

AS NOVAS DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO E OS “ANTIGOS” DESAFIOS ESCOLARES

Eliane Cleide da Silva Czernisz*

Resumo: Esse texto tem como objetivo analisar as novas diretrizes curriculares para o ensino médio. Para tanto, utiliza discussão bibliográfica e análise de normativas para a educação básica e questiona que alterações as diretrizes trazem ao ensino médio e que desafios significam ao trabalho escolar. Desenvolve um estudo sobre as mudanças econômicas e políticas que, a partir de 1990, redefinem a educação. Aponta que a educação média brasileira se insere nas definições de uma política educacional mais ampla, requerendo a promoção da educação para todos e reforçando a ênfase na inclusão social. Finaliza a discussão, destacando que as novas diretrizes exigem da escola a compreensão das políticas educacionais para o desenvolvimento da aprendizagem, considerado, um “antigo” desafio.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Diretrizes curriculares. Ensino médio.

The new guidelines for high school and the “old” school challenges

Abstract: *This text has the objective of analyzing the new curricular guidelines for high school. For this purpose, it carries out a bibliographical discussion as well as an analysis of regulations for basic education, and it questions which alterations the guiding principles bring for high school and what challenges this implies for school work. It develops a study regarding economical and political changes which, from 1990 onwards, have redefined education. It states that the average Brazilian education is inserted within the definitions of a broader educational policy, both requiring the promotion of education for all and reinforcing the emphasis on social exclusion. It ends the discussion by pointing out that the*

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista na área de Política e Administração da Educação Brasileira; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, PR; Rodovia Celso Garcia Cid, PR, 445, Km 380, Campus Universitário Londrina, PR, 86055-900; eczernisz@uel.br

new guidelines require from school the understanding of educational policies for learning development, which is considered an “old” challenge.

Keywords: Educational policies. Curricular guidelines. High school.

1 INTRODUÇÃO

Desde 1990, mudanças vêm sendo processadas no âmbito da educação, norteadas por alterações sociais, políticas e econômicas que redirecionam as políticas educativas. Entre as principais alterações, destacamos a complexificação das formas produtivas, que são subsidiadas pelo avanço tecnológico, a ampliação das transações financeiras e a reforma do aparelho do Estado. Esses acontecimentos vêm promovendo, de forma mais intensa, impactos na educação básica, sobretudo no ensino médio, foco de nossa análise neste texto.

Em 2010, aprovaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais – Resolução CNE/CEB n. 04/2010, e em 2012 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB n. 02/2012. Cumpre esclarecer quais alterações as diretrizes trazem ao ensino médio e que desafios representam para o trabalho escolar. Desse modo, com este texto, objetivamos analisar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo como base as políticas educativas em curso, a partir dos anos de 1990, reflexão que se faz necessária aos professores e gestores que desenvolvem ações na escola média brasileira.

A compreensão da política educacional e das normativas encaminhadas à escola é que, em nosso entendimento, irão possibilitar o desenvolvimento do trabalho educativo e da formação de jovens comprometidos com a transformação social. Para desenvolver o texto, partimos de uma discussão acerca do contexto econômico e político, levantando questões que se relacionam com as atuais políticas educacionais a fim de, então, apresentarem uma análise das recentes e atuais Diretrizes para o ensino médio.

2 REDEFINIÇÃO CAPITALISTA: BASE PARA O PROCESSO DAS PROPOSIÇÕES POLÍTICO-EDUCATIVAS

As mudanças em curso na educação, desde a década de 1990, vinculam-se às alterações ocorridas na economia a partir de 1970. Segundo Harvey (1994), as bases fordistas foram destruídas e, em consequência, ocorreu um re-

dimensionamento econômico e político que afetou a organização de indústrias e a vida social e política. Esse processo é explicitado pelo autor que, ao comentar a transição do fordismo para a acumulação flexível, destacou características como “[...] a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.” (HARVEY, 1994, p. 140). O autor faz referência a outras características desse padrão produtivo marcado pela flexibilização e, também, pelo desenvolvimento do setor financeiro como a mobilidade geográfica do trabalho, a expansão do setor de serviços e a compressão espaço-tempo. Tais fatores permitiram o desenvolvimento da economia sobre outras bases que não aquela rígida, típica do fordismo.

Chesnais (2011, p. 35) comenta que o capitalismo, hoje, apresenta uma configuração específica e outros elementos que o caracterizam. Diz o autor:

As formas de organização capitalistas mais facilmente identificáveis permanecem sendo os grupos industriais transnacionais (sociedades transnacionais, STN), os quais têm por encargo organizar a produção de bens e serviços, captar o valor e organizar de maneira direta a dominação política e social do capital em face dos assalariados. Mas a seu lado, menos visíveis e menos atentamente analisadas, estão as instituições financeiras bancárias, mas sobretudo as não bancárias, que são constitutivas de um capital com traços particulares. Esse capital busca “fazer dinheiro” sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem-sucedida. Ele tem como terreno de ação os mercados financeiros integrados entre si no plano doméstico e interconectados internacionalmente. Suas operações repousam também sobre as cadeias complexas de créditos de dívidas, especialmente entre os bancos.

Verificamos que há um redimensionamento da forma de produção, da organização do mercado produtivo e do emprego da mão de obra no espaço geográfico mundial, das formas de obtenção de lucro, das decisões políticas que irão acarretar um saldo social que resulta na expropriação do homem e no desenvolvimento de novas formas de exclusão social.

Entendemos, com base em Harvey (1994) e Chesnais (2011), que foi constituído um processo de intensas modificações que requerem a formação de uma sociabilidade, em conformidade com o modo de acumulação, a fim de levar o homem a viver, pensar e sentir a vida, segundo as convenções estabelecidas e necessárias para a perpetuação de lucros capitalistas. Harvey (1994, p. 119) afirma:

[...] A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas por meio de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelo vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho.

Entendemos que, com esta socialização, ocorre a adaptação das pessoas às novas formas de constituição da sociedade, mediante um consenso no qual o Estado possui um papel importante. Anderson (1996) comenta as mudanças que alteram o papel do Estado. Para ele, é a partir da crise de meados dos anos de 1970 que as ideias neoliberais passam a ganhar terreno. Esclarece que, no período de ouro do capitalismo, havia crítica por parte dos neoliberais ao protagonismo sindical e às pressões operárias por ampliação de gastos sociais que impossibilitavam o desenvolvimento da acumulação, fatos que contribuíram para a defesa de um Estado fortemente empenhado em controlar o dinheiro e em restringir, também, os gastos sociais.

Depreendemos, com base em Anderson (1996), que os neoliberais defendiam o reestabelecimento de lucros capitalistas, que seria processado pelo repensar do orçamento público, do cultivo de uma quantidade de mão de obra de reserva e da promoção de uma reforma fiscal que beneficiasse os capitalistas. Como observou o autor, essas ideias ganharam o mundo e foram sendo desenvolvidas, com afinco, no Governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e, a seguir, em outros países do mundo. No ano de 1989, conforme relato de Batista (1994), realizou-se uma reunião entre representantes do Governo americano, do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento para avaliar o encaminhamento de reformas econômicas na América Latina. Esse momento, marcado como Consenso de Washington, ratificou as propostas neoliberais em curso, oriundas do Governo norte-americano. A implementação de ajustes com base nas ideias neoliberais era condição para que fossem processados acordos, vislumbrando cooperação financeira aos países latino-americanos. É neste momento que passa a ser reforçada a economia em detrimento de ações e de políticas sociais. Diz o autor:

O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto-regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas. (BATISTA, 1994, p. 14).

Buscava-se, como esclareceu Batista (1994, p. 27), “[...] a soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas.” Os resultados do desenvolvimento do neoliberalismo podem ser vistos na desigualdade social, promovida no intenso processo de exclusão social, fator que também reforçou a necessidade de investir na educação tanto ao espaço para a formação e qualificação profissional, uma reação aos incômodos causados pelo desemprego, quanto à responsabilização do trabalhador pela condição de desempregado.

No Brasil, a reforma do aparelho do Estado foi desenvolvida no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e divulgada a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). Entre os resultados desta Reforma, temos hoje o protagonismo de instituições não estatais que prestam serviços nos setores considerados não estratégicos do Estado. Com isso, há a centralização nas decisões tomadas por um núcleo central que, além de controlar, também avalia as ações, as quais se vinculam às necessidades de se aferir a eficiência do trabalho desenvolvido no âmbito do aparelho do Estado.

Todas as referidas mudanças vão promovendo uma adaptação do homem à sociedade. Na opinião de Neves e Sant’Anna (2005, p. 29), desencadeia-se a pedagogia da hegemonia que passará a orientar as práticas sociais e políticas, sendo a escola considerada instância fundamental da formação, direcionada a formar o intelectual urbano e a possibilitar o desenvolvimento da “[...] reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas [...]” (NEVES; SANT’ANA, 2005).

Dados dessa humanização podem ser constatados em políticas sociais desenvolvidas que têm como foco combater a exclusão social, um fenômeno que passa a preocupar os responsáveis pelas nações, principalmente as grandes potências capitalistas, que, com o objetivo de se desenvolverem economicamente,

precisam conter os infortúnios originados do aumento das desigualdades, as quais, por sua vez, originam-se do aumento da pobreza.

Analisando documentos de políticas, Ugá (2004) comenta sobre a centralidade da categoria pobreza, mostrando como, a partir de 1990, o Banco Mundial desenvolve projetos que objetivam a realização de políticas focalizadas nos pobres.¹ Com base na discussão da autora, entendemos que o ajuste fiscal e as políticas sociais compensatórias são faces de uma mesma moeda que levará à perpetuação da acumulação capitalista, em conformidade com as ideias defendidas no Consenso de Washington. Esse fato pode ser compreendido a partir de Anderson (1996, p. 16) que, ao realizar o balanço do neoliberalismo, comenta que a desregulamentação financeira – entendida como queda de preços e taxas obtidas com lucratividade produtiva – foi favorável à ampliação de ações especulativas no âmbito de transações próprias do capitalismo financeiro, que se tornaram efervescentes, em meados dos anos de 1980, de modo que os bons resultados, ou lucros, não retornariam à produção.

Esse não retorno significa o enxugamento de postos de trabalho, o investimento em maquinários e tecnologia que irão provocar a redução do quadro de trabalhadores efetivos aumentando a quantidade de desempregados, a intensificação da jornada com o aumento da quantidade de trabalho e a manutenção do valor do salário. Para Chesnais (2011, p. 37), esse processo corresponde ao período conceituado como “acumulação financeira”:

Por acumulação financeira, entende-se a centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços.

Com tais acontecimentos, cabe ao Estado, como foi destacado por Ugá (2004), cuidar da governança e desenvolver ações que impulsionem o mercado. Destaca a autora que o Banco Mundial se preocupa com o trabalho e divide o grupo de trabalhadores em dois: aqueles que conseguem atuar no mercado, caracterizados como mais eficientes, e os incapazes, considerados como pobres.

As indicações feitas pela autora nos levam a afirmar que, entre as propostas do Banco, é notável a referente à formação de capital humano e, como foi observado, aqueles que não se enquadram como predispostos a desenvolverem o capital humano são os pobres, para os quais são necessárias políticas compensatórias. Desse modo, o Banco Mundial, na análise de Ugá, reconhece

que o principal bem dos pobres é o tempo para o trabalho, para cuja realização se requer educação, que irá permitir o aumento da produtividade e da competitividade reforçando a empregabilidade.

Há que ser ressaltado, com base nos estudos desenvolvidos pela autora, que a pobreza é vista como um fenômeno composto de variáveis provocadas por privações provenientes dos contextos econômico, social e político que afetarão o indivíduo. Essa forma de ver a pobreza deixa ao indivíduo possibilidades de superação. Desse modo, como ressaltou Ugá (2004), cumpre ao Estado ser caridoso, e nós acrescentamos que cabe a ele desenvolver a política dos bons sentimentos a exemplo da discussão de Fitoussi e Rosanvallon (1997).

Com a finalidade de complementar a análise de Ugá (2004), destacamos um trecho do Relatório do Banco Mundial editado em 2010, em que há um arrazoado que se baseia nas condições de exclusão e pobreza pelas quais passam povos do mundo todo afetados pela crise econômica que vem se acentuando a partir de 2008. Verificamos que, nas informações deste relatório, prevalece a intenção de formar, na escola, aqueles que são necessários ao mercado de trabalho, um reforço à formação de capital humano. Vejamos:

Um foco importante em todos os novos projetos de educação está na melhoria da qualidade educacional. Cerca de metade de todos os novos projetos apoia o ensino primário e inclui intervenções como o treinamento de professores, gestão baseada na escola, participação da comunidade nas escolas, e atenção às populações marginalizadas. Cerca de um quarto dos novos projetos foca no ensino fundamental e na educação profissional com intervenções para ajudar a garantir que a educação desenvolva aptidões para atender às demandas do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 15, grifo nosso).

São esses dados que permitem dizer que as políticas educacionais, ao contribuir para a inclusão social, visam também ao desenvolvimento capitalista, para o qual se faz imprescindível formar o homem que atenda ao contexto descrito. Observamos que, se por um lado a educação é um direito reconhecido e fundamental para a formação do cidadão para que ele entenda o mundo em que vive, por outro lado, pela educação, torna-se possível acomodar os ânimos sociais e preparar os trabalhadores necessários à perpetuação da acumulação capitalista.

3 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E A CONTINUIDADE DE UM PROJETO POLÍTICO EDUCATIVO CAPITALISTA

Os encaminhamentos para as mudanças na educação também são desenvolvidos em meados de 1990. Destacamos aqui a Conferência Mundial de Educação para Todos,² realizada em Jomtien na Tailândia, cujo objetivo era a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que propiciassem o enfrentamento de problemas econômicos, sociais e políticos de países em que a educação considerada básica não avança. É a partir desta Conferência que tem origem a Declaração de Jomtien, assinada por seus signatários que ficaram incumbidos de implementar as metas estabelecidas para a educação em seus países. No Brasil, o documento que sintetiza tais objetivos e assume o compromisso de atingi-los em 10 anos é o Plano Decenal de Educação, elaborado no Governo do Presidente Itamar Franco. Este Plano buscava responder ao “[...] dispositivo constitucional que determina ‘eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental’ em dez anos.” (BRASIL, 1993, p. 14).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96, fruto de encaminhamentos do Governo de Fernando Henrique Cardoso, o ensino médio passou a compor a educação básica e ter caráter de formação geral. A educação profissional teve flexibilizada sua forma de oferta e, regulamentada pelo Decreto n. 2.208/97, desenvolveu-se com fortes conotações de uma formação adaptada aos interesses capitalistas que buscavam a constituição do capital humano necessário ao mercado. A Lei e o Decreto em questão desestabilizam a identidade do ensino médio brasileiro que, historicamente, vinha promovendo a profissionalização.

Em 1998, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB n. 15/1998 e em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional – Parecer CNE/CEB n. 16/1999. Em ambos os instrumentos normativos, percebemos um reforço à tendência de uma formação caracterizada por forte vinculação com os requisitos exigidos do trabalhador por um mercado norteado pelo avanço tecnológico. No ensino médio, esse dado é reforçado pelo inciso II do artigo 35 da LDBEN n. 9.394/96, que comenta a adaptação com flexibilidade às novas ocupações. É reforçado também pelo artigo 39 desta Lei ao se referir à formação que contempla o trabalho, a ciência e a tecnologia como forma de se vincular à vida produtiva. Com o Decreto n. 2.208/97,

houve uma forte ênfase para que a profissionalização passasse a ser desenvolvida no âmbito da iniciativa privada, mostrando, desde então, uma sutil flexibilização dos espaços para a formação profissional.

Em razão das discussões e críticas feitas ao Decreto, em 2004, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, ele foi revogado com a aprovação do Decreto n. 5.154. Com o novo Decreto, pretendeu-se normatizar a integração do ensino médio com o profissional, visando a desenvolvê-lo sobre uma base unitária como defenderam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Quis-se, ainda, atribuir qualidade à formação dos alunos das escolas públicas, que, por vezes, buscam o aprimoramento para o trabalho por já se encontrarem nele.

Com o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, ocorre uma avaliação dos problemas que afetam o ensino médio como a seletividade interna, a necessidade de revisão e adaptação de espaços e tempos para o desenvolvimento das atividades, a necessidade do entendimento da concepção curricular. Com isso, esperava-se expandir a oferta e melhorar a qualidade do ensino médio. O novo Plano Nacional da Educação para o período 2011-2020 traz como meta a universalização da educação básica, a gratuidade do ensino e a obtenção de qualidade.

Observamos que a política educacional, a partir do Governo Lula da Silva, desenvolve-se por ações articuladas em uma visão sistêmica que integra as diferentes instâncias educativas. No ano de 2007, segundo Saviani (2009), foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, como parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e reunindo mais de 40 ações, incorporou programas do Ministério da Educação que tratam da infraestrutura, dos níveis e das modalidades de ensino.

No ano de 2009, por meio da Emenda Constitucional n. 59, tem-se nova redação para o artigo 208 da Constituição Federal, estabelecendo “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 2009, p. 1). Esta Emenda também prevê que seja facultado aos alunos um atendimento com base em programas suplementares em todas as etapas da educação básica, vislumbrando a possibilidade de acesso à escola e permanência nela. A partir de Kuenzer (2010), podemos observar que a Emenda Constitucional em referência reforça o ensino médio como componente da educação básica.

Os programas que se desenvolvem de forma articulada possuem, como base, a defesa da educação, entendida como direito social, e uma formação ampla

requerida pelo contexto contemporâneo a fim de preparar o homem para o trabalho, hoje com novas exigências, a exemplo do que é possível constatar na Resolução CNE/CEB n. 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, integrando toda a educação básica. Segundo o artigo 1º da Resolução:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais *para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica*, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram encaminhadas em 2011 e aprovadas em 2012, no Governo de Dilma Rouseff. Trata-se de um instrumento direcionador do currículo da escola média e que tem como base as mudanças já destacadas neste texto, corroborando as prescrições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais. Conforme estabelecido no artigo 3º da Resolução n. 02/2012 (BRASIL, 2012b) que determina as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, este é um direito social de incumbência do Estado devendo ser proporcionado a todos na forma de oferta pública e gratuita.

Como está destacado no Parecer CNE/CEB n. 05/2011 (BRASIL, 2012a), objetiva-se no ensino médio, formar para a cidadania, oferecer novas perspectivas culturais e proporcionar o desenvolvimento da autonomia intelectual e o exercício dos direitos sociais, para além da formação profissional.

Observamos que a Resolução n. 02/2012 (BRASIL, 2012b) e o Parecer n. 05/2011 (BRASIL, 2012a) têm como ponto de partida um projeto nacional de educação sustentado nos princípios constantes na Constituição brasileira, fato reforçado pelos diferentes governos. Ressalta-se, nos instrumentos normativos em questão, que seja promovida a inclusão mediante o acesso e a permanência dos alunos em uma escola que deve ter qualidade social e cujo foco central devem ser o aluno e a aprendizagem.

Podemos destacar que há consonância entre a política educacional em curso e a política educacional que se processa a partir da Conferência Mundial de

Educação, resguardadas as proporções,³ sobretudo na educação básica, e que se enfatizam a educação para todos, o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, de promoção da inclusão social pela educação e a qualidade do ensino.

Observamos, no Parecer CNE/CEB n. 05/2011, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o ensino médio, a ênfase na promoção da inclusão social dos jovens para a qual as escolas deverão desenvolver um trabalho com fundamentação “[...] na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade [...]” Para tanto, dever-se-á desenvolver o trabalho pedagógico de forma “[...] menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado.” (BRASIL, 2012a, p. 9).

Conforme o Parecer, pretende-se a construção de uma escola que posua base unitária e possibilite ao aluno do ensino médio se apropriar do conhecimento com vistas à emancipação humana, em uma articulação com o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O documento realça a importância da diversificação do currículo e determina que seja assegurado um currículo significativo para os alunos. Nesse sentido, as Diretrizes indicam que as atividades escolares sejam desenvolvidas de formas variadas e significativas, o que requer repensar a organização do espaço e tempo da escola ou, como refere o Parecer, explicitar a necessidade de que a escola se reinvente diante do contexto em movimento.

A reinvenção da escola não está vinculada apenas a questões de organização do trabalho escolar, à adequação de espaços e tempos, mas a revisões de concepções que, ao reforçarem o respeito às diferenças e à inclusão, também proporcionarão a permanência dos alunos na escola, o que se pode verificar no Parecer n. 05/2011, no que diz respeito à necessidade de compreensão da juventude como “[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos, que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões.” (BRASIL, 2012a, p. 12). Entendemos, como reforço à inclusão, não apenas o destaque feito no Parecer para a atenção que as escolas devem proporcionar às peculiaridades dos alunos do ensino médio noturno, mas também aos demais destaques que requerem a atenção com os alunos da educação de jovens e adultos, com os indígenas, com os do campo e com os quilombolas.

As diretrizes em discussão buscam a formação humana em uma proposta que tem o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade

ambiental como meta universal. Esses elementos reforçam tanto a relação da aprendizagem com a diversidade quanto a formação para a cidadania.

Moehlecke (2012) analisou as Diretrizes para o ensino médio questionando suas novidades. A autora destaca que alguns aspectos, como a flexibilidade do currículo no atendimento aos jovens e adultos, aos indígenas e quilombolas, e a formação profissional não se constituem elementos que conferem inovação a tal normativa. A autora reconhece que as Diretrizes inovam na perspectiva do encaminhamento de programas de Governo exemplificando com o modelo curricular que é proposto a partir do Programa Mais Educação e do Ensino Médio Inovador. Tal opinião se afina com nossa análise, segundo a qual as políticas educacionais são desenvolvidas de maneira articulada pelos programas do Ministério da Educação.

Para Moehlecke (2012), permanecem, nas diretrizes recentemente aprovadas, a subordinação da educação ao trabalho e a ênfase nas competências e habilidades, norteadas pela avaliação e a flexibilização da organização curricular. Entendemos, a partir da análise da autora, que a flexibilização é um termo que atribui conotação de diversidade cultural, reforça a variedade de interesses dos jovens e, também, pode ser entendido com referência à formação para o trabalho.

Novamente, podemos destacar que, se o ensino médio, regido pelas normativas propostas para a década de 1990, contemplava a formação generalizada para o trabalho, deixando a desejar quanto à formação que prima pelas múltiplas identidades dos jovens, como propõe a nova normativa, estamos, mais uma vez, ratificando propostas em curso desde Jomtien – a ênfase na educação para todos, com forte reforço no apelo à inclusão social.

Também observamos que o encaminhamento de políticas educativas que, desde 1990, vêm reforçando a educação para todos, a inclusão na educação e o respeito às necessidades básicas de aprendizagem, demonstra o alinhamento do desejo de formação básica que irá contribuir para o desenvolvimento econômico por meio da formação do capital humano necessário ao sistema de acumulação capitalista.

4 CONCLUSÃO

Os encaminhamentos normativos que chegam à escola, em razão do redimensionamento das políticas educacionais, exigem da equipe pedagógica um estudo das bases que sustentam as indicações legais orientadoras do trabalho escolar. Este estudo precisa ser desenvolvido de forma aprofundada e de modo coletivo por todos aqueles que se dedicam às atividades de ensino. A análise das políti-

cas educacionais e dos projetos educativos em curso precisa ser desenvolvida, considerando-se não apenas o contexto econômico e político, mas também suas contradições e mediações.

A análise ora desenvolvida permite destacar um claro processo de mudança produtiva que se apresenta em uma fase em que predomina a acumulação financeira. Neste processo, requer-se a mudança do aparelho do Estado que, com o intuito de permitir o desenvolvimento econômico, deve implementar novas estratégias políticas, capazes de envolver a população, promovendo uma conformação social em relação ao encaminhamento e desenvolvimento de políticas que são, no âmbito da educação, substituídas por programas de Governo, a exemplo do PDE.

Percebemos também que, independente das forças políticas presentes nos governos desde os anos de 1990, há a constituição e a manutenção de uma linha que orienta a educação: a promoção da educação para todos a partir da progressiva universalização da educação básica. Afora essa máxima presente no meio educacional, verificamos, ainda, a importância do papel da educação presente nos relatórios do Banco Mundial que, ao analisar e reconhecer que vivemos um contexto social, político e econômico marcado por crises geradoras da exclusão social e da pobreza, elegem a educação como fundamental para a formação de mão de obra e atendimento às demandas de mercado, o que reforça, em nosso entendimento, a teoria do capital humano.

Consideramos, neste texto, que as políticas educacionais são gestadas e organizadas em meio a disputas e interesses, muitas vezes, antagônicos, o que nos leva a assegurar que não desprezamos as correlações de forças em defesa de propostas e projetos educativos que, após vários embates, originaram a legislação que aqui analisamos. No entanto, não nos esquecemos de que os encaminhamentos políticos e educativos, aqui discutidos, estão vinculados a um sistema de acumulação capitalista não findo, mas que apenas completa mais uma volta no ciclo necessário ao ajuste social e político de sua perpetuação.

São esses destaques que nos induzem a afirmar que, para a escola, persiste, ainda hoje, um antigo desafio, qual seja: além de discutir e compreender as bases da política educativa, é fundamental garantir, de fato, a aprendizagem. Entendendo como finalidade da educação escolar a universalização do saber produzido historicamente pelos homens, devemos nos preocupar com o ensino, atividade prioritária da escola.

É preciso, a partir das discussões sobre a política, desmontar os conceitos envolvidos em um discurso afinado às necessidades de manutenção da so-

cidade. A escola deve ser, verdadeiramente, uma instância direcionada para a qualidade da educação, deve objetivar tal propósito, buscando a maior inserção possível de alunos, mas compreendendo que o projeto educativo voltado à emancipação social precisa ser construído no processo pedagógico de reorganização de um projeto de escola, iniciado em um embate coletivo que tem como finalidade a construção da educação pautada na transformação social.

Notas explicativas:

¹ A autora toma por base a análise de Relatórios sobre o Desenvolvimento Mundial, editados pelo Banco Mundial nos anos de 1990, 2000 e 2001.

² Foram patrocinadores da Conferência: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância Unicef, Banco Mundial.

³ A Conferência de Jomtien realizada em 1990 que originou a Declaração Mundial de Educação para Todos enfatizava a promoção da educação básica que era entendida entre os países participantes da Conferência como ensino fundamental – no caso do Brasil, ou como educação primária – na compreensão de outros países.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2010 do Banco Mundial**: ano em Perspectiva. Disponível em: <http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/BancoMundial_RelatorioAnual2010.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BATISTA, P. N. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Cadernos da Dívida Externa. 1994.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta a educação profissionalizante. **Diário Oficial da União**, n. 74, p. 7761. Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 09 jul. 2012.

_____. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 09 de julho de 2012.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 09 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 16/1999, de 25 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n. 05/2011, de 04 de maio de 2011. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012a, Seção 1, p. 10.

_____. **Plano Decenal de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Mare, 1995.

_____. Resolução CNE/CEB n. 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2012b, Seção 1, p. 20.

_____. Resolução CNE/CEB n. 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.

CHESNAIS, F. O Capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração e consequências**. São Paulo: Boitempo, 2011.

FITOUSSI, J.; ROSANVALLON, P. **A nova era das desigualdades**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de educação: 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-50, 2012.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba: Ed. UFPR, v. 23, p. 55-62, 2004.

Recebido em 30 de outubro de 2012

Aceito em 07 de julho de 2013