

A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular

Freedom of choice in the new High School: the perception of school managers regarding the proposal for curricular flexibility

La libertad de elección en el nuevo nivel Medio Superior: la percepción de gestores escolares frente a la propuesta de flexibilización curricular

Altair Alberto Fávero¹
Junior Bufon Centenaro²
Antonio Pereira dos Santos³

Resumo

A flexibilização curricular associada à liberdade de escolha tem sido uma das grandes promessas da Reforma do Ensino Médio (REM), instituída pela Lei n. 13.415/2017. O processo de implementação da reforma está em curso em todo o país, exigindo-se das escolas a adequação à lei. O presente estudo busca caracterizar a concepção de flexibilização presente nos documentos oficiais da REM, bem como compreender as percepções de flexibilização de gestores de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, e, por fim, analisar a flexibilização no contexto das reformas educacionais neoliberais. Os resultados apontam que a flexibilização e a liberdade de escolha, dadas as condições reais da maioria das escolas, associam-se mais a um discurso falacioso claramente alinhado às reformas neoliberais na educação do que a possibilidade de os jovens terem uma educação de qualidade no seu processo formativo.

Palavras chaves: flexibilização curricular; Reforma do Ensino Médio; políticas neoliberais.

Abstract

The curricular flexibility associated with freedom of choice has been one of the great promises of the Higher Secondary Education Reform (REM), instituted by the Law 13.415/2017. This reform is being implemented throughout the country, schools are required to adapt to this law. The study seeks to characterize the conception of flexibility that is present in the official documents of the REM, as well as to understand the flexibility perceptions of managers of the public schools of the State Education Network of the *Rio Grande do Sul* and, finally, this paper aims to analyze the flexibility in the context of the neoliberal educational reforms. The results indicate that flexibility and freedom of choice, due to the real conditions of most schools, are associated with a misleading discourse linked to neoliberal reforms in education and not to the possibility of young people acquire a high quality education in their training process.

Keywords: curricular flexibility; reform of the High School; neoliberal policies.

¹ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS – Brasil. E-mail: favero@upf.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

² Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS – Brasil. E-mail: juniorentenaro93@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3046-3885>.

³ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS – Brasil. E-mail: antoniops1993@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3530-6582>.

Resumen

La flexibilización curricular asociada a la libertad de elección ha sido una de las grandes promesas de la Reforma de la Enseñanza del Nivel Medio Superior (REM), instituida por la Ley n. 13.415/2017. Dicha reforma está siendo implementada en todo el país, se exige que las escuelas se adapten a la ley. El estudio busca caracterizar la concepción de flexibilización que está presente en los documentos oficiales de la REM, así como, comprender las percepciones de flexibilización de los gestores de las escuelas públicas de la Red Estatal de la Enseñanza del estado de Rio Grande do Sul y, finalmente, analizar la flexibilización en el contexto de las reformas educacionales neoliberales. Los resultados señalan que la flexibilización y la libertad de elección, debido a las condiciones reales de la mayor parte de las escuelas, están asociados a un discurso engañoso vinculado a las reformas neoliberales en la educación y no a la posibilidad de que los jóvenes pueden tener una educación de calidad en su proceso formativo.

Palabras-clave: flexibilización curricular; Reforma del Nivel Medio Superior; políticas neoliberales.

1 Introdução

A educação escolar, considerada um aspecto primordial dentro de uma sociedade, tem chamado atenção quanto às disputas em torno de suas finalidades e objetivos, por diferentes grupos e com seus respectivos interesses. Uma das marcas contemporâneas das reformas direcionadas à escola é a subjugação desta à lógica neoliberal, conforme é possível atestar nas análises de Laval (2004), Campos e Soeiro (2016), Masschelein e Simons (2018) e Freitas (2018). Mesmo sendo uma das “prioridades” nos discursos políticos, se perpetuam situações que submetem a educação escolar à lógica do mercado. A escola, de acordo com Masschelein e Simons (2018) é duramente acusada de não ser eficiente em relação à empregabilidade e, além disso, é taxada de incapaz, no que tange manter os estudantes motivados. Outra acusação dirigida à escola, conforme Laval (2004), é de que ela é uma instituição inflexível, ultrapassada, por não preparar os alunos para as necessidades atuais do mercado de trabalho.

As referidas acusações, dirigidas à instituição escolar, conforme os autores em tela, são injustas, pois, na medida em que se compreende a escola como responsável pela formação básica dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, torna-se equivocado reduzir seu papel apenas à preparação dos estudantes às supostas demandas neoliberais do mercado de trabalho. Desse modo, o avanço do ideário neoliberal pautado na universalização do modelo de gestão empresarial para todas as esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2016), tende a satisfazer as correntes ideológicas interessadas apenas na função de competitividade que a escola pode oferecer, empobrecendo-a como um espaço público, laico e gratuito de formação.

Considera-se que a intensificação desse cenário acontece mediante a aceleração e radicalização do neoliberalismo que esboça sua face mais perversa ao precarizar o acesso ao conhecimento e ditar as normas de reestruturação da escola. Valoriza-se a educação para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, no entanto, subordinados a lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão.

Em resposta ao constante discurso de que a escola pública é engessada, anacrônica e “fracassada”, pulverizam-se projetos que buscam promover “escolas atraentes por meio da competitividade, difusão de novas oportunidades econômicas e uma

nova gramática curricular” (SILVA, 2019, p. 19). A nova gramática curricular apresenta, por exemplo, a flexibilidade, a liberdade de escolha, o empreendedorismo, o protagonismo e a inovação como tarefas da escolarização. Conforme Laval (2004, p. 16), para produzir empregados adaptáveis e flexíveis, ajustados aos interesses neoliberais, “a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto aos desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos”.

Como consequência, retira-se a escola da esfera pública, submetendo-a a engrenagens de controle da vida e de treinamento para o mercado de trabalho. Dessa maneira, “a integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade” (FRIGOTTO, 2015, p. 43) que o mercado exige. Alinhada a esta perspectiva, a flexibilização curricular, tão propalada pela Reforma do Ensino Médio (REM) – Lei n. 13.415/2017 –, promete adequar o currículo à livre escolha dos estudantes, ser eficiente na preparação para o mercado de trabalho e tornar a escola um lugar motivador e atraente.

Nesse cenário, o presente estudo busca investigar o discurso da flexibilização nos principais documentos oficiais da reforma e compreender como professores gestores de escolas públicas que estão operando com a implementação percebem a flexibilização no cotidiano escolar. Os procedimentos adotados para produção dos dados são a pesquisa documental e a entrevista. O processo de análise das respostas seguiu a abordagem da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003). Os resultados da análise foram observados e problematizados a partir da literatura especializada que discute as reformas educacionais de cunho neoliberal.

2 A flexibilização nos documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio

O que se convencionou chamar de Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei Federal n. 13.415/2017, tem sua origem na Medida Provisória (MP) n. 746/2016. O contexto em questão remonta ao Governo de Michel Temer, no qual foram instituídas medidas de ajuste fiscal, diminuição nos investimentos em políticas sociais, flexibilização e precarização dos direitos trabalhistas (MIRANDA; MARCH; KOIFMAN, 2019; SANTOS; CARVALHO, 2020). As alterações na etapa do Ensino Médio, ocorreram nessa conjuntura e, justamente, por isso, está marcada pela ideologia política do governo em questão.

A Exposição de Motivos (EM) n. 84/2016 acompanha a publicação da MP n. 746/2016, tendo como objetivo principal apresentar as razões que levaram o Governo Federal a editar e publicar tal instrumento. A REM dispõe, em síntese, sobre a organização dos currículos da etapa, a ampliação da jornada escolar e cria uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016a). A EM n. 84/2016 aponta uma série de problemas do Ensino Médio brasileiro, dentre os quais destaca-se a falta de flexibilidade. Veja-se os trechos a seguir:

3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de

Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.

4. Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...] (BRASIL, 2016b).

O documento aponta uma série de elementos, após os motivos três e quatro citados anteriormente, sugerindo que os principais problemas da etapa são decorrentes ao número excessivo de disciplinas e à falta de flexibilidade. Cita-se na EM n. 84/2016 que “somente 58% dos jovens estão na escola com idade certa (15 a 17 anos)” e que “41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no Ensino Médio apresentam péssimos resultados” (BRASIL, 2016b). Além disso, chama a atenção para o “percentual de alunos por nível de proficiência [em português e matemática, nos quais] [...], mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado” e para “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio no Brasil” que está estagnado, “pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011” (BRASIL, 2016b).

A partir dessas constatações, que demonstram problemas graves na etapa, o documento, mais uma vez, insiste que a causa principal está associada ao modelo curricular:

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016b).

Entende-se a partir do que se lê no documento que o currículo engessado em treze disciplinas obrigatórias e a falta de flexibilidade são as principais causas do péssimo desempenho no IDEB, da alta taxa de abandono escolar e da baixa empregabilidade dos jovens. Como forma de justificar as alterações, a EM n. 84/2016 apresenta aquela que seria “a solução” para a crise do Ensino Médio:

21. Neste sentido, a presente medida provisória propõe *como principal determinação a flexibilização do Ensino Médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos*, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

Observa-se, portanto, que a flexibilização do Ensino Médio, por meio da oferta de itinerários formativos, acaba por se tornar, segundo a visão do Governo Federal à época, a solução para a crise da etapa, já que era preciso ofertar um curso atrativo para o jovem com liberdade para escolher diferentes itinerários, conforme os interesses individuais. Desse modo, fica explícito que a REM, em sua origem, tem como um de seus conceitos centrais a flexibilização curricular.

A redação da Lei n. 13.415/2017 determina que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular, com competências e habilidades das quatro áreas do conhecimento – Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais

aplicadas – e pelos itinerários formativos organizados por arranjos curriculares que envolvam as quatro áreas do conhecimento, acrescentando-se a formação técnica e profissional. Define, também, que “A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas” (BRASIL, 2017, Art. 1º, §1º). Além disso, estabelece que “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, Art. 3º, § 5º).

A “flexibilização” fica evidente na medida em que há diferenciação entre parte comum (destinada para todos os estudantes) e itinerários formativos (passível de escolha entre diferentes opções formativas), mas, também, quando componentes curriculares que até então eram obrigatórios passam a configurar como estudos e práticas, tais como filosofia, sociologia, arte e educação física. Como se verá mais adiante, a própria BNCC apresenta habilidades e competências por área do conhecimento e não por componente curricular, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática que figuram como componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio.

Em novembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). No Capítulo II, o documento apresenta o referencial legal e conceitual, explicando termos utilizados nas referidas Diretrizes. A “Formação Geral Básica” é definida como “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 2). O documento prevê, também, “que a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos os anos do curso do Ensino Médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018, p. 6). As diretrizes abrem a possibilidade de que a carga horária destinada à formação geral (máximo de 1800 horas) não precise estar nos três anos do curso, com exceção de língua portuguesa e matemática. Isso significa que os sistemas de ensino estão autorizados a organizar a distribuição da carga horária da parte comum e da parte diversificada nos três anos da etapa conforme escolhas próprias, desde que respeitadas as cargas horárias estabelecidas. Na prática, o que está sendo flexibilizado é a opção de inserir ou não as habilidades e competências da Formação Geral Básica de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e dos componentes de Linguagens (exceto língua portuguesa) nos três anos do Ensino Médio.

Além disso, salienta-se a flexibilização da própria noção de componente curricular, na medida em que as diretrizes estabelecem que “os estudos e práticas [...] devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018, p. 6). Isso diz respeito aos componentes curriculares de filosofia, sociologia, arte, educação física, mas também aos demais componentes que não figuram como obrigatórios nos três anos da etapa. As habilidades, competências e objetos de conhecimento são apresentados por área

e não por componente curricular, demonstrando, portanto, que há nas DCNEM e na BNCC, pelo menos textualmente, uma diluição das fronteiras disciplinares.

Os itinerários formativos, segundo as DCNEM “possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos, ou para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 2) e “devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2018, p. 7). Chama a atenção um dispositivo das DCNEM, o qual afirma que “a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018, p. 8).

Conforme é dito na BNCC:

[...] a *flexibilidade como princípio de organização curricular*, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018a, p. 468, grifo nosso).

Percebe-se, mais uma vez, a ênfase dada à flexibilidade, definida na BNCC como princípio de organização curricular. O documento também reitera que é preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2018a, p. 479). O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM), elaborado em nível estadual, atendeu a uma determinação da Portaria n. 649/2018, que estabeleceu que todos os estados deveriam construir um novo referencial curricular do território para o Ensino Médio. O RCG-EM também afirma que o “Ensino Médio, com sua reformulação, principalmente com a possibilidade da escolha de itinerários formativos (alinhados aos interesses e necessidades dos jovens), pode contribuir para diminuir a evasão e o abandono escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Uma vez mais, o foco daquilo que se acredita ser a solução para o problema, dirige-se a mudança curricular, principalmente na flexibilidade e possibilidade de escolha por diferentes itinerários.

Em síntese, a flexibilização é definida nos documentos citados anteriormente a partir de vários aspectos, como a) a solução para um currículo rígido e pouco atraente para o jovem; b) a possibilidade de não realizar formação geral básica nos três anos da etapa; c) a oportunidade de oferecer diferentes itinerários formativos de acordo com os interesses dos estudantes e das condições das redes e sistemas de ensino e f) como possibilidade de escolher um Ensino Médio para continuidade dos estudos ou para empregabilidade. Desse modo, a leitura e análise dos dispositivos oficiais da REM, deixam claro, que um dos principais eixos mobilizadores da política em questão é a flexibilização curricular.

3 Percorso Metodológico

O contexto da prática formado pelas escolas e seus arredores, conforme a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), gera processos que produzem mudanças e transformações da política original. Conforme Mainardes (2006, p. 53), o ponto chave dessa abordagem “é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’”. A “teoria da atuação” de Ball, Maguire e Braun (2016) é um importante referencial para análise e compreensão da política enquanto circula pelo ambiente escolar, pois “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Uma reforma educacional vem acompanhada de um discurso que visa legitimá-la, o qual difunde conceitos, objetivos e práticas, que buscam criar um lugar comum. Como foi possível observar na seção anterior, um dos “lugares comuns” disseminados pelo discurso oficial da REM é a flexibilização. Os documentos citados são convergentes no sentido de mostrar e reafirmar que a flexibilização é ao mesmo tempo “a novidade” da política educacional, bem como a “solução” para o problema do Ensino Médio, considerado defasado pelos reformadores.

Com base na perspectiva do ciclo de políticas e da teoria da atuação, compreende-se que a discussão sobre a flexibilização não se esgota nos documentos oficiais, porque os sujeitos da escola, com o desafio de colocar em prática as alterações da REM, acabam por fazer leituras, interpretação, traduções e práticas que podem manter ou modificar a política original. Dessa forma, torna-se importante compreender como os sujeitos do contexto da prática estão interpretando a flexibilização. No presente escrito, dar-se-á ênfase às concepções de professores gestores de escolas públicas da rede estadual de ensino do RS.

Foram entrevistados 24 professores entre os meses de março e junho de 2022, os quais atuam nas funções de direção (D), Coordenação Pedagógica (CP) e Coordenação do Novo Ensino Médio (CNEM) em dez escolas piloto do Novo Ensino Médio.⁴ As entrevistas tiveram por base um roteiro semiestruturado, pelo qual foi possível indagar os professores acerca de diversas questões referentes ao processo de implementação da REM em cada escola. Os entrevistados foram provocados a explicitar a concepção pessoal de flexibilização curricular, bem como relatar as percepções acerca das ações de flexibilização que já estavam em curso na escola.

O processo de análise das respostas seguiu a abordagem de Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), em três fases. Num primeiro momento, fez-se uma leitura flutuante do material, buscando identificar e selecionar trechos em que os professores definem e apresentam seu ponto de vista sobre a flexibilização curricular. Selecionados os

⁴ Os dados das entrevistas representam um recorte de um projeto de pesquisa denominado “Políticas Curriculares para o Ensino Médio”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Passo Fundo (CAAE nº. 48056221.2.0000.5342), contando com aplicação de questionários, entrevistas e grupos focais com estudantes e professores. As escolas piloto são uma das ações de implementação do novo Ensino Médio, estabelecidas pela Portaria n. 649/2018, do Ministério da Educação. No RS, a Secretaria Estadual de Educação selecionou aproximadamente 300 escolas, as quais tinham como principal tarefa a flexibilização do currículo por meio da oferta de itinerários formativos experimentais. As escolas pesquisadas pelo projeto de pesquisa pertencem a uma região educacional do estado do Rio Grande do Sul.

trechos, num segundo momento, foram relidos e organizados por proximidade, chegando-se, assim, às categorias emergentes. Por fim, com o objetivo de comunicar os resultados, no terceiro passo, cada categoria foi escrita com objetivo de tornar claro aquilo que foi identificado nas respostas. Na sequência do artigo são apresentados os excertos e análise das entrevistas, enfatizando as percepções dos professores gestores quanto à flexibilização.

4 Percepções dos gestores escolares quanto à flexibilização

Um dos temas abordados na entrevista com os professores gestores foi a compreensão que estes possuem sobre a flexibilização. Os excertos selecionados mostram tanto a percepção pessoal em relação ao conceito, quanto a percepção a respeito das ações desenvolvidas na escola com objetivo de flexibilizar o currículo. Os resultados da Análise Textual Discursiva das respostas indicam três categorias emergentes principais: o poder da escolha (Quadro 1), a inserção de novos componentes (Quadro 2) e o posicionamento crítico (Quadro 3). Cada categoria vem acompanhada de excertos das transcrições das entrevistas, indicando-se sempre o código do entrevistado, conforme é possível observar na sequência:

Quadro 1: Poder de escolha

CNEM/B: “O aluno pode escolher, [...], o centro é o aluno”.

CNEM/C: “[...] o poder de escolha de eles [os professores] verem o que poderiam trabalhar e como poderiam desenvolver melhor o conteúdo de forma prática [estudantes]”.

CPD: “Facilitar ao aluno escolher o que ele realmente gosta, o que ele realmente quer”.

CPI: “Que o aluno possa escolher, possa optar qual itinerário ele quer cursar”.

DC: “[...] a flexibilização curricular é você oportunizar ao aluno as escolhas”.

DD: “[...] o aluno ser protagonista da sua própria história e escolher o que ele quer, porque no momento que o aluno está fazendo uma escolha, ele quer aquilo”.

DG: “Flexibilizar curricularmente seria deixar que as escolas pudessem construir seus projetos e encaminhassem para o MEC. O que é flexibilizar? É deixar em aberto, jamais eu monto um plano de flexibilização curricular engessado pra que o mesmo projeto que eu vou aplicar na escola do município X com 22 mil habitantes ele possa ser aplicado em outro com 200 mil ou em um com 3 mil”.

Fonte: Projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

É possível notar que as percepções dos professores gestores, apresentadas nos Quadros 1 e 2, demonstram compatibilidade com o discurso oficial, identificado nos documentos, de que a REM quer colocar o aluno no centro, oferecer diferentes percursos que possam ser escolhidos em conformidade com os interesses individuais aliados ao projeto de vida dos estudantes. Cabe destacar, também, que os professores gestores afirmam que o novo Ensino Médio é marcado pela iminência de novos componentes curriculares, pela flexibilização de disciplinas tradicionais e pela necessidade de professores trabalharem por projetos e por área do conhecimento.

Quadro 2. Novos componentes

CNEM/A: “A flexibilização curricular é justamente as novas disciplinas que entraram no currículo”.

CNEM/C: “[...] flexibilizar os componentes curriculares para que pudessem trabalhar em projetos”.

CPA: “[...] significa mexer no currículo, [...] pode ser modificado a qualquer tempo, a qualquer momento”

CPE: “[...] componentes novos, de uma forma muito diversificada. [...] componentes bem transversais, com muitos projetos.

CPG: “[...] a questão das disciplinas, que no primeiro ano tem um número X de períodos, no segundo ano já diminui um pouco as disciplinas da base comum - química, física, biologia, ou português e matemática”.

DB: “[...] nós tivemos que repensar, estudar uma forma de ter o currículo que fosse importante para o estudante, mas que realmente um currículo que não fosse apenas um monte de conteúdos listados, mas que fosse um conteúdo abrangente, que fosse um conteúdo prioritário para todas as disciplinas e, principalmente, para todos os estudantes”.

Fonte: Projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

Os professores gestores também declararam posicionamentos críticos (Quadro 3). Em razão de estarem envolvidos nas mudanças que as escolas estão sofrendo para atender a REM, percebem que há uma série de limites e dificuldades para garantir, na prática, a flexibilização curricular e a liberdade de escolha. Na medida em que uma política é colocada em ação, num contexto e em condições materiais concretas, acaba-se por revelar potencialidades e limites. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’. [...] são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes”. Desse modo, o contexto impõe dinâmicas interpretativas e objetivas, no qual o material, o estrutural e o relacional afetam o desenvolvimento da política.

Quadro 3. Posicionamentos críticos

CPB: “a flexibilização, ao meu ver, enfatiza ainda mais a precarização do Ensino Médio, porque ela vai trazer uma proposta de que ninguém sabe trabalhar, vai retirar carga horária de componentes que os professores são formados para isso. A tentativa seria o enfoque interdisciplinar [...] temos uma gama de professores contratados, e são contratados somente para executar a carga horária de sala de aula e algum período de planejamento, como que a escola vai conseguir fazer um planejamento interdisciplinar? [...] Como que a escola vai investir em formação num profissional que tem um contrato temporário de um ano, vai investir em formação nele e daí um pouco ele sai e vem outro e tem que começar de novo? [...] eu vejo que o Ensino Médio vai fazer com que os alunos desistam ainda mais. [...] a renda familiar diminuiu e os jovens estão se inserindo no mercado de trabalho, e daí qual é o lugar que eles vão abandonar? É a escola, porque na escola o investimento é a longo prazo e eles tem que comer hoje, eles têm que pagar a luz hoje. [...] tem aluno que é o único mantenedor da família e que está trabalhando”.

CPD: “[...] nossa escola tem dois itinerários. [...] automaticamente não é flexível, de certa forma ainda é uma escolha simples”.

CPF: “Não podemos, por exemplo, flexibilizar tanto que não tenha um ponto de partida e um ponto de chegada. [...] acho que se flexibilizou demais, teria que ser mais pontual, mais centrado, não largado assim”.

CPG: “A questão da flexibilização na prática [...]: a gente busca dentro daquilo que tem de quadro de professores e daquilo que se tem de possibilidade, de estrutura e de material”.

CPI: “[...] esta questão de não ter recebido formação, tanto a formação acadêmica, quanto à formação continuada em relação a isso. É muito importante que a gente tenha esse norte de como fazer e de como proceder. Não é um livro pronto”.

DA: “[...] eu acho que está na hora das Universidades começarem a fazer a flexibilização já cedo, e os próprios professores, pois existem professores que acham estranho, mas nós [gestores] achamos interessante a tal da reciclagem”.

DE: “[...] uma coisa que nos afeta bastante como escola piloto [...] é a estrutura física, porque quando você pensa em atividades diferenciadas você precisa ter espaços diferenciados. Então, não é a mesma coisa que você tá trabalhando dentro da tua sala de aula de todo dia e fazer uma proposta diferente, ou você levar os alunos para um ambiente diferente e trabalhar de forma diferente. [...] A nossa escola é um prédio, ela não tem pátio, a parte da frente fica em contato com a rua e atrás não tem nada”.

DF: “[...] a matriz veio pronta pra nós, a escola não participou de nenhuma construção de documento. [...] Aí a gente “esbarrou” também, aí aquela matéria era mais do professor de física, mas o professor de física não queria trabalhar e acabou, que como era de natureza, acabou ficando com o professor de química. Então, teve essas dificuldades dos professores também aceitarem o trabalho com os percursos. [...] trabalhar com projetos é tudo muito bonito, mas, por exemplo a escola não tem nenhum laboratório de informática aqui na escola, a gente não tem um espaço para trabalhar, falta tecnologia, a gente não tem internet para os alunos trabalharem e não tem uma sala que os professores possam levar”.

DG: “[...] o currículo da flexibilização curricular, ele veio pronto. [...] Eu tenho uma outra escola aqui na cidade que é de Ensino Médio, inclusive tem alguns alunos a mais do que a minha, e eles terão que implementar o novo Ensino Médio sem conhecimento nenhum. Eles estão fazendo até o final desta semana, o seu plano de flexibilização curricular, que eles não fazem ideia do que seja, para inserir no sistema para receber as verbas. Não é só verba que importa!

Fonte: Projeto de pesquisa políticas curriculares para o Ensino Médio. Organizado pelos autores.

Os excertos do Quadro 3 exprimem o posicionamento crítico dos professores gestores em relação aos diversos aspectos da REM. A fala do CPB é a mais enfática desse grupo de posicionamentos, pois afirma que a REM “precariza o Ensino Médio” e vai gerar maior “desistência de alunos”. Na mesma fala, o professor gestor afirma que a situação de vínculo de trabalho por contrato temporário, ao qual a maioria dos professores de sua escola estão submetidos, inviabiliza o necessário planejamento interdisciplinar e o investimento na formação do professor por parte da instituição, pois ele se encontra numa situação de incerteza quanto à permanência naquele local e também trabalha em outras escolas para preencher a carga horária. Outra questão que sobressai nas falas dos entrevistados diz respeito à implementação das mudanças dentro das atuais condições de recursos humanos e materiais (CPG; CPI; DE; DF). Evidencia-se a percepção de que existe falta de formação para atuar com os novos componentes e itinerários (CPI) e que a formação universitária não está adequada àquilo que está preconizado no novo Ensino Médio (DA). Além disso, constata-se que a estrutura física não atende às necessidades de aulas diferenciadas em espaços modernizados e com disponibilidade de recursos tecnológicos (CPG; DE; DF).

As percepções dos professores gestores entrevistados revelam que os sujeitos, no contexto da prática, possuem posicionamentos diferentes. Vê-se que alguns estão otimistas com as mudanças geradas pela REM, outros reconhecem a importância dos princípios da política, no entanto, apontam que, na prática, se não houver um expressivo investimento em formação, valorização docente e em estruturas físicas das escolas, não haverá melhoria do Ensino Médio. Os que assumem uma posição crítica e contestadora da reforma questionam a diminuição da Formação Geral Básica e a fragilidade dos itinerários formativos, que são abordados de forma improvisada pelos professores, que recebem pouca ou nenhuma formação para trabalhar a parte optativa. Por fim, cabe salientar que a presente seção cumpre uma função de apresentar os principais resultados da Análise Textual Discursiva das respostas das entrevistas de 24 professores gestores de escolas públicas estaduais. A análise e a relação dos resultados com a literatura especializada no tema serão realizadas na seção seguinte.

5 A flexibilização e a falácia da liberdade de escolha

Uma busca rápida no dicionário revela que “falácia” significa engano, falsidade, logro, burla. Trata-se, portanto, de uma espécie de raciocínio que, embora se apresente com uma aparência de validade, no fundo, é falho, provoca equívocos, uma falsa aparência de veracidade. Constitui-se como um argumento artificioso que provoca ilusão e erro. O termo “falácia”, no título desta seção, tem a intenção de mostrar o quanto pode ser enganosa a presença inflacionada da expressão “liberdade de escolha” ou de “flexibilização” nos documentos oficiais e nos discursos amplamente difundidos pelos proponentes da reforma. A liberdade de escolha e a flexibilização, retoricamente, acabam implementando um sutil e perverso processo de adesão acrítica das políticas neoliberais no âmbito educacional escolar.

É possível identificar que o discurso da liberdade de escolha e da flexibilização é falacioso ao levar em consideração as condições da realidade da maioria das escolas. Tal situação foi evidenciada nas entrevistas realizadas com os professores gestores das escolas investigadas e apresentados na seção anterior. Em termos gerais, pode-se ressaltar os seguintes aspectos que indicam as razões pelas quais, no cotidiano das escolas investigadas, o discurso da liberdade de escolha e da flexibilização torna-se falacioso: a) dificuldade dos professores trabalharem os itinerários formativos por falta de recursos humanos amplamente denunciado pelos professores gestores; b) a exigência de trabalho interdisciplinar dos professores é incompatível com as suas condições de trabalho, quando são levados a atuar em várias escolas ao mesmo tempo, um percentual cada vez maior com contratos de trabalho temporário, salários baixos, obrigando-os a duplicar a jornada de trabalho; c) boa parte dos alunos ficam excluídos de itinerários formativos de sua opção tendo em vista que são escolas únicas em boa parte dos municípios brasileiros, com turmas únicas ou com um número reduzido de alunos. Flexibilização e liberdade de escolha, neste contexto, se tornam precarização do trabalho docente e redução do acesso dos alunos ao conhecimento historicamente produzido, na medida que componentes

curriculares importantes e necessários para a formação básica e cidadã são excluídos da organização curricular para ceder espaços aos itinerários formativos.

Embora a flexibilização e a liberdade de escolha tenham sido difundidas como mantras de um processo intenso de participação, na materialidade da REM, elas figuram como uma forma falaciosa de produzir uma narrativa sedutora e entusiasmante, mas que, quando submetida ao crivo da crítica, se revela como um perverso processo de indução e acomodação às políticas neoliberais. O primeiro aspecto a ser realçado diz respeito ao fato de que a REM modifica a estrutura do Ensino Médio quando indica áreas de conhecimento e profissionalização no lugar das tradicionais disciplinas. Com isso, conforme ressaltam Vicente, Moreira e Vale (2023, p. 3), “concretiza-se a descentralização e limita-se o direito à educação”, tendo em vista que neste novo formato, quando o estudante escolhe um determinado itinerário formativo, deixa de ter contato com outros componentes presentes em outras áreas da ciência. Nesse sentido, a REM, em certa medida, vai na oposição ao que é dito nos incisos II e III do art. 3º da LDBEN (BRASIL, 1996), onde faz-se a defesa da “liberdade de aprender, e ensinar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber”, bem como do “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. A flexibilização na REM, portanto, tem sua centralidade na preparação para o mercado de trabalho e, com isso, marginaliza-se a preocupação de formação humana, cidadã e profissional (SILVA; SHEIBE, 2017).

Uma análise mais cuidadosa sobre o cenário e os atores que pavimentaram a REM evidencia a forte influência dos organismos internacionais, de modo especial o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Vicente, Moreira e Vale (2023, p. 4-5) ressaltam que “a atual REM está sendo financiada” por estes organismos, “por meio do Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR”, firmados em 2018 no valor aproximado de US\$ 250 milhões. Especificamente, o acordo 8813-BR, no valor de US\$ 29 milhões, está direcionado para “apoiar a implementação da REM, por meio de um conjunto de assistências técnicas, fortalecendo a capacidade institucional do MEC e SEEs para assegurar a correta implementação da Reforma do Ensino Médio” (BRASIL, 2021). Percebe-se claramente que a investida dos organismos internacionais têm a intenção não só de obter lucros econômicos com os juros, mas, também, e, principalmente, interferir nas políticas econômicas e ampliar seu poder global induzindo políticas de desregulamentação dos direitos trabalhistas e interferindo nas políticas educacionais. De forma direta, é importante dizer que o financiamento da REM tem uma clara intenção de interferir no formato da reforma e a flexibilização se apresenta como um registro próprio das políticas neoliberais.

Conforme realçam Vicente, Moreira e Vale (2023, p.5), a orientação do Banco Mundial, no que tange ao Ensino Médio, é de que este deve ter o propósito de “formar indivíduos de modo a prepará-los para a inserção do mercado de trabalho”, para que posteriormente à escolarização “tenham a possibilidade de dominar os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção” e saibam se adaptar e conviver com as condições desregulamentadas e flexíveis dos postos de trabalho. Em síntese, uma

formação técnica, flexível e acrítica para a qualificação de sujeitos eficientes, versáteis e passivos.

A flexibilização no mundo do trabalho foi amplamente analisada, nos estudos de Antunes (2018), como uma categoria já presente na modernidade e no mundo fabril, mas que se intensifica com as tecnologias e com a formatação do trabalhador para que este amplie o máximo a produção das empresas. A suposta autonomia da flexibilização se traduz numa forma perversa de adaptação às novas funções informais provenientes da recriação de novos postos de trabalho, nas condições instáveis de empregabilidade que pauperizam cada vez mais a vida do trabalhador. Conforme ressaltam Vicente, Moreira e Vale (2023, p.5-6), “flexibilização passa a ditar os rumos que os trabalhadores devem seguir”, se quiserem garantir sua existência, pois “podem facilmente ser substituídos por outros trabalhadores ou por máquinas”. Nessa toada, o mundo do trabalho torna-se o lugar onde aumentam os “contratos temporários” que causam insegurança e incerteza, a “terceirização” como melhor modelo para dar mais lucratividade às empresas, a “eficiência” que produz o aumento de produtividade e por consequência mais vantagens para os contratantes, a “informalidade crescente” e a “precarização das condições de trabalho”. A apologia da flexibilização, mostrada como discurso de autonomia, transparência e igualdade, na verdade “mascara a perversidade do aumento dos lucros para os grupos hegemônicos” (VICENTE; MOREIRA; VALE, 2023, p. 6).

Não existe dúvida que a concepção de flexibilização presente na REM coloca-se dentro do percurso ideológico das reformas neoliberais. Os estudos de Laval (2004), Dardot e Laval (2016), Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), Fávero, Consaltér e Tonieto (2020), dentre outros, ressaltam e denunciam a forma como as políticas educacionais foram se ajustando aos ditames neoliberais no contexto global, no sentido de constituir o sujeito neoliberal. Sobre este aspecto, Consaltér, Fávero e Tonieto (2021, p. 2) denunciam a “retórica de que sob a perspectiva do gerencialismo empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica de uma educação pública”. O gerencialismo empresarial na escola constitui parte do que o pesquisador argentino César Tello (2013) chama de “neoliberalismo pedagógico”, o qual configura-se como um processo que favorece a perpetuação do setor privado sobre o público e pode acarretar a perda de sentido e de identidade da escola como bem público e da própria democracia educacional. A escola deixa de ser vista enquanto entidade constituída por um colegiado representativo e passa a ser tratada como uma instituição empresarial. A materialização do neoliberalismo pedagógico se dá no sentido de que o setor privado vai estendendo seus tentáculos para dentro da escola por meio de um conjunto de serviços tais como assessoramento pedagógico, apostilamento, alimentação, instalações desportivas, aconselhamento psicológico e vocacional dentre outros. A REM constitui-se parte dessa dinâmica e a flexibilização pavimenta as condições organizacionais curriculares para facilitar a materialização do neoliberalismo pedagógico.

6 Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo caracterizar a concepção de flexibilização presente nos documentos oficiais da REM, bem como compreender as percepções de flexibilização de gestores de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e, por fim, analisar a flexibilização no contexto das reformas educacionais neoliberais. Conforme abordado nas seções anteriores, viu-se que a REM está em sintonia com o conjunto das reformas educacionais neoliberais que se iniciam nas décadas de 1990 e ganharam cada vez mais visibilidade e espaço nas últimas duas décadas. A presença constante dos organismos internacionais, o papel ativo dos empresários da educação e das organizações não governamentais pavimentaram o caminho para que os princípios neoliberais pudessem se alastrar no campo educacional de forma efetiva e intensa. O discurso alinhado de flexibilização e da liberdade de escolha serviu de retórica para selar o caráter “inovador” e “progressista” das reformas. No entanto, um olhar mais profundo e crítico, revela o caráter falacioso e perverso que tais denominações expressam.

Conforme arrolado no decorrer do artigo, a flexibilização e a liberdade de escolha, dadas as condições reais da maioria das escolas, sob forte precarização do ensino e das circunstâncias de trabalho dos professores, associam-se mais a um discurso falacioso claramente alinhado às reformas neoliberais na educação de que a possibilidade de os jovens terem uma educação de qualidade no seu processo formativo. O forte apelo midiático utilizado para divulgar e convencer a população sobre o caráter inovador da REM, com falas recorrentes como “[...] você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com sua vocação”, “[...] é a liberdade que você queria para decidir seu futuro” ou, ainda, “[...] quem conhece o Novo Ensino Médio aprova” são parte de uma narrativa sedutora, mas que esconde as gigantescas fragilidades das escolas públicas que vão da infraestrutura (instalações físicas, salas de aula adequadas, laboratórios, espaços para as atividades, acesso à internet banda larga etc.) aos recursos humanos (professores com sérias lacunas de formação, precarização do trabalho docente, percentual altíssimo de professores contratados, professores tendo que assumir várias turmas, improvisação docente, itinerários formativos adaptados aos recursos humanos disponíveis, alunos frustrados por não conseguirem matrícula nos percursos formativos desejados, mal-estar docente, etc.).

A forma como foram apresentadas as propagandas da REM só reforçam a ideia de que a flexibilização e a liberdade de escolha não passaram de uma propaganda falaciosa que apresentou a reforma como algo positivo para convencer a sociedade e, de modo especial, os estudantes secundaristas para aderirem na nova organização do Ensino Médio. Mas uma análise crítica e atenta revela as fragilidades de uma educação pública carente de recursos humanos, com imensos problemas nas condições básicas de infraestrutura, bem como carências imensas que possibilitam atender as demandas da suposta flexibilização e liberdade de escolha.

A compreensão do que significa a flexibilização e a liberdade de escolha na trilha da REM ainda necessita ser melhor compreendida e aprofundada. O entendimento difuso e até antagônico que estes termos ocupam na compreensão dos professores gestores, se fez sentir nas três categorias analisadas no presente estudo. Embora boa parte dos

professores gestores ainda compartilha a ideia de que a flexibilização e a liberdade de escolha dizem respeito ao “poder de escolha” e a “inserção de novos componentes” nos currículos, há professores gestores que já possuem um “posicionamento crítico” frente a própria REM e argumentam em favor de outras agendas que talvez sejam mais importantes e urgentes do que alimentar e reforçar a racionalidade neoliberal que está se enraizando na escola. A formação continuada com referenciais críticos é uma possibilidade para que a escola não se torne simplesmente uma empresa a serviço da formatação de trabalhadores dóceis e consumidores alienados.

7 Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o proletariado de serviço na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anete. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio*. DF, 2018.

BRASIL. *Lei 13.415/17*. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. *Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016*. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Acordo de Empréstimo nº 8812 - BR 8813-BR*. Ministério da Educação, [on-line], 2 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/acordo-de-emprestimo#:~:text=A%20Reforma%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20conta%20ta mb%C3%A9m%20com,Ensino%20M%C3%A9dio%2C%20que%20est%C3%A3o%20distr ibu%C3%ADdos%20em%20dois%20componentes%3A>. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exposição de Motivos n. 84, de 15 de setembro de 2016*. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

CAMPOS, Adriano; SOEIRO, José. *A falácia do empreendedorismo*. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O gerencialismo empresarial na escola pública: eficácia ou proselitismo? *Educativa*, Goiânia, v.24, p.1-20, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8702/5357>. Acesso em: 31 jan. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e74384, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/74384/42512>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (org.). *Leituras sobre educação e neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020, p. 27-40.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 33-92. <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma Empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. v. 27, n. 94, 2006, p. 47-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MIRANDA, Daniel Nunes; MARCH, Claudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do Ensino Médio: resistir para não retroceder. *Trabalho, educação e saúde*, v. 17, n. 2, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/DPM4HtRwbvjdBpcPT9nYYWS/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHxkhL5pM5tXzdi/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. *Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio*. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do Ensino Médio- lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco. *Inter-Ação*, Goiânia, v.45, n.1, p. 134-150, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61088/34794>. Acesso em: 05 maio 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 22 de jun. de 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VALE, Cassio. A (in)flexibilização curricular via reforma do Ensino Médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v.4, n.1, p.1-22, jan./mar., 2023.

Como citar este documento:

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14414, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.14414>.