplinas científicas e conteúdos escolares nos currículos e se passa a autá-los nos novos discursos ou abordagens pedagógicas, torna-se possível que a escola deixe de desempenhar sua função principal, ou seja, de assegurar a transmissão e a apropriação por parte dos sujeitos dos “conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (SAVIANI, 1989, p.57).

Saviani chama a atenção para o fato de que, ao se disseminar a ideia de que o currículo se diferencia de programa ou de elenco de disciplinas, opera-se uma inversão: o currículo passa a ser compreendido como o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola

e, dessa forma, apaga-se a diferença entre curricular e extracurricular e abre-se caminho para “toda a sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar”. Em sua interpretação, isso favorece facilmente que se perca de vista “a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. Por isso, o autor defende a necessidade de se manter a distinção entre o que é principal e o que é secundário, para impedir que o secundário tome lugar “daquilo que é principal, deslocando, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (SAVIANI, 1995, p.20-21). Ou seja, é necessário viabilizar:

[...] 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).

Assim como Saviani (1995), manifestamos nossa preocupação com a possibilidade de que, com a organização dos currículos escolares em bases flexíveis e diversificadas, os conhecimentos científicos se tornem atividades secundárias e que seu espaço seja ocupado por atividades acessórias, voltadas para a formação de valores, competências e atitudes exigidas pela reprodução das relações sociais capitalistas no atual contexto histórico.

Destacamos a necessidade de se considerar nesse debate sobre as novas organizações curriculares que 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.5).

Assim, conclui-se que “[...] eliminar as disciplinas significa anular as especificidades das ciências, o que pode comprometer fortemente a construção de conhecimentos como um todo [...]” (RAMOS, 2003, p.5). Dessa forma, a organização do currículo não passaria pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados aos quais o aluno deveria ter acesso.

Em outros termos, não tomar como referência os conteúdos científicos e os conceitos já elaborados sobre a realidade na organização curricular implicaria favorecer o relativismo do conhecimento no currículo escolar, o que teria um impacto negativo na formação humana. Isto porque, por um lado, o conhecimento deixaria de ter um valor universal para a humanidade e, por outro, o cotidiano do aluno, sua cultura local e suas experiências vividas passariam a ser referência central das atividades pedagógicas.

Nesse sentido, cabe lembrar Duarte: para “[...] contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos” (DUARTE, 2006, p.615), é preciso superar o princípio relativista de que os conhecimentos dependem das particularidades, do ponto de referência em que se situam os sujeitos (identidades e culturas). Essa superação seria condição para formar sujeitos críticos da realidade em que vivem e com condições de agir sobre ela no sentido de transformá-la.

Por fim, cabe destacar que a formulação e a implementação de uma política é sempre marcada pela correlação de forças entre interesses concretos e concepções de mundo que se opõem, o que nos leva a crer que o campo de disputas segue em aberto.

Notas

³O Anuário Brasileiro da Educação Básica foi idealizado para ser uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino público e privado no Brasil” (TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA, 2016, p.5). O documento foi organizado com base nas 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e, para cada tema tratado nas metas do PNE, são apresentados dados do Brasil, regiões e unidades da federação, a partir de 2001.

⁴ Como exemplo mencionamos “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, 2013b, p.12).

⁵ Segundo Lopes (2008, p.79), “[...] 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)”.

⁶ O positivismo é uma concepção filosófica que teve origem no século XIX. Seu principal representante foi August Comte. “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 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” (BERGO apud CARTOLANO, 2003, p. 216).

⁷ Segundo Harvey (2011, p.12): “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas [...] Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir os direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário, pela força, o funcionamento apropriado dos mercados [...] Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas [...] Houve em toda parte uma empática acolhida ao neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômico desde os anos de 1970. A desregulação, a privatização e a retirada dos Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimos comuns [...]”.

REFERÊNCIAS:

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo; Boitempo, 2011.

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: jstbrasil.com.br/tópicos/11160553/artigo-2-da. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Parecer nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Brasília, Distrito Federal, 2006.

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. 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, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192

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, 2013c.

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. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124371&indice=1&totalRegistros=1> Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: Resultados e Metas**. 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em, 16 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento orientador – adesão**. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file> Acesso em 11 jan. 2017.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746/2016**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992> Acesso em 11 jan. 2017.

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**, 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. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Prefácio Dermeval Saviani. Maringá: Eduem, 2012. 317 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a12v32n3.pdf> Acesso em: 06 dez 2016.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento as 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. 2006.

HAMILTON, D. **Sobre as Origens dos Termos Classe e Currículo**. Teoria & Educação, v. 6, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola: 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola: 2013.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. 184 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: Documento Síntese**. Curitiba, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 5590**, de 02 de Dezembro de 2008. 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.

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.

PICOLI, E. S. A. **Programa Ensino Médio Inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2016, 205 p.

RAMOS, M. Conhecimento e Competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos. **Revista do Ensino Médio**, MEC, Brasília. 1 (2), out./nov. 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 21ª. ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1989.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 5ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 40.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2ª ed., Belo horizonte, Autêntica, 2005.

SOUZA, R. F. **Escola e Currículo**. Curitiba: IESDE, 2010. 176 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>. Acesso em: 25 jan. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** – Jomtien, 1990. UNESCO, 1998.

UNESCO. **Educação Um Tesouro a Descobrir** - Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO. **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001b, 70 p. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 22 jun. 2015.

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.

Recebido em: 07/02/2017
Aprovado em: 24/03/2017