



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARTA LUIZA SFREDO

**O LUGAR DO CONHECIMENTO ESCOLAR NAS NOVAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM DIAGNÓSTICO
CRÍTICO**

**CHAPECÓ
2015**

MARTA LUIZA SFREDO

**O LUGAR DO CONHECIMENTO ESCOLAR NAS NOVAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM DIAGNÓSTICO
CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

CHAPECÓ
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

SFREDO, MARTA LUIZA
O LUGAR DO CONHECIMENTO ESCOLAR NAS NOVAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM
DIAGNÓSTICO CRÍTICO/ MARTA LUIZA SFREDO. -- 2015.
126 f.:il.

Orientador: Roberto Rafael Dias da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE) , Chapecó, SC, 2015.

1. Políticas educacionais. 2. Ensino Médio. 3.
Conhecimento Escolar. 4. Empregabilidade. 5.
Competitividade. I. Silva, Roberto Rafael Dias da,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Titulo.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARTA LUIZA SFREDO

**O LUGAR DO CONHECIMENTO ESCOLAR NAS NOVAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM DIAGNÓSTICO
CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 02/06/2015.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Aprovado em: 02 / 06 / 2015

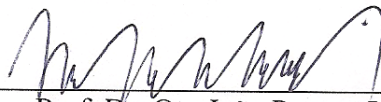
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UFFS



Profª Drª Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS

Chapecó/SC, junho de 2015.

RESUMO

A dissertação de mestrado apresenta os deslocamentos provocados pelas reestruturações desencadeadas no Ensino Médio por meio das políticas educacionais, em relação ao conhecimento escolar, produzidas na última década, objetivando examinar as concepções de conhecimento que emergem de tais políticas. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a análise documental, que envolveu o tratamento analítico de um conjunto de documentos produzidos em nível nacional e internacional a respeito das proposições referentes à reestruturação desta etapa da Educação Básica. Para a análise dos dados, considerou-se a abordagem proposta por Laurence Bardin. A organização dos trabalhos investigativos foi delineada considerando a trajetória histórica do Ensino Médio, desde a República até a atualidade, destacando os principais fatos e momentos que contribuíram para que se traduzisse na última etapa da educação básica, com matrícula obrigatória. O referencial teórico adotado considerou autores que produziram críticas ao economicismo presente no direcionamento das políticas educacionais gestadas para o Ensino Médio, através da análise do papel da educação e de sua relação com o cenário da globalização econômica, que marca a contemporaneidade. A educação, nessas condições, assume um papel central para garantir o desempenho e a competitividade, ampliando os ganhos econômicos, ao possibilitar que, tanto os sujeitos quanto as instituições, adquiram habilidades que os tornem cada vez mais performativos. Os direcionamentos contemporâneos das políticas educacionais, contendo os preceitos que determinaram o princípio da relação entre a educação e o desenvolvimento econômico, fizeram emergir três categorias de análise: flexibilidade, competitividade e aprender a aprender, que nortearam as discussões que figuram nesta dissertação. O princípio da flexibilidade fez com que o conhecimento desse lugar a aprendizagens mínimas, caracterizadas por capacitações capazes de formar personalidades produtivas para fomentar a competitividade econômica, através do estabelecimento de percursos formativos individualizados, onde o papel do conhecimento está contido no ideário de produção de um perfil formativo fundamentado no princípio da aprendizagem permanente, objetivando a empregabilidade. Tal perspectiva, assumida pelo conhecimento, traduz a necessidade de romper com a lógica economicista presente na organização da escola e do currículo, revitalizando uma sólida formação fundamentada no conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Médio. Conhecimento. Competitividade. Empregabilidade.

ABSTRACT

The dissertation presents the displacements produced by triggered restructuring in high school through educational policies in relation to school knowledge, produced in the last decade, aimed at examining the concepts of knowledge that emerge from such policies. The methodology used for data collection was the documentary analysis, which involved the analytical treatment of a number of documents produced in national and international level about the propositions concerning the restructuring of the Basic Education stage. For data analysis, we considered the approach proposed by Laurence Bardin. The organization of investigative work was designed considering the historical trajectory of high school, from the Republic to the present, highlighting key facts and moments that contributed to that was translated in the last stage of basic education, with mandatory registration. The theoretical framework adopted considered authors who produced critical to this economism in directing educational policies gestated for Secondary Education, through the analysis of the role of education and its relation to the scenario of economic globalization, which marks the contemporary. Education in these conditions is central to ensure the performance and competitiveness, increasing economic gains, by allowing both the subjects and institutions acquire skills that become increasingly performative. Contemporary directions of educational policies, containing the precepts that determined the beginning of the relationship between education and economic development, did emerge three categories of analysis: flexibility, competitiveness and learning to learn, that guided the discussions contained in this dissertation. The principle of flexibility has made the knowledge that place the minimum learning, characterized by skills capable of forming productive personalities to promote economic competitiveness, through the establishment of individualized training pathways, where the role of knowledge is contained in the production of ideas based training profile on the principle of lifelong learning, aimed at employability. This perspective assumed by knowledge, reflects the need to break with the economic perspective present in the school organization and curriculum, revitalizing a solid formation, based on powerful knowledge.

Keywords: High school. Knowledge. Competitiveness. Employability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A República mal educada	20
Figura 2 - A educação agora é para a vida	31
Figura 3 - O desafio da empregabilidade	43
Figura 4 - Fases da análise de conteúdo	68
Gráfico 1 - Teses e dissertações relativas à temática (2003-2014)	45
Gráfico 2 - Tipo de metodologia utilizada nas pesquisas	46
Tabela 1 - Evolução das matrículas do EM (1991-1999)	27
Tabela 2 - Evolução das matrículas do EM (2000-2013)	36
Tabela 3 - Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos (2007-2012)	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Reformas da educação nos primeiros cem anos da República no Brasil.....	21
Quadro 2 - Documentos referentes ao Bloco 1.....	71
Quadro 3 - Documentos referentes ao Bloco 2.....	74
Quadro 4 - Documentos referentes ao Bloco 3.....	76
Quadro 5 - Reagrupamento dos documentos referentes aos Blocos 1, 2 e 3.....	77
Quadro 6 - Unidades de sentido das categorias de análise	79

LISTA DE SIGLAS

- BM - Banco Mundial
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEPAL - *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- EM - Ensino Médio
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT - Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- KWS - *Keynesian Welfare State*
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos
- ONGS - Organizações não-governamentais
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PISA - *Programme for International Student Assessment*
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
- PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SWS - *Schumpeterian Workfare State*
- TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- USAID - *United States Aid International Development*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	18
2.1	O ENSINO SECUNDÁRIO NO PRIMEIRO CENTENÁRIO DA REPÚBLICA	19
2.2	UM NOVO ENSINO MÉDIO: APRENDER AGORA É PARA A VIDA	27
2.3	O ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA EMPREGABILIDADE	35
2.3.1	Ensino Médio: desafio da universalização e permanência	36
2.3.2	Ensino Médio: Desafio da identidade e do currículo	39
2.4	AS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO NAS PESQUISAS: UMA BREVE REVISÃO	45
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS INTER-RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE	51
3.1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO: O CENÁRIO DA ECONOMIA NACIONAL E INTERNACIONAL EM DEBATE	52
3.2	A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	57
3.3	A MERCADORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA	62
4	O ENSINO MÉDIO EM PERSPECTIVA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS	66
4.1	METODOLOGIA DA PESQUISA: ELEMENTOS CONCEITUAIS	66
4.2	MATERIAL DE PESQUISA E DESENHO METODOLÓGICO	69
5	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE: CONHECIMENTO PARA A EMPREGABILIDADE	83
5.1	ENSINO MÉDIO: CAPACITAÇÕES PARA UMA ECONOMIA FLEXÍVEL	84
5.2	PERFIL FORMATIVO DO ENSINO MÉDIO: BUSCA PELA APRENDIZAGEM PERMANENTE	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado buscou **examinar os modos pelos quais o conhecimento escolar é posicionado nas políticas educacionais contemporâneas dirigidas ao Ensino Médio, considerando as estratégias políticas que regulam a seleção dos conhecimentos escolares que fazem parte da formação dos jovens brasileiros**. Ao inscrever-se no âmbito das políticas educacionais, este estudo procurou evidenciar algumas das formas pelas quais o Estado investe, atualmente, em determinados perfis formativos para a formação dos estudantes desta etapa da escolarização, regulando-a a partir de pressupostos econômicos.

Esta inquietação denota a aproximação das considerações investigativas que a dissertação apresenta, com determinados estudos críticos que se interrogam sobre o lugar da escola na sociedade contemporânea. Uma pergunta recorrente é **“Para que serve a escola?”**. No ano de 2012, esta indagação também foi feita pela pesquisadora argentina Paula Sibilía, na qual são problematizados alguns dos pilares sobre os quais a escola esteve assentada durante quase dois séculos, abrindo uma brecha que deixou exposta algumas das principais questões da educação, produto do esgotamento de um modelo de escolarização fundamentado na transmissão do conhecimento e na padronização da formação dos sujeitos (SIBILIA, 2012).

Desta forma, as abordagens e reflexões caracterizadas nesta dissertação, de certo modo, vão levar adiante o questionamento feito por Sibilía (2012), a respeito da serventia do obsoleto sistema educativo, frente a um mundo globalizado e marcado pela velocidade do avanço das tecnologias, deslocando o foco investigativo centrado na estrutura do aparato formativo que a escola representa, para o conhecimento, considerado o âmago do processo educativo, como bem ilustra Pacheco (2006), caracterizando-o como sendo “o alfa e o ômega da escola” (p. 256).

Assim, a pergunta “Para que serve a escola?” dá lugar ao questionamento: **“Para que serve o conhecimento que está sendo transmitido pela escola?”**, que vai conduzir as considerações tecidas na presente dissertação ao examinar a perspectiva de conhecimento escolar que emerge das políticas educacionais para o Ensino Médio, implementadas no contexto brasileiro, ao longo da última década.

Problemática que tem um caráter investigativo bastante relevante, especialmente considerando a vinculação dos questionamentos de Sibilía (2012) a respeito da finalidade da escola ao processo de universalização da educação básica em curso no país, manifestado nas

recentes reestruturações da legislação, que, dentre outros aspectos, ampliam a faixa etária de frequência obrigatória à escola. Desta relação é possível perceber a emergência de uma questão central para o campo investigativo que envolve esta dissertação, caracterizada pela mudança de perspectiva em relação ao conhecimento escolar, onde a formação passa a dar lugar à capacitação e o mercado ocupa cada vez mais o lugar até então destinado ao Estado, enquanto balizador dos processos educativos.

Tal perspectiva será analisada a partir dos documentos emanados tanto em termos de país como em âmbito internacional, procurando evidenciar o direcionamento e a perspectiva que o conhecimento assume em um cenário educacional marcado pelo que Enguita (2014) caracteriza como uma nova leitura da máxima comeniana de ensinar tudo a todos. Em sua perspectiva, “a escola pública, sob a bandeira da democratização não tem feito mais do que ensinar pouco a muitos” (p. 7).

Neste direcionamento, o Ensino Médio historicamente, esteve marcado pelo caráter elitista, com ofertas diferenciadas aos segmentos sociais, que, nos dias atuais, é traduzido pela perspectiva dualista da educação pública, apresentada por Libâneo (2012), como uma escola do acolhimento social para os pobres e uma escola do conhecimento para os ricos. Realidade que, segundo o autor, foi também gestada em um campo de influências ancorado, muitas vezes, nas políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial e demais atores internacionais.

Por outro lado, desde a República, o processo de democratização e universalização da escolaridade tem se intensificado em nosso país, considerando as diversas iniciativas produzidas historicamente que caracterizaram a intenção de viabilizar o acesso à escola para a população (SOUZA, 2008). Tentativas que, entre o final do século XX e a primeira década do século XXI, foram caracterizadas por um processo de ampliação das matrículas na educação básica, traduzido através de reformas estruturais propostas por políticas educacionais que direcionaram os rumos da educação a partir de modelos e proposições que também refletem um quadro de influência internacional (SOUZA, 2008).

Tal cenário permitiu que o ensino no Brasil aos poucos configurasse mais oportunidades de acesso, através da garantia do direito à educação, manifestado pela Constituição de 1934 e reafirmado nas Constituições que se seguiram até a vigência da Carta Magna de 1988. Na visão de Souza (2008), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que passou a nortear o ensino no Brasil, em 1961, também se configurou em um importante avanço em relação ao direito à educação, que foi aprimorado, em meio a avanços e

retrocessos, lutas e conflitos de interesses, nas versões posteriores, até a aprovação da legislação atual, em 1996.

Tais legislações caracterizaram o período escolar situado entre o ensino fundamental e o ensino superior, a partir de denominações variadas, que podem ser consideradas manifestações das dicotomias que ainda hoje caracterizam o Ensino Médio, chamado de Ensino Secundário na reforma Capanema, de Ensino Médio na LDB nº 4.024/61, Segundo Grau na LDB nº 5.692/71, voltando a receber a nomenclatura de Ensino Médio na LDB nº 9394/96 (MARCHAND, 2007).

Franco (2002) afirma que, considerando o processo de transformação e de modernização em curso no Brasil, o Ensino Médio tem um importante papel a desempenhar, onde os estudos sobre essa etapa da educação básica assumem centralidade nas temáticas eleitas como objeto de investigação no campo da educação, tendo em vista o ideário de universalização e democratização do ensino, caracterizado pelo processo de expansão da educação básica, evidenciado pelo crescente aumento da demanda por este nível de ensino.

A demanda por matrícula, de acordo com dados apresentados pelo Ministério da Educação, cresceu 136% entre os anos de 1991 e 1999, configurando uma expansão de 72% (OLIVEIRA, 2002). Seguindo este direcionamento, de acordo com Zibas (2002), desde os últimos anos da década de 1990, a reforma do Ensino Médio tem instigado muitos estudiosos a um aprofundamento na análise das bases filosóficas, pedagógicas e políticas da nova proposta. Para a referida autora, “esse esforço coletivo vem constituindo um corpo crítico de férteis desdobramentos, contribuindo para a compreensão do arcabouço teórico, político e ideológico que está na origem dos novos dispositivos legais para a escola média” (p. 71).

O objeto desses estudos: a LDB, as diretrizes curriculares e demais dispositivos legais, bem como os documentos emitidos por diversas agências nacionais e instituições multilaterais, tende a ser considerado um poderoso indutor das mudanças. Entretanto, reformas geradas em órgãos da administração central, encontram, na escola, estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentadamente, as mudanças pretendidas (ZIBAS, 2002, p. 72).

Além disso, Krawczyk (2000), afirma que a virada do século caracterizou-se por transformações profundas nas esferas da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, bem como na natureza das relações entre essas diferentes esferas. Tal afirmação está longe de ser nova, assim como não são novas as constatações de que essas mudanças se inscrevem num processo crescente de mundialização da economia e de reestruturação da

divisão do trabalho, de perda da autonomia dos Estados nacionais, de desregulação dos mercados e de modificação dos parâmetros de representação política (KRAWCZYK, 2000).

A partir deste cenário, outro aspecto determinante para a escolha do tema foi a experiência de cinco anos da pesquisadora como docente do Ensino Médio noturno, em uma escola estadual, localizada em um município do interior gaúcho. A referida experiência permitiu vivenciar como algumas das reestruturações e das políticas educacionais que compõem o objeto de estudo desta dissertação, se configuram no interior das escolas, traduzidas na prática pelos currículos em ação, por meio dos processos de planejamento que operacionalizam e denotam a compreensão do papel do conhecimento em cada reordenamento legal e em cada nova proposta de organização teórico-metodológica adotada pela escola.

A experiência docente permitiu ainda compreender como as políticas educacionais propostas impactam na formação de uma geração de jovens que estão imersos em um contexto caracterizado pela ampliação das oportunidades de acesso à informação e à comunicação, especialmente por meio das novas tecnologias que envolvem o uso da informática e das redes sociais. Evoca-se, nesse momento, as problematizações de Sibilia (2012), ao demarcar o colégio como uma “tecnologia de época” (p.8), caracterizada na atualidade pelo descompasso entre sua forma de organização e a perspectiva e o interesse dos jovens que a frequentam.

Esse descompasso se apresenta também através dos dados levantados a respeito desta etapa da educação básica, revelando alguns de seus principais problemas. Para além do desafio à universalização e dos dois milhões de jovens que ainda estão fora desta etapa da educação básica, segundo dados divulgados no ano de 2012 pelo Ministério da Educação, é preciso enfrentar o abandono do curso, a evasão e a reprovação, além do desinteresse e da falta de motivação que atingem tanto professores quanto alunos.

O contato diário com os reflexos das políticas educacionais pensadas para o Ensino Médio foi decisivo para o recorte do objeto de investigação apresentado nesta dissertação, considerando que o Estado do Rio Grande do Sul vem propondo e implementando intensas reformas no Ensino Médio, desde o ano de 2009. Exemplo disso são duas importantes políticas que objetivaram a reestruturação desta etapa da educação básica, com foco na readequação curricular, que foram as *Lições do Rio Grande*, no ano de 2009 e o *Ensino Médio Politécnico*, em 2011.

A esse respeito, Silva (2014) destaca a ampliação dos investimentos em educação tecnocientífica no Ensino Médio feitos pela UNESCO, em cujas orientações é possível vislumbrar a profunda vinculação entre as práticas educativas e o desenvolvimento econômico, caracterizando o cenário sob o qual o Estado do Rio Grande do Sul apresentou um conjunto diversificado de estratégias curriculares para o Ensino Médio. Em torno disso, faz-se possível destacar as duas principais reestruturações propostas para esta etapa da Educação Básica referidas no parágrafo anterior.

Além disso, o Ensino Médio adquiriu importante notoriedade no ano de 2013, com a implementação da Lei nº 12.796, que, entre outras alterações, torna a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos, e com a vigência da Portaria nº 1.140, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, investindo na formação dos professores que atuam neste nível de ensino, também foi determinante para a escolha do tema da presente investigação.

Assinalada a importância de investigar a temática apresentada e o contexto de onde emergiu o interesse por este campo investigativo, considerando que o Ensino Médio vem passando por muitas e frequentes reformas, produzidas no cenário de um mundo globalizado e de um Estado gerencial e avaliador, que produz políticas neoliberais que evocam a competitividade, é fundamental refletir sobre o modo como o conhecimento escolar é posicionado no Ensino Médio brasileiro, a partir das políticas educacionais contemporâneas.

Tal perspectiva remete às indagações de Sibilia (2012), anteriormente apresentadas, ao colocar em questão a própria finalidade da escola média brasileira, não somente em termos de preparação para o trabalho, mas também em relação à possibilidade de prosseguir os estudos, por meio do ingresso no ensino superior, além de preparar para o exercício da cidadania.

Para viabilizar a investigação, a metodologia adotada para a coleta de dados foi a análise documental. A organização e interpretação dos dados obtidos através da análise dos documentos, foi estabelecida a partir da análise de conteúdo, seguindo os pressupostos de Bardin (1977). Tal perspectiva de interpretação dos dados permitiu estabelecer as relações entre os documentos selecionados como *corpus documental* da pesquisa e as estratégias políticas que operam na centralidade das proposições direcionadas para o Ensino Médio, presentes na agenda educacional brasileira, sobretudo na última década, através de uma análise crítica do papel do conhecimento escolar nas políticas educacionais de nosso tempo.

A pesquisa empírica passou por três momentos distintos, seguindo os postulados de Bardin (1977), no que se refere à análise de conteúdo, envolvendo uma **pré-análise** do

material selecionado, formado inicialmente por dezesseis documentos. Os mesmos foram organizados em três blocos, que potencializaram a segunda etapa da pesquisa, referente à **exploração do material**, reunido em um novo bloco, composto por sete documentos. A partir destes, foram estabelecidas as unidades de sentido que conduziram a seleção dos excertos e também direcionaram a última etapa da pesquisa que envolveu o **tratamento e a interpretação dos resultados**, evidenciando os aspectos mais significativos para o direcionamento das políticas educacionais propostas para o Ensino Médio, no que se refere à perspectiva do conhecimento escolar.

Assim, a organização dos trabalhos investigativos que foi delineada para esta pesquisa, parte da trajetória histórica do Ensino Médio, destacando os principais fatos e momentos que contribuíram para que se traduzisse na última etapa da educação básica, com matrícula obrigatória, considerando que o processo de democratização da escola pública brasileira, tem início no período republicano, acentuando-se a partir da década de 1930, onde a educação passou a assumir mais importância no cenário nacional, especialmente em termos de adequação dos cidadãos à nova realidade política e econômica vivenciada pelo país.

Nesta perspectiva, o primeiro capítulo vai apresentar a trajetória histórica que conduziu a atual configuração do Ensino Médio, evidenciando os processos que consolidaram a normatização educacional como balizadora da organização do ensino e da escola, destacando o contraste dualista entre ensino propedêutico e profissionalizante e, ao mesmo tempo, a busca pela democratização do acesso à educação, caracterizando o Ensino Médio a partir de três momentos distintos.

Estes momentos são sintetizados por três imagens que denotam o sentido que o ensino secundário assumiu em cada período, procurando se distanciar de uma divisão temporal marcada exclusivamente pela vigência das distintas legislações educacionais ou das diferentes características políticas que envolveram os governos abarcados no recorte temporal da investigação. As imagens selecionadas buscam marcar as distinções presentes nos deslocamentos em relação ao direcionamento do conhecimento veiculado pela escola média, caracterizado inicialmente pelos desafios impostos pelo processo de democratização, onde o ensino propedêutico e descontextualizado deu lugar à ênfase no dever da escola média em proporcionar aprendizagens capazes de preparar os sujeitos para a vida, perspectiva que na atualidade foi deslocada pela prevalência em garantir o potencial de empregabilidade dos jovens.

Sendo assim, serão apresentadas as principais mudanças em relação a etapa que hoje corresponde ao Ensino Médio, durante os primeiros cem anos de vigência da República, permitindo uma reflexão sobre os principais desafios que permaneceram sem solução ao longo do período em questão, o que faz com que ganhe força a necessidade de reformar esta etapa da escolarização. Ideia que toma corpo a partir da conjuntura apresentada nos anos de 1990, onde as reformas dimensionadas para o ensino secundário são envolvidas por um discurso que enfatiza a importância de uma educação para a vida.

O Ensino Médio também é caracterizado nos dias atuais, onde o discurso em torno da reforma desta etapa da escolarização parte da lei que o torna obrigatório, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, e se orienta tanto pelo princípio da flexibilização, quanto pelo caráter economicista atribuído à educação, em termos do que o sociólogo Licínio Lima (2012) apresenta como concepção salvacionista do conhecimento.

O referencial teórico definido para esta investigação é apresentado no segundo capítulo e procurou destacar autores e obras que analisassem a relação existente entre educação, Estado e sociedade, especialmente caracterizando os direcionamentos da economia capitalista em termos de influência nas políticas educacionais propostas para a educação básica, sobretudo para o Ensino Médio.

Tal campo de influências considera, analiticamente, além dos princípios capitalistas e neoliberais, um contexto social de onde emergem os aspectos referentes às especificidades e condições históricas que engendraram o sistema educacional brasileiro nos moldes como é organizado na atualidade, onde se evidenciam os trabalhos de autores como Castells (1999), Bauman (2001), Lipovetsky (2004) e Sennett (2006), a respeito da caracterização da sociedade do conhecimento e da informação. A análise da vinculação desta sociedade com a educação se dá a partir dos pressupostos do sociólogo português Licínio Lima. As teorizações deste autor são somadas aos pressupostos teóricos do britânico Stephen Ball a respeito das performatividades e fabricações a que os sujeitos são submetidos para estarem aptos a participar da sociedade do conhecimento, apresentando uma grade de leitura capaz de dialogar com o papel do conhecimento na configuração econômica e social da atualidade.

O terceiro capítulo vai apresentar a escolha metodológica utilizada para traçar o percurso investigativo capaz de potencializar a realização da pesquisa, através da análise documental, que viabilizou a coleta dos dados, interpretados a partir da análise de conteúdo, de acordo com as proposições de Bardin (1979). Deste processo emergiram os dados empíricos, organizados em forma de excertos dos documentos selecionados, a partir dos quais

foi possível problematizar as racionalidades políticas que perpassam as categorias definidas como pontos centrais deste estudo.

No quarto capítulo, são apresentadas as análises e considerações referentes aos dados obtidos, através da análise do conteúdo dos documentos selecionados, fundamentadas no referencial teórico eleito para nortear as discussões a respeito da temática de que trata a dissertação. Nesta perspectiva, destacam-se os direcionamentos contemporâneos das políticas educacionais, contendo os preceitos que determinaram o princípio da relação entre a educação e o desenvolvimento econômico, de onde emergiram as categorias de análise que norteiam as discussões que figuram nesta dissertação. Além disso, o quarto capítulo assinala como o princípio da flexibilidade fez com que o conhecimento desse lugar às aprendizagens mínimas, caracterizadas por capacitações capazes de formar personalidades produtivas para fomentar a competitividade econômica, por meio do estabelecimento de percursos formativos individualizados. Tal processo pode ser vinculado ao estabelecimento de um novo perfil formativo para o Ensino Médio, marcado pelo princípio da aprendizagem permanente e orientado para a empregabilidade.

Estas discussões estão ancoradas nas estratégias políticas que operam na centralidade das proposições direcionadas para o Ensino Médio na agenda educacional brasileira, sobretudo na última década, determinando o papel do conhecimento neste cenário. Sendo assim, o estudo pretende fabricar um diagnóstico crítico que potencialize novos olhares sobre as políticas educacionais brasileiras, estando aberto para os indicativos advindos da comunidade científica.

2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia (NÓVOA, 2010, p. 12).

No intuito de compor a problematização do tema de investigação, é importante contextualizar o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, traduzido como obrigatoriedade na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Tal processo exige um aprofundamento histórico que vai permitir que sejam vislumbrados alguns dos principais deslocamentos contidos nas políticas educacionais propostas para este nível de ensino, a partir da vigência do regime republicano, no qual é possível destacar o contraste dualista entre ensino propedêutico e profissionalizante e, ao mesmo tempo, a busca pela democratização do acesso à escola, evidenciando o contexto onde foram produzidos os principais documentos desenvolvidos a respeito do Ensino Médio.

Os deslocamentos produzidos em relação às reestruturações propostas para o ensino secundário desde a vigência da República contribuem para elucidar as análises a respeito do direcionamento atribuído ao conhecimento escolar na última década, período escolhido como foco de análise desta investigação.

Assim, neste capítulo, o Ensino Médio será apresentado em seu caráter histórico, abordando na primeira seção a trajetória deste nível de ensino no país nos cem primeiros anos da República, evidenciando as principais legislações e reformas educacionais que implicaram na organização do ensino secundário, onde assumem centralidade, a partir das inúmeras reformas implementadas, além do princípio de democratização do acesso ao ensino secundário, a necessidade de conferir maior organicidade a esta etapa da escolarização. Neste contexto, se destacam a reforma Capanema, em 1942, que separou o ensino secundário em dois ciclos: ginásial e colegial e a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 4.024, em 1961.

A segunda seção vai situar este nível de ensino no período entre 1989 até 1999, a partir de dois momentos importantes para a trajetória da educação no país: a vigência da LDB nº 9.394, em 1996 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, apresentando os processos que consolidaram a normatização educacional como balizadora da organização do ensino e da escola tal como hoje se constitui.

Seguindo esta trajetória, a terceira seção apresentará um panorama geral do Ensino Médio, desde a década de 2000 até a atualidade, tanto em termos de avanço, quanto referente aos desafios que ainda se apresentam na consolidação desta etapa da educação básica, onde se destacam, na busca pela universalização do Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos e a reforma curricular desencadeada em 2012, através das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. É importante referir que esta seção marca o período escolhido como foco da investigação proposta nesta dissertação.

Assim, as três primeiras seções deste capítulo, representam uma divisão histórica do Ensino Médio, marcando os deslocamentos produzidos pelas mudanças provocadas por meio das reformas educacionais propostas para este nível de ensino, ao longo do período republicano, onde cada momento é caracterizado por uma ilustração que sintetiza o direcionamento dado ao ensino secundário, considerando o contexto histórico onde as reestruturações implementadas no Ensino Médio foram desenvolvidas.

Com o intuito de contribuir na problematização do objeto de investigação de que trata a presente dissertação, ao final do capítulo, a quarta seção descreve uma revisão de literatura, que apresenta as principais investigações desenvolvidas no campo do Ensino Médio, direcionadas às políticas educacionais voltadas para esta etapa da educação básica, situando a investigação a partir dos estudos desenvolvidos pela comunidade científica nesta área.

2.1 O ENSINO SECUNDÁRIO NO PRIMEIRO CENTENÁRIO DA REPÚBLICA

O processo de democratização do ensino aparece como elemento central nas mudanças propostas em relação às políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, onde, a partir do regime republicano, os poderes públicos voltam-se para a reestruturação do ensino secundário, sobretudo com o intuito de conferir a ele maior organicidade, democratização e aperfeiçoamento, dando início a um período de contínuas reformas (BEISEGEL, 1995; SOUZA, 2008; MARCHAND, 2007).

Reformas estas que são problematizadas pela Figura 1, que ilustra a reportagem central de uma importante revista endereçada aos professores do ensino secundário, na época chamado de 2º Grau, que circulou no país durante a década de 1980 e 1990, através do seguinte título provocativo: “Cem anos de falta de educação”, em alusão ao centenário da República, comemorado no ano de 1989. Na referida publicação, são apresentadas e

analisadas as principais políticas e reformas pelas quais a educação passou nos primeiros cem anos de vigência do regime republicano no Brasil, onde se evidenciam problemas que traduzem uma história de muitas reformas e poucos resultados.

Figura 1: A república mal educada



Fonte: Revista Sala de Aula, Nov/89

Nas palavras do editorial da revista, assinado por Claudio Pucci, a República é ilustrada como uma deusa vestida à grega, exibindo traços de beleza e dignidade, que frequentou várias escolas, conheceu inúmeros projetos e passou pelas mãos de muitos reformadores, mas foi mal educada e educou mal seus filhos, acolhendo apenas alguns prediletos e deixando outros entregues ao analfabetismo, repetência e evasão. Ao analisar a imagem, se evidenciam as implicações que as diversas legislações implementadas no período em questão, tiveram nos rumos do ensino secundário do país, contribuindo para justificar as

reformas que seriam implementadas em relação à etapa correspondente ao Ensino Médio, nos anos de 1990.

Sendo assim, na Figura 1, estão sintetizados alguns dos principais problemas da educação como a evasão, reprovação e analfabetismo, que marcam o desafio que iria se impor ao sistema educacional do país também nas décadas que se seguiriam ao centenário da República - ampliar as matrículas da educação básica rumo a sua universalização. A ilustração da República brasileira com ar preocupado, em meio a decretos, legislações e demais tratados elaborados no intuito de conferir organicidade ao ensino público do país, permite problematizar os resultados das inúmeras reformas propostas, especialmente em relação ao ensino secundário, reformas estas que são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Reformas da educação nos primeiros cem anos da República no Brasil

As reformas da Educação na República	
Reformas	Duração do curso secundário
Benjamin Constant (1890)	7 anos
Epitácio Pessoa (1901)	6 anos
Rivadavia Correa (1911)	6 anos – externato 4 anos – internato
Carlos Maximiliano (1915)	5 anos
João Luís Alves (1925)	5 anos 6 anos – Bacharelado em Ciências e Letras
Francisco Campos (1931)	5 anos – curso fundamental 2 anos – curso complementar
Gustavo Capanema (1942)	4 anos – 1º ciclo (ginasial) 3 anos – 2º ciclo (colegial)
Lei de Diretrizes e Bases 4.024 (1961)	Manteve a estrutura anterior
Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (1971)	8 anos – 1º Grau 3 anos – 2º Grau

Fonte: Marchand (2007)

De acordo com o Quadro 1, a primeira reforma instituída foi a de Benjamin Constant, em 1890. Essa reforma, segundo Marchand (2006), objetivava o fim dos exames parcelados para o ingresso no ensino superior e era com o estabelecimento do exame de madureza que o Governo Federal esperava obter melhorias no ensino secundário, reforma que não conseguiu alcançar os resultados esperados. Já em 1901, a Reforma Epitácio Pessoa teve como principal objetivo expandir os estabelecimentos de ensino secundário determinando que os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares poderiam se equiparar ao Ginásio

Nacional¹, ofertando esta etapa da educação, desde que seguissem a sua organização curricular, duração do curso e regime didático (MARCHAND, 2006).

Em 1911, a reforma realizada pelo ministro Rivadávia Corrêa substituiu a exigência de certificado de estudos secundários para o ingresso no ensino superior por exames de admissão, extinguindo também a necessidade de equiparação dos estabelecimentos de ensino com o Colégio Pedro II, antes denominado de Ginásio Nacional, o que provocou uma desestruturação, onde se fez necessária, em 1915, a implementação de outra reforma, chamada Reforma Maximiliano, que restabeleceu o Colégio Pedro II como instituição modelo, restaurou os exames preparatórios e manteve o exame de ingresso nas escolas superiores (MARCHAND, 2007).

Diante destas reformas, a autora apresenta que a organização do ensino secundário permaneceu, até a década de 1920, como sendo apenas uma etapa de acesso ao ensino superior, sem identidade definida e voltada para a elite, fato que motivou, em 1925, o início a Reforma João Luiz Alves, que objetivava, entre outros aspectos, expandir os estabelecimentos de ensino secundário (MARCHAND, 2007).

A partir da década de 1930, educar a população, urbana e também rural, pareceu, de acordo com Souza (2008), condição primeira para que se consolidasse a economia capitalista industrial e fosse garantido o desenvolvimento do país. É preciso destacar que, segundo Martineli e Souza (2009), é neste período que se acentuam as discussões sobre a necessidade de democratização e expansão da educação pública, onde o movimento escolanovista no Brasil se apropriou do pragmatismo deweyano para configurar, entre outros, um conceito de democracia e de educação que servisse de base aos seus projetos políticos e pedagógicos, legitimando o debate político-educacional da época.

Souza (2008) destaca que, na exposição de motivos que acompanhou a reforma do ensino secundário, proposta por Francisco Campos em 1931, a partir da retomada de princípios fundamentais da Escola Nova, reafirmou-se a finalidade educativa do ensino secundário, destacando as exigências do mundo contemporâneo e a qualidade da educação, fundada nos processos de aquisição dos conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades como a solução de problemas e a adequação a situações novas.

Nesse sentido, Ramos (2011), aponta que a reforma Francisco Campos marca o início de um comprometimento mais efetivo do governo federal com o ensino secundário, estruturando sua organização em termos de conteúdos e níveis/séries.

¹ Denominação do colégio Pedro II na época.

Com essa reforma, o ensino secundário adquiriu organicidade, caracterizando-se por um currículo seriado, com dois ciclos, um fundamental e outro complementar. A habilitação no ensino secundário tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior (RAMOS, 2010, p. 230).

A autora alerta, contudo, que o caráter enciclopédico dos currículos manteve a característica elitista deste ensino. O dualismo se configurava e se traduzia por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional, independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional. Essa dualidade correspondia a uma destinação social explícita, diferenciando uma educação para as elites e outra para as camadas populares, o que foi reafirmado durante o Estado Novo, através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabelecida em 1942, pelo então ministro Gustavo Capanema, que acentuou o ensino secundário propedêutico, voltado para o ingresso no ensino superior (RAMOS, 2011; SOUZA, 2008).

Os anos de 1930 até 1960, são caracterizados por Souza (2008) como um período de consolidação e, ao mesmo tempo, de redefinição da educação secundária no país. Segundo dados apresentados pela autora, em 1933 havia 66.000 alunos matriculados no ensino secundário no Brasil. Cerca de duas décadas depois, em 1952, esse número subiu para 466.000 alunos e, em 1961, atingia a cifra de 991.000 estudantes, o que denota o início da democratização do acesso ao ensino secundário no Brasil.

Este cenário, caracterizado pela expansão das matrículas, marcou a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que, segundo Ramos (2011), ficou em processo de tramitação de 1948, até a sua aprovação em 1961, devido a intensos conflitos e debates a partir de interesses distintos, especialmente marcados pela disputa entre os segmentos que defendiam a escola pública e os que defendiam a escola particular, marcada também pelas discussões em torno da necessidade de vinculação da educação ao desenvolvimento brasileiro. Em termos específicos do ensino secundário, para além da equivalência entre o Ensino Médio e o ensino profissional, organizado em dois ciclos, o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, onde ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico, a vigência da LDB nº 4.024/61 é marca o início da flexibilização do currículo, com a possibilidade de se anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo, proposto pelo Conselho Federal de Educação (RAMOS, 2011).

No período que tem início com o golpe civil-militar, em 1964, o ensino vai ganhando mais visibilidade, impulsionado principalmente pelas transformações econômicas. Essa conjuntura reflete no Ensino Médio, tal como aponta Ramos (2011).

Num quadro de concentração de capital, internacionalização da economia e contenção de salários, especialmente a formação técnica assumiu um importante papel no campo das mediações da prática educativa. Em 1965 é criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) no âmbito do Ministério da Educação. Sua existência é paralela ao Programa Intensivo de Formação de Mão-de-obra (PIPMO), desenvolvido pelo Ministério do Trabalho. Enquanto este último voltava-se a preparação de operários qualificados, a EPEM destinava-se a assessorar os estados na formulação de planos para o Ensino Médio (RAMOS, 2011, p. 233).

Conforme a autora, foi grande a influência norte-americana nesse programa, especialmente a partir dos acordos MEC-USAID: *United States Aid International Development* com o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso, com a intenção de ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.

A esse respeito, Fazenda (1996) aponta ainda que, entre os anos de 1964 e 1968, foram firmados doze acordos entre MEC/USAID, o que atrelou a política educacional brasileira às determinações e interesses dos Estados Unidos. É importante lembrar que estes interesses estavam embebidos em ideais econômicos e capitalistas, caracterizando o início de uma influência mais direta dos organismos internacionais no direcionamento das políticas educacionais implementadas no país (VENTURA, 2002).

Os acordos MEC/USAID fizeram com que fosse implantado no Brasil o tecnicismo pedagógico², com vistas a adequar a educação de nosso país à forma de organização das empresas americanas, que estava baseado no controle e na fragmentação das atividades, objetivando a produtividade máxima (VENTURA, 2002). A escola foi aos poucos sendo concebida como uma empresa, que deveria produzir resultados positivos, buscando atingir objetivos, que por sua vez seriam verificados pela quantidade de conhecimento que cada aluno obtivesse.

Os acordos MEC/USAID (1964-1968), firmados entre o Ministério da Educação do Brasil e as agências americanas para o desenvolvimento da educação tiveram como objetivo adaptar a legislação e a educação brasileiras ao modelo de racionalidade técnica das indústrias americanas, embasadas no *taylorismo*, que significava mais objetividade, mais produtividade, mais racionalidade na produção. Neste período a educação ficou completamente a mercê das políticas federais, devendo todos os estados da federação cumprirem as metas do MEC e do Conselho Federal de Educação. Diferentemente do que aconteceu anteriormente, agora o MEC e os técnicos americanos controlavam os currículos desde o ensino primário ao universitário (VENTURA, 2002, p. 95).

² De acordo com Kuenzer e Machado (1982), a pedagogia tecnicista tem sua oficialização, no Brasil, no final da década de 1960, como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar, transpondo para o sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema empresarial, com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Baseado no princípio do desenvolvimento econômico, foram necessárias mudanças nos sistemas de ensino no que se refere à escolarização e qualificação da força de trabalho, a fim de que ela correspondesse às necessidades impostas pelo modelo econômico. Nas palavras do autor,

[...] o objetivo a ser alcançado era o de formar o trabalhador competente e disciplinado e o homem brasileiro integrado ao projeto de desenvolvimento. A meta final a ser atingida, então, era a viabilização ao ideal de Brasil-potência. E para se chegar a essa meta, a educação passou a ter destaque como fator de desenvolvimento (XAVIER, 1994, p. 230).

Neste contexto de influência do plano econômico na educação, especialmente a partir dos acordos com organismos internacionais, acontece a reforma de ensino que marcou a vigência da LDB nº 5.692/71, colocando como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º Grau, atualmente Ensino Médio. Segundo Ramos (2011), essas medidas foram marcadas por um direcionamento economicista no plano político, que concebia um vínculo linear entre o conhecimento escolar e a produção capitalista.

Estas circunstâncias levaram a uma política ainda mais contundente de formação de recursos humanos e qualificação acelerada de trabalhadores, em um período onde a teoria do capital humano³ é mais difundida e que tomam força medidas que deixam evidente a influência dos princípios da economia no campo da educação (LIMA, 2012).

O que é possível observar é que a criação de cursos técnicos vai conter, de certa maneira, o ingresso no Ensino Superior. Segundo Ramos (2011), o discurso utilizado para sustentar a formação de técnicos estava alicerçado nas demandas do mercado de trabalho e no intuito de possibilitar aos jovens que não ingressavam na universidade, a opção pela vida economicamente ativa, imediatamente após a conclusão do 2º Grau, hoje denominado Ensino Médio. Discurso que não se sustentou, de acordo com a autora, levando a extinção da profissionalização obrigatória do 2º Grau pela Lei nº 7.044, em 1982.

Com o fim da ditadura civil-militar, teve início um período marcado pela transição democrática onde merece destaque, no que se refere ao direcionamento do ensino secundário no país, a Constituição de 1988. Fechando-se o ciclo da ditadura civil-militar, segundo Ramos

³ O conceito de capital humano, proposto por Theodore Schultz, na década de 1960, postulava que o investimento no conhecimento seria o caminho para o bem-estar individual e para o desenvolvimento dos países. De acordo com Pires (2005) o poder explicativo desta teoria e a legitimação que fornece aos gastos com educação, para preparar os indivíduos para a vida profissional, se tornou um dos fundamentos correntes das políticas educacionais, sob forte incentivo de organismos multilaterais de fomento, financiamento e assessoramento a governos.

(2011), a mobilização nacional para a transição democrática levou, ainda que lentamente, à instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987, em um cenário educacional onde, segundo dados do IBGE, existiam 17.456.348 analfabetos com 15 anos ou mais no país e 41,4% das pessoas com 10 anos ou mais permaneciam menos de 4 anos na escola.

De acordo com Marchand (2007), o governo de José Sarney teve a incumbência de iniciar um processo de melhoria, não só do Ensino Médio como de toda a educação e nesse movimento, que objetivava a “justiça social”, surgiu a proposta de “educação para todos”, refletindo a busca de inclusão dos setores que foram alijados do processo de “milagre econômico” da ditadura militar.

É importante assinalar que até a promulgação da nova Constituição, em 1988, não havia uma política nacional de educação integrada e articulada. Assim, de acordo com Ventura (2002), o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, foi um agente expressivo de força para que a Constituição firmasse as conquistas e os avanços pretendidos neste campo. Em suas considerações investigativas,

[...] o ator coletivo, chamado de Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, reuniu em torno de si as forças sociais mais expressivas daquele momento histórico preocupadas em garantir um texto constitucional, no capítulo sobre educação, adequado às necessidades do país e dos milhões de brasileiros que ainda estavam excluídos da escolarização, ou seja, cerca de 25% das crianças em idade escolar (VENTURA, 2002, p.110).

A grande preocupação girava em torno de garantir a responsabilidade do poder público para com a educação, o que ficou expresso no artigo nº 205 da Constituição Federal, ao preconizar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com Marchand (2007), em relação ao Ensino Médio, o avanço trazido pela Constituição Federal de 1988, foi compreender esta etapa da escolarização como um direito de todos e dever do Estado, afirmando em suas considerações investigativas que, pela primeira vez se institui um debate nacional referente à obrigatoriedade para o Ensino Médio, a partir do momento em que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu como dever do Estado, no artigo 208, inciso II, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Considerando o contexto de redemocratização do país e as conquistas para a educação trazidas pela aprovação da Carta Magna de 1988, a próxima seção vai apresentar as

reestruturas propostas em termos de políticas educacionais para a etapa correspondente ao Ensino Médio, ao longo da década de 1990.

2.2 UM NOVO ENSINO MÉDIO: APRENDER AGORA É PARA A VIDA

Com a expansão do ensino fundamental, ocorrida nos anos 1980 e 1990, Moehlecke (2012), afirma que o Ensino Médio sofreu significativa pressão por ampliação de vagas, o que pode ser observado através dos dados que apresentam, no período dos anos 1980, uma taxa de crescimento de matrículas, neste nível de ensino, em torno de 34%, percentual que na década de 1990 subiu para 243%. Nesse sentido, a autora aponta, com base em dados do INEP, que, de um total de 2.819 milhões de alunos matriculados em 1980, passou-se para 8.193 milhões em 2000. No mesmo direcionamento, Bueno (2002) expõe que os textos e estatísticas oficiais sobre o Ensino Médio evidenciam a ênfase no aumento das matrículas, de três milhões, em 1991, para mais de 7 milhões em 1998, tal como ilustra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Evolução das matrículas do Ensino Médio (1991 -1999)

Ano	Matrícula no Ensino Médio
1991	3.772.698
1992	4.104.643
1993	4.478.631
1994	4.932.552
1995	5.374.831
1996	5.739.077
1997	6.405.057
1998	6.968.531
1999	7.769.199

Fonte: Inep/MEC

Neste cenário, considerando o diagnóstico do Ensino Médio presente no Plano Nacional de Educação, cujos dados acusam uma população entre 15 e 18 anos com 16.580.383 habitantes no ano de 1997, dos quais somente 5.933.401 estão matriculados no Ensino Médio, se evidencia o desafio da ampliação das matrículas, partindo do que a Constituição Federal de 1988 apresenta enquanto conquista para a educação brasileira, em termos de direito subjetivo e também como dever do Estado (CURY, 2002; MARCHAND, 2007).

Partindo desta conquista, a década de 1990 foi marcada por dois importantes acontecimentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 e a criação dos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução nº 3 de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que serão detalhados nesta seção, tendo em vista as mudanças que provocaram em relação ao Ensino Médio, em um contexto onde é preciso considerar que,

Nos anos 90, como consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada, ocorre, com grande velocidade, a evolução das idéias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico. A educação passa a ser central, porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial. Novos requerimentos são colocados aos sistemas educativos relativos à qualificação e competências disponíveis ao mundo do trabalho e à qualidade da educação, em todos os níveis, particularmente na educação básica. Esse movimento é acompanhado de forte crítica ao Estado como paternalista, ineficiente e corporativo (PINO, 2003, p. 26).

É importante destacar que as proposições apresentadas durante a década de 1990 em relação à educação fizeram parte de um intenso movimento que objetivava referendar as mudanças e adequações necessárias para inserir o país na nova lógica econômica que se instaurava. Nesse sentido, a discussão, votação e promulgação da atual LDB, esteve inserida em um momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela política administrativa do país rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal (BRZEZINSKI, 1997).

De acordo com Ramos (2011), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que passou a vigorar em 20 de dezembro de 1996, trouxe como grande avanço na perspectiva do ensino secundário o tratamento unitário conferido à educação básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, este considerado como a sua última etapa.

Conforme estabelecido pela Constituição de 1988, a educação visa o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De acordo com Marchand (2007), as mesmas finalidades constam na LDB nº 9.394/96, onde o Ensino Médio tem por objetivo a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

É importante referir novamente, em relação à LDB nº 9.394/96, que ela tornou o Ensino Médio uma etapa da Educação Básica, desvinculada da educação profissional e com o estabelecimento destes objetivos, segundo o que afirma Marchand (2007), o Ensino Médio passou a agregar três funções: propedêutica, formativa e profissionalizante, em uma conjectura onde prevaleceu a função formativa. Três funções que, segundo a autora, durante toda a história deste nível de ensino, em nosso país, se revezaram em importância nos decretos e leis estabelecidos para reformar o Ensino Médio, sempre levando em consideração os interesses políticos, sociais e econômicos que estavam vigorando em cada período.

Neste sentido, Cury (2002) destaca, em termos de mudanças na estrutura do ensino brasileiro, o princípio unificador das três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, contido na LDB nº 9.394/96, que possibilitou ao Ensino Médio, ao ser entendido como etapa final da educação básica, tornar-se constitucionalmente gratuito e progressivamente obrigatório, onde a função formativa, conceitualmente e legalmente, predominou sobre o caráter propedêutico e profissionalizante.

A função formativa contida nos preceitos da nova LDB é explicitada, de acordo com Marchand (2006), no estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, implementadas pela Resolução nº 3 de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998, p.4).

Os princípios axiológicos e pedagógicos contidos nesse parecer objetivavam, segundo Ramos (2011), subsidiar a construção dos projetos pedagógicos dos sistemas e instituições de ensino, em sintonia com a orientação da UNESCO contida no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI ao apresentar as quatro grandes necessidades dos cidadãos para o próximo milênio, nas quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

É importante lembrar que, de acordo com o que apresenta Mohelecke (2012), estes princípios se inseriam em um contexto de reforma do Estado, cujas políticas pretendiam torná-lo mais enxuto em termos de suas responsabilidades sociais e mais permeável às parcerias com a iniciativa privada, onde o que se observou foram mudanças propostas para a área da educação que acabaram por subordinar esta à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho.

A autora apresenta que, no caso do Ensino Médio e das diretrizes propostas para esse nível de ensino, isso pode ser percebido no discurso que enfatizava a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que demanda uma qualificação para a vida.

Nesta perspectiva, as expectativas em torno das reformas propostas para o ensino na década de 1990, especialmente sobre a construção de um novo Ensino Médio, buscam fundamentar as reformas pretendidas, sob o discurso de superação da dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante, através de uma educação geral que passa a ser o objetivo principal do Ensino Médio, preparando as bases para o trabalho, mas também para a vida. Isso evidencia-se especialmente através da possibilidade de aplicar na prática o que é aprendido em sala de aula, remetendo ao que sugere a nova proposta, onde os conhecimentos apresentados a partir da reestruturação do currículo proposto para o Ensino Médio devem priorizar a aplicabilidade no cotidiano do estudante, preparando-o para a vida e para o exercício da cidadania.

Figura 2: A educação agora é para a vida

2

Jornal do **MEC**

Brasília-DF - Outubro 99

Compreendendo a reforma

Educação agora é para a vida

Reforma do ensino médio proposta pelo MEC joga para fora das escolas aquele currículo feito para treinar alunos

IONICE LORENZONI
do ACSIMEC

No novo currículo do ensino médio, o peso principal está na compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano. Conhecimentos para serem usados no dia-a-dia são aqueles que possibilitam ao estudante usar o que aprendeu para se comunicar melhor com seu grupo social, interagir no trabalho, consultar livros e pesquisas, questionar os conhecimentos que recebe na escola, na igreja, pela televisão, enfim, tomar decisões no momento que precisa.

Aprovadas em junho de 1998 pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo MEC, as diretrizes do novo ensino médio colocam a escola como agente principal na definição do currículo, o professor como agente transformador e o estudante, o cidadão-alvo de toda mudança. As linhas gerais da reforma estão definidas em quatro livros, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, guias para orientar a escola e os professores na aplicação do novo modelo. Ao dispor os conteúdos de forma interligada por área, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* criam os caminhos para atingir o objetivo de levar ao estudante conhecimentos capazes de torná-lo uma pessoa crítica, versátil e hábil para continuar aprendendo e se adaptando às constantes exigências do mundo globalizado.



Maurício Chaves

Cidadão, sim!

Para formar esse cidadão capaz de perceber o mundo e atuar sobre ele a partir da sua comunidade, o novo currículo deverá estar estruturado sobre os eixos da *interdisciplinaridade* e da *contextualização*. Para não cair novamente no ensino estanque, na informação que só serve para ser usada nas provas, concursos e vestibulares, a *interdisciplinaridade* é um princípio básico dessa reforma.

A ideia é permitir a permeabilidade entre as diversas áreas e disciplinas que possibilite ao estudante cruzar o conhecimento de uma dessas áreas com as demais.

A *contextualização*, por sua vez, vai exigir que todo conhecimento tenha como ponto de partida a experiência do estudante, e con-

Este é o segredo

Para mudar o caráter enciclopédico do ensino brasileiro que tem mais de três décadas, o currículo que será montado pelas escolas tem o compromisso de fazer com que os conteúdos sejam entendidos como meios para atingir o objetivo de formar pessoas flexíveis, críticas e capazes de continuar aprendendo, e não um estudo com fim em si mesmo. Experimentar o conhecimento, raciocinar sobre sua aplicação, fazer conexões, exercitar o raciocínio, este é o segredo. A memorização que hoje sobrecarrega os estudantes está em segundo plano.

Essa nova abordagem tem uma finalidade: capacitar o aluno, ano a ano, a constituir competências, habilidades e disposições de conduta, e não simplesmente "entupir-lo" de informações que, na maioria das vezes, terão pouca serventia. Estão nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* as diretrizes para a escola organizar o currículo que será constituído de duas partes: uma base nacional que engloba 75% do conteúdo, dividida em três áreas de conhecimento, e outra diversificada que corresponde

onde ele vai atuar como trabalhador, cidadão, um agente ativo de sua comunidade.

Essa abordagem ampla requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. Esse aluno que estará na vanguarda não será nunca um espectador, um acumulador de conhecimentos, mas um agente transformador de si mesmo e do mundo.



As novas diretrizes colocam a escola como agente principal na definição do currículo, o professor como agente transformador e o estudante, o cidadão-alvo de toda mudança.

Fonte: Jornal do MEC, out/99.

Nesse sentido, o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais são considerados como guia para orientar a escola e o professor na reestruturação proposta, priorizando conhecimentos capazes de tornar o estudante apto ao exercício da cidadania e ao mesmo tempo flexível e hábil para continuar aprendendo e se adaptando às constantes exigências do mundo globalizado.

O discurso em torno da reforma do Ensino Médio é sintetizado por Kuenzer (2000), por meio da reportagem que figura como epígrafe do artigo em que a autora problematiza as pretensões em relação ao conjunto de propostas curriculares elaboradas pelo MEC, voltadas

para a educação secundária, através da reportagem apresentada pelo Jornal Folha de São Paulo, em dezanove de agosto de 1999,

Aprender para a vida. Esta é a filosofia básica da reforma do Ensino Médio que o Ministério da Educação (MEC) vem implementando no País. A reforma começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Um dos pontos principais da reforma é a separação da Educação Profissional do ensino regular. A partir de agora, a formação técnica é um complemento da Educação geral e não um pedaço dela. Com essa mudança, o ensino profissional pode ser cursado ao mesmo tempo que o Ensino Médio, mas o aluno tem que fazer os dois cursos para receber o diploma (KUENZER, 2000, p.15).

À primeira vista, segundo Mohelecke (2012), as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de educação para a vida e não mais apenas para o trabalho, da defesa de um Ensino Médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino, de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais, de modo contextualizado e interdisciplinar, baseado em competências e habilidades. Desse modo, segundo a pesquisadora, conceitos como flexibilidade, autonomia e descentralização, construídos no campo educacional como formas de emancipação e construção de uma consciência crítica, são ressignificados nesse novo contexto.

[...] nas reformas dos sistemas de ensino aparecem conceitos e propostas tais como descentralização; autonomia dos centros escolares; flexibilidade 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 desterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem; na flexibilidade da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercados e de consumidores (SANTOMÉ, 1998, p. 21).

Tais conceitos, segundo as considerações de Mohelecke (2012), são criticados particularmente, por serem associados à proposta de um currículo baseado em competências e habilidades, o que reforçaria a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho, que passa a exigir um trabalhador polivalente responsável por sua própria empregabilidade. Conforme Lopes (2004), "com o slogan de que a escola agora é para a vida, reduz-se vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, contexto no qual são aplicadas as competências (p.199)".

Outro aspecto muito analisado nos estudos sobre as DCNEM diz respeito à concepção de Ensino Médio presente no documento, particularmente no que se refere à

possibilidade de um currículo integrado, que supere a dualidade entre uma formação para a continuidade dos estudos e uma formação para o trabalho, debate que marcou a história desse nível de ensino no Brasil (MOHELECKE, 2012). Para a referida autora, o discurso em torno das DCN anuncia o fim dessa separação, reforçando a ideia de um currículo comum que abrangeria uma formação básica e a preparação para o trabalho, compreendendo esta como algo mais amplo do que educação profissional:

Artigo 12 - Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho de verã estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (BRASIL, 1998, p.6).

Desse modo, em vez de se superar a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, o que as diretrizes fizeram foi reduzir a concepção geral de trabalho a uma função utilitária, onde este é assumido como princípio educativo na perspectiva do capital e não do trabalhador (RAMOS, 2011). Segundo Moheleck (2012), analisando o discurso oficial presente nas diretrizes, percebe-se que estas reforçam a visão de Ensino Médio também presente na Lei n. 9.394/96, ao estabelecer a especificidade desse nível de ensino, construída em torno de um núcleo a todos, ao mesmo tempo em que permitem uma diversificação, em possível articulação com a educação profissional. Contudo, esse discurso contrasta com a orientação dada pelo Decreto n. 2.208/97, que separa novamente o Ensino Médio da educação profissional ao estabelecer trajetórias distintas e independentes para ambos, reforçando assim, a dualidade que se dizia superada.

Nesse sentido, as reformas estruturais que aconteceram a partir da vigência dos documentos e legislações acima apresentados, determinam o currículo do Ensino Médio nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Ramos (2011) afirma que a noção de competência tomou centralidade nas orientações curriculares, estando descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para o Ensino Médio em 1998, sobretudo em termos de flexibilização curricular, contrastando com a perspectiva do trabalho como princípio educativo, pautado pelo princípio da politecnicidade⁴.

⁴ Saviani (2003) caracteriza a politecnicidade como sendo o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, objetivando uma formação capaz de resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade.

De acordo com o apresentado, na década de 1990, a reforma do Ensino Médio promoveu mudanças de ordem estrutural e conceitual, em sintonia com as orientações das agências internacionais, de maneira a adequar os sistemas de ensino ao modelo produtivo que exigia que os trabalhadores tivessem conhecimentos e habilidades adequadas à sua adaptação ao trabalho flexível. A reforma, do ponto de vista pedagógico, deu ênfase às dimensões cognitiva e comportamentalista da educação, negligenciando suas dimensões epistemológicas e sociopolíticas (RAMOS, 2011).

Assim, em termos de síntese, é possível definir que os principais fundamentos dessa reforma, representados especialmente pela vigência da LDB nº 9.394/96 e pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, foram marcados pela compreensão do Ensino Médio como formação geral básica, articulado com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho. Articulação produzida através de princípios como a diversificação e flexibilização curricular, considerando o atendimento à diversidade dos sujeitos, onde a definição de diretrizes curriculares nacionais privilegiaram o desenvolvimento de competências e habilidades que produziram deslocamentos importantes em termos de políticas educacionais. Fato caracterizado, segundo o que apresenta Kuenzer (2000), por um processo permanente de competição, através de uma concepção de empregabilidade resultante do esforço individual, fundada na capacidade de ser suficientemente flexível para adequar-se a mudanças.

A emergência de tais princípios é importante para marcar os deslocamentos que concernem às racionalidades políticas que orientaram as reformas educacionais direcionadas para o Ensino Médio, durante a década de 1990, fundamentais para analisar as reformas propostas a partir da década de 2000, foco das considerações investigativas desta dissertação. Nesse sentido, a próxima seção vai apresentar o Ensino Médio, caracterizando-o em termos de reestruturações, no que diz respeito aos principais avanços e também nos significativos desafios que ainda precisam ser vencidos em relação a esta que passa a ser considerada a última etapa da educação básica.

2.3 O ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA EMPREGABILIDADE

Nesta seção serão apresentadas e problematizadas questões referentes ao Ensino Médio na contemporaneidade. Partindo das considerações da seção anterior, assinala-se que, com a flexibilização provocada pelos percalços da economia neoliberal e a instabilidade do sistema capitalista, a partir da década de 1990, a ideia de preparação para a vida assumiu centralidade em relação ao Ensino Médio. Discurso este que, estava presente no ideário da sociedade nos anos de 1990, onde preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo, determinando o papel da escola e também a função assumida pelo conhecimento. (RAMOS, 2011).

Segundo Cury (2002), a preocupação com o Ensino Médio já se manifestava no antológico “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, ao definir a educação secundária como ponto nevrálgico da questão educacional brasileira. Na atualidade, quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro é consensual a percepção de que o Ensino Médio provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade, motivos pelos quais esta etapa da educação básica vem sendo caracterizada por governantes, pesquisadores, jornalistas e representantes de organizações através de termos como crise, apagão e ausência de sentido (KRAWCZYK, 2009; SPOSITO; SOUZA, 2013).

Os termos utilizados para caracterizar o Ensino Médio contribuem para iniciar uma reflexão sobre esta etapa da educação básica, a respeito dos principais desafios que ainda permanecem especialmente quanto à democratização do ensino, na qual, segundo o que apresenta Krawczyk (2009), além da permanente tensão sobre seu sentido e finalidade: preparação para o ensino superior, para o mercado de trabalho ou para o exercício da cidadania, docentes e estudantes manifestam sentimentos como falta de interesse, desmotivação e preocupação com a baixa qualidade de ensino. Em tais condições, esse cenário também é marcado pela estagnação das matrículas no Ensino Médio regular, problemática que figura entre os múltiplos desafios que se apresentam a esta etapa da educação básica e que necessariamente precisam ser analisados, no intuito de potencializar as discussões que figurarão nos próximos capítulos. É importante assinalar também, que tal cenário situa o contexto de onde emergiram e para o qual foram produzidos os principais

documentos e legislações elaborados a respeito do Ensino Médio, especialmente na última década e de onde já se configura a emergência de um conceito que assumirá centralidade nas análises que se desenharão nos próximos capítulos: a empregabilidade.

2.3.1 Ensino Médio: desafio da universalização e permanência

Passados quinze anos da promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, que atribuiu ao Ensino Médio status de última etapa da educação básica, Costa (2013) afirma que no contexto da implementação de políticas públicas voltadas para garantir o direito à escolarização, que só se completa com a conclusão do Ensino Médio, dois desafios são prementes à escola média brasileira para os próximos anos: retomar a expansão da oferta do Ensino Médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade.

Se por muitos anos finalizar o Ensino Médio era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década esta realidade se transformou, produzindo importantes desafios em um contexto onde a expansão do Ensino Médio não pode ser caracterizada necessariamente como um processo de universalização da educação, devido às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas, desde 2004, e à persistência dos altos índices de evasão e reprovação (KRAWCZYK, 2009).

Tabela 2: Evolução das matrículas no Ensino Médio (2000 – 2013)

Evolução das matrículas no Ensino Médio Brasil 2000 – 2011

Ano	Matrícula no Ensino Médio
2000	8.192.948
2001	8.398.008
2002	8.710.584
2003	9.072.942
2004	9.169.357
2005	9.031.302
2006	8.906.820
2007	8.369.369
2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675
2011	8.400.689
2012	8.376.852
2013	8.265.459

Fonte: Inep/MEC

A tabela acima apresenta dois importantes momentos no que se refere à expansão de matrículas no Ensino Médio. O primeiro deles compreende um aumento significativo de matrículas que se inicia na década de 1990 e atinge seu pico em 2004, onde o país alcança a marca histórica de 9,1 milhões de estudantes, fato que, de acordo com Sposito e Souza (2013), provocou uma mudança substantiva nas escolas públicas de nível médio, que passaram a acolher um público oriundo das camadas populares, pertencentes a famílias com pouca ou nenhuma instrução.

Contudo, o auge das matrículas na última etapa da educação básica, conquistado em 2004, contrasta com um processo de estagnação e queda destes índices a partir da segunda metade dos anos 2000, conforme indica a tabela 2. Neste sentido, Sposito e Souza (2013) apontam no ano de 2005, uma redução de 138 mil matrículas no Ensino Médio, sendo a redução ainda mais significativa nos anos de 2007, voltando a retomar o crescimento, em um ritmo menos intenso, a partir de 2008. Assim, cabe observar que a expansão do Ensino Médio, intensificada em meados dos anos 1990, viu seu ritmo de crescimento diminuir.

No caso do Ensino Médio, apesar da significativa expansão por que passou nos últimos anos, sua universalização ainda está distante, considerando que, em 2012, estavam matriculados na educação básica 8,6 milhões de jovens com idade apropriada para frequentar o Ensino Médio, entretanto, aproximadamente 1,8 milhão de jovens na mesma faixa etária estavam fora da escola. Trazer esses jovens para a escola é um dos desafios à retomada da expansão da matrícula na escola média brasileira (COSTA, 2013; MOEHLECKE, 2012).

Tabela 3: Número de Matrículas no Ensino Médio e População residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil 2007 – 2012

**Número de Matrículas no
Ensino Médio e População residente de 15 a 17 anos de
Idade – Brasil 2007 – 2012**

Ano	Matrícula no Ensino Médio	População na faixa etária de 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	...
$\Delta\%$ 2011/2012	-0,3	...

Fonte: IBGE

Segundo o Ministério da Educação, os dados acima representam um importante avanço no que se refere ao Ensino Médio, que passou a ter mais visibilidade nas políticas

educacionais. Porém, ainda há mais de dois milhões de jovens sem acesso a esta etapa da educação básica. A esse respeito, Sposito e Souza (2013), apresentam que, em 2004, os jovens com idade entre 15 e 17 anos perfaziam 50,8% dos 9,1 milhões de inscritos no Ensino Médio. Índice que em 2012 subiu para 66,3%, o que para as pesquisadoras, indica um lento processo de rejuvenescimento do alunado do Ensino Médio, que passa a contar com uma presença maior de adolescentes com uma trajetória escolar menos marcada pela repetência e evasão.

Além disso, segundo Moehlecke (2012), ainda há a distorção idade-série, pois muitos alunos chegam ao Ensino Médio fora da faixa etária dos 15 aos 17 anos. De acordo com o Censo Escolar de 2007, 56% dos alunos que frequentavam o Ensino Médio estavam na faixa etária ideal, 37% tinham entre 18 e 24 anos e 7% mais de 25 anos. Novamente, essa tendência acentua-se nas Regiões Norte e Nordeste, onde 60% dos alunos do Ensino Médio possuem 18 anos ou mais; na Região Centro-Oeste, esse percentual cai para 40%, na Sudeste para 35% e na Sul, para 30%.

No ano de 2010, 8,3 milhões de alunos estavam matriculados no Ensino Médio. Com a consolidação da escola média estadual, esta passou a se responsabilizar por 85,8% do total das matrículas no país, segundo dados do IBGE. Em 2011, do total da população de jovens entre 15 e 17 anos, 14,8% não frequentavam a escola, e entre os estudantes só o 51,6% estavam no Ensino Médio (IBGE, 2011).

De acordo com as análises de Krawczyk (2009), fundamentadas nos dados da PNAD 2006, o acesso ao Ensino Médio é profundamente desigual, pois, consideradas as pessoas com idade de 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres, apenas 24,9% estavam matriculados, enquanto entre os 20% mais ricos, 76,3% frequentavam esta etapa do ensino. Segundo Costa (2013), a urgência de trazer para o Ensino Médio 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola, além de oportunizar que 3,1 milhões de alunos com idade adequada ao Ensino Médio concluam o ensino fundamental e ingressem na escola média, vai também diminuir significativamente as taxas de reprovação e abandono, responsáveis pela elevada distorção idade-série.

De acordo com Costa (2013), tais urgências vão ao encontro da progressiva universalização do Ensino Médio até 2016, concebido como direito público subjetivo, instituído pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Nas palavras de Costa (2013), o desafio de democratizar a escola média é imenso e está adequadamente colocado na meta referente ao Ensino Médio, que consta no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014.

Tal problemática, em relação ao Ensino Médio, também se evidencia em diversas pesquisas a respeito desta etapa da educação básica na atualidade, que tem sido alvo de controversos debates em torno de questões de onde emergem persistentes problemas relativos à expansão, oportunidades de acesso, evasão, reprovação, qualidade, falta de sentidos e objetivos claros e o descompasso entre as práticas e os interesses do público, formado especialmente por jovens (KRAWCZYK, 2009; SPOSITO; SOUZA, 2013).

2.3.2 Ensino Médio: Desafio da identidade e do currículo

A caracterização do Ensino Médio brasileiro é definida por Costa (2013) como sendo a escola média estadual, diurna e não profissionalizante, que apresenta altas taxas de distorção idade-série, reprovação e evasão. Cenário onde universalizar o Ensino Médio regular com qualidade social, é um desafio que precisa modificar com urgência os indicadores educacionais e de matrícula, para garantir uma formação humanista científica para todos os jovens de 15 a 17 anos (COSTA, 2013).

Na perspectiva da identidade, não há consenso com relação à formação que deve ser oferecida no Ensino Médio brasileiro. Alguns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação profissionalizante. Há ainda aqueles que defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o ensino técnico e profissional; e os que defendem o Ensino Médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, 2011). Há também uma tendência a nível nacional e internacional, de procurar estratégias inovadoras como alternativas às práticas escolares tradicionais. Trata-se de repensar a escola pública, para promover a inclusão escolar e melhorar as condições de ensino para os novos contingentes de alunos (TIRAMONTI, 2011).

Assim, o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, indicava a possibilidade de o Ensino Médio ser integrado à educação profissional como uma alternativa de formação, decreto que foi incorporado, em seu teor essencial, pela Lei nº 11.741/2008, que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, onde, entre outras medidas, resgatou o Ensino Médio integrado com a educação profissional técnica. Contudo, segundo Costa (2013), o Ensino Médio integrado teve 215.718 matrículas registradas em 2010, que representaram apenas 2,5% do total das matrículas no Ensino Médio regular, evidenciando o desafio de ampliar o acesso a esta modalidade de ensino.

Em 2004, o MEC apresentou a proposta de um Ensino Médio Integrado à educação profissional Técnica de Nível Médio, resgatando uma interpretação dos princípios da LDB que foi apresentada como uma alternativa de ruptura com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante (COSTA, 2013). Essa proposta era bastante ambiciosa: retomou o princípio da politecnia e pretendia superar a dicotomia com a educação profissional, mediante a integração de seus objetivos e métodos, contemplando, num único currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional e configurando o trabalho como princípio educativo (LODI; KRAWCZYK, 2008).

Alguns anos mais tarde, em 2009, Costa (2013) descreve que diante da regressão apresentada nas matrículas referentes ao Ensino Médio e dos altos índices de fracasso escolar, reprovação e abandono, o governo federal lançou o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que objetiva a melhoria da oferta da educação básica.

O PROEMI pretende a reestruturação dos currículos e a ampliação da jornada escolar nos sistemas de ensino estaduais, que passam a receber investimentos financeiros e técnicos do governo federal. De acordo com Costa (2013), um ano após a implantação do referido programa, 19 estados e 355 escolas já faziam parte dele.

Tanto o Ensino Médio Integral quanto o PROEMI, nas palavras de Costa (2013), são considerados arcabouços das inovações mais recorrentes nos diferentes estados, visto que, mesmo com particularidades importantes e atingindo somente uma parte do conjunto das escolas de Ensino Médio, a maioria dos estados têm implantado, no marco do PROEMI, as Escolas Integrais, que contemplam, além da extensão da carga horária, a reformulação curricular. Na maioria dos casos, há também mecanismos de gratificação docente e sistemas de avaliação externa nas diferentes etapas do ensino, sob a responsabilidade dos Estados (COSTA, 2013).

Costa (2013) apresenta ainda, que a inclusão da nova modalidade de Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica de nível médio convive, em muitos casos, com a modalidade concomitante, na qual a educação profissional fica, na maioria dos casos, sob a responsabilidade do sistema privado, com financiamento público.

Nesse sentido, Sposito e Souza (2013), enfatizam que o atual cenário do Ensino Médio brasileiro apresenta nuances distintas do fenômeno observado, sobretudo, durante a década de 1990, quando uma grande demanda reprimida encheu os bancos escolares da educação básica, fato que se torna um desafio a mais aos que se propõem a analisar e compreender a última etapa da educação básica.

Conforme analisam as autoras, a expansão do Ensino Médio levou um público novo para os bancos escolares que, historicamente, esteve alijado do acesso a trajetórias mais longas de escolarização, contudo ainda está longe de se conformar como uma etapa universalizada, considerando que, apesar do significativo aumento de matrículas desde a década de 1990, um contingente significativo da população ainda não tem acesso a ela.

A qualidade do ensino, aferida pelos exames, também é marcada pelas desigualdades, de acordo com o que apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que em 2005 foi de 3,4 para o Ensino Médio nacional, atingindo, na rede privada 5,6 e nas redes públicas 3,1. De acordo com Krawczyk (2009), considerando que a escala é de 0 a 10, constata-se que o nível de aprendizagem é insatisfatório para todos, mas é sensivelmente inferior para as escolas públicas, que respondem por 89,8% das matrículas, sendo 0,82% de responsabilidade do governo federal, 86,5% estadual e 1,96% municipal.

Assim, para além dos desafios que a universalização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades educacionais propõem, também permanecem, de acordo com Krawczyk (2009), no caso do Ensino Médio, desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados; à formação e remuneração dos professores; às condições de infra-estrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros.

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no Ensino Médio, demonstra uma crise de legitimidade da escola que resulta, não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos (KRAWCZYK, 2009).

As atuais deficiências do Ensino Médio em nosso país, na percepção da autora, expressa a presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes conseqüências para toda a educação (KRAWCZYK, 2009).

Sposito e Souza (2013), afirmam que a expansão do Ensino Médio encontra importantes desafios a partir da premissa de que deve ser destinado a todos, figurando como um direito educativo, tendo em vista os impasses em torno do tipo de Ensino Médio a ser oferecido e sua identidade, apresentando-se como um foco de disputas e conflitos em torno das melhores alternativas em relação ao desenvolvimento de políticas públicas que abarquem

estas questões, considerando o atraso e o descompasso das reformas educativas em relação às demandas apresentadas pela última etapa da educação básica.

Cury (2002) aponta que, a potencialização do acesso à escolarização, garantida na luta histórica, marcada por entraves e debates, representada pelo direito à educação, expresso, sobretudo, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além dos diversos decretos e documentos referentes ao ensino no país, vai deslocar a preocupação do acesso ao ensino fundamental para o ingresso no Ensino Médio, especialmente após a década de 1990, quando o país passa a ingressar efetivamente no cenário de globalização e partilhar dos princípios neoliberais.

Com o intuito de avaliar o efeito de tais legislações, o documento produzido no Brasil, em 2003, com o título “Ensino Médio: Múltiplas Vozes,” reúne dados relativos aos diferentes aspectos do Ensino Médio, sob o olhar de seus atores, e configura um panorama nacional deste nível de ensino, objetivando servir de apoio para problematizações a respeito dos significados da escola de Ensino Médio e a formulação e recomendação de políticas para este nível de ensino. Em sua conclusão, o documento evidencia a percepção de que o “novo Ensino Médio” pretendido com as reformas implementadas durante a década de 1990, não é realidade na grande maioria das escolas brasileiras, lançando as bases para a discussão e implementação de um novo e intenso conjunto de reformas.

Assim, visando dar materialidade à determinação presente na LDB nº 9.394/96, em relação à expansão do acesso e a progressiva universalização do Ensino Médio, considerado como parte da educação básica figura a Emenda Constitucional nº 59, que passou a vigorar em 2009, prevendo a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, cuja regulamentação na LDB nº 9.394/96 se deu em 2013, através da Lei nº 12.796.

Além destes dois documentos, a Portaria nº 971, publicada em 2009, visa desencadear a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, através da implementação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio (ProEMI), vinculada a um processo de reforma curricular a partir da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012, que trata da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, constituem as bases normatizadoras da reforma pretendida.

É importante lembrar que tais documentos fazem parte do escopo que compõe o material de análise da presente investigação e serão devidamente ordenados, explicitados e discutidos nos capítulos que tratam da metodologia e da análise dos dados.

Neste cenário, surge uma nova dimensão sobre o Ensino Médio, que é a condição de empregabilidade dos jovens, discussão que muda o foco de preocupação deixando de ser o sistema de ensino para passar a ser o indivíduo (PIRES, 2005). Tal perspectiva se evidencia na reportagem de capa de uma revista de grande circulação, endereçada aos profissionais que atuam no Ensino Médio, publicada em 2014, que tem como entrevistado não um profissional do campo da educação, mas um empresário, que enfatiza em seu discurso a educação como um dos fatores vitais para o aumento da competitividade de uma nação.

Figura 3: O desafio da empregabilidade



Fonte: Revista Pátio Ensino Médio maio/2014.

A reportagem veiculada pela revista representa o que parece figurar como preocupação central em relação ao papel do conhecimento a ser abordado no Ensino Médio, no intuito de garantir o potencial de empregabilidade dos sujeitos.

É importante destacar que a referida publicação aborda a empregabilidade, não apenas como a obtenção de um emprego, mas refere-se ao potencial de se manter nele e nesse sentido o Ensino Médio passa a ser compreendido, juntamente com a educação profissional, como as instâncias responsáveis por preparar os jovens para os desafios do mercado de trabalho. Este dimensionamento abre as discussões que serão estabelecidas ao longo dos próximos capítulos a respeito da vinculação entre sociedade, economia e educação, através da análise dos preceitos estabelecidos nas proposições, em relação ao Ensino Médio, tendo em vista a centralidade que o conhecimento assumiu na perspectiva do desenvolvimento econômico na última década.

Assim, soma-se à pergunta sobre como ampliar os conhecimentos, capacidades e habilidades dos jovens por meio da educação, a indagação acerca do modo como os indivíduos devem se preparar para estar em condições de empregabilidade, onde o papel central está no indivíduo, nas características do mercado e não mais no sistema de ensino (KRAWCZYK, 2009).

A inovação científico-tecnológica, dessa forma, vai requerer do sujeito habilidades e competências extras para atuar e responder com eficiência às necessidades de um mercado e de uma economia cada vez mais flexíveis, que exigem trabalhadores aptos a operar com as novas ferramentas tecnológicas e, ao mesmo tempo, preparados para enfrentar um ambiente em transformação permanente. O conhecimento torna-se delineado pelo valor econômico que é passível de agregar para garantir a manutenção do potencial de empregabilidade, através de processos cada vez mais individualizados (LIMA, 2012).

Nesse sentido, considerando a centralidade atribuída à educação, a partir do potencial de empregabilidade que pode garantir, as principais reestruturações que marcaram o Ensino Médio na última década foram a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos e a reforma curricular desencadeada em 2012, através das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Essas reformas constituem dois importantes indicativos dos deslocamentos produzidos neste período, em termos de organização do Ensino Médio, referentes à identidade e estrutura curricular, que, somados a outros documentos, fazem parte da seleção de materiais que constituem a base de análise do problema de pesquisa desta investigação, permitindo que se discuta a perspectiva do conhecimento, em relação ao cenário produzido pelas relações do que Sennett (2006) caracteriza como o “capitalismo flexível”, considerando para isso documentos produzidos a nível nacional e internacional.

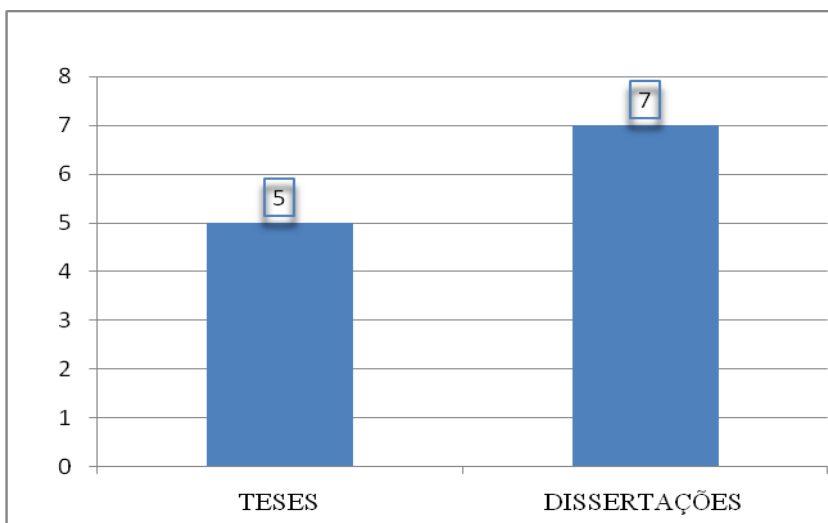
Neste direcionamento, a próxima seção vai apresentar como o Ensino Médio tem sido analisado nas investigações produzidas pela comunidade científica brasileira, nos últimos anos, situando a pesquisa produzida por esta dissertação a partir das considerações investigativas já produzidas neste campo.

2.4 AS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO NAS PESQUISAS: UMA BREVE REVISÃO

A partir das seções anteriores, que abordaram os deslocamentos dos sentidos políticos em relação ao Ensino Médio, através de uma reconstrução histórica dos principais fatos que marcaram a sua consolidação nos documentos oficiais e da caracterização dos desafios que ainda precisam ser enfrentados por esta etapa da educação básica, neste momento serão apresentadas as principais pesquisas realizadas no campo das políticas educacionais dirigidas ao Ensino Médio na última década.

Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura na plataforma do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia – IBICT, com a finalidade de investigar a produção acadêmica relativa aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no período compreendido entre 2003 a 2014. Durante o processo de busca, foram encontrados ao todo 456 trabalhos, entre teses e dissertações, relativos às palavras-chave “políticas educacionais” e “Ensino Médio”.

Gráfico 1: Teses e dissertações relativas à temática (2003 – 2014)

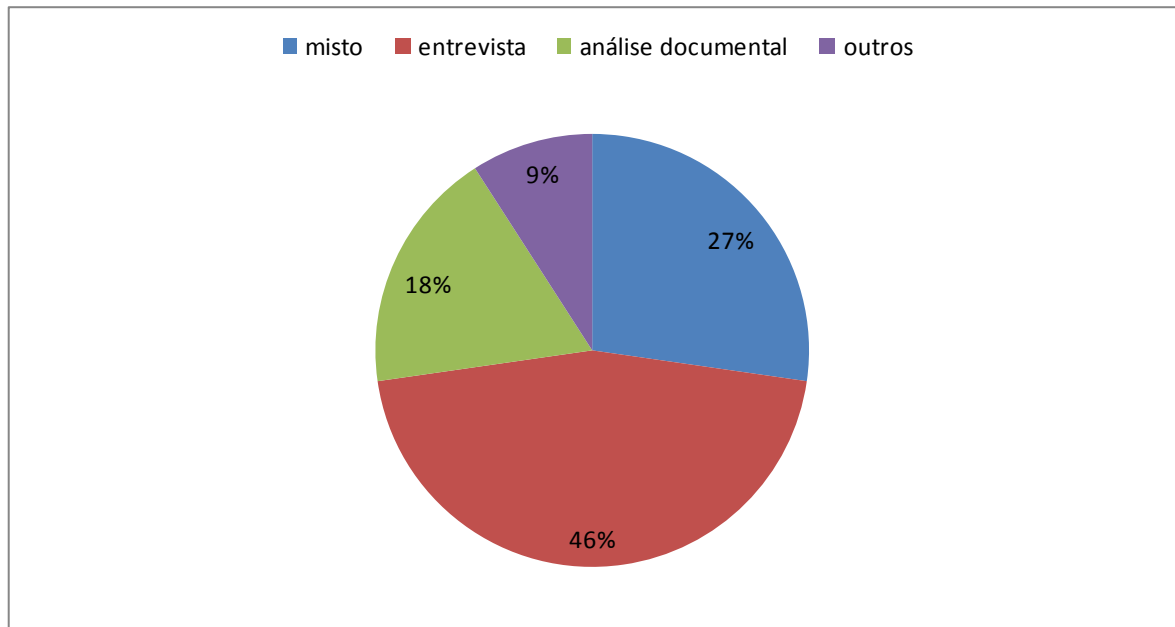


Fonte: Pesquisa da autora

A partir desse levantamento, considerando a proximidade com o objeto de investigação desta pesquisa, foram selecionados doze trabalhos, sendo sete dissertações e

cinco teses, cuja abordagem metodológica da maioria envolve entrevistas, análise documental ou um misto dos dois tipos de metodologia.

Gráfico 2: Tipo de metodologia utilizada nas pesquisas



Fonte: Pesquisa da autora

Quanto ao ano de concentração dos trabalhos, as pesquisas se acentuam em torno dos anos de 2005 e 2009, momentos em que se intensificaram os debates educacionais frente às mudanças curriculares e aos direcionamentos das políticas educacionais que estavam sendo propostos para a educação básica. Especificamente, enfatiza-se o contexto das políticas curriculares, a partir do processo de expansão do Ensino Médio, intensificado no início dos anos 2000.

O levantamento dos estudos feitos em relação às políticas educacionais e ao Ensino Médio contribuiu com a pesquisa ao elucidar os caminhos investigativos e as possibilidades de análise para o trabalho que se pretende realizar, sendo importante delimitar os estudos desenvolvidos no campo relativo ao Ensino Médio a partir dos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, na perspectiva dos documentos oficiais que envolvem o direcionamento das políticas educacionais para a última etapa da Educação Básica, de acordo com as teses e dissertações pesquisadas, destaca-se a pesquisa de Durant (2005), que evidencia, numa perspectiva histórica do Ensino Médio referente às LDBs (Lei nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96), as mudanças nas diretrizes e bases da educação nacional. Segundo a autora, a Lei nº 4.024/61 apontava dois projetos pedagógicos distintos: de um lado, formar trabalhadores intelectuais e, de outro, os trabalhadores instrumentais. Já a Lei nº 5.692/71 visava à

profissionalização do, então, ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensino primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundário agrícola, industrial, comercial e normal.

Nesse sentido, Durant (2005), afirma que a nova LDB Lei nº 9.394/96 traz um avanço: o Ensino Médio passa a integrar a educação básica. Assim, de um lado, temos a expansão da demanda e, de outro, temos a sua inserção na Educação Básica. Sob a ótica oficial, o Ensino Médio é visto como um nível intermediário entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior.

A novidade da nova LDB, segundo o referido estudo, é que o Ensino Médio foi incorporado à educação básica, em caráter de progressiva obrigatoriedade. A pesquisadora aborda também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs), diretrizes norteadoras desse nível de ensino, que visam à construção das competências e habilidades relativas ao perfil formativo objetivado por esta etapa da escolarização. De acordo com as conclusões da pesquisa, o que a escola de Ensino Médio pretende é tentar conciliar a educação geral com o processo do trabalho, de modo que esse nível de ensino possa constituir-se em um instrumento de participação político-social e de efetivação democrática.

Na perspectiva das legislações e documentos norteadores da educação, Fagherazzi (2005) analisa os significados e as finalidades atribuídas ao Ensino Médio e as matrizes curriculares implantadas entre os anos de 1998 a 2004, na rede estadual de Santa Catarina, procurando apreender qual foi a apropriação catarinense da LDB nº 9.394/1996 e das políticas curriculares nacional e estadual. A respeito desta temática, outros pesquisadores como Valeria Moreira Rezende (2007) e Benedito Gonçalves Eugenio (2009), também abordam a questão das políticas curriculares, vinculadas à legislação nacional em seus impactos sobre a reestruturação do Ensino Médio nos Estados da federação.

Costa (2011) apresenta um panorama das condições de juventude e adolescência no Brasil na faixa etária de 15 a 17 anos, na formação escolar do Ensino Médio, através de dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) - 2009, que revelam uma taxa de escolarização líquida de 50,9%, apontando o atendimento apenas à metade dos estudantes que deveriam ter acesso a essa etapa da educação básica. A situação agrava-se, segundo a pesquisadora, com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2009 aplicado na amostragem dos estudantes do Ensino Médio para aferir-lhes o desempenho. A nota 3,6 numa escala de 0 a 10 aponta fatores agravantes como exclusão, desinteresse pela escola, violência, desemprego e abandono.

A partir destes percursos investigativos, Costa (2011) discute o Ensino Médio na perspectiva da LDB nº 9394/96, desde sua implantação até 2009, culminando com o programa Ensino Médio Inovador. Os documentos analisados apontam para melhorias nos métodos pedagógicos para o ensino e aprendizagem de estudantes do Ensino Médio. O princípio educativo do Ensino Médio Inovador é o trabalho como processo social de produção, onde a orientação metodológica para o currículo é a formação humana coletiva, nas dimensões: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. A investigação alerta sobre a necessária reflexão sobre as possibilidades e limites para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade da educação na formação da juventude.

Nesse sentido, o trabalho de Costa (2011) é bastante restritivo ao conteúdo expresso nos documentos analisados, sem considerar, contudo, questões mais amplas que envolvem o direcionamento das políticas curriculares propostas para a educação básica, deixando de considerar, em relação ao Ensino Médio, a influência de um contexto transnacional marcado pelos interesses de organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial, representativos de um viés social, político e econômico marcado pelos interesses neoliberais.

Em uma perspectiva mais crítica a respeito das orientações propostas ao currículo do Ensino Médio na atualidade, Sampaio (2014) problematiza a vinculação entre a pedagogia das competências e as orientações contidas na proposta de organização curricular do Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Sampaio (2014) revela a existência de um alinhamento entre os princípios neoliberais e a busca por uma formação flexível. Na crítica do autor, a pedagogia das competências é estabelecida nos documentos oficiais como “dimensão formativa atrelada aos anseios de um saber fazer distante da formação emancipatória do homem” (p.4). Tal abordagem representa uma importante aproximação com as investigações contidas na presente dissertação, ao evidenciar a flexibilidade atrelada a um tipo específico de formação que privilegia aprendizagens práticas as quais servem aos interesses da economia neoliberal.

Outro ponto importante a destacar são as considerações de Marchand (2006), no que diz respeito às construções históricas que conduziram ao direito ao Ensino Médio, contido na atual legislação brasileira. O trabalho da pesquisadora envolve análise de documentos e legislações elaborados desde o final do período imperial até a década de 1990 do século XX. A perspectiva histórica em relação ao Ensino Médio, na pesquisa desenvolvida pela pesquisadora, além de aspectos legais, apresenta de maneira histórica, contribuições importantes para perceber essa etapa da educação básica em relação ao currículo, aos seus

aspectos estruturais, possibilidades de oferta e sua função social. O caráter restritivo e elitista, segundo a autora, é superado praticamente em sua totalidade, na década de 1990, pela garantia desse direito, não somente pelo acesso, mas, sobretudo, através do dever do Estado em zelar por sua universalização, obrigatoriedade e gratuidade.

A partir das teorizações acima, é importante, para complementar a trajetória histórica do Ensino Médio, compreendê-lo sob uma perspectiva que considere as condições a partir das quais as legislações foram construídas. Dada sua efetivação como direito, é preciso analisar as implicações contidas em sua obrigatoriedade, especialmente quanto ao desvelamento de uma vinculação profunda com mudanças no direcionamento deste nível de ensino, em âmbito transnacional, considerando o contexto de influência de organismos e agendas multilaterais (MARCHAND, 2006).

Frente a essa problemática, faz-se relevante, mais do que conhecer a trajetória histórica que traduziu o Ensino Médio como direito, sobretudo a partir de sua obrigatoriedade, a problematização a respeito do tipo de formação que está sendo oferecida aos educandos, expressa no direcionamento das políticas educacionais e especialmente nos currículos. Sendo assim, as perspectivas contidas na pesquisa realizada por Marchand (2006), constituem ponto de partida para as análises que serão desenvolvidas na presente dissertação.

Considerando as pesquisas já realizadas no campo das políticas educacionais, mais do que situar o campo de análise, é possível elucidar os objetivos e o caminho investigativo que norteará os estudos a serem apresentados nos próximos capítulos, bem como a problematização do Ensino Médio na atualidade, frente à conquista da educação básica como direito, sendo, o Ensino Médio, a última etapa deste nível de ensino.

Tendo presente os múltiplos desafios a serem transpostos rumo à efetiva democratização do acesso ao Ensino Médio, é fundamental conhecer e problematizar o contexto de influência e de intencionalidades que permearam o processo de reestruturação deste nível de ensino. Nessa perspectiva, a investigação se propõe a analisar qual o papel do conhecimento neste cenário e a centralidade que ele assume frente à realidade atual.

A partir das contribuições dos estudos selecionados para compor a revisão de literatura e da problematização do tema de investigação, apresentada neste capítulo, as racionalidades políticas presentes nas políticas educacionais propostas para o Ensino Médio serão analisadas no próximo capítulo, considerando a relação destas proposições com o panorama político e econômico nacional e internacional, e suas implicações na sociedade cognitiva (KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000; LIMA, 2012). Visto que, a análise da educação,

como política pública, nesse cenário, evoca a problematização de um processo crescente de mercadorização do conhecimento em uma sociedade performativa (BALL, 2010).

Em termos de síntese, este capítulo objetivou situar o Ensino Médio na atualidade, partindo de sua trajetória história, onde foram destacadas as principais políticas desenvolvidas desde a República, as quais impactaram na estrutura da educação secundária. Assim, é importante destacar que a educação básica passou por significativas reformas no Brasil, onde o ensino secundário foi aos poucos se consolidando. O Ensino Médio, a partir do final da década de 1990, adquiriu mais visibilidade e tornou-se alvo de diversas reformas, em sintonia com os debates internacionais a respeito desta etapa da educação básica. Da mesma forma, a revisão de literatura também aparece como um importante mecanismo para situar o tema de investigação a partir das principais pesquisas que se relacionam com a temática que figura no centro de interesse deste trabalho, dando continuidade aos esforços empreendidos por diversos pesquisadores na compreensão das tramas do Ensino Médio brasileiro.

O próximo capítulo vai tecer considerações a respeito do contexto de influências políticas e econômicas do cenário nacional e internacional no direcionamento das políticas educacionais, especialmente as voltadas para o Ensino Médio.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS INTER-RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE

A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser (BALL, 2005, p.546).

O contexto atual é marcado pela abertura política e econômica, onde as transformações desencadeadas por esse processo incidem sobre os diversos setores da sociedade. Diante deste quadro não há como pensar a educação isolada do contexto sócio-político e econômico em que ela acontece, visto que, de acordo com Lima (2012), numa sociedade avançada, o conhecimento tem papel relevante e cada vez mais decisivo.

Nesse sentido, as importantes alterações nas estratégias políticas que marcaram as reestruturações pelas quais o Ensino Médio passou, retratadas no primeiro capítulo, serão analisadas, tendo como base a relação entre Estado, economia e sociedade, considerando a importância que esta relação apresenta na formulação e implementação das reformas projetadas para a educação considerando a nova realidade, que configura o mundo globalizado, num contexto marcado pela emergência de uma “sociedade do conhecimento” ou “sociedade tecnológica” (LIMA, 2012).

Isso significa que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente, ampliando, também, os espaços de aprendizagem, que aparecem como uma alternativa economicamente viável para manter o potencial de empregabilidade dos indivíduos. Com base nestes pressupostos, os conceitos que este capítulo pretende discutir estão relacionados com o objetivo da pesquisa, possibilitando analisar as estratégias políticas que operam no direcionamento das reestruturações propostas para o Ensino Médio, sobretudo na última década, para que seja possível discutir, a partir delas, o direcionamento do conhecimento escolar neste cenário.

Para contribuir com a análise proposta, a primeira seção vai caracterizar as transformações do Estado, situando o panorama político e econômico nacional e internacional, apresentando as mudanças provocadas pela nova roupagem assumida pelo capitalismo, através do neoliberalismo e suas implicações a partir da sociedade cognitiva.

Na segunda seção deste capítulo, a educação será discutida como política pública, na perspectiva das mudanças do Estado associadas às consequentes mudanças nas formas de regulação das políticas. A terceira parte vai problematizar a mercadorização do conhecimento

em uma sociedade performativa, partindo das influências dos organismos internacionais sobre a educação (LIMA, 2012).

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO: O CENÁRIO DA ECONOMIA NACIONAL E INTERNACIONAL EM DEBATE

Diante das grandes transformações econômicas e sociais que marcaram o final do século XX e que se refletem nas primeiras décadas do século XXI, onde se fala ao mesmo tempo de uma sociedade do conhecimento e de uma globalização excludente, é importante discutir de que forma a educação está articulada aos interesses econômico-sociais e como tem contribuído para o fortalecimento de determinadas relações de dominação em nosso tempo. Acerca disso, cabe reiterar que, os anos de 1990 foram marcados no Brasil, assim como em outros países, por importantes alterações na configuração e padrões de intervenção estatal (KRAWCZYK, 2005).

Para que seja possível analisar como se situam a escola e o conhecimento nesse contexto, é preciso compreender primeiro as transformações pelas quais a sociedade tem passado, não apenas no que se refere às características individuais dos Estados, mas também, no que diz respeito a aspectos que perpassam as fronteiras entre os países, atingindo uma esfera global.

A situação que se configura em razão do processo de internacionalização da economia e de supremacia dos interesses do mercado e do capital sobre os interesses humanos tem contribuído para a constituição de valores e sentimentos nada construtivos (LIMA, 2012). Tal cenário põe em pauta questões complexas sem respostas prontas nem soluções fáceis, a respeito dos rumos da sociedade. Ao mesmo tempo, as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigem das pessoas novas aprendizagens que ainda não se apresentavam como necessárias ou que eram pouco valorizadas até então (LIMA, 2012). Encontra-se nesse aspecto, o papel central da educação, tanto em termos de resposta ao que esse novo contexto exige no que diz respeito ao conhecimento, quanto no que se refere ao tipo de conhecimento ofertado ao sujeito, para que ele seja capaz de compreender os complexos fenômenos econômico-sociais da atualidade e agir a partir deles.

Nesse contexto, Bauman (2001), afirma que estamos em transição de uma Modernidade sólida para uma Modernidade líquida. Os conceitos de modernidade propostos

pelo autor contribuem para que seja possível compreender, ao menos em algum sentido, as transformações da sociedade vivenciadas nas últimas décadas, articulando-se de muitas maneiras, para possibilitar o entendimento da relação que é estabelecida entre as mudanças provocadas pela transição do liberalismo para o neoliberalismo.

As condições de uma Modernidade líquida, na acepção proposta por Bauman (2001), conduzem a um mundo marcado por condições voláteis e flexíveis, em mutação permanente. O final do século XX, marca uma profunda e significativa transformação da sociedade, especialmente em termos de estrutura organizacional. Isso também se evidencia nas formas de percepção da cultura, nos valores, nas relações sociais e na economia. Tais mudanças podem afetar aspectos culturais, econômicos e também refletir nas políticas educacionais.

A partir de outra perspectiva, o filósofo francês Gilles Lipovetsky caracteriza a segunda metade do século XX como uma época marcada pela intensificação dos alicerces característicos da modernidade: o mercado, o indivíduo e a escalada técnico-científica, onde, nas palavras do autor, o violento avanço da globalização do ultraliberalismo e das novas tecnologias de comunicação nos anos de 1980 produziu o fenômeno da “hipermodernidade”, que transformou radicalmente os comportamentos e modos de vida, fazendo ruir os antigos formatos de coesão social (LIPOVETSKY, 2004).

Ao mesmo tempo, a fase contemporânea de internacionalização do capital, em geral designada pelos termos “globalização” ou “mundialização”, vem provocando inúmeras controvérsias, onde a questão do Estado, seu poder de intervenção no processo econômico e a amplitude de suas ações, aparecem como um dos temas centrais, indicando, não só a complexidade do problema, mas, a diversidade de interesses em jogo (BRUNO, 2003).

Neste sentido, segundo a autora, é que se deve compreender a máxima neoliberal de que “o mercado tudo conduz e tudo organiza”. Este mercado de que tanto se fala não é outra coisa senão o poder dos grandes grupos econômicos transnacionalizados, de planejar e coordenar a economia em nível global, exercendo, por aí, as funções coercitivas e repressivas antes a cargo do Estado clássico. Neste novo quadro, o Estado Nacional, tal como existiu até os anos noventa do século passado, tornou-se supérfluo para as classes capitalistas e, deve, pois, ser reformado (BRUNO, 2003).

Azevedo (2004) afirma que as raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, que expressava o ideário do liberalismo clássico emergente. Conceito que, de acordo com a autora, foi sendo paulatinamente modificado e adaptado, passando a incorporar uma nova dimensão de legitimidade, onde a igualdade passa

pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, onde a função do Estado, sob o princípio da neutralidade, passa a ser guardião dos direitos políticos e responder pelo provimento de alguns bens essenciais, dentre eles a educação.

Essas mudanças podem ser situadas como parte de um processo mais amplo de transformação, representado pela passagem do Estado de Bem-estar Keynesiano (*Keynesian Welfare State* – KWS) para um Estado do trabalho Schumpeteriano (SWS – *Schumpeterian Workfare State*), tal como sugere a revisão teórica apresentada por Ball (2010). De acordo com Jessop, um dos autores revisados pelo sociólogo britânico, as mudanças no capitalismo levam-nos a perceber a substituição de um cenário de produtividade e planejamento, por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo individual.

O neoliberalismo pode ser identificado como tendência a partir dos anos de 1980 e é caracterizado como uma versão atualizada no liberalismo (BALL, 2006). Porém, de acordo com Foucault (2008), em uma revisão histórico-filosófica, os princípios neoliberais apresentam alguns distanciamentos importantes em relação ao liberalismo proposto pelos ideais filosóficos do século XVIII. A mais significativa delas pode ser situada em relação à liberdade, antes compreendida como processo natural, tendo em vista as leis de mercado. Nos princípios neoliberais, ela passa a assumir um caráter de competição, produzida a partir de condicionantes direcionados pela necessidade imposta ao sujeito, de garantir bem-estar e satisfação através do consumo (LIMA, 2012).

Nas palavras de Ball (2010),

[...] o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um *objeto de consumo* (BALL, 2010, p. 34).

É importante destacar, assim como descreve Ball (2010), que, esse processo de reestruturação, como estratégia civil, esteve articulado às políticas ideológicas do neoliberalismo. Na visão de Azevedo (2004), com outra percepção teórica, a concepção utilitarista da democracia concebe a condução da atividade econômica pelo mercado como uma condição à maximização do bem-estar.

Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade

individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social (AZEVEDO, 2004, p. 10).

Azevedo (2004) apresenta os neoliberais como defensores do “Estado Mínimo”, pois creditam ao mercado e não ao Estado a capacidade de regulação do capital e do trabalho, considerando as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. Para essa corrente econômica, a intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico, quanto no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do sistema capitalista. Assim, as várias formas de proteção destinadas aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres, são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, desestimulando a competitividade, característica essencial para a perpetuação do capitalismo (AZEVEDO, 2004).

Nesse sentido, Azevedo (2004) postula que a teoria liberal moderna da cidadania considera que o bem-estar e a igualdade são pré-requisitos indispensáveis ao exercício pleno da liberdade e da individualidade.

De acordo com Krawczyk (2005), o novo modelo de regulação que vem sendo instaurado nas últimas décadas – consequência da reconfiguração do modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de Estado avaliador – aviva a presença do indivíduo e do mercado, interferindo, não só no comportamento estatal, mas também no comportamento social.

Nesse contexto, a centralidade atribuída aos sujeitos, através da ênfase na motivação para produzir mais e melhor tem uma perspectiva econômica, como projeto de revigoração da sociedade através do desenvolvimento do caráter empreendedorista individual, associado aos conceitos de competitividade, qualidade e excelência, fazendo surgir um novo modelo de controle das organizações (BALL, 2001; LIMA, 2012).

Essa nova realidade, segundo Lima (2012), parte dos princípios do neoliberalismo e vai configurar um individualismo competitivo e forjar um novo tipo de cidadão-consumidor, para um mercado de disputas acirradas, marcado pela tentativa frenética da busca por resultados cada vez melhores. Produzir mais, com mais lucratividade, em menos tempo, em larga escala, expandir mercados, vencer a concorrência, reduzir custos, são algumas das metas mais representativas dessa nova configuração tanto mercadológica quanto social, da qual os sujeitos passam a fazer parte.

Segundo Ball (2010), ampliando o escopo dessa argumentação, o novo cidadão faz parte de uma trama articulada, onde o princípio da liberdade, atrelado ao direito de escolha

formam o que é denominado de “democracia do consumidor” traduzida como o meio e também o fim da mudança social e econômica. Isso postula, através do ideal de liberdade individual e da naturalização das relações de mercado, uma tendência fortemente competitiva, que, ao mesmo tempo em que possibilita que o indivíduo faça escolhas, o torna responsável por elas (BALL, 2010).

É possível perceber que as relações entre indivíduos, sociedade e economia são profundamente complexas e envolvem, além de aspectos políticos e econômicos, diversos outros fatores que contribuem para a formação do que Stephen Ball (2010) caracteriza como a constituição de uma “nova subjetividade”.

Surge, assim, um novo tipo de capitalismo, centrado nas mudanças socioeconômicas provocadas pelas tecnologias digitais e suas implicações na economia e na sociedade. Essa perspectiva influencia sobremaneira a educação ao colocar no conhecimento o poder de ampliar a competitividade e a lucratividade (LIMA, 2012).

O conceito de capitalismo cognitivo remete-se também ao conceito de Capital Humano, proposto pelo economista Theodore Schultz, ainda na década de 1960, mas que tomou força na década seguinte, ao postular que o investimento no conhecimento seria o caminho para o bem-estar individual e para o desenvolvimento dos países (FOUCAULT, 2008). Sob essas condições, a educação tem se tornado uma mercadoria cada vez mais valiosa, onde também são cada vez mais sutis e menos visíveis as relações de poder e as implicações existentes na correlação entre economia e educação, o que coloca enormes desafios para pensar a sociedade e o conhecimento nessa perspectiva (LIMA, 2012).

Sendo assim, de acordo com Azevedo (2004), no contexto neoliberal, a educação ganhou centralidade tanto pelo potencial de conduzir o desenvolvimento científico e tecnológico quanto pelo poder de gerar força produtiva, provocando assim uma nova maneira de perceber as relações entre a política, o governo e a educação.

A escola pública de massas na América Latina, segundo Krawczyk (2005), além de reunir os princípios de igualdade e justiça social na sua estrutura e organização, passa a ser também responsável por transmiti-los. Para a autora, o processo contraditório de intensificação do indivíduo e do mercado, identificado por Lipovetsky (2004), vem mudando esse comportamento institucional e privilegiando a heterogeneidade, a diferença e o individualismo.

De acordo com o que apresenta Stephen Ball (2008), a política educativa e social na atualidade recebe influências de diferentes campos. Sendo assim, para o autor,

[...] en términos generales, se trata del traspaso hacia un “estado policéntrico” y “un desplazamiento del centro de gravedad en torno al que giran los ciclos de la política”. Este cambio se suele describir como un cambio de perspectiva: del gobierno a la gobernanza, o a la “gobernanza en red”, o el paso al “estado posburocrático” o “lean government” (gobierno limitado a costo eficiente), que implica el desarrollo de “relaciones que suponen reciprocidad e interdependencia en contraposición a jerarquía e independencia”. Es claro que la gobernanza en red no ha desplazado por completo a los modos de gobierno más antiguos y directos según jerarquías y cadenas de mando, pero existen cada vez más elementos de hibridación, entrecruzamiento, límites imprecisos e inestables en los procesos de gobernanza: una mezcla compleja e inestable de jerarquía, heterarquía y mercado (BALL, 2008, p. 25).

A esse respeito, Morgado (2013) afirma que, em termos econômicos, a passagem de uma ordem estável e previsível, fundada no uso da razão e no respeito pela verdade transmissível, para um tempo marcado por mudanças e incertezas, fica também marcada pelo protagonismo que assumem tanto a internacionalização da produção, como a globalização dos mercados. É importante salientar que essas mudanças acontecem de forma muito rápida e, portanto, passam a exigir saberes capazes de se transformar com a mesma rapidez para responder às necessidades de um mundo em constante transformação.

Esse cenário pode apresentar-se como determinante para que seja possível entender o direcionamento dado às políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, situando-as a partir do neoliberalismo, segundo as teorizações de Ball (2013) que fazem importantes aproximações entre a economia e as políticas educacionais. Para ampliar o escopo dessa argumentação, na próxima seção será analisado o conceito de performatividade e fabricações com base na perspectiva das influências econômicas sob a educação no contexto anteriormente apresentado e discutindo o papel do conhecimento e sua centralidade no novo tipo de sociedade configurado na contemporaneidade.

3.2 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Conforme foi argumentado até aqui, a partir do processo de redemocratização, com a Constituição de 1988 e a nova LDB nº 9394/96, o país passou por profundas transformações que evidenciavam tanto a conquista de elevados índices de matrícula na educação básica, quanto à necessidade de reestruturação das políticas educacionais, a fim de tornar o ensino condizente com a nova realidade e com as necessidades impostas pela configuração dos novos princípios democráticos (SOUZA, 2008). Também durante a década de 1990, a influência neoliberal na economia do país passou a se tornar mais evidente. Esse quadro se refletiu

também na educação, principalmente através das ações do Banco Mundial e da UNESCO, que acabaram balizando as políticas educacionais propostas, especialmente a partir de 1998 (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996).

Na sociedade marcada pela revolução tecnológico-científica, a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação (LIMA, 2012). Neste mesmo direcionamento, para Libâneo,

[...] essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento (LIBÂNEO, 1998, p. 602).

Ainda, segundo o autor, o neoliberalismo, no que se refere à educação, defende a escola básica, universal, laica, gratuita e obrigatória a todos. O exemplo disso na educação são as políticas dos órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Entretanto, seu discurso remete à qualidade total na educação, onde os investimentos e benefícios são projetados e calculados da mesma forma como se procede em uma empresa (LIBÂNEO, 1998).

A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à concordância do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996; LIBÂNEO, 1998).

A estratégia liberal, neste tópico, continua a mesma - colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades. Segundo Costa (2001), estas intervenções podem ser percebidas nas ações que foram implementadas nas escolas a partir do aumento de matrículas, por meio de uma autonomia apenas administrativa, com avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de controle e fiscalização dirigidos e centralizados pelo governo e, por outro lado, uma infra-estrutura descentralizada no que se referem, por exemplo, à merenda e ao transporte escolar. Este contexto, vivido pela escola, traduz uma produtividade e eficiência empresarial, objetivando o máximo resultado com o menor custo, em busca da qualidade total na escola pública (COSTA, 2001).

O que se pretende problematizar e discutir nesta seção, ao aprofundar os efeitos da globalização e do neoliberalismo no direcionamento das políticas educacionais num contexto tanto nacional como internacional, é o efeito do que Ball (2001) caracteriza como bricolagem, ou seja,

[...] o empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros lugares, usando e melhorando abordagens locais tentadas e testadas, teorias ‘recicladas’ ou ‘reaproveitadas’, pesquisa, tendências e modas e por vezes um investimento em tudo aquilo que parece funcionar. A maior parte das políticas é frágil (...) e podem ser retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática (BALL, 2001, p.102).

Partindo desta perspectiva, o referencial teórico a ser discutido pretende dialogar com os processos de construção das proposições contidas nos documentos norteadores da reestruturação do Ensino Médio no Brasil, especialmente ao longo da última década, no que diz respeito às redes políticas que envolvem as orientações que balizaram este processo.

Sendo assim, assumem centralidade as teorizações de Ball (1998), ao analisar as influências internacionais por meio das redes sociais e políticas que possibilitam a circulação das ideias, perceptíveis em livros, conferências, periódicos e por meio das agências multilaterais, como Banco Mundial, OCDE, CEPAL, UNESCO. É importante lembrar que, de acordo com o autor, nos contextos locais, essas orientações são sempre recontextualizadas, e, nesse sentido, o discurso sobre a reforma modifica-se conforme o período e o governo.

Neste mesmo direcionamento, mas com outra abordagem teórica, as proposições de Shiroma, Campos e Garcia (2005), evidenciam, em suas pesquisas, a existência de um “vocabulário para a mudança” (p. 12), presente nos documentos que tratam das políticas educacionais, marcando a influência dos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outros. Por meio de seus documentos, tais organizações, não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, mas, também produzem o discurso justificador das reformas (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2008).

Historicamente, as mudanças educacionais que envolveram o ensino no país foram estabelecidas através da ação do Estado, influenciadas pelas demandas da sociedade e também

marcadas pelos interesses governamentais em desenvolver a nação (SOUZA, 2008). De acordo com Azevedo (2004), abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla, enquanto política pública, que representa a materialidade da intervenção do Estado.

As orientações neoliberais adotadas por vários governos nos anos 1980 e o consequente aprofundamento das crises sociais, econômicas e ambientais, deram centralidade, segundo Azevedo (2004), ao debate sobre o perfil que deveriam assumir as políticas públicas, sobretudo as voltadas para os setores sociais. Assim, de acordo com a autora, no início da década de 1980, os estudos sobre as políticas públicas passam a ganhar centralidade no Brasil.

Como registra Azevedo (2004), as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. As reformas buscam assim, obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho.

De acordo com Krawczyk (2000), a dinâmica de construção das políticas educacionais no Brasil e na América Latina, no limiar do século XXI apresenta determinações sociais, políticas e econômicas, através dos vínculos entre educação, Estado e sociedade. As reformas estruturais do Estado, por meio de reformulações de suas competências e políticas de ajuste econômico, implicaram, entre outras coisas, em novas relações entre o Estado e a sociedade. Ao mesmo tempo, foram implementadas as reformas no âmbito educacional que permitiriam tornar, segundo os órgãos governamentais, a educação formal brasileira compatível com tal modernização geral do Estado.

Krawczyk (2005) afirma ainda que, se acompanharmos a trajetória da elaboração da LDB aprovada em 1996, por exemplo, vamos observar que o texto aprovado restringe os direitos consagrados na Constituição de 1988, reformula as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo.

De acordo com Oliveira (2003), os segmentos sociais organizados em defesa da escola pública e gratuita, extensiva a todos, vão denunciar o caráter centralizado dos planejamentos globais que refletem o padrão autoritário de política estatal e propor a extensão da educação para o conjunto da população. Segundo a autora, a Constituição Federal de 1998 consolida muitas dessas conquistas à medida que reconhece a necessidade de ampliação da educação básica.

A principal característica desse processo foi a discussão do direito à igualdade. Se a educação, do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e de trabalho. Essa dupla abordagem talvez tenha forjado a construção de uma nova orientação para as reformas educativas dos anos noventa (OLIVEIRA, 2003, p.73).

Durante a última década, o Brasil vivenciou uma grande quantidade de reformas do ensino público, num período onde as proposições de políticas educacionais, especialmente as voltadas para a educação básica, assumiram centralidade. No entanto, Schneider e Durlin (2012) questionam a natureza e a finalidade de muitas dessas reformas ao problematizar que algumas proposições buscam mais atender a acordos político-econômicos supra e transnacionais do que representar os verdadeiros interesses e necessidade da educação no país.

As implicações das proposições supranacionais e transnacionais para as políticas públicas veiculadas no campo da educação são expressas nos estudos de Dale (2004), onde se evidenciam os mecanismos de ação que estão em torno da implementação de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Conforme o autor, existem forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que constroem as relações entre as nações. Forças essas que, de acordo com Schneider e Durlin (2012), foram responsáveis pela legitimação tanto da necessidade quanto do caminho das reformas curriculares educacionais da última década, em âmbito global. As autoras afirmam que a promulgação de resoluções, diretrizes, leis e parâmetros curriculares estariam respondendo às orientações e aos acordos firmados com organismos interessados em movimentar a economia mundial.

A partir dos pressupostos já detalhados, é possível marcar o contexto das transformações econômico-sociais postuladas pelo neoliberalismo, como condição para o surgimento e desenvolvimento do conceito de performatividade, na perspectiva das políticas educacionais (BALL, 2010). Sendo assim, a seção a seguir irá detalhar a abordagem deste conceito percebendo como ele atua e a capacidade que tem de transformar as relações entre os sujeitos e também entre as organizações.

3.3 A MERCADORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA

As últimas décadas têm sido marcadas pela discussão sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades (OLIVEIRA, 2003). A preocupação com esta questão não é propriamente nova, entretanto, nos anos de 1990 a educação de qualidade tornou-se uma bandeira praticamente unânime a todos os países.

A escola passa a receber um conjunto de novas tarefas, não por que seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática (BALL, 2010). Nessa perspectiva, a educação escolar é entendida como responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade, para fazer parte de relações sociais, políticas e culturais cada vez mais amplas e diversificadas.

Sendo assim, ainda tendo como base para análise a globalização e as implicações que são derivadas dela, apresentadas na sessão anterior, emerge o conceito de “performatividade”, que, nas palavras de Ball (2010), se traduz em uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação tanto das ações individuais quanto das instituições. Segundo Ball (2010), a performatividade atua na regulação das ações contemporâneas, operando, tanto a nível das subjetividades, quanto das organizações.

Outro conceito importante que emerge no contexto da relação entre globalização e educação, no pensamento recente de Stephen Ball, são as “fabricações”. Segundo Ball (2010), elas se caracterizam como seleções de representação, que funcionam como uma versão de si, que interessa a um indivíduo ou organização apresentar. É importante destacar que essa seleção ou escolha é feita a partir de um contexto.

No limite, a fabricação tem aspectos performativos, pois pretende expressar e sustentar uma identidade individual ou organizacional que se distancia da essência ou da verdade do que efetivamente representa, mesmo que de forma parcial. Ela se constitui enquanto ausência de autenticidade e de compromisso, moldando-se com plasticidade aos interesses aos quais precisa responder.

Nessa lógica, o discurso em torno do poder da educação emerge, na sociedade pós-industrial, de onde surge uma nova forma de legitimação para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação. Acerca disso, Lima (2012) evidencia a centralidade que a educação assumiu na sociedade nos últimos tempos, fazendo uma reflexão sobre a ênfase na busca pelo conhecimento economicamente útil e rentável para o indivíduo, estabelecendo limites ao empoderamento dado à educação, especialmente quando apresenta uma crítica mais incisiva à subordinação da educação aos interesses econômicos vinculados ao neoliberalismo.

Essa nova roupagem da educação, da forma de gerir o sistema de ensino e do papel do educador e do educando, pode ser claramente percebida ao fazer uma análise dos documentos norteadores da educação nas últimas décadas (BALL, 2013). O ideário educacional, a partir dos princípios mercadológicos, passa a operar vinculado à perspectiva de que a educação é a cura para os problemas sociais, mas, ao mesmo tempo, tem a função de formar sujeitos capacitados para atuar na lógica capitalista, contribuindo, ao difundir aprendizagens, atitudes e valores, para a continuidade desse sistema (LIMA, 2012).

Nesse sentido, tal como anteriormente mencionado, a Teoria do Capital Humano é revitalizada agindo nas políticas educacionais através de prognósticos e direcionamentos dados por agências internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, por exemplo, que contribuem, seja em forma de financiamento ou de produção de ideologias, para vincular a escolarização à aquisição de competências e habilidades que garantam possibilidades de atingir um nível socioeconômico mais elevado (BALL, 2013). Contudo, essa teoria, ao fazer isso, mascara as desigualdades de oportunidades existentes e deposita no indivíduo as consequências de suas escolhas e a responsabilização por um possível fracasso (LIMA, 2012). Nessa direção, Lima (2012) sugere ainda que se estabeleçam limites ao empoderamento dado à educação desenvolvendo uma crítica incisiva à subordinação da educação aos interesses econômicos vinculados ao neoliberalismo. O autor destaca a importância da educação ser compreendida em uma abordagem emancipatória e não como meio capaz de adaptar e preparar os sujeitos para uma sociedade complexa e competitiva.

Lima (2012) problematiza ainda a ênfase na perspectiva econômica na qual o conhecimento se torna indispensável para que o indivíduo não fique à margem do desenvolvimento e possa fazer parte, nas palavras do autor, “da economia do conhecimento e da sociedade da informação (p.44). Segundo o autor, isso fez com que a educação fosse

perdendo espaço para a aprendizagem ao longo da vida, atribuindo a cada indivíduo a responsabilidade por se adaptar às mudanças apresentadas pela sociedade.

Segundo Duarte (2006) em uma perspectiva histórico-crítica, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado.

Os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias a constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo (DUARTE, 2006, p. 156).

O autor afirma que, ao contrário da proposta dos defensores do “aprender a aprender”, esta perspectiva não produz a autonomia intelectual e moral, servindo apenas para fazer com que o sujeito tenha uma maior adaptabilidade às nuances do capitalismo.

Assim, a ênfase no “aprender a aprender” sempre vem acompanhada de um discurso que exalta a “mudança”.

O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e participar ativamente dessas mudanças. Os pesquisadores devem estar sempre dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um novo tipo de produto (DUARTE, 2006, p. 157).

Desta forma, o “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo, onde as mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução e perpetuação desta sociedade. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006).

Ao longo deste capítulo foram apresentadas as principais vinculações da economia com o direcionamento das políticas educacionais, considerando o cenário de uma economia

do conhecimento, onde assumem centralidade principalmente os conceitos de performatividade e competitividade, num contexto de influência social e econômica.

No próximo capítulo será explicitado o desenho investigativo da dissertação, através da apresentação dos percursos e da metodologia utilizados para responder ao problema de pesquisa referente a esta dissertação. Cabe reforçar, todavia, o entendimento de que as políticas educacionais são produzidas em campo de intervenção multifacetado e móvel. As influências advindas do campo econômico adquirem centralidade no direcionamento das políticas contemporâneas, ora impulsionando-as a uma lógica de aprendizagens permanentes, ora dirigindo-as para a construção de um indivíduo competitivo, capaz de empreender no capitalismo neoliberal.

4 O ENSINO MÉDIO EM PERSPECTIVA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Pesquisador e semeador se assemelham: devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições; devem colher os frutos da terra quando for o momento propício (EVANGELISTA, 2009, p. 5).

A palavra investigação tem sua origem no verbo latino “*vestigio*” que significa "seguir as pisadas". Assim, investigar envolve a busca de algo a partir de indícios e pistas, que na perspectiva da pesquisa científica, constitui um processo metódico e sistemático, cujo percurso a ser desenvolvido para atingir os objetivos propostos precisa ser definido pelo objeto e não ao inverso. Evita-se com isso que o caminho ganhe destaque demasiado, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto de investigação acabe descaracterizado ou desconfigurado, na tentativa de enquadrá-lo nos moldes estanques das metodologias (GAMBOA, 2007).

Nesse sentido, Gatti (2012) observa, no movimento da produção dos trabalhos no campo da educação nos últimos anos, o surgimento de novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados. A pesquisadora evidencia a necessidade de compreender processos e situações que estão à margem ou além do usual modelo de explicações, onde os “desencaixes do teorizado” (p. 37), apontam as debilidades das fórmulas aprendidas, o que caracteriza um importante desafio à pesquisa em educação.

Tendo presente tais pressupostos, em relação à metodologia, este capítulo se divide em duas seções. A primeira delas apresenta, de maneira ampla, as definições conceituais quanto à abordagem metodológica adotada para o desenho investigativo que conduziu a pesquisa em questão - análise documental e análise de conteúdo. A segunda seção apresenta o material de pesquisa utilizado e detalha o percurso investigativo percorrido, de onde emergiram as categorias de análise.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA: ELEMENTOS CONCEITUAIS

A questão central na busca de informações, dados ou indícios, para determinada pesquisa não está somente vinculada à técnica utilizada, mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo ligado às formas de pensar sobre

os elementos a reunir ou já reunidos, para responder ao problema da pesquisa, o que envolve uma questão de perspectiva e de concepção diante da realidade e do que se pretende conhecer (GATTI, 2012).

Considerando que é necessário compreender os fatos ou fenômenos em dadas circunstâncias ou numa conjuntura e não tomá-los em si, permitindo, desta maneira, construir significados a partir deles, o processo investigativo exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora sobre o objeto de estudo (GATTI, 2012; BOGDAN, BICKLEN, 1994).

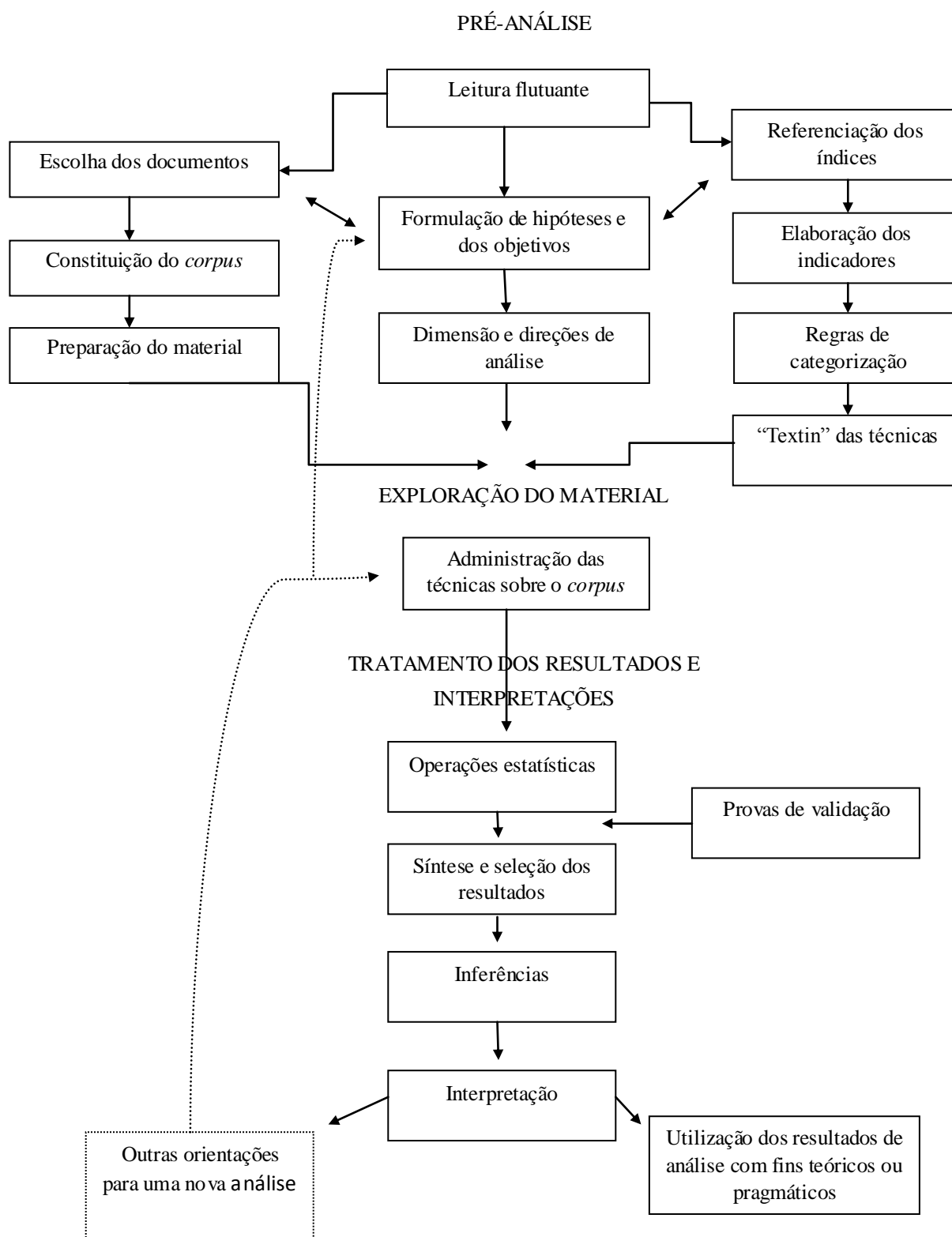
Partindo deste posicionamento, a análise documental foi a ferramenta metodológica que potencializou a coleta de dados relativos aos documentos elencados como base investigativa para a dissertação, cuja organização e interpretação foi orientada através dos pressupostos referentes à análise de conteúdo, segundo Bardin (1977).

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos adaptável a um vasto campo de aplicação, objetivando assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto, além de permitir que sobressaiam do documento suas principais regularidades. Assim, de acordo com Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003) é possível definir que a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto.

Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentido - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSSIS, 2003, p. 6).

O método da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977), apresenta três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados/interpretações. Tal método de análise é explicado por Bardin (1977) através do esquema detalhado a seguir. A próxima seção vai detalhar como a referida organização investigativa foi aplicada na pesquisa empírica, apresentando os documentos analisados e o desenho investigativo.

Figura 4: Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: BARDIN, 1977, p. 102

4.2 MATERIAL DE PESQUISA E DESENHO METODOLÓGICO

A partir dos pressupostos metodológicos apresentados acima, referentes à análise de conteúdo, a pesquisa foi dividida em três momentos distintos. O primeiro deles envolveu a busca pelos documentos elaborados no período compreendido entre 1996, data da aprovação da LDB nº 9394/96, e o ano de 2013, considerado emblemático para o Ensino Médio, quando foi sancionada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, e que o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 1.140, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Os critérios de seleção dos documentos consideraram a relação com o direcionamento das políticas educacionais produzidas tanto a nível nacional como internacional, com foco no Ensino Médio. Nesta etapa da pesquisa foram selecionados dezesseis documentos, que foram agrupados em três blocos. Em uma segunda etapa, os documentos contidos em cada bloco passaram por uma análise criteriosa de seleção, onde foram reagrupados em um único conjunto, formado por sete documentos a fim de potencializar a definição das categorias, o recorte dos excertos e a análise transversal dos dados obtidos, a partir dos pressupostos de Bardin (1977), sobre a definição de unidades de sentido capazes de orientar o mapeamento das recorrências e a análise dos excertos selecionados.

É importante referir que os documentos referentes ao primeiro bloco foram resguardados enquanto bases que nortearam tanto a elaboração dos demais documentos, quanto o surgimento dos conceitos tomados posteriormente como categorias de análise/unidades de sentido e assim assumem centralidade nas abordagens analíticas, ao lado dos documentos que foram selecionados entre os dois últimos blocos.

Nesta fase, com base nos elementos evidenciados na caracterização histórica do Ensino Médio e no referencial teórico adotado, a leitura dos documentos permitiu estabelecer categorias preliminares de análise, onde o material foi organizado em uma grade. Foi possível mapear as recorrências em relação às categorias selecionadas, potencializando a exploração do material e, na última etapa da pesquisa, a interpretação dos resultados. Considerou-se que, de acordo com Bogdan e Bicklen (1994), enquanto lê, o pesquisador deve começar a desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação, para potencializar a análise de dados, considerada pelos referidos autores como o processo de busca e organização sistemática dos materiais encontrados visando sua compreensão.

A seguir serão apresentados os três blocos contendo a primeira seleção de material realizada, onde o primeiro bloco agrupa documentos elaborados a nível internacional, com a participação de organismos multilaterais e confere um direcionamento abrangente à educação, fazendo referência à implantação de políticas educacionais que envolveram o ensino de um modo geral, constituindo as bases de estruturação da reforma proposta para a educação tanto no Brasil, quanto em diversos outros países latino americanos.

O primeiro documento analisado refere-se à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, que, de acordo com Shiroma *et al* (2011), foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD, e pelo Banco Mundial, e contou com a participação de governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo, marcando o compromisso dos 155 governos signatários da declaração em assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Na concepção da autora, o evento foi o marco a partir do qual os nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, foram levados a promover ações que garantissem a efetivação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Nesta Conferência, os países acordaram com as disposições contidas na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, comprometendo-se com a universalização da educação básica, que se tornou referência na formulação das políticas públicas de educação na década de 1990.

O segundo documento, produzido no ano de 1992, refere-se à proposição educacional da CEPAL “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*” produzido no ano de 1992 e traduzido e publicado no Brasil em 1995, com o título “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”. O documento foi reformulado através de uma edição resumida, publicada em Lima, em 1996, com o intuito de reforçar a divulgação dos princípios contidos na publicação original. O documento representa a tentativa de esboçar uma proposta de política capaz de articular educação, conhecimento e desenvolvimento.

O terceiro documento a ser analisado é uma publicação do Banco Mundial, cuja primeira versão em Inglês foi produzida no ano de 1995 e a primeira versão em espanhol, que será o objeto de análise, publicada em 1996, com o título “*Prioridades y estrategias para la*

educación”. Conforme o prólogo do documento, nele se examina especialmente a contribuição da educação formal para o crescimento econômico, oferecendo diretrizes para determinar as prioridades e estratégias da política educacional para atingir o desenvolvimento, a partir da realidade de cada país.

O Relatório Jacques Delors, publicado em 1998, é o quarto documento a ser analisado. Resultado dos trabalhos organizados pela UNESCO a partir dos estudos da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, as aprendizagens que são consideradas fundamentais para a educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (p. 32).

O último documento que vai compor o primeiro bloco trata-se de uma publicação da UNESCO/OREALC, em 2008, sob o título “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos”, a respeito das recomendações de implementação de políticas educacionais a médio e longo prazo, para cumprir com os objetivos de educação de qualidade para todos. O documento tem como base a Segunda Reunião Intergovernamental de Ministros de Educação do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac), realizada em março de 2007 na Argentina.

É importante destacar que dez anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, muitos de seus promotores constataram que os progressos feitos no sentido de realização de Educação para Todos (EPT) foram insuficientes, e que seria necessária uma renovação dos compromissos. O Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar, no Senegal, adotou um Marco de Ação que buscava atingir a educação para todos até 2015.

Quadro 2: Documentos referentes ao bloco 1

TÍTULO	ANO	ORGANIZAÇÃO RESPONSÁVEL	DIRETRIZES/ABORDAGENS
Conferência Mundial de Educação para Todos	1990	UNESCO, UNICEF, PNUD, e Banco Mundial	Compromisso com a universalização da educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.
Educação e	1995	CEPAL	Proposição de esboço para a

conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade			implementação de políticas capazes de articular educação, conhecimento e desenvolvimento.
<i>Prioridades y estrategias para la educación</i>	1996	Banco Mundial	Apresenta a contribuição da educação formal para o crescimento econômico, oferecendo diretrizes para determinar as prioridades e estratégias da política educacional para atingir o desenvolvimento, a partir da realidade de cada país.
Relatório Jacques Delors	1998	UNESCO	Indica, entre outras questões, as aprendizagens que são consideradas fundamentais para a educação nas próximas décadas
Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos	2008	UNESCO/OREALC	Implementação de políticas educacionais a médio e longo prazo, para cumprir com os objetivos de educação de qualidade para todos.

Fonte: Pesquisa da autora

O segundo bloco de análise refere-se a documentos produzidos a nível nacional e internacional, direcionados para o Ensino Médio.

O primeiro destes é resultante de dois seminários realizados pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO, em Buenos Aires, no ano de 1999, e publicado em 2001, com o título “*Educación Secundária: cambio o inmutabilidad?*”. A pesquisa vai focar a publicação brasileira do documento, que ocorreu em 2002, sob o título “Educação secundária: mudança ou imutabilidade”. Os textos destacam as profundas transformações econômicas e sociais e situam o panorama da educação secundária nos países em desenvolvimento, relatando também experiências dos países desenvolvidos, evidenciando as políticas educacionais necessárias para alcançar a competitividade, a qualidade e a democratização do acesso a este nível de ensino. Para isso, o documento retoma os princípios contidos no relatório Delors (1998).

O segundo documento refere-se a uma publicação resultante da reunião ocorrida em Beijing, República Popular da China, no ano de 2001, em que se discutiram os objetivos e Funções do Ensino Médio no Século XXI. Foi publicado no Brasil em 2003 com o título “Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades”. O documento evidencia a importância das reformulações em termos de políticas educacionais visando enfrentar os desafios do Ensino Médio, preparando os estudantes para que possam atuar num mundo em rápidas transformações econômicas, sociais e culturais. O texto aponta o consenso de que os impactos advindos destas transformações, com as consequentes mudanças no mercado de trabalho e o crescente desemprego, levantam a necessidade da escola de Ensino Médio repensar o seu papel na preparação dos estudantes para a vida em sociedade. O documento também considera como base o relatório Delors (1998).

O terceiro documento é uma produção da UNESCO, em 2005, chamada “*Secondary Education Reform: towards a convergence of knowledge acquisition and skills development*”. A obra foi publicada no Brasil em 2008 com o título “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades”, objetivando sumarizar algumas tendências recentes nas políticas educacionais e propor um modelo para essa fase da educação, por meio da articulação entre educação básica geral e educação técnico-profissional, através de uma aproximação das duas modalidades em termos curriculares e organizacionais. De acordo com o documento, os sistemas de educação precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento e da tecnologia, que marcam um mundo em constante transformação.

O quarto documento deste bloco de análise refere-se à uma publicação da UNESCO no Brasil, em 2009, chamada “Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração”, com o intuito de contribuir para a implantação e o acompanhamento da nova proposta de construção de um Ensino Médio integrado à educação profissional, ensejada por reformulações na legislação educacional brasileira a partir de 2004. Vale ressaltar que as leis, as normas, os regulamentos e os documentos emanados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação, a partir daquele ano, estão em sintonia com as conclusões da reunião internacional “Aprender para o Trabalho, a Cidadania e a Sustentabilidade”, organizada pela UNESCO e realizada em Bonn, Alemanha, em 2004.

Os Protótipos Curriculares elaborados em 2011, pela UNESCO, em parceria com o MEC, integram o quinto documento a ser analisado. Foi elaborado com base nos pressupostos

contidos no texto “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração”, publicado em 2009. Os protótipos curriculares foram elaborados com a finalidade de propor modelos curriculares viáveis para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no Ensino Médio. Segundo o documento, a partir de uma mesma base curricular comum e com variantes à escolha de cada escola e grupo de estudantes, será possível aproximar a escola única da escola diferenciada e a desejada formação politécnica da formação técnica. Em síntese, o documento trata a respeito de um estudo promovido pela Representação da UNESCO no Brasil sobre a situação do Ensino Médio no país, visando a subsidiar os gestores públicos da educação básica na formulação de políticas e ações voltadas para a expansão da oferta desse nível de ensino com qualidade, tendo em vista as transformações globais da sociedade, da economia e do trabalho que pressionam as escolas de ensino médio do mundo inteiro para que busquem novas abordagens educativas.

Com o mesmo intuito, em 2012 é publicado no Brasil o documento “Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade”, que integra o último documento do segundo bloco de análise. O documento é composto por uma primeira parte que trata da legislação brasileira para o Ensino Médio, acompanhadas de um estudo que apresenta o panorama atual deste nível de ensino, além das perspectivas para um Ensino Médio público de qualidade, contendo ao final, recomendações aplicáveis às políticas e ações nacionais a serem propostas e implementadas na última etapa da educação básica.

Quadro 3: Documentos referentes ao bloco 2

TÍTULO	ANO	ORGANIZAÇÃO RESPONSÁVEL	DIRETRIZES/ABORDAGENS
Educação secundária: mudança ou imutabilidade	2002	UNESCO	Destaca as transformações econômicas e sociais e o panorama da educação secundária nos países em desenvolvimento, além de experiências dos países desenvolvidos, evidenciando as políticas educacionais necessárias para alcançar a competitividade, a qualidade e a democratização do acesso ao Ensino Médio.

Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades	2003	UNESCO	Evidencia a importância das reformulações quanto às políticas educacionais visando enfrentar os desafios do Ensino Médio, preparando os estudantes para atuar num mundo em rápidas transformações econômicas, sociais e culturais.
Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades	2008	UNESCO	Propõe um modelo para a reestruturação do Ensino Médio por meio de uma aproximação das duas modalidades em termos curriculares e organizacionais.
Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração	2009	UNESCO	Contribuições para a implantação e o acompanhamento da nova proposta de construção de um Ensino Médio integrado à educação profissional.
Protótipos Curriculares	2011	UNESCO/MEC	Propor modelos curriculares viáveis para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no Ensino Médio.
Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade	2012	UNESCO/MEC	Estudo que apresenta o panorama atual do Ensino Médio, além das perspectivas para um ensino público de qualidade, contendo, ao final, recomendações aplicáveis às políticas e ações nacionais.

Fonte: Pesquisa da autora

A esse respeito, o foco que o último documento do segundo bloco mantém na legislação e na contextualização do Ensino Médio brasileiro, que se desenha em muitos

documentos listados para análise, é a base de referência para o levantamento do terceiro e último bloco de documentos, que aborda a legislação produzida no país, a partir das proposições e dos indicativos apresentados nos documentos selecionados até esta etapa. Além da legislação produzida entre 1996 a 2013, o terceiro bloco envolve também os documentos norteadores que expressam as proposições contidas nas políticas educacionais propostas para o Ensino Médio durante este período.

O primeiro documento do terceiro bloco de análise é a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal de 1988, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos.

O segundo documento a ser analisado é a Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio (ProEMI), criada pela Portaria nº 971, 09 de outubro de 2009, apresentado, pelo Ministério da Educação, como estratégia para desencadear a reestruturação dos currículos neste nível de ensino e integra um conjunto de ações que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com o intuito de garantir o acesso à educação de qualidade e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros.

O terceiro documento a ser analisado trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reestruturadas a partir da Resolução CMNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, apresentando a proposta curricular que também servirá como base para o redesenho curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI.

A Lei nº 12.796, de quatro de abril de 2013, é o quarto documento deste bloco de análise e refere-se às alterações na LDB nº 9394/96, especialmente no que diz respeito às diretrizes para a educação básica, regulamentando a obrigatoriedade e gratuidade dos quatro aos dezessete anos.

O quinto documento a ser analisado é a portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, definindo as diretrizes gerais para a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do país.

Quadro 4: Documentos referentes ao bloco 3

TÍTULO	ANO	ORGANIZAÇÃO RESPONSÁVEL	DIRETRIZES/ABORDAGENS
Emenda Constitucional nº 59	2009	Câmara dos Deputados/Senado Federal	Emenda constitucional que prevê a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos.

Portaria nº 971	2009	MEC	Desencadeia a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.
CMNE/CEB nº 2	2012	MEC	Norteia a proposta curricular que também servirá como base para o redesenho curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI.
Lei nº 12.796	2013	Câmara dos Deputados/Senado Federal	Regulamentação da LDB 9394/9, prevê a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos quatro aos dezessete anos.
Portaria nº 1.140	2013	MEC	Define as diretrizes gerais para a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do país, que atuam no Ensino Médio.

Fonte: Pesquisa da autora

No intuito de potencializar a organização do material selecionado como *corpus* documental da presente investigação, no que diz respeito às políticas educacionais direcionadas para o Ensino Médio, os documentos organizados nos blocos um, dois e três passaram por uma nova e criteriosa análise e foram reagrupados em um único bloco de forma a permitir a análise transversal do conteúdo expresso em cada um deles.

Quadro 5: Reagrupamento dos documentos referentes aos blocos um, dois e três

TÍTULO	ANO	ORGANIZAÇÃO RESPONSÁVEL
Educação secundária: mudança ou imutabilidade	2002	UNESCO
Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades	2003	UNESCO

Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades	2008	UNESCO
Protótipos Curriculares	2011	UNESCO/MEC
Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade	2012	UNESCO/MEC
Portaria nº 971	2009	MEC
CMNE/CEB nº 2	2012	MEC

Fonte: Pesquisa da autora

Tais documentos foram analisados a partir das categorias que se evidenciaram também com a caracterização do Ensino Médio na atualidade, considerando a trajetória histórica de reestruturações em que esteve imerso desde a República, mas em especial a partir da década de 1990, tendo presente também o ideário de universalização/expansão que marcou, segundo Beisegel (2002), a educação no país.

As categorias foram ficando mais nítidas a partir das leituras dos documentos escolhidos como objeto de investigação e tornaram-se evidentes com a organização do referencial teórico adotado, especialmente através dos estudos de Krawczyk (2009), a respeito do papel do Ensino Médio, considerando a relação entre Estado, sociedade e educação e das teorizações do sociólogo português Licínio Lima (2012), a respeito da vinculação entre a educação e o desenvolvimento econômico.

Assim, categorias que em um primeiro momento envolviam a competitividade, o desempenho e a descentralização, estabeleceram-se como a **flexibilidade**, a **competitividade** e a **capacidade de aprender a aprender**.

A partir destas novas categorias, ou unidades de sentido, tal como mencionado anteriormente, o material foi esquematizado em uma grade, onde a seleção dos excertos foi organizada, para que fosse possível mapear as recorrências em relação às categorias selecionadas, que foram sintetizadas e posteriormente analisadas. Nesse sentido, a seguir são apresentadas as unidades de análise selecionadas para direcionar as discussões a respeito do objeto de investigação, no intuito de facilitar a compreensão do dimensionamento atribuído às discussões contidas no próximo capítulo.

Quadro 6: Unidades de sentido das categorias de análise

UNIDADE DE SENTIDO	SOCIEDADE	EDUCAÇÃO
Flexibilidade	A flexibilidade assume centralidade no campo econômico considerando a exigência de um novo tipo de trabalhador, aberto a mudanças e capaz de assumir riscos e lidar com as incertezas produzidas pelo mercado em tempos de globalização (SENNETT, 2006).	Preocupação com a formação do trabalhador exigido pela nova configuração da sociedade, especialmente sob a lógica da economia. Formação que também deve ser flexível para que o sujeito possa direcionar as aprendizagens de acordo com as habilidades que lhe são requeridas (LIMA, 2012).
Competitividade	No processo de inovação permanente no qual a sociedade está imersa, a competitividade é uma característica determinante para o sucesso dos indivíduos, para que sejam capazes de responder aos desafios de um mundo complexo e competitivo (LIMA, 2012).	Face aos desafios da economia a educação é compreendida como um meio eficaz na criação de condições que favoreçam a adaptação dos sujeitos às incertezas da atualidade (LIMA, 2012).
Capacidade de aprender a aprender	Habilidade para renovar a base de conhecimentos ou capital humano, é considerada como uma condição para o desenvolvimento econômico e a produtividade, considerada uma ferramenta para produzir valor agregado (LIMA, 2012).	Em um mundo de mudança permanente, a educação assume cada vez mais o sentido de uma formação geral e polivalente, capaz de fomentar a aquisição de competências gerais (LIMA, 2012).

Fonte: Pesquisa da autora

É importante elucidar que, para além dos pressupostos de Bardin (1977), relativos à análise de conteúdo, os dados obtidos foram analisados também com base nos elementos teóricos abordados por dois pesquisadores cujas teorizações assumem papel de destaque no cenário das pesquisas com políticas educacionais. Embora de vertentes epistemológicas

marcadamente distintas, Evangelista (2009) e Mainardes (2009), apresentam contribuições teórico-metodológicas importantes para as reflexões a respeito do objeto de estudo desta dissertação.

De acordo com Evangelista (2009), partindo do princípio de que o sujeito é produtor de conhecimento, conclui-se que o *corpus* documental é por ele definido, analisado, compreendido. Segundo a pesquisadora, a racionalidade presente na documentação não é dada *a priori*, mas é construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas. Assim cabe ao pesquisador,

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que, não raro obliteradas do texto, estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2009, p.4).

Para Evangelista (2009), os documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises de tendências, de recomendações, de proposições, expressando e resultando de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos. A autora aponta que, dessa forma, ao se tratar de política, é preciso ter clareza de que os documentos normalmente não expõem as verdadeiras intenções e nem a realidade.

Na análise da autora, os documentos produzidos no âmbito das políticas educacionais são fontes de concepções e permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. Importa então,

[...] captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu (EVANGELISTA, 2009, p. 4).

O posicionamento da autora representa um dos objetivos que envolvem a dissertação, na busca pela compreensão das racionalidades políticas que envolvem a produção dos principais documentos produzidos em âmbito nacional e internacional a respeito do Ensino Médio, especialmente a partir da vigência da LDB nº 9394/96.

Tal posicionamento, respeitadas as divergências de ordem epistemológica, assemelha-se ao que propõe Mainardes (2009), em termos de elementos teórico-metodológicos para a análise de políticas educacionais. O referido autor procura evidenciar a importância de se

investigar o contexto de influência do processo de formulação de políticas, destacando-se o papel das redes políticas.

A análise do contexto de influência na formulação das políticas, da forma mais abrangente possível, torna-se útil e necessária para se compreender o jogo de influências e múltiplas agendas no processo de configuração de políticas no processo histórico. Essa análise abrangente poderá permitir a identificação das influências globais/internacionais, de agências multilaterais, redes políticas, comunidades epistêmicas, intelectuais e políticas que exercem influências, forças do contexto político nacional e local, dentre outros. Ao se destacar as diferentes dimensões e escalas da formulação e implementação das políticas públicas, bem como as redes que exercem influências e nas quais algumas vezes os *policy makers* estão inseridos, é possível regatar-se o conjunto de determinantes políticos e institucionais das políticas educacionais no plano nacional ou em contextos específicos (MAINARDES, 2009, p. 10).

Ao apresentar os documentos que serão o foco de análise da investigação, situados em uma ordem cronológica, é possível estruturar um direcionamento das proposições que os documentos representam, os quais partem de um nível macro, situado no âmbito internacional, até o nível mais específico que trata das proposições legais elaboradas para o Ensino Médio no Brasil, potencializando uma análise transversal do material selecionado.

Partindo das teorizações de Ball (1994), para a análise das políticas educacionais, de acordo com os objetivos da pesquisa, dois conceitos assumem centralidade, o primeiro deles refere-se ao “contexto de influência” no qual as políticas são produzidas e o outro se refere ao “contexto das estratégias políticas” que direcionam as proposições a respeito da educação (BALL, 1994; MAINARDES, 2009).

A demanda de análise dos conceitos reiterados nos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, de onde provêm orientações para a reforma educativa na virada do século, na América Latina e Caribe sugere, de acordo com Evangelista (2009), a identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem. De acordo com a autora, há uma teia conceitual nas fontes e, ao selecioná-las, faz-se necessário explicitar os critérios pelos quais foram escolhidas em detrimento de outras. Conceitos que, de acordo com Evangelista (2009), devem ser analisados a partir de um quadro teórico que mobilize categorias para a compreensão do tema em estudo.

Desta forma, o presente capítulo procurou detalhar a perspectiva metodológica pela qual foi possível analisar o conjunto de documentos selecionados como *corpus documental* da investigação, cuja análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo, de acordo com as clássicas proposições de Bardin (1977). As referidas análises, tecidas a partir dos excertos

dos documentos, realizadas a partir do referencial teórico adotado, serão apresentadas no próximo capítulo, desenvolvidas a partir da estruturação das categorias de **flexibilidade, competitividade e do aprender a aprender**, culminado em um esquema capaz de explicitar as racionalidades políticas que revelam as estratégias de um Estado em ação, presentes na agenda educacional brasileira, dada a influência que exercem no posicionamento do conhecimento escolar referente ao Ensino Médio na contemporaneidade.

5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE: CONHECIMENTO PARA A EMPREGABILIDADE

Prefiro essa “crise” de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista (CHARLOT, 2007, p.130).

Retomando as considerações realizadas nos capítulos anteriores, a respeito da caracterização do Ensino Médio como objeto de estudos, este capítulo vai apresentar as análises que derivam dos documentos selecionados como base investigativa, considerando o referencial teórico adotado. Por meio de tais documentos buscamos diagnosticar alguns dos principais pressupostos que orientaram o processo de universalização da educação básica, através da análise das proposições contidas nos diferentes materiais produzidos a nível nacional e internacional, com relação ao Ensino Médio, que a partir dos objetivos da pesquisa, introduzem as categorias de flexibilidade, competitividade e aprendizagem ao longo da vida, como foco investigativo, considerando a relação entre o conhecimento e o desenvolvimento econômico.

Antes de iniciar a apresentação destas análises, faz-se importante referir que a discussão sobre as reformas mais recentes engendradas no âmbito da Educação Básica e dentro delas as implicações para o Ensino Médio, exige um esforço de compreensão do contexto político brasileiro, marcado pela reforma do Estado. Tal cenário indica que as políticas educacionais concebidas nas últimas décadas do século XX e em desenvolvimento no início do século XXI devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo. Em tais condições, as reformas educativas implementadas decorrem do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo, que deposita na educação a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico (NETO; RODRIGUEZ, 2007; KRAWCZYK, 2014; OLIVEIRA, 2002; LIMA, 2012).

Sendo assim, na perspectiva da centralidade atribuída à educação e da ampliação da obrigatoriedade da escolarização básica, onde o Ensino Médio passa a ter maior visibilidade, as categorias de análise: **flexibilidade, competitividade e aprendizagem ao longo da vida**, serão analisadas de forma a assinalar o direcionamento dado ao conhecimento escolar a partir de um contexto que prima pelo desenvolvimento econômico, sendo marcado pelo que Lima (2012) caracteriza como “aprender para ganhar e conhecer para competir”(p.11).

Assim, ao considerar o eixo da competitividade, as políticas educativas para o Ensino Médio posicionam o conhecimento escolar a ser ensinado a partir de duas lógicas políticas distintas e complementares. A primeira delas pode ser definida como a **ênfase nas capacitações para uma economia flexível** e é apresentada na primeira seção, sendo complementada pela segunda lógica, definida como a **busca de perfis formativos voltados a aprendizagens permanentes**, caracterizada na segunda seção.

5.1 ENSINO MÉDIO: CAPACITAÇÕES PARA UMA ECONOMIA FLEXÍVEL

Considerando o contexto de onde as categorias que referenciam a produção das considerações investigativas apresentadas neste capítulo emergem, esta seção objetiva problematizar o papel atribuído ao conhecimento escolar nas reformas gestadas para o Ensino Médio especialmente na última década. Perspectiva que, ao mesmo tempo em que apresenta a relação entre as políticas gestadas para a educação brasileira e as proposições dos organismos internacionais, considera o contexto de influências que estes documentos tiveram nas reformas produzidas em diversos outros países da América Latina, tal como apontam os estudos de Krawczyk (2003), Tiramonti (2011), Tello e Mainardes (2014).

Tais considerações investigativas serão conduzidas pela análise transversal dos documentos que compõem o material de análise, tal como apresentado no capítulo que trata da metodologia, considerando a ênfase atribuída ao conhecimento enquanto forma de capacitar os sujeitos para que se tornem parte de uma economia flexível. O termo flexibilidade é caracterizado por Stoer e Magalhães (2005) como uma palavra-chave na literatura da atualidade, que denota a capacidade de adaptação às inesperadas mudanças nos ambientes organizacionais e a capacidade de resposta aos desafios que emergem a partir das transformações produzidas por este conceito.

As condições, sob as quais se desenvolveu o “capitalismo flexível”, demonstram como e por que a flexibilidade assume centralidade neste contexto, considerando não somente o campo econômico, mas a exigência de um novo tipo de trabalhador, que deve ser ágil, aberto a mudanças e capaz de assumir riscos (SENNETT, 2006). De acordo com Silva (2014), nessa concepção, a flexibilidade pode ser lida como um aspecto determinante para os modos de vida contemporâneos, considerando que as modificações produzidas no mundo do trabalho, que emergem desse arranjo capitalista, produzem um campo de incertezas constantes, onde a perspectiva de qualificação deve ser um processo contínuo e permanente. Essa preocupação se

manifesta no documento produzido pela UNESCO, no ano de 2002, intitulado “Educação secundária: mudança ou imutabilidade”. O referido documento tem como objetivo evidenciar as políticas educacionais necessárias para alcançar a competitividade e a democratização do acesso ao Ensino Médio, considerando as transformações econômicas e sociais nos países em desenvolvimento. Apresenta um conjunto de novas disposições subjetivas, necessárias para o trabalho nas organizações contemporâneas, como evidencia o excerto abaixo.

O antigo modelo de um operário qualificado que possuía formação profissional especializada e experiência de trabalho foi substituído por um operário ou um **técnico competente, flexível, capaz de pensar e de solucionar problemas, responsável, apto a tomar decisões de maneira autônoma** e de responder rapidamente a sinais que vêm da máquina ou do mercado. Essas **competências se adquirem na educação secundária geral** (se realmente se mudarem e desenvolverem conteúdos menos abstratos, mais práticos e mais contextualizados) e em uma educação técnico-profissional de qualidade, em nível secundário e superior.

Fonte: UNESCO, 2002, p.28 - grifos nossos

O que o excerto evidencia, dentre outros aspectos, é uma preocupação com a formação do trabalhador exigido pela nova configuração da sociedade, especialmente sob a lógica da economia, tal como demonstram os pressupostos de Sennett (2006), em relação às configurações do capitalismo flexível. O documento enfatiza que o espaço privilegiado para a formação desse novo indivíduo é a escola, mais especificamente a escola média. Em outras palavras, tal perspectiva torna possível vislumbrar novos sentidos para o trabalho e o desenvolvimento da carreira. Constata-se, então, a busca por novos perfis formativos, mais adequados a um tempo de mudanças, conforme apresenta o documento, há mais de uma década.

Diferentemente do trabalhador dócil e disciplinado das sociedades industriais, a contemporaneidade dá condições para a emergência de um “trabalhador flexível”, alguém capacitado para a vulnerabilidade do próprio mercado em que está inserido, ou, ainda, um sujeito maleável (polivalente), capaz de exercer múltiplas atividades ao longo de seu tempo de trabalho. A ênfase na ideia de flexibilidade não apenas produz ressonâncias nos processos de trabalho, como também se constitui como um imperativo da vida social desse capitalismo. Os sujeitos e as instituições fazem da flexibilidade um modo de organização (SILVA; SILVA, 2012, p. 5).

Torna-se relevante destacar que o conhecimento assumiu centralidade nos processos de produção engendrados a partir do capitalismo flexível, sendo decisivo na transição para uma sociedade fundada na informação, servindo para fornecer a flexibilidade necessária às respostas exigidas pelos mercados globais, tornando-se, também ele uma mercadoria

(BERSTEIN, 1996; LIMA, 2012; STOER; MAGALHÃES, 2005, CASTELLS, 1996; SENNETT, 2006; BALL, 2009).

Neste sentido, o sociólogo Licínio Lima (2012), ao analisar a centralidade atribuída ao conhecimento na sociedade da aprendizagem, contida nos programas e orientações de políticas educacionais de diversos governos e instituições internacionais, tece uma crítica à redução do conhecimento a ganhos econômicos por meio da valorização de aprendizagens com aplicabilidade prática e rentável ao sujeito. O autor destaca que as reestruturações propostas no intuito de ajustar os processos formativos para ampliar o potencial de empregabilidade e a competitividade econômica, indicam que, sob a égide do capitalismo, a educação acabou sendo direcionada a uma perspectiva utilitarista.

Esta perspectiva permite compreender o esforço realizado pelas proposições apresentadas pela UNESCO em definir novas características para o Ensino Médio, através de uma reestruturação curricular, que vislumbra uma nova identidade para esta etapa da escolarização, moldada de acordo com as demandas que emergem das novas configurações assumidas pela economia e pela sociedade, na contemporaneidade. A nova identidade, tal como explicita o fragmento a seguir, considera três eixos principais para o delineamento das novas políticas para esta etapa da Educação Básica.

A definição da **concepção do ensino médio de que o país necessita**, para atender às **necessidades de hoje e dos anos que seguirão**, deve estar assentada sobre três eixos básicos: a **flexibilidade** para atender a diferentes pessoas e situações e às mudanças permanentes que caracterizam o mundo da sociedade da informação; a **diversidade** que garante o atendimento das necessidades de diferentes grupos em diferentes espaços e a **contextualização** que, garantindo uma base comum, diversifique os trajetos e permita a constituição dos significados que dão sentido à aprendizagem e ao aprendido.

Fonte: UNESCO, 2002, p. 288 - grifos nossos

Nesse contexto, segundo o que afirma Silva (2014), os investimentos da UNESCO no campo da ciência e da tecnologia tem se ampliado nos últimos anos, revitalizando em alguma medida, os pressupostos já apontados por Schultz (1987), para quem o investimento no capital humano representa o valor econômico da educação, através da aquisição de capacidades e habilidades capazes de atender às demandas do mercado. A flexibilidade⁵ assume lugar de destaque na definição das novas propostas de organização curricular do

⁵ De acordo com o sociólogo colombiano Mario Díaz-Villa, os discursos em torno da flexibilidade e das competências, que enaltecem o sujeito autônomo e inovador, requerem análises amplas e profundas, que discutam, a partir de uma perspectiva crítica, a maneira como o poder e o controle tem assumido novas formas na contemporaneidade.

Ensino Médio, ancoradas no novo tipo de formação profissional exigida pelo mercado de trabalho. Toma-se como desafio a busca de conhecimentos e competências que promovam novas capacidades.

O **desafio** dessa modalidade consiste em **aumentar o nível de rendimento** do que se refere aos **conhecimentos e competências** dos alunos para satisfazer **as novas exigências do mercado de trabalho** e, ao mesmo tempo, conseguir **escolarizar grupos com interesses e capacidades diferentes**. Em todo caso, é necessário visualizar um **sistema flexível e aberto**, que permita a alguém que começou a especializar-se, mudar de rumo, ou a quem deixou o sistema educativo, retomar os estudos.

Fonte: UNESCO, 2002, p. 46 - grifos nossos

Neste direcionamento, o que preceitua o documento “Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades”, produzido pela UNESCO em 2003, ao mesmo tempo em que evidencia a importância das reformulações referentes às políticas educacionais, também manifesta a preocupação em preparar os jovens para atuar em um mundo em rápidas transformações. A flexibilidade é percebida como indispensável, na medida em que as mudanças contínuas marcam o nosso tempo. Aliás, como evidencia o excerto abaixo, a aprendizagem permanente é posicionada como uma questão de sobrevivência.

[...] o **desejo de aprender em regime contínuo**, como **imperativo de sobrevivência num mundo em rápida evolução**, implica que teremos de **flexibilizar a rigidez no tempo e no espaço** que tem caracterizado o nosso processo de educação atual.

Fonte: UNESCO, 2003, p. 28 - grifos nossos

Desta maneira, a flexibilidade se apresenta como princípio que figura no âmago da reforma do Ensino Médio, indicando formas privilegiadas de ensinar e aprender, assim como configurando o conhecimento a ser selecionado para as instituições. É importante referir que o termo flexibilidade passa a fazer parte do vocabulário educacional a partir da década de 1990, tal como apresentado anteriormente, no capítulo que aborda a trajetória histórica do Ensino Médio no país. Conceito que continua a fazer parte, de maneira bastante forte, dos indicadores da reestruturação desta etapa da educação básica na última década, especialmente nos aspectos subjacentes às reformas curriculares.

Esse ideário também se faz presente no que dispõe o documento “Educação Secundária: Mudança ou imutabilidade”, produzido pela UNESCO em 2002, ao considerar que os novos materiais curriculares da educação secundária latino-americana deveriam ser ricos e flexíveis, admitindo variantes, de acordo com as características de cada uma das

diferentes instituições. Sob tal concepção, o ponto de partida para a elaboração de modelos curriculares consiste na adoção do desafio de formação de competências, no intuito de permitir que os egressos contribuam de maneira mais polivalente para a força de trabalho (UNESCO, 2002).

Consoante ao que propõe o documento apresentado acima, o foco na reestruturação dos sistemas educativos da América Latina relativo ao ensino secundário, se reflete nos materiais a seguir que denotam como estas orientações foram internalizadas e materializadas nas políticas educacionais propostas no Brasil.

Assim, as legislações e documentos orientadores evidenciam o princípio da flexibilidade como marco estrutural das reformas gestadas, sobretudo a respeito do currículo, que passa a ser organizado por áreas do conhecimento. Como explicitam os excertos abaixo, há uma preocupação com a forma de organizar os currículos escolares, de maneira que sejam adequados aos novos princípios.

Com o propósito de **reduzir a quantidade de espaços curriculares**, que os **alunos têm de atender**, em alguns casos, paralelamente, os novos materiais curriculares **procuram substituir as disciplinas por áreas**.

Fonte: UNESCO, 2002, p. 212 – grifos nossos

[...] a **organização curricular** está distribuída em **três áreas**: i) **Linguagens**, códigos e suas tecnologias; ii) **Ciências da natureza, Matemática** e suas tecnologias; iii) **Ciências humanas** e suas tecnologias. Para cada uma dessas áreas foi definido um conjunto de **competências básicas**, esperadas como **resultado final do ensino médio**, que se constituem na Base Nacional Comum.

Fonte: UNESCO, 2002, p. 295 - grifos nossos

A orientação que consta nos excertos acima, evidenciando uma proposta recorrente na atualidade, evoca a necessidade de reorganizar o currículo, de maneira a torná-lo mais simplificado e compacto, substituindo as disciplinas por áreas do conhecimento. A referida escolha reflete uma das facetas da flexibilização do currículo, incidindo diretamente no perfil formativo dos concluintes da Educação Básica.

Tal orientação, em relação à estrutura curricular, consta de maneira bastante semelhante no excerto a seguir, que é parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Reestruturado em 2012, o documento constitui uma das principais produções em relação à organização curricular do Ensino Médio no país.

Art. 7º A **organização curricular do Ensino Médio** tem uma **base nacional comum** e uma **parte diversificada** que não devem constituir blocos distintos, mas um **todo integrado**, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que **considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais**.

Art. 8º O currículo é **organizado em áreas de conhecimento**, a saber:

I - Línguas;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a **contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos**.

Fonte: BRASIL, 2012, p.2 - grifos nossos

Os indicativos contidos nos excertos revelam a estruturação de um currículo definido por grandes áreas do conhecimento e não mais dividido por disciplinas, marcando a emergência do processo de flexibilização em curso nas reformas educativas realizadas no Brasil, em relação ao Ensino Médio. De acordo com Silva e Silva (2012), a ênfase atribuída ao princípio da flexibilidade, provocada pelo capitalismo, não produz ressonâncias apenas nos processos de trabalho, mas se torna um modo de organização social tanto dos sujeitos quanto das instituições, envolvendo também a escola.

É importante também destacar que o princípio da flexibilidade requer um conjunto de habilidades ligadas ao saber fazer e implica também em assumir novas atitudes e valores, objetivando o sucesso tanto dos indivíduos quanto das organizações, tendo em vista que, na lógica do capitalismo, a aceleração das transformações produz uma nova concepção dos processos produtivos, onde a capacidade de ser flexível é considerada o principal indicador da performance individual e coletiva, refletindo no âmbito das organizações, o que inclui os sistemas de ensino (STOER; MAGALHÃES, 2005).

Neste direcionamento, Silva (2014), apresenta a perspectiva de que a formação das competências necessárias para os novos sistemas produtivos está atrelada a novas lógicas de seleção e organização dos conhecimentos, orientada pela visão neoliberal de investimento no capital humano, na qual os processos educativos devem ampliar o potencial dos indivíduos para competir.

Assim, Silva (2014) postula que o conhecimento escolar é dimensionado a partir de um processo que Lima (2012) caracteriza como “escolha das oportunidades de aprendizagem” (p. 33). Processo que emerge de estratégias e racionalidades individuais, onde o conhecimento fica reduzido a aprendizagens básicas que são regidas pela lógica de que a finalidade de aprender é garantir o poder de competitividade e ganhos econômicos, restringindo o

conhecimento a uma mercadoria capaz de ser obtida por meio de relações que se assemelham às estabelecidas entre clientes e consumidores (SILVA, 2014, LIMA, 2012).

Tal perspectiva é caracterizada, seguindo o itinerário de análise do *corpus* documental da investigação, pelo conteúdo expresso no Parecer CNE/CP nº 11/2009, que aprovou a Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio e prevê, a partir da legislação que o situa como etapa final da Educação Básica, a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular que permitam, entre outros aspectos, a inserção no mundo competitivo do trabalho.

Direcionamento curricular que, de acordo com o documento, inclui componentes centrais obrigatórios e componentes flexíveis e variáveis, que possibilitam eletivamente, formatos e itinerários que atendam aos interesses e necessidades dos alunos, onde ambos os tipos de componentes devem ter um desenvolvimento integrado e interdisciplinar, organizados levando em consideração as dimensões estruturantes do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Desse modo, as mudanças dimensionadas, de acordo com o que preceitua o parecer, devem considerar também as áreas de conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que corroboram com a necessidade de se empreender uma forte indução à construção e colocação em prática de um currículo inovador, diversificado, flexível e criativo.

Ao longo do documento, fica evidenciada a ideia de que o currículo deve incluir componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos diversificados, atendendo os inúmeros interesses e necessidade dos alunos, tal como denotam os excertos a seguir.

Estimular, na sua implementação pelas escolas, **a diversidade de modelos**, com **formas várias e contextualizadas**, concebidos com **flexibilidade e com ênfases e percursos variados** que atendam à diversidade de **interesses dos diferentes alunos**, mas garantindo a necessária orientação da preparação geral/básica para o trabalho preconizada pela LDB.

Fonte: Parecer CNE/CP nº 11/2009, p.21 - grifos nossos

Promover a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, **e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular** que possibilitem, eletivamente, **desenhos e itinerários formativos** que atendam aos **interesses e necessidade dos estudantes**.

Fonte: Parecer CNE/CP nº 11/2009, p.21 - grifos nossos

Estimular a construção de **currículos flexíveis**, que permitam itinerários **formativos diversificados aos alunos** e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para **utilização aberta e criativa**.

Fonte: Parecer CNE/CP nº 11/2009, p.21 - grifos nossos

O processo de reestruturação que concebe o currículo e o conhecimento escolar a partir de contornos mais flexíveis, caracterizado nos excertos apresentados, é definido por Silva (2014) como “dispositivos de customização curricular” (p. 131). Tais dispositivos são marcados pela emergência de um currículo que permita a construção de percursos formativos diversificados, que permitam aos sujeitos direcionar a sua formação a partir das exigências de um mercado cambiante e competitivo.

No mesmo direcionamento, os Protótipos Curriculares propostos pela UNESCO/MEC no ano de 2011, preceituam um currículo variável, onde cada estudante, em dia ou período distinto do previsto para as atividades curriculares, poderá ampliar a carga horária de trabalho no grupo escolhido (trabalho, cultura, ciência ou tecnologia) ou participar de outros grupos, compondo um currículo individual variável, superior à duração mínima estabelecida pela escola (UNESCO/MEC, 2011).

A ideia de flexibilização do currículo capaz de proporcionar que o aprendiz organize seu próprio processo formativo, através de um currículo maleável que possa ser adaptado às necessidades e interesses individuais fomenta um tipo específico de conhecimento traduzido no que Libâneo (2012) caracteriza como aprendizagens mínimas, conceito que no limite se traduz no que o autor denomina de “kits de sobrevivência” (p. 20), formado por um conjunto de habilidades e competências com aplicabilidade prática que permitam ao sujeito implementar seu potencial de empregabilidade.

Ainda nesta perspectiva, outro documento que busca apresentar recomendações aplicáveis às políticas educacionais, denominado “Ensino Médio: Proposições para Inclusão e Diversidade”, publicado pela UNESCO, em colaboração com o MEC, em 2012, vai assinalar a importância de que a legislação prescreva a necessidade de se promover a “diversificação nos currículos do Ensino Médio, para atender a heterogeneidade e a pluralidade de necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos (p. 9)”, destacando em seu conteúdo, diversos apontamentos de documentos normatizadores, produzidos no país, que estão de acordo com os preceitos indicados por este organismo.

[...] os sistemas educacionais **devem prever currículos flexíveis**, com **diferentes alternativas**, para que os jovens tenham a **oportunidade** de escolher o **percurso formativo** que **atenda seus interesses, necessidades e aspirações**, assegurando-se assim a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da educação básica (§ 3º). Deve-se destacar, também, que o CNE considerou de alta relevância (Parecer CNE/CP nº 11/2009) a proposta do MEC de “Experiência curricular inovadora do ensino médio: ensino médio inovador” (2009). Essa proposta despertou interesse geral, com ampla repercussão, demonstrando que se esperam novos encaminhamentos para o ensino médio. Das recomendações aprovadas, destacam-se **o estímulo à diversidade de modelos, com currículos concebidos com flexibilidade e com ênfases e percursos variados** que permitam **itinerários formativos diversificados**, para melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.

Fonte: UNESCO/MEC, 2012, p. 8 - grifos nossos

De acordo com o documento, a necessidade de flexibilizar o ensino contribui para que a educação dê resposta à diversidade de necessidades dos indivíduos e contextos, onde

Estimular **alternativas de currículos concebidos com flexibilidade** e com **ênfases em percursos variados** que permitam **itinerários formativos diversificados**, para melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos.

Fonte: UNESCO/MEC, p. 22, 2012 - grifos nossos

Texto semelhante consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reestruturadas em 2012. A seguir são apresentados alguns excertos desse documento.

XI - a **organização curricular do Ensino Médio** deve oferecer tempos e espaços próprios para **estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados**, a fim de melhor responder à **heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes**, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

Fonte: DCN's, 2012, p. 6 - grifos nossos

III - fomentar **alternativas de diversificação e flexibilização**, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, **estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes** e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes.

Fonte: DCN, 2012, p.8 - grifos nossos

É importante analisar que a perspectiva de diversificação dos percursos formativos, justificada nos excertos anteriormente apresentados, sob o preceito de atender aos interesses dos estudantes, também podem estar relacionadas, considerando as questões inerentes ao

capitalismo flexível, com as necessidades de adequação impostas pela economia, ofertando uma formação diversificada para potencializar a formação de um trabalhador flexível.

Os materiais analisados acima culminaram na produção do documento orientador da implantação do PROEMI, reorganizado em 2013, que afirma que o Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

Considerando a perspectiva curricular de multiplicação dos percursos formativos contida nos excertos apresentados, Silva (2014) destaca “uma intensa flexibilização dos processos formativos, permitindo que os estudantes possam escolher livremente os aspectos concernentes à sua formação escolar” (p. 147). Disso emergem novas formas de seleção e organização do conhecimento, tal como propõem os excertos dos documentos, em relação à flexibilidade do currículo, evidenciando um discurso que evoca a necessidade de construção de percursos formativos diversificados, capazes de atender as diferentes necessidades de formação dos sujeitos.

Ainda de acordo com Silva (2014), o intenso processo de reestruturação pelo qual o Ensino Médio passou, especialmente na última década, com destaque para as novas diretrizes curriculares e para a consolidação de modelos de avaliação de larga escala, fez com que as políticas de currículo estivessem em evidência, desvelando uma preocupação ímpar com as formas de estruturar o conhecimento a ser veiculado pela escola média, onde, nas palavras do autor

[...] a configuração das políticas de escolarização produzidas em nosso tempo estabelece uma vinculação entre Estado e mercado e confia aos indivíduos a responsabilidade pela sua própria formação (...) fato que não ficou restrito apenas à realidade brasileira e ocorreu sob a égide das condições políticas do capitalismo contemporâneo, que, na perspectiva de uma sociedade globalizada e delineada por uma economia movida a conhecimento, tais políticas se desenvolveram a partir de um perfil formativo que visava moldar um sujeito inovador, pró-ativo e empreendedor (SILVA, 2014, p. 128).

O conceito de competência surge como um conceito central nas atuais políticas educativas, considerando a articulação do sistema de ensino com o mercado, caracterizado por sua vez como volátil e imprevisível, onde a concepção de formação do sujeito sofre um processo de individualização, que, no limite, representa não apenas um processo de

esvaziamento do conhecimento, reduzido a aprendizagens práticas e úteis para garantir o potencial de empregabilidade, mas também é um reflexo da proeminência do mercado na organização da sociedade (STOER; MAGALHÃES, 2005; BAUMAN, 2000; LIMA, 2012).

Neste sentido, face aos desafios da economia, que requer um processo de inovação permanente, onde a competitividade é uma característica determinante, a educação é compreendida como um meio eficaz na criação de condições que favoreçam a adaptação dos indivíduos, para que sejam capazes de responder aos desafios de um mundo complexo e competitivo (LIMA, 2012). Assim, o excerto abaixo, que deriva do documento produzido pela UNESCO em 2008, denominado “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades”, revela o direcionamento que os sistemas educativos devem tomar, em relação ao conhecimento.

A fim de ajudar os jovens **a enfrentar eficazmente esses desafios**, sejam eles positivos ou negativos, os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em **conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia**. É claro que, **para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo**, necessitam de um **repertório de habilidades** para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, **flexibilidade**, mobilidade e **empreendedorismo**.

Fonte: UNESCO, 2008, p.9 - grifos nossos

Tendo presente a importância atribuída à reestruturação curricular pautada na flexibilidade, através da ênfase na produção de **percursos formativos diversificados**, que atendam às especificidades individuais, o excerto acima apresenta, ao propor que o conhecimento escolar seja composto de um **repertório de habilidades para a vida**, um conceito que parece central para a presente investigação que é o **desenvolvimento de personalidades produtivas**.

Neste contexto, o conhecimento é visto de forma unidimensional e performativa, sendo que a escolarização deve possibilitar aos indivíduos uma situação favorável em termos de empregabilidade, onde a formação individual responsabiliza o sujeito por sua colocação no mercado de trabalho. Faz-se necessário assinalar ainda que a promoção de personalidades produtivas está vinculada ao conceito de empregabilidade, compreendida como um conjunto de competências que proporcionam performance econômica. Considera-se que o capitalismo flexível vai requerer dos indivíduos uma reorganização a fim de que se tornem empregáveis, em um mercado de trabalho dualizado e dividido através da relação entre qualificação e não-

qualificação, produzindo identidades mais voláteis e fragmentadas. Nessas condições, o sistema de ensino vai centrar sua preocupação na excelência acadêmica que garanta ao indivíduo as competências para se reposicionar neste mercado (SENNETT, 2006; STOER; MAGALHÃES, 2005; LIMA, 2012).

Ampliando o escopo da argumentação, é importante assinalar que a flexibilidade está vinculada ao conceito de competências, que, na visão de Stoer e Magalhães (2005), passam a ser definidas como a capacidade criada nos indivíduos e nos grupos para desempenhar os seus papéis sociais e produtivos em ambientes continuamente em transformação, compreendendo a capacidade de “estar em processo contínuo de capacitação para lidar com a mudança” (p. 35), onde os conhecimentos teóricos e práticos a serem mobilizados segundo este critério são, portanto, aqueles que propiciam a contínua abertura para a inovação. Desta maneira, considerando as competências exigidas para o novo perfil profissional forjado a partir da flexibilidade, o conceito de empregabilidade passa a assumir um papel central. A partir do que postulam Stoer e Magalhães (2005), ser empregável é possuir competências de adaptabilidade, é a capacidade de estar continuamente em processo de formação e circular no mercado de trabalho com uma velocidade o mais semelhante possível àquela com que o capital circula, com que as empresas reorganizam os seus processos e com que as inovações surgem.

A partir do princípio da flexibilidade, o conhecimento passa a ter um status de inovação permanente, onde o estado constante de incerteza faz emergir o conceito de empregabilidade, compreendido como a possibilidade de o trabalhador manter-se ativo no mercado de trabalho (SILVA; SILVA, 2012, p. 5).

Neste contexto, a meritocracia não é somente uma exigência, mas uma resignificação do conhecimento, do seu papel no processo educativo e da própria educação escolar, que passa a ser pautada pela necessidade de avaliação, que surge como medida político pedagógica capaz de conduzir o sistema educativo ao desempenho eficaz enquanto formador de competências (STOER; MAGALHÃES, 2005).

Neste sentido, Stoer e Magalhães (2005) evidenciam que, no contexto da sociedade em rede, o conhecimento, como veículo de formação, configura-se a partir de duas possibilidades: como competências essenciais potencializadas através de uma gestão flexível do currículo ou como formação integral do indivíduo, onde é possível perceber uma ambiguidade entre a compreensão do conhecimento como competência e o conhecimento como formação. Sendo assim, na visão dos autores no que se refere ao lugar e à função do conhecimento no processo

educativo, é possível vislumbrar um tensionamento que surge a partir de dois movimentos: a pressão resultante das exigências do mercado de trabalho, onde apenas os indivíduos competentes têm lugar e a segunda como uma pressão resultante da exigência da educação como emancipação individual, onde se acentua que o conhecimento não pode ser esvaziado de seu potencial de intervenção política e social.

Partindo do que Sennett (2006) retrata como sendo a cultura do novo capitalismo, vislumbra-se um cenário no qual a flexibilidade demarca as relações sociais e produtivas e onde emergem as reformas curriculares propostas para o Ensino Médio, alicerçadas em um processo de inovação permanente. As análises referentes ao conceito de flexibilidade, fundamentada nos princípios do desenvolvimento de competências economicamente úteis ao indivíduo, conduziram, a duas perspectivas que se entrelaçam. A primeira delas refere-se ao conceito de percursos formativos diversificados e a segunda está relacionada com a formação de personalidades produtivas.

A ênfase contida nos documentos analisados, que evidenciam a necessária reestruturação do Ensino Médio, através de uma adequação curricular, marcada pela **flexibilidade**, que objetiva tornar o conhecimento transmitido pela escola adequado às necessidades do indivíduo, dadas as exigências do mercado e da economia, fez com que assumissem centralidade os conceitos de **diversificação dos percursos formativos** voltados ao **desenvolvimento de personalidades produtivas**, por meio da **aquisição de um repertório de habilidades para a vida**. Nas condições descritas nessa analítica, o conhecimento dá lugar a aprendizagens rentáveis, capazes de garantir o potencial de empregabilidade e a participação dos indivíduos na sociedade do conhecimento, tal como denota a análise referente ao panorama do Ensino Médio brasileiro na atualidade, anteriormente apresentada. Partindo do princípio da flexibilidade e considerando a relação estabelecida entre os três conceitos acima, a próxima seção vai analisar como o princípio da aprendizagem ao longo da vida se insere neste contexto, através da lógica política que enfatiza o conhecimento a partir da capacitação do sujeito para uma economia flexível.

5.2 PERFIL FORMATIVO DO ENSINO MÉDIO: BUSCA PELA APRENDIZAGEM PERMANENTE

O conceito de aprendizagem permanente é caracterizado por Popkewitz, Olsson e Peterson (2009) como um dos aspectos vinculados à educação em uma sociedade e economia

flexibilizadas⁶. Sob tais condições, “as políticas de escolarização são marcadas por um cenário de aprendizagens contínuas, fazendo com que o sujeito produzido por essa racionalidade política, apresente-se como um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínuas” (p. 83).

Partindo do contexto de desenvolvimento do capitalismo flexível caracterizado por Sennett (2006) e considerando a emergente sociedade pós-industrial, assumem centralidade as dimensões da ciência, do conhecimento e das decisões técnicas, visto que a sociedade passa a ser regida por outros processos de tomada de decisão. De acordo com Bell (1977), a lucratividade e a produtividade tornam-se os índices de avaliação do sucesso, garantida pelo atendimento das exigências do mercado. Essa questão perfaz as modificações no mundo do trabalho e as políticas de formação humana, na qual percebemos a emergência dos princípios neoliberais, como argumentou-se até este momento (BELL, 1977; SILVA, 2014).

Acerca do princípio da aprendizagem permanente, encontra-se no documento intitulado “Educação secundária: mudança ou imutabilidade”, publicado pela UNESCO, um primeiro conjunto de recorrências empíricas.

Para poder competir num mundo globalizado e preparar-se para entrar na modernidade, os países latino-americanos têm que aumentar o nível educativo de sua população ativa, o que significa incrementar a participação dos jovens na educação secundária.

Fonte: UNESCO, 2002, p. 44 - grifos nossos

Hoje em dia, **os capitais se deslocam muito rapidamente**, na busca de **maiores lucros e oportunidades**, e, nem a existência de recursos naturais ou de energia, nem sequer o preço baixo da mão-de-obra são suficientes para garantir um crescimento estável. **O mais importante é dispor de uma força de trabalho formada, competitiva e flexível.**

Fonte: UNESCO, 2002, p. 24 - grifos nossos

O desenvolvimento dos países latino-americanos seria impulsionado pelo investimento em outros capitais, dimensionados na ênfase na etapa final da educação básica, assim como na formação de mão de obra competitiva e flexível. Essa questão também é abordada no documento produzido pela UNESCO em 2008, denominado “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades”, onde novamente se destaca a importância de que os sistemas de educação

⁶ Díaz-Villa (2011), apresenta o necessário desvelamento das novas gramáticas de poder e de controle, subjacentes aos discursos sobre flexibilidade e competências, que permeiam o contexto da globalização na atualidade.

desenvolvam personalidades produtivas, preparando os sujeitos para atuar no mundo do trabalho.

De acordo com Lima (2012), é possível perceber um processo de indução da competitividade entre as denominadas sociedades do conhecimento, onde o processo de individualização das responsabilidades, traduzido pela culpabilização dos sujeitos por seu desempenho, evoca o mérito pessoal. O que, no direcionamento das análises que concernem ao objeto de investigação desta dissertação, são condizentes com o conceito de performatividade apresentado por Stephen Ball (2010), ao considerar que,

[...] é por esses meios que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da economia do conhecimento. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser adequadamente apaixonado pela excelência, em conquistar o pico da performance (BALL, 2010, p. 45).

Tendo em vista estes pressupostos, Lima (2012) apresenta que, em uma reestruturação do conceito de capital humano, a educação e a aprendizagem se reconfiguram, considerando a emergência do novo capitalismo. Sendo assim, as relações entre a educação e a produtividade se estreitam, em termos de subordinação aos interesses da economia, através de um processo marcado pela ênfase nos percursos individuais de aprendizagem, caracterizados por objetivos previamente estabelecidos e compostos por uma lista de competências e habilidades que deverão ser adquiridas, e por meio das quais os resultados possam ser mensurados e hierarquizados.

Neste direcionamento, de acordo com Ball (2013 a), o Estado passa a monitorar o desempenho das políticas educacionais por meio da avaliação. Contexto que marca a emergência das avaliações em larga escala, que ganharam destaque em relação às políticas educacionais implementadas, especialmente na última década, a exemplo do Programme for International Student Assessment (PISA), em âmbito internacional e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em nível nacional. Nota-se, então, uma ênfase na busca de aprendizagens permanentes; entretanto, serão permanentemente monitoradas por sistemas de avaliação de larga escala.

A esse respeito, Popkewitz (2013) apresenta que o PISA caracteriza uma preocupação em relação aos conhecimentos práticos necessários para o futuro, evidenciada na maioria dos países na atualidade. Na visão do autor, em termos de inovação, o programa representa um ponto de referência internacional no que se refere ao comparativo de conhecimento prático dos estudantes com relação à compreensão leitora, competência matemática e científica em

diferentes países, com intuito de classificar as nações em termos de preparação para enfrentar os desafios econômicos e participar da sociedade do conhecimento do século XXI. Segundo o autor, *“se considera que la evaluación de las habilidades prácticas en situaciones de la vida cotidiana se encuentra relacionada con la eventual participación de los estudiantes en el mercado laboral y su capacidad de ser ciudadanos productivos”* (p. 55). Esse sentido pode ser percebido no excerto que segue, com destaque para a aquisição de habilidades práticas que objetivam contribuir para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

A convergência de conhecimentos e habilidades práticas é um imperativo para a vida no século XXI. As escolhas e decisões com as quais o indivíduo inevitavelmente se confronta exigem nível crescente de **conhecimentos e habilidades em domínios diversos.**

UNESCO, 2008, p. 22 - grifos nossos

Tal perspectiva também é problematizada por Lima (2012), ao considerar que, nesta dimensão, o conhecimento fica reduzido a um conjunto de aprendizagens com aplicabilidade prática e rentável, diretamente vinculadas ao emprego e à economia, onde a necessidade de formação é compreendida como um processo permanente, no intuito de garantir aos sujeitos a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global.

Para alcançar esta finalidade, de acordo com os pressupostos de Popkewitz (2013), entra em cena o conceito de aprendiz ao longo da vida, influenciando também as políticas e reformas educativas, traduzidas especialmente nas reestruturações curriculares que, pautadas no princípio da flexibilidade e na construção de itinerários formativos diversificados que atendam as necessidades dos sujeitos, devem primar por ofertar conhecimentos práticos. Na visão do autor, os indicadores do PISA funcionam como ferramentas para medir a capacidade dos cidadãos, considerando o grau de aptidão para participação na sociedade do conhecimento.

Nesse sentido, torna-se possível inferir que o princípio da aprendizagem ao longo da vida está imerso em um processo de individualização da aprendizagem, enquanto capacidade de enfrentar as incertezas do presente, considerando que o autor retrata a política do PISA como sendo o princípio que regulamenta e direciona o que os estudantes devem conhecer.

Fabris e Traversini (2013), ao tensionarem os deslocamentos referentes à constituição dos sujeitos escolares, apresentam as avaliações em larga escala como uma forma de controle, direcionando a seleção dos conteúdos e a análise do desempenho escolar. Nas palavras das autoras, no momento em que o controle adquire centralidade, acontece uma mudança de foco

em relação ao que pode ser mais importante na educação escolar, onde multiplicam-se processos de avaliação, classificam-se e ranqueiam-se instituições e pessoas. A esse respeito, Tello e Mainardes (2014), observam que um dos objetivos dessas avaliações é o de obter dados sobre o sistema de ensino, onde o estabelecimento de rankings não considera aspectos essenciais que podem influenciar diretamente nos resultados das avaliações, como a localização da escola, e o capital cultural e econômico dos alunos. Assim, de acordo com Scott (2013), o PISA se converte em um dispositivo performativo, visto que objetiva não apenas descrever as habilidades necessárias aos estudantes, mas interferir diretamente nas reestruturações promovidas, em termos de políticas nacionais, especialmente em termos do Ensino Médio.

A análise do conteúdo do material selecionado para a pesquisa assinala a presença de um ideário educacional, que, a partir dos princípios neoliberais, passa a operar vinculado à perspectiva de que a educação é a cura para os problemas sociais, mas, ao mesmo tempo, tem a função de formar sujeitos capacitados para atuar na lógica capitalista, contribuindo, ao difundir aprendizagens, atitudes e valores, para a continuidade desse sistema (LIMA, 2012). Neste direcionamento, os esforços do sistema de ensino devem convergir para implementar o potencial de empregabilidade dos sujeitos, em um contexto onde

As transformações globais da sociedade, da economia e do trabalho pressionam as escolas de ensino médio do mundo inteiro para que busquem novas abordagens educativas (...) esse modelo educacional deve articular a educação geral e a educação profissional e ser constantemente atualizado em função das transformações científicas, econômicas e sociais.

Fonte: UNESCO, 2011, p. 5 - grifos nossos

O referido processo seria garantido por meio de reestruturações curriculares que possibilitem que a escola de Ensino Médio desenvolva conhecimentos básicos necessários a todo o tipo de trabalho. Visando as aprendizagens permanentes, o documento Protótipos Curriculares para o Ensino Médio (2011) propõe núcleos de estudo que favoreçam as capacidades dos estudantes.

O protótipo para o ensino médio (EM) de formação geral propõe que o currículo seja organizado e integrado por meio de um Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais. O Núcleo é a principal estratégia de integração curricular e “é um componente curricular que constitui um objeto novo” ou “um objeto comum” a todas as áreas de conhecimento. Ele é diretamente responsável pelos objetivos de aprendizagem relacionados com a preparação básica para o trabalho. Tal preparação é entendida como o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades necessários a todo tipo de trabalho.

Fonte: UNESCO, 2011, p. 5 - grifos nossos

As considerações a respeito da necessidade de promover uma reestruturação curricular capaz de garantir a preparação necessária para todo o tipo de trabalho, expressa no excerto acima, também está presente no trecho a seguir, ao salientar a necessidade de que os conhecimentos ofertados na escola média forneçam as “capacidades básicas” para que o sujeito possa atuar em situações diversas de trabalho.

Nas duas propostas (Protótipos Curriculares para o EM e Protótipos Curriculares para o EM Integrado), **a formação geral está voltada para o mundo do trabalho e para a prática social**, de forma a garantir as **aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e capacidades básicas** exigidas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho (p.9). Ter como pressupostos de toda proposta curricular do ensino médio **o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas** para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho.

Fonte: UNESCO, 2012, p.22 - grifos nossos

É possível inferir, com base nos excertos apresentados, que as considerações que Lima (2012) estabelece a respeito do conhecimento demonstram que ele está sendo progressivamente substituído pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados: qualificações, competências e habilidades, definidos estrategicamente em termos funcionais e adaptativos. Lima (2012) apresenta que o princípio da aprendizagem ao longo da vida decorre do ideal de educação permanente que emergiu em 1977 e foi amplamente defendido pela UNESCO.

Conceito que, segundo o autor, assume grande visibilidade nos discursos que concernem às políticas educacionais durante a década de 1990, especialmente através dos pressupostos advindos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, que abriu as discussões que conduziram a elaboração do relatório Jacques Delors, publicado em 1998, como resultado dos trabalhos organizados pela UNESCO a partir dos estudos da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Evidenciam-se as aprendizagens que são consideradas fundamentais para a educação nas próximas décadas, entre elas o aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Neste direcionamento, de acordo com o documento “Educação secundária: mudança ou imutabilidade”, publicado pela UNESCO em 2002, cabe também à etapa final da educação básica, no século XXI, basear-se nos pilares de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

As exigências sociais e as demandas do desenvolvimento científico e técnico suscitam a obrigação **de educar-se ao longo da vida**, o que se choca com o conceito de que o conhecimento se desenvolve de forma progressiva, mediante uma sequência linear de níveis. **Os novos enfoques** indicam que o mais importante é **ter boa educação básica geral** que permita logo um **processo de aprendizagem permanente**, ao longo de toda a vida.

Fonte: UNESCO, 2002, p.18 - grifos nossos

De acordo com o documento, contemporaneamente, faz-se indispensável pensar numa educação ao longo de toda a vida, onde os sistemas de educação e formação inicial se orientem sempre mais no sentido de uma formação geral e polivalente, capaz de fomentar a aquisição de competências gerais. Transformação que se impõe como a única alternativa para evitar a obsolência dos saberes e das competências ao longo das incertas carreiras profissionais. Essa perspectiva tem a função de justificar a necessidade de reestruturação do sistema educativo, no que diz respeito às redefinições do currículo. Abaixo, encontra-se um conjunto de recorrências em torno dessa questão.

As novas tecnologias **transformaram profundamente a organização do trabalho**, e os estudos concordam em afirmar que, **para as empresas**, já não basta que uma pessoa saiba ler, escrever e contar; **também são necessárias competências transversais e metodológicas**, como a capacidade de ser **criativo, solucionar problemas concretos, tomar decisões de maneira autônoma, trabalhar em equipe e saber aprender** (p.24). **Aprender a aprender se coloca como competência fundamental** para a inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente.

Fonte: UNESCO, 2002, p.291 - grifos nossos.

O novo marco curricular e os programas de estudo que o especificam estão fundamentados numa **mudança de orientação e de ênfase**, que pode ser descrita como a **passagem da comunicação da enciclopédia para o desenvolvimento de habilidades suscetíveis de dar acesso ao conhecimento como princípio orientador maior**. Juntamente com transferência de um acúmulo de saberes (cuja seleção é cada vez mais difícil pela superabundância de informação e conhecimento, bem como pela velocidade de sua mudança), **adquire importância central a formação em critérios e esquemas de compreensão, manejo de métodos e de capacidades** para selecionar e discernir, bem como competências que permitam crescer e adaptar-se a esses conhecimentos e à sociedade em mudança. **O novo currículo** especifica estas competências em termos de concluintes com maiores capacidades de **abstração, pensamento sistêmico, experimentação e interesse de aprender a aprender, comunicação e trabalho colaborador, resolução de problemas, manejo da incerteza e adaptação à mudança**.

Fonte: UNESCO, 2002, p.268 - grifos nossos

O aspecto acima enunciado, que contempla um currículo formado por competências básicas, é problematizado por Lima (2012), para quem o conhecimento perde o caráter de algo perene, levando o sujeito a buscar constantemente aprendizagens que o levem a manter-se competitivo e empregável.

Lima (2012) adverte ainda que o princípio da aprendizagem ao longo da vida representa, na atualidade, um conjunto de estratégias voltadas à competitividade econômica, para a criação de emprego, para a flexibilidade, onde para o autor “aprender para ganhar” (p.41) é o nome do jogo da aprendizagem ao longo da vida no século XXI.

Uma concepção de educação permanente, ou educação ao longo, e ao largo, de toda a vida, capaz de preservar os seus atributos de diagnóstico crítico do mundo social, de compreensão dos obstáculos à sua transformação, de imaginação de possibilidades para a sua mudança e de conseqüente ação educativa e cultural, dificilmente poderá deixar de reconhecer, humildemente, a desproporção entre a grandeza de seus objetivos e a limitação dos seus meios e capacidades. O que não significa que, ao aceitar que a educação não faz tudo e que a aprendizagem não pode tudo, se aceite, conseqüentemente, a sua subordinação mecânica perante a determinação econômica, hoje simbolizada pelo novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida (LIMA, 2012, p. 43).

O documento “Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades”, elaborado pela UNESCO em 2003, indica que a atenção precisa ser focalizada sobre o indivíduo, por meio da ênfase na aprendizagem ao longo da vida.

[...]não são mais apropriadas as respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos. **Não basta dar a cada criança, desde o começo de sua vida, um cabedal de conhecimentos [...]. Cada indivíduo deve ser equipado de modo a poder captar as oportunidades de aprender [...], tanto para alargar seus conhecimentos, seus saberes e suas atitudes, como para **adaptar-se a um mundo cambiante, complexo e interdependente.****

Fonte: UNESCO, 2003, p. 47 - grifos nossos

Os pressupostos contidos no excerto acima colocam o aprender a aprender como prerrogativa na formação dos sujeitos, para que estes possam acompanhar as exigências definidas por um cenário que envolve uma sociedade e uma economia em constante transformação, perspectiva que é reafirmada em outro trecho. Procuram justificar a necessária redução do conhecimento a aprendizagens úteis para que os jovens garantam seu potencial de empregabilidade. A seguir são explicitadas outras recorrências empíricas acerca da questão em exame.

A fim de preparar os jovens para a vida e para o trabalho em um mundo em rápida mutação, os sistemas de educação no nível secundário devem ser reorientados de maneira a prover repertório mais amplo de saberes necessários à vida cotidiana, que incluem, especialmente, competências genéricas essenciais, capacidades práticas que não estejam ligadas a uma ocupação específica, TICs, a capacidade de aprender por si mesmo e de trabalhar em equipe, empreendedorismo e responsabilidade cívica.

Fonte: UNESCO, 2008, p. 28 - grifos nossos

É necessário transmitir, **de maneira holística, os conhecimentos, habilidades e atitudes** que permitirão aos **jovens atuarem de maneira eficaz na vida e no trabalho**, especialmente, para que sejam capazes de enfrentar **os paradoxos e conflitos provenientes das mudanças**, na condição de agentes não apenas como receptores de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas **aprendendo ao longo da vida e sendo membros de uma força de trabalho flexível**.

Fonte: UNESCO, 2008, p. 13 - grifos nossos

Neste mesmo direcionamento, os Protótipos Curriculares, elaborados em parceria pela UNESCO e pelo MEC em 2011, reiteram a importância de que os sistemas de ensino elaborem seus currículos desenhados para garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho. Essa perspectiva também se encontra no documento “Ensino Médio: Proposições para Inclusão e Diversidade”, elaborado conjuntamente pela UNESCO e o MEC, em 2012, que aponta que o princípio da aprendizagem ao longo da vida está previsto na atual LDB em relação ao Ensino Médio, compreendido como “finalização de um processo de desenvolvimento integral do educando, visando a prepará-lo para o mundo que se abre além dos muros da escola e para que continue aprendendo autonomamente ao longo da vida” (p.16).

Tal perspectiva também fica evidente no texto referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reestruturadas em 2012, que destacam a preocupação com a “capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes” (BRASIL, 2012, p. 8). Esses argumentos podem configurar o que é apresentado por Ball (2013), no contexto da aprendizagem ao longo da vida, em que “o eu deve ser completamente reconstruído como um indivíduo empreendedor” (p. 145). O autor reafirma a importância atribuída ao aprender a aprender na atualidade, onde o que se espera da escola, a partir desse princípio educativo, é a formação de um “sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si” (p. 146). Para o referido autor, o aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que é chamado de capital humano, por algumas doutrinas neoliberais. No contexto brasileiro, encontram-se delineamentos em torno dessa questão, como assinala o fragmento abaixo.

Deve buscar a preparação básica para o trabalho e a cidadania, não apenas para continuar os estudos, **mas para continuar aprendendo**, para ter **flexibilidade tanto para se adaptar a novas condições de ocupação quanto à necessidade de contínuos aperfeiçoamentos posteriores**, onde o sujeito, ao aprender, **aprenda a aprender, para continuar aprendendo** e se **atualize frente às novas condições profissionais**, se aprimore como pessoa, com autonomia intelectual, pensamento crítico e comportamento ético.

Fonte: BRASIL, 2009, p. 8 - grifos nossos

A esse respeito, Libâneo (2012) apresenta discussões importantes ao afirmar que há uma inversão das funções da escola, no momento em que o direito ao conhecimento é substituído pelas aprendizagens mínimas, que a escola oferece para o indivíduo, ou seja, aprendizagens que possam ser aplicadas na vida prática e que ao mesmo tempo permitam a inserção do sujeito na sociedade do conhecimento.

A crítica tecida por Libâneo (2012) é dirigida aos preceitos contidos no documento firmado em 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, que destaca, dentre outros aspectos, que o processo de escolarização deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, consideradas instrumentos elementares para que o sujeito adquira novos saberes, o que potencializa a competitividade. Tais considerações são reforçadas por Boom (2004), através de uma crítica contundente ao direcionamento que o processo de expansão provocou ao colocar a educação como elemento indispensável para obter maiores níveis de produtividade, convertendo o conhecimento em aprendizagens básicas, evocadas como indispensáveis para que os sujeitos possam interagir e integrar a sociedade em tempos de globalização.

Sob outra perspectiva teórica, Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), abordam em suas considerações investigativas, que as atuais reformas e pesquisas educacionais implicam a contínua formação de identidade, compreendendo os sujeitos como projetistas de sua própria aprendizagem, para uma vida que requer inovação permanente. Ao abordarem o princípio da aprendizagem ao longo da vida, os pesquisadores utilizam a expressão “cosmopolita inacabado” para definir o aprendente por toda a vida, a fim de caracterizar os sujeitos que fazem parte da Sociedade da Aprendizagem.

Este sujeito, que tem o futuro como princípio regulador do presente, deve ser flexível, continuamente ativo e trabalhar colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado, pois o esforço está agora nas mãos dos aprendentes autônomos, que são continuamente envolvidos no autoaperfeiçoamento e prontos para as incertezas (POPKEWITZ; OLSSON; PERTERSSON, 2009, p. 80).

De acordo com as considerações dos autores, as noções de aprendizagem por toda a vida e Sociedade da Aprendizagem em diferentes áreas políticas e institucionais não se encerram mais nos espaços previamente concebidos de educação, evidenciando uma nova característica para os sujeitos, que passam a se constituir como “aprendentes flexíveis” (p.90).

O interesse pelo desenvolvimento da chamada sociedade do conhecimento e economia do conhecimento teve um aumento significativo no final dos anos de 1970, onde o conhecimento passa a ter papel central, para prover uma base de aprendizagens úteis a esta

nova sociedade e desta forma, a lógica da economia do conhecimento, apontada como único caminho para o desenvolvimento, se converte em um horizonte que orienta e reforça a importância da educação permanente dos trabalhadores do conhecimento, onde, na década de 1990, o conceito de empregabilidade toma forma (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013).

A aprendizagem, como habilidade para renovar a base de conhecimentos ou capital humano, é considerada por Simons e Masschelein (2013), como uma condição para o desenvolvimento econômico e a produtividade, de onde emerge um campo de experiências no qual a aprendizagem aparece como uma força para produzir valor agregado. O que está em jogo é a produção de uma “capitalização da aprendizagem” (p.95), num contexto onde a aprendizagem não se restringe mais aos espaços tradicionais, nem a tempos determinados, ou seja, qualquer um pode aprender, em qualquer lugar e em qualquer tempo, e para isso, o sistema educativo deve dispor de mecanismos para oferecer oportunidades para o desenvolvimento da educação ao longo da vida.

Sendo assim, o potencial de empregabilidade está relacionado aos talentos individuais e à capacidade de aprendizagem, além da motivação para mudanças permanentes. O conhecimento é reconfigurado para potencializar a aquisição de capacidades e atitudes com aplicabilidades práticas, considerando a importância de uma aprendizagem baseada em competências. Neste contexto, os indivíduos têm a responsabilidade permanente de gerir os próprios processos de aprendizagem para produzirem capital humano, tornando-se “empresários de si mesmos” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013).

Nesta visão, conforme o que apresenta Lima (2012), as perspectivas vinculadas ao desenvolvimento econômico, utilizam-se do princípio da aprendizagem ao longo da vida como processo subordinado a uma sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, onde as suas dimensões não mercadorizáveis são desprezadas, deixando no esquecimento princípios essenciais para a educação, representados por seus ritmos próprios, erros e acertos, resultados, a longo prazo, obtidos em processos contínuos de convivência.

De acordo com os preceitos de Boom (2004), o processo de democratização da escolarização potencializou a emergência de uma escola competitiva, onde o conceito de educação deixa de ser compreendido em seu sentido original, convertendo-se em uma estratégia política e econômica com vistas ao desenvolvimento. Na visão do autor, a educação e o conhecimento passam a ser encarados articulados à produtividade sendo considerados como um caminho para ampliar os níveis de competitividade dos sujeitos, em termos de

aquisição de habilidades básicas que os tornem competentes para encarar os desafios do novo milênio.

Na crítica de Boom (2004), a ampliação do acesso à escola, sob o discurso de uma “educação para todos”, deixou à mostra crises estruturais no sistema de ensino, o que fundamentou a onda reformista embasada na retórica neoliberal, a respeito das necessárias mudanças no sistema educativo. Tal perspectiva provocou o que Boom (2004) caracterizou como sendo um “giro estratégico” (p. 283), onde a escola expansiva converte-se em escola competitiva, provocando uma reorganização da educação, especialmente em relação ao papel do conhecimento a partir da emergência da função primordial da escola que passa a ser o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, onde a qualidade passa a impor padrões de mercado à educação, compreendida a partir dos princípios da competitividade.

A partir de esta relación entre educación y productividad para una mejor competitividad el “giro estratégico” aparece en el escenario económico, político y educativo, como una nueva racionalidad en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos al incluir principios y propósitos organizativos, de gestión, curriculares y pedagógicos significativamente diferentes a las etapas anteriores (BOOM, 2004, p. 283).

Isto permite inferir que, sob a lógica desta racionalidade econômica, a ênfase na expansão da escolarização deu lugar à escola como dispositivo para a competitividade econômica, o conhecimento e a escola adquirem outro sentido, que se expressa na competitividade. Nas palavras de Boom (2004), “*la escuela sigue creciendo y se sigue expandiendo, pero lo que jalona el proceso es la lógica de las competencias-competitividad*” (p.15).

Os argumentos apresentados por Boom (2004), a respeito da emergência de uma escola competitiva podem ser percebidos nos elementos contidos na reportagem descrita na Figura 3 do primeiro capítulo, que retrata a vinculação do conhecimento com o desenvolvimento econômico. Assim, no limite da argumentação, as reformas pelas quais a escola vem passando, apresentadas nos documentos abordados nesta dissertação revelam que a escola competitiva pretende, a partir das reestruturações propostas, diminuir a distância entre o que os sistemas educativos ofertam, em termos de conhecimento e as necessidades da sociedade, considerando as transformações econômicas. Nesta lógica, o conhecimento deve ser traduzido em um produto educativo de qualidade, considerando que, na visão de Boom (2004), a racionalidade da economia neoliberal, que existe nas entrelinhas do discurso de equidade e democracia, reduz e iguala os sujeitos à condição de consumidores.

Tal perspectiva também é abordada por Sibilía (2012), que procura expressar como as racionalidades do mercado e da economia acabam por forjar um novo tipo de indivíduo, o “indivíduo empreendedor” (p. 126), que passa a ter nas mãos a responsabilidade de gerir e organizar seu processo formativo, onde além de consumidor também é empreendedor de si, concepção que a autora expressa através do neologismo “produzúario” (p. 129), que retrata um sujeito que é consumidor e ao mesmo tempo responsável por produzir de forma criativa e dinâmica as condições para seu desenvolvimento. O empreendedorismo aparece, nesta perspectiva, vinculado à busca pela performance, onde cabe à escola responder às demandas de uma sociedade utilitarista, que exige cada vez mais que as aprendizagens tenham aplicabilidade prática e sejam capazes de garantir ao sujeito os resultados imediatos de que necessita para competir e implementar seu potencial de empregabilidade, concepção que acaba reduzindo a escola, na visão de Sibilía (2012), a uma “empresa vendedora de serviços” (p. 152).

Sibilía (2012) apresenta ainda que o desencaixe provocado pelo descompasso histórico de uma organização educativa forjada em um momento histórico com características muito distintas das vivenciadas na atualidade, não pode ser preenchido pela perspectiva economicista de aprendizagens mínimas capazes de garantir empregabilidade e competitividade aos sujeitos. Na visão da autora, existem ressonâncias importantes entre a perspectiva do conhecimento e o discurso neoliberal, considerando que este “enaltece o indivíduo empreendedor” (p. 83), pressupondo que cada sujeito deve administrar seus conhecimentos e autoajustar-se a um processo permanente de aprendizagem.

No que tange especificamente ao Ensino Médio, Enguita (2014), caracteriza-o como sendo a “encruzilhada estrutural do sistema educativo” (p. 10), em termos de acesso e também dos desafios impostos ao conhecimento abarcado nesta etapa da educação básica. Encruzilhada que é descrita por Sibilía (2012), a partir de uma outra vertente epistemológica, como uma dádiva, na medida em que permite por o presente em questão, desvelando novos caminhos e possibilidades em relação ao desenvolvimento do processo educativo.

Neste sentido, de acordo com os direcionamentos investigativos desta dissertação, colocar o presente em questão significa pensar, a partir do que apresenta Muller (2003), em uma necessária revitalização do “conhecimento como conhecimento”, como alternativa para superar o economicismo e a competitividade exacerbada presentes no âmago de uma escolarização voltada, nas palavras de Lima (2012), para “a celebração das virtudes da aprendizagem prática e do conhecimento útil” (p. 26).

A esse respeito, Silva e Silva (2012), alertam que, embora os debates sobre experiências, competências ou habilidades escolares sejam significativos, “é preciso trazer de volta ao centro das políticas de escolarização os conhecimentos escolares” (p. 17), revitalizando a emergência de um currículo fundamentado no “conhecimento poderoso”, tal como propõe Young (2007). Ao afirmar que a escola necessita veicular um tipo de conhecimento capaz de munir os jovens em termos de potencializar novas formas de perceber e interpretar o mundo, permitindo também transformá-lo, vislumbram-se alternativas para as políticas e práticas escolares, considerando que o referido conhecimento, para Young (2007), emerge dos campos especializados do saber e se distancia das aprendizagens práticas que ficam circunscritas ao contexto do estudante, fundamentando-se na sua experiência pessoal. Assim, de acordo com Galian e Louzano (2014), a perspectiva de um conhecimento poderoso a ser desenvolvido pela escola, tal como apresenta Young (2007), manifesta

[...] uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos; defende que a escola não se afaste de sua tarefa específica, disponibilizando o conhecimento especializado, que não se acessa na vida cotidiana e que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão de mundo. Entende que, para o desenvolvimento dessa compreensão de mundo, é importante dispor de conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais (GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 1.112).

Desta forma, as análises apresentadas até aqui, marcam a **flexibilidade** como princípio balizador das reformas gestadas para o Ensino Médio brasileiro na última década, manifestadas através da ênfase na estruturação curricular que possibilite a **diversificação dos percursos formativos** voltados ao **desenvolvimento de personalidades produtivas**, por meio da **aquisição de um repertório de habilidades para a vida**. Constata-se que **o papel do conhecimento está contido no ideário de produção de um perfil formativo fundamentado no princípio da aprendizagem permanente, objetivando a empregabilidade**. Tal perspectiva traduz a necessidade de descobrir possibilidades de organização da escola e do saber capazes de romper com a lógica economicista e utilitarista que parece ter ingressado definitivamente nos discursos e nas reformas educacionais, especialmente em relação ao Ensino Médio.

Assim, este capítulo procurou evidenciar como os conceitos de flexibilidade, competitividade e aprendizagem ao longo da vida são engendrados nos textos contidos nos

documentos selecionados para compor o material investigativo desta dissertação, influenciando na perspectiva que o conhecimento escolar assume, em um cenário marcado pelas exigências de mercado cada vez mais volátil, que requer a formação de personalidades produtivas capazes de atender as demandas de uma economia flexível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação produziu uma análise acerca das concepções de conhecimento escolar emergentes do contexto das novas políticas educacionais propostas para o Ensino Médio, considerando as estratégias políticas que colocam em ação determinadas formas de organização do trabalho escolar. As investigações apresentadas neste estudo estão ancoradas no âmbito das Políticas Educacionais e destacam as ações implementadas pelo Estado, especialmente no que se refere às orientações contidas nos documentos investigados, direcionadas para a formação dos estudantes desta etapa da escolarização, investindo em determinados perfis formativos, regidos pelas lógicas de mercado.

Retomando o percurso investigativo que caracterizou esta dissertação, a perspectiva histórica que configurou o cenário atual que envolve o Ensino Médio, contribuiu para que fosse possível conhecer a vinculação desta etapa da Educação Básica com os interesses determinados pelas vias econômicas, que marcaram a sociedade brasileira, sobretudo a partir da metade do século XX. Ao longo do último século, a partir de algumas digressões históricas, constatou-se que os modos pelos quais os sentidos acerca do Ensino Médio foram sendo ressignificados.

Ao caracterizar a educação como política pública, outro destaque importante refere-se às relações entre educação e o cenário da globalização econômica, que marca a contemporaneidade. Destaca-se, em torno dessa questão, a presença de uma agenda de políticas pensadas para a educação que transcende os limites entre os Estados, e tem papel decisivo no direcionamento da educação, a partir dos princípios econômicos. Neste sentido, o processo de mercadorização do conhecimento marca as condições que regulam o nível de desempenho e a competitividade necessária para ampliar os ganhos econômicos, ao possibilitar que tanto os sujeitos quanto as instituições adquiram habilidades que contribuam para que se tornem cada vez mais performativos. Cabe esclarecer, todavia, o reconhecimento do Estado como um conjunto de estratégias políticas em ação.

Referente à democratização do Ensino Médio, os dados apresentados ao longo do estudo apresentaram importantes avanços rumo a sua universalização. Partindo do pressuposto de que a educação pública é um direito, Tello e Mainardes (2014) consideram que a escola média deveria ser de acesso universal, conforme preceitua a expansão da educação obrigatória, expressa na legislação vigente. Nas palavras dos autores, "a expansão da

educação obrigatória, para além do ensino fundamental, constitui-se em uma necessidade histórica em direção à ampliação das possibilidades da formação humana integral e que não deve ser vista apenas como um elemento de promoção do desenvolvimento econômico e social" (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 157).

Essa perspectiva marca um deslocamento de foco em relação à escola média, onde os discursos proferidos pelos organismos internacionais ao mesmo tempo em que proclamavam o esgotamento do modelo de transmissão de conteúdos dissociados da realidade do aluno, se voltaram para a promoção de um currículo que envolvesse a aquisição de habilidades práticas, capazes de preparar os estudantes para a vida.

O referido deslocamento, na atualidade, assume um novo direcionamento, em relação à perspectiva do conhecimento a ser transmitido pela escola média, onde entra em cena o princípio da empregabilidade, a partir dos moldes de mercado que passam a direcionar o rumo das aprendizagens. Através da implementação do princípio da flexibilidade que impacta nos modelos curriculares seguidos pela escola, a instituição é direcionada para constituir percursos formativos individualizados, para potencializar a formação de personalidades produtivas suficientemente competitivas e capazes de enfrentar os desafios de uma economia globalizada e mutante. O novo cenário configurado para o Ensino Médio, fundamentado pelos princípios da economia produz importantes desafios para esta etapa da educação, no momento em que reduz o conhecimento a ser ensinado na escola à aquisição de capacitações, por meio de competências básicas que sirvam para implementar o potencial de empregabilidade e performatividade dos sujeitos.

Diante deste panorama, a questão inicial proposta por Sibilia(2012) a respeito da finalidade da escola, que originou a questão de pesquisa que conduziu as investigações apresentadas nesta dissertação, pode ser somada ao questionamento proposto por Tello e Mainardes (2014), sobre “o tipo de desenvolvimento educativo que estaria sendo gerado com a obrigatoriedade da educação secundária” (p. 174). Tais questões revelam o quanto ainda são necessários estudos que busquem aprofundar a relação entre o conhecimento e o desenvolvimento econômico, considerando a centralidade que o Ensino Médio assumiu nas agendas de políticas educacionais em nosso país, que revelam grandes avanços, mas também caracterizam que

[...]os desafios da educação secundária são enormes: garantir a sua universalização, com qualidade; garantir a permanência e o sucesso na aprendizagem e na promoção, por meio de uma educação ampliada para todos; melhoria na infraestrutura das escolas, melhoria das condições do trabalho docente (carreira, salários, horatividade) etc. No estágio atual da situação econômica dos países latino-americanos,

para além das políticas educacionais, há necessidade de outras políticas que propiciem aos alunos, as condições de participação igualitárias, sem as quais o direito à educação restringir-se-á para estudantes oriundos de classes sociais mais privilegiadas (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 175).

Essas questões, que representam os principais desafios da escola, devem-se, de acordo com Sibilía (2012), ao fato de que os sistemas educativos mantiveram os mesmos moldes de organização educativa produzido no século XVII. Essa problemática foi produzida também por reformas curriculares que não estiveram preocupadas em estruturar um conjunto de novos conhecimentos para garantir uma adequada formação humana, considerando apenas, segundo Sibilía (2012), a lógica neoliberal da concorrência. A referida lógica “reduz a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos” (p. 81), produzindo formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de aspectos que uma verdadeira atividade intelectual deveria primar, tratando o conhecimento meramente como um recurso econômico (SIBILIA, 2012).

Com base nestes pressupostos, é preciso ir em busca de uma educação desveladora, que não limite o conhecimento a uma adaptação que sirva aos imperativos da economia, se restringindo a formar o perfil do trabalhador flexível perseguido por este modelo de desenvolvimento (LIMA, 2012). Entende-se como indispensável estabelecer uma crítica às reformas educacionais construídas sob um novo paradigma de aprendizagem, que vincula a educação a ganhos econômicos e, ao mesmo tempo, responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso.

Considerando a sua natureza multiforme, Lima (2012) ressalta que a educação não deve ignorar os problemas da economia e da sociedade, do trabalho e emprego, contudo, um projeto de formação humanista não pode aceitar uma posição de subordinação aos interesses do mercado, determinado pela competitividade econômica. A educação é uma questão de economia, porém é muito mais do que isso, sendo também uma questão de política social e cultural, onde para além de “competir para progredir”, é preciso buscar uma formação para o exercício do pensamento crítico, onde se eduque para o desenvolvimento social, pessoal e para a liberdade, onde o conhecimento deve representar bem mais do que variáveis econômicas orientadas para o desenvolvimento (LIMA, 2012).

Assim, os pressupostos abordados nessa dissertação evidenciaram que o neoliberalismo e os preceitos da globalização e da economia, mantêm os sujeitos imersos em um processo de aprendizagem permanente. No âmbito do Ensino Médio, consoante com as constatações referentes a este estudo, tal problemática é somada à ênfase na formação de

personalidades produtivas, caracterizadas pela flexibilização, pela responsabilização individual e pela valorização da individualização dos percursos formativos que, no limite, privilegiam uma versão mercantilizada de conhecimento.

Todos estes conceitos estão articulados nas seções que retrataram o corpo de análise desta investigação, onde se destaca a importância de refletir sobre os tensionamentos produzidos em torno do conhecimento escolar e, que permitem, nas palavras de Silva (2014), a “emergência de um conjunto de novas pautas políticas para a escolarização obrigatória” (p.133), considerando que as práticas escolares estão imersas em um mundo em transformação, e articulam-se produtivamente com as novas gramáticas políticas emergentes da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

APPLE, Michel; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724** – Informação e documentação – trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023** – Informação e documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, 2001, p. 99-116.

_____. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, 2006, p.10-32.

_____. **The education debate**. Bristol: The Policy Press University of Bristol, 2008.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v.35, n.2, 2010, p.37-55.

_____. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, v. 36, n. 2, 2013 (a), p. 144-155.

_____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michel; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013 (b), p. 177-189.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Washington: Banco Mundial, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, 2005, p. 725-751.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEISEGEL, Celso. **Educação e sociedade no Brasil após 1930**. In: FAUSTO, Boris (Org.). História geral da civilização brasileira. Tomo III, v.4, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 383-416.

_____. O Ensino Médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvania Simões. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002, p. 33-45.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BERSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor and Francis, 1996.

BIESTA. Gert. Boa Educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, 2012, p.808-825.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOM, Alberto. Martinez. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 1, de 3 de março de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 11 mar. 2005.

_____. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta o § 3º ao art. 76, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, § 4º do art. 211,

ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 out. 2009.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento orientador.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Resolução nº. 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Portaria nº 1.140.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 2013, Seção 1, p. 24-25.

_____. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera alguns artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dentre eles a obrigatoriedade da educação dos quatro aos dezessete anos. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASLAVSKY, Cecília (Org.). **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Brasília: UNESCO, 2002.

BRASLAVSKY, Cecília; TIRAMONTI, Guilhermina. **Conducción Educativa y calidad de la enseñanza media.** Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1990.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** 3ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 31-43.

BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: O ensino médio na perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica.** Brasília: Plano, 2002, p.179-200.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEPAL/UNESCO. **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad.** Peru: Tarea, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**, n. 4, 2007, p. 129-136.

COSTA, Flora Maria de Athayde. **Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)**. Dissertação de mestrado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, 2013, p. 185-210.

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, n. 27, 1998, p. 73 – 84.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, 2002, p.245-262.

_____. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 15-32.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v.25, n. 87, 2004, p. 423-460.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1992.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DÍAZ-VILLA, Mario. Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. **Pedagogía y Saberes**, n. 35, 2011, p. 9-24.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2006.

DURANTE, Delminda. **Repensando o significado da Reforma Curricular para o Ensino médio: parâmetros e desafios**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernández. A encruzilhada da instituição escolar (prefácio). In: KRAWCZYK, Nora (Org). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014, p.7-12.

ENGUITA, Mariano Fernández. Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 44, 2011, p. 732 -751.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Anais do I Colóquio "A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas educacionais". Belém: UFPA, 2009.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

FAGHERAZZI, Maristela Aparecida. **Ensino Médio: Currículos diferenciados para a educação dos jovens**. Dissertação de mestrado em Educação, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2005.

FANFANI, Emílio Tenti (org.). **Educación Media para todos: Los desafíos de la democratización del acceso** Fundación. OSDE: Buenos Aires, 2003.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FILHO, Ruy Leite Berger. O Ensino Médio: a universalização possível. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 191-2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 63- 79.

FONSECA, Marília. Perspectivas para a gestão e financiamento do ensino médio. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvania Simões. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002, p. 135-156.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Avaliação externa do PROMED. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvania Simões. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002, p. 93-101.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, 2014, p. 1109-1124.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernardete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: LiberLivro, 2007.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**, v. 28, n. 1, 2012, p. 13-34.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem. **Educação e Sociedade**, v. 23, n.78, 2002, p. 265-283.

JOHANNPETER, Jorge Gerdau. Sem educação não há competitividade. **Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, n. 20, 2014, p. 18-19.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 43-62.

_____. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, 2003, p.169-202.

_____. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92. 2005, p. 799-819.

_____. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. (Org). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida; MACHADO, Lucília. Regina de. Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, n. 70, 2000, p. 15-39.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, 2012, p.13-28.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

LINS, Edison Cardoso. **Ensino Médio no Brasil: aspectos históricos, legais e questões do período noturno (1971-2006)**. Americana: São Paulo, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Lisboa: Edições 70, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sebastien. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LODI, Lucia; KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: desafios curriculares**. IV Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares, Florianópolis, 4 de setembro de 2008.

LOPES, Alice Casemiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

LORENZONI, Ionice. Compreendendo a reforma: Educação agora é para a vida. **Jornal do MEC**, n. 13, 1999, p. 2-3.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, 2009, p. 4-16.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional legal brasileiro: uma construção histórica**. Dissertação de mestrado em Educação, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

_____. Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro. **RBPAE**, v.23, n.1, 2007, p. 81-104.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7ª Ed., São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; SOUZA, Rodrigo Augusto de. Considerações Históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, n.35, 2009, p. 160-172.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012, p. 39-58.

MORGADO, José Carlos. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. **Ensaio**, v. 21, n. 80, 2013, p. 433-448.

MULLER, John. Revisitando o progressivismo: *Ethos*, política, *Pathos*. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 293-318.

NETO, Antônio Cabral; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, Antônio Cabral (*et. al.*). **Pontos e Contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

NEVES, Lúcia. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, 2011, p. 1051-1066.

NÓVOA, António. **Evidentemente: Histórias da Educação**. Porto: ASA, 2005.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Prefácio. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 9-13.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Educação Básica: gestão da qualidade e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O Ensino Médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002, p.47-70.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, 2003, p.11-27.

OLIVEIRA, Elvira de. Cem anos de falta de Educação. **Sala de aula**, n. 16, 1989, p. 22-27.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, v.28, n. 100, 2007, p. 423-460.

PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. **Perspectiva**, v.24, n.1, 2006, p.247-272.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIRES, Valdemir: **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas. Rethinking decentralization and state/civil society distinctions: The state as a problematic of governing. **Journal of Educational Policy**, v. 11, 1996, p. 27-51.

_____. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar**. Madrid: Morata, 2009.

_____. PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. **Profesorado: Revista del currículum y formación del profesorado**. vol. 17, n. 2, 2013, p. 47-64.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação e Realidade**, vol. 34, n. 2, 2009, p. 73-96.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2010.

REZENDE, Valéria Moreira. **Da escola de excelência à escola de aparência: análise das condições e interferências na qualidade do ensino médio regular, em duas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais**. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAMPAIO, Carlos Thiago Gomes. **A pedagogia das competências como política curricular do Ensino Médio, na rede pública estadual do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª Ed., Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3ª Ed., Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed., Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Marilda; DURLI, Zenilde. Reformas curriculares dos cursos de formação dos professores da educação básica: a simetria invertida em questão. In: NICOLAY, Deniz; CORÁ, Élcio; VOLTOLINI, Caroline. (Orgs.). **Educação básica e práticas pedagógicas: licenciaturas em debate**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2012, p. 17-36.

SCHULTZ, Theodore. **Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SCOTT, David. PISA: Comparaciones internacionales, paradojas epistémicas. **Professorado: Revista del currículum y formación del profesorado**. vol. 17, n. 2, 2013, p. 65-76.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, 2005, p. 427-446.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. O ensino médio no Brasil contemporâneo: problematizações investigativas ao campo do currículo. In: NICOLAY, Deniz; CORÁ, Élcio; VOLTOLINI, Caroline. (Orgs.). **Educação básica e práticas pedagógicas: licenciaturas em debate**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2012, p. 37-54.

_____. Políticas de Constituição do Conhecimento Escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: Uma Análise de Currículo. **Educação em Revista**, v.30, n. 1, 2014, p. 127-156.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação e Cultura nas políticas de escolarização contemporâneas: um diagnóstico crítico. In: ROSA, Geraldo Antonio da; PAIM, Marilane Maria Wolff (Orgs.). **Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. **Pedagogía y Saberes**, n. 38, 2013, p.93-102.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da Reflexão sociológica para a análise do Ensino Médio no Brasil. (in) KRAWCZYK, Nora (Org). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional.** São Paulo: Cortez, 2014.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. **A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais.** Porto: Afrontamento, 2005.

TEJADA, Jorge; CUADRA, Gustavo; MEDICI, Andre. Algunas reflexiones sobre porque y como expandir la enseñanza media en Brasil. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 217-226.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. especial, 2014, p. 155-179.

TIRAMONTI, Guillermina (Dir.). **Variaciones obre la forma escolar. Limites e posibilidades de la escuela media.** Buenos Aires: Flacso; HomoSapiens Ediciones, 2011.

TOMASI, Livia; WARDE, Miriam.; HADDAD, Sergio. (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 1990.

_____. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** Paris: UNESCO, 1998.

_____. **Educação secundária: mudança ou imutabilidade.** Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades.** Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades.** Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO/OREALC. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO/MEC. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo.** Brasília: UNESCO, 2011.

UNESCO. **Ensino Médio: proposições para a inclusão e diversidade.** Brasília: UNESCO, 2012.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

VENTURA, Lidnei. **Gestão e organização da escola brasileira**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

WAHRHAFTIG, Ramiro. O CONCED e o Ensino Médio. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-216.

XAVIER, Maria Elizabete (Org). **História da educação: a escola no Brasil**. FTD, São Paulo: 1994.

YOUNG, Michel. **Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education**. London: Routledge, 2007.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 41-53.

ZIBAS, Dadmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, 2005, p. 1067-1086.

_____. (Re) Significando a reforma do Ensino Médio: O discurso oficial e os filtros institucionais. ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 62-75.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ZIBAS, Dagmar; FRANCO, Maria. Laura Barbosa. **O Ensino médio no Brasil neste final do século: uma análise de indicadores**. São Paulo: FCC/DPE, 1999.