

ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: A REFORMA DA DÉCADA DE 1990

Lucia Vitorina Bogo - UEM
Amélia Kimiko Noma - UEM

Resumo: Neste trabalho analisa-se a reforma do Ensino Médio brasileiro, implementada na segunda metade da década de noventa, a qual integrou as ações reformistas do Ministério da Educação (MEC), nos diferentes níveis e modalidades de ensino do país. Objetivando-se a explicitação de seus fundamentos e de sua relação com as políticas neoliberais, focaliza-se a relação entre trabalho e educação presente na institucionalização do chamado novo ensino médio, por meio da crítica às noções de empregabilidade, competências e habilidades. Utiliza-se a abordagem histórica a fim de situar o objeto de estudo, contextualizando-o no processo mais amplo e geral das relações sociais, em nível nacional e internacional. O argumento desenvolvido é o de que a referida reforma encontra-se articulada às exigências postas pelas transformações sociais, resultantes da reestruturação capitalista e da reestruturação produtiva da fase monopolista e imperialista do capital, envolvendo mediações entre processos combinados e desiguais. Para dar conta do proposto, divide-se o texto em três partes. Na primeira, explicita-se o contexto histórico no qual o objeto em estudo se insere. Na segunda, trata-se de caracterizar, de forma breve, a reforma do ensino médio em questão. Por último, discute-se a preocupação com o mundo do trabalho presente na institucionalização do chamado novo ensino médio.

Palavras-chave: Ensino Médio brasileiro, reforma do ensino médio

CONTEXTUALIZANDO A REFORMA

O contexto histórico no qual está inserido o objeto em estudo é caracterizado por Mészáros (2003, p.10) como sendo um estágio histórico do desenvolvimento transnacional do capital ou, mais especificamente, uma “nova fase do imperialismo hegemônico global”. O fim do século XX é caracterizado por profundas transformações no modo de produção social fundado no metabolismo do capital. As mudanças que se efetivaram neste momento decorreram da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e valorização que se tornaram mais evidentes a partir da década de 1970. A superação da crise mundial ocorreu com uma nova configuração e uma nova dinâmica da produção e acumulação do capital. Esse processo de reestruturação capitalista tem sido denominado de globalização. Ancorando-se em François Chesnais (1997), concebe-se globalização como sendo a mundialização do capital. Trata-se de termo que designa “um modo de funcionamento específico do capitalismo predominantemente financeiro e rentista, situado no quadro ou no prolongamento direto do estágio do imperialismo” (CHESNAIS, 1997a, p.46). O autor ao referir-se à nova forma de acumulação capitalista, define-a como mundialização do capital por considerá-la a forma mais

adequada para traduzir a capacidade do capital, principalmente o financeiro, de movimentar-se pelo mundo em busca da sua valorização, livre de qualquer regulamentação.

Chesnais explicita que “é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social da riqueza”. Grande parte do capital tem sido transferido para esta esfera, sendo comercializado e supervalorizado pelas políticas monetárias associadas à dívida pública que compromete o orçamento dos países mais pobres (CHESNAIS, 1996, p.15). Esse capital, diferentemente do capital industrial, apresenta maior mobilidade, o que lhe permite se instalar ou abandonar os países mediante os primeiros sinais de crise.

Nesse movimento concebe-se o neoliberalismo¹ como sendo a ideologia do capitalismo na era em que há a emergência de um regime de concentração predominantemente financeiro. De acordo com Reginaldo de Moraes (2001, p.10), podemos afirmar que o neoliberalismo “é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil”. Os inimigos contra os quais o neoliberalismo se volta são identificados pelo autor como sendo “as formas de regulação econômica do século XX: o Estado Keynesiano, os sindicatos e as políticas de bem-estar social nos países desenvolvidos, o Estado desenvolvimentista e a chamada democracia populista nos países subdesenvolvidos”. (2001, p. 11).

De acordo com Mészáros (2002, p.106-107) “a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do estado e os métodos organizacionais correspondentes” e, acompanhando essa crise, vem a crise política em geral. O Estado vai adequando-se às exigências postas pela reorganização mundial do capitalismo², o qual requer um Estado forte na defesa dos interesses do capital, porém mínimo³ no sentido de intervenção nas leis mercantis de concorrência, que devem reger as relações sociais da fase monopolista do capital. Conforme Filgueiras, esse processo não implica no “fim da intervenção do estado na economia, mas apenas no direcionamento dessa intervenção” (2000, p.46), para que ele possa atuar no sentido de possibilitar o livre deslocamento do capital internacional.

De acordo com Silva (2003) “a formação de um grande consenso é um pré-requisito para a implementação das reformas neoliberais, principalmente quando se aprofunda a estratégia político-administrativa a fim de ampliar a capacidade do Estado de absorver os conflitos e de realizar as metas de desempenho”. A formação desse consenso é favorecida pelo “contexto político-econômico de grandes insatisfações, como a hiperinflação, altos índices de

desemprego, desarticulação da esquerda e dos movimentos sindical e popular”. Aproveitando-se dessas “‘condições favoráveis’, forma-se uma ampla coalizão política amparada por uma sólida maioria parlamentar, em condições de manter sob controle o andamento das reformas” (SILVA, 2003, p. 70). Enfatiza-se, que nos últimos anos, a necessidade de recorrer a novos empréstimos e de renegociar o pagamento das dívidas junto ao Banco Mundial⁴ só fez aumentar o grau de controle e de exigências das instituições financiadoras em relação à execução do plano de ajuste fiscal, acordado com os países tomadores de empréstimo, resultando em cortes realizados pelos países devedores que, via de regra, atingem os programas sociais.

Para os fragilizados Estados nacionais, como uma das alternativas para a crise econômica, política e social, em que se encontram inseridos, restou apenas recorrer às instituições financeiras internacionais, que passaram a financiar políticas de âmbito social para aqueles que deram conta dos compromissos firmados em Washington, no ano de 1989. O Consenso de Washington, como ficou conhecido, propugnou, enfaticamente, uma rigorosa disciplina orçamentária, através da contenção dos gastos públicos, que deveriam se restringir à manutenção de um ‘Estado mínimo’, e a realização de uma reforma tributária” (FILGUEIRAS, 2000, p.95). Medidas que privilegiam os monopólios privados internacionais, os quais com sua capacidade de movimentação geográfica, criam expectativas de desenvolvimento ao instalar-se e, por outro lado, provocam verdadeiros desastres nas economias ao deixarem o país ao primeiro sinal de crise ou ameaça de redução dos lucros. Os governos acabam por se tornarem prisioneiros dóceis e vêm a necessidade de articularem as forças políticas internas a fim de garantirem os acordos firmados com o capital internacional.

A reorganização do capital e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho vão incidir diretamente sobre as políticas públicas e sociais dos países dependentes, entre elas, a educacional. As políticas públicas vão sendo, paulatinamente, substituídas por programas de assistência social e de estímulo à solidariedade, através da organização de campanhas emergenciais de combate à miserabilidade humana. Campanhas estas que não interferem nas causas estruturais que provocam as condições de miserabilidade

As políticas neoliberais adentraram ao Brasil a partir da década de 1970, período que é marco referencial para a compreensão das transformações que ocorreram na sociedade capitalista, bem como, as implicações destas mudanças nas políticas sociais e públicas. Nesse sentido,

Rosar e Krauczyk (2001), ao analisarem as reformas nos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, afirmam que elas foram realizadas, mais ou menos, no mesmo período em que a necessidade de buscar recursos financeiros junto aos mecanismos internacionais foi se tornando inevitável. E alertam,

Nos últimos 10 anos, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países da região. A necessidade dessas reformas foi justificada mediante a publicação de pesquisas que evidenciaram os logros e deficiências do sistema educativo à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial (ROSAR; KRAUCZYK, 2001, p. 34).

O entendimento da reestruturação produtiva que se processa a partir da década de 1970 é facilitado pela noção de acumulação flexível elaborado por David Harvey (2001, p. 140), a qual "se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo." Trata-se de transformação social caracterizada "pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional".

Segundo o mesmo autor, é um processo que provoca padrões de desenvolvimento desiguais entre setores e entre regiões geográficas onde ocorre o deslocamento e instalações de complexos industriais em regiões consideradas subdesenvolvidas. Fato que é desencadeado pela fuga dos locais em que os trabalhadores encontram-se mais organizados e usufruem de maiores benefícios sociais. A acumulação flexível, segundo Harvey, é facilitada pela agilidade dos meios de comunicação, pela aplicação das novas tecnologias da produção, queda nos custos do transporte das mercadorias e promove mudanças nas formas de contratação, causando um aumento no "uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado" (HARVEY, 2001, p. 143).

Nesta conjuntura, forma-se uma espécie de consenso que passa a enfatizar a responsabilidade dos processos educativos no sentido de contribuir para a qualificação humana nos moldes dos processos da acumulação flexível. Neste sentido, a educação teria a responsabilidade pelo desenvolvimento da capacidade de articular conhecimentos e atitudes, fator este que supera as exigências dos processos rígidos de produção, demandando a operacionalização simultânea de

saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos, preparando o indivíduo para a empregabilidade.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Para a compreensão da reforma do Ensino Médio brasileiro, primeiramente apresenta-se, de forma sumária, as suas principais características a partir da legislação educacional pertinente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB 9.394/96, no artigo 21, estabelece a organização do ensino em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é integrada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, o qual corresponde à última etapa do nível, assumindo característica de terminalidade de um processo formativo de caráter geral.

Esta etapa do processo de formação tem sua base organizacional nos artigos 35 e 36 da LDB 9.394/96 e no Parecer nº 15/98 do Conselho Nacional da Educação. O referido Parecer apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as quais foram regulamentadas pela Resolução da CEB nº 03/98.⁵

As finalidades do Ensino Médio são definidas no artigo 35 da referida LDB, da seguinte forma:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1999, p. 46)

A nova proposta para o Ensino Médio brasileiro é apresentada no texto das DCNEM, no qual define-se como um de seus objetivos a superação da histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, que se fez presente na legislação brasileira até então. A opção por um ensino voltado para o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, criar e analisar, entre outras, se fez mediante a justificativa oficial de que “o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros

para a formação de cidadãos” (BRASIL,1999, p.15).

De acordo com o Parecer nº 15/98 do CNE, o currículo do Ensino Médio deve ser organizado a partir de competências, entendidas como necessárias ao exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, o Parecer é claro ao definir que “Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica” (BRASIL, 1999, p. 99). Outros princípios a serem seguidos são a interdisciplinaridade e a contextualização.

O Ensino Médio, no Brasil, tem sofrido pela não definição de uma identidade própria, fato que interfere na alocação de recursos para esta etapa do processo de escolarização. Para aqueles que aguardavam o novo Plano Nacional de Educação, que foi aprovado em janeiro de 2001, com expectativas no sentido de que o Ensino Médio assumisse prioridade enquanto política pública, viram frustradas as suas esperanças. Primeiro, porque o plano reforça o discurso nas DCNEM quanto à dualidade presente nessa etapa do processo de escolarização e, segundo, porque ele continua não recebendo recursos públicos na medida de suas necessidades fato confirmado pela indefinição de valores específicos para o seu financiamento, apesar de constar que ele será atendido de forma prioritária,. "Os Estados e o Distrito Federal estão obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no Ensino Fundamental, os demais 10% vinculados à educação deverão ser aplicados, prioritariamente, no Ensino Médio." Esta destinação asseguraria a manutenção e a expansão deste nível de ensino nos próximos anos (DIDONET, 2000, p. 79).

Constata-se, com isso, que o discurso continua articulado no sentido de desresponsabilizar o poder público quanto ao financiamento da educação, convocando a comunidade para assumir o ônus da manutenção das instalações e equipamentos. Revela-se, desta forma, o que significa o grau de autonomia concedido a cada instituição escolar, por parte do governo.

Ferretti, ao referir-se à reflexão feita por Cunha sobre as reformas do ensino médio e técnico, afirma que é justificável a apreensão com o fato de que há na LDB atual “uma concepção claramente profissionalizante do ensino médio”. Enfatiza, a seguir, que não é mera elucubração teórica a afirmação de uma “possível investida dos interesses produtivos sobre o Ensino Médio, colocando não apenas a educação profissional, mas todo o ensino de 2º grau a

seu serviço, justificando tal procedimento com as novas demandas por qualificação de caráter geral que a flexibilização produtiva faz aos trabalhadores” (2000, p.95). Desse modo, para atender às exigências postas pelo capital, retomam-se as políticas de formação geral e abstrata que, conforme o disposto na Resolução 03/98 da Câmara de Educação Básica, devem contribuir para o “desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento” (BRASIL, 1999, p.113).

De acordo com Bueno, o quadro de referências formado por “pressupostos e diretrizes para o ensino médio brasileiro embute e promove propostas de ação” que evidenciam, ao serem definidas e concretizadas, cada vez mais, as “articulações teóricas e práticas da política nacional com as recomendações das agências internacionais e com os figurinos do Primeiro Mundo” (2000, p.139). Nessas circunstâncias, contrapor o discurso das políticas públicas educacionais implementadas para a formação humana da classe trabalhadora com as reais condições de trabalho, ou da sua inexistência, pode contribuir para o redimensionamento do papel dos educadores e da relevância do seu posicionamento explícito frente a estas políticas.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A PREOCUPAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

A preparação básica para o trabalho é colocada como uma das finalidades do Ensino Médio no artigo 35, Inciso II, da LDB 9.394/96. O texto das DCNEM defende, de forma explícita, a relação direta entre a formação geral e a vinculação com o trabalho, não no sentido de profissionalizar, mas de propiciar uma formação básica a todos, para “todos os tipos de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 70). Há a preocupação em deixar claro a diferença entre preparação geral para o trabalho e habilitação profissional, afirmando que:

Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária, a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, e isso vale tanto para a Base Nacional Comum como para a parte diversificada do currículo e é por essa razão que se dá ênfase neste parecer ao tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho”(BRASIL, 1999, p.99).

Analisando a reforma do ensino médio constata-se que a dualidade que se fazia presente neste nível de ensino, cujo interesse era preparar a ampla maioria da população para o exercício de uma profissão, cabendo a alguns o ingresso no Ensino Superior, ainda não foi superada na atual legislação, apesar de o texto das DCNEM afirmar o contrário: “Em primeiro lugar,

destaca-se a afirmação do seu caráter de formação geral, superando no plano legal a histórica dualidade dessa etapa de educação” (BRASIL, 1999, p.68). Nesse sentido, Kuenzer (2000) chama a atenção para o fato de que as origens da dualidade nos processos formativos extrapolam os limites da instituição escolar. Ou seja, “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade que expressa as relações entre capital e trabalho e pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má fé” (KUENZER, 2000, p. 35).

As DCNEM apontam para a necessidade de formar todas as pessoas, independentemente da classe social a qual pertencem, “na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos” (BRASIL, 1999, p.92). Elas reforçam, ainda, o exposto no artigo 35 da LDB 9.394/96, afirmando que as tecnologias só poderão ser compreendidas “de forma significativa se contextualizadas no trabalho” (BRASIL, 1999, p.93). Encontra-se, em toda a extensão do texto das DCNEM, a preocupação em deixar evidente que o novo Ensino Médio se organiza tendo como princípio articulador, e como contexto, o mundo do trabalho, sob a justificativa de romper com duas situações que se fizeram presentes nos processos de formação: o currículo academicista, por um lado, e a limitação da preparação para uma profissão, por outro. O trabalho assume fundamental importância, inclusive, no sentido de dar significado às aprendizagens que se desenvolvem no contexto escolar.

A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo, na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma, o trabalho é um contexto importante das Ciências Humanas e Sociais, visando a compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.93).

Kuenzer alerta para o risco que corremos ao incorporar o entendimento de que todos os conteúdos preparam para o trabalho, pois aquilo que está em todo lugar, pode não estar em lugar algum. Além disso, pode justificar “um currículo academicista e livresco, genérico sem ser geral, de baixo custo e sem exigência de rigor e competência no trabalho docente” (2000, p.41).

Os relatores das DCNEM afirmam que estamos frente a um novo curso, cuja organização supera “a subordinação do Ensino Médio às necessidades da economia” (BRASIL, 1999, p.71) e incorpora novos elementos, referindo-se aos fundamentos humanistas que se fazem presentes nesta nova organização. Reportando-se às reformas, que foram iniciadas nas décadas de 80 e 90, eles destacam que:

Estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tampouco se limitam a tornar “menos acadêmica” e mais “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade (BRASIL 1999, p.71).

Sob a justificativa de estarem respondendo a uma convocação que decorre das mudanças nas condições de produção de bens, serviços e conhecimentos, buscam conciliar a formação humanista e o conhecimento tecnológico como uma alternativa para “superar possíveis efeitos negativos do pós industrialismo”, destacando a “importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender” (BRASIL, 1999, p.71). No entanto, apesar do esforço em conciliar formação humanista e tecnológica, constata-se contradições no discurso, as quais evidenciam que as mudanças nos processos de formação continuam sendo apenas reformistas, ou seja, a base de sustentação permanece a mesma, pois as relações sociais não foram radicalmente modificadas.

Ao discutir o processo de criação e recriação de categorias, Silva (1996) alerta para o sentido da palavra reforma, a qual foi redefinida e deixou de designar “transformações sociais dirigidas à diminuição de privilégios, hierarquias e desigualdades” para conter, em toda a sua extensão, o oposto do que representava, passando a designar, neste novo contexto, as “mudanças nas instituições e nas estruturas orientadas ao reforço de posições de privilégio e desigualdade” (SILVA, 1996, p. 168-169). Nas DCNEM afirma-se que se está frente a um novo Ensino Médio. Porém, ao se analisar o discurso que justifica a necessidade de mudanças na formação do aluno, encontra-se similitudes com os fundamentos que sustentaram a implantação dos cursos profissionalizantes na década de 1970.

Compreende-se ser impossível para uma sociedade, cujas relações sociais encontram-se fundadas nos interesses do capital, formular propostas efetivas de formação que levem em

consideração as necessidades humanas de toda a população, condição que só será possível mediante “uma consciência social totalizante, evocando-se ao mesmo tempo as mediações materiais necessárias – que visam à superação da dada fragmentação do trabalho – pelas quais se torna inicialmente possível o desenvolvimento dessa consciência” (MÉSZÁROS, 2002, p. 1062).

É de fundamental importância salientar que a concepção de trabalho que se encontra nas DCNEM é coerente com o “saber fazer bem feito várias coisas ao mesmo tempo”, o que implica o domínio de competências e habilidades específicas para aprender de forma permanente, adaptando-se às novas tecnologias que são inseridas nos processos produtivos reestruturados. É o que pode ser constatado diante de afirmações como a que segue:

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidades de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo (BRASIL, 1999, p.72-73).

Entende-se que o caráter economicista da educação permanece nas DCNEM, apresentando apenas um deslocamento de ênfase, o qual foi necessário para dar-lhe um novo impulso, mais coerente com o cenário que se configurou a partir dos anos de 1980. As exigências quanto à educação passam, segundo Gentili, a ser justificadas por “uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (2002, p. 51). Adaptando-se à nova situação que veio se configurando, “com o fim da promessa integradora do pleno emprego que seria cumprida mediante um processo educacional coerente, a perspectiva integradora da educação consubstancia-se, agora, na promessa de empregabilidade” (RAMOS, 2001, p. 245). Isto demonstra que educação e desemprego podem conviver e serem compatíveis.

O propósito da reforma do Ensino Médio é que ele apresente respostas efetivas, no sentido de formar um sujeito flexível e eterno aprendiz de novas funções, de acordo com as demandas, reportando à Educação Profissional, a preparação específica para uma determinada área. Ou seja,

Nesse sentido espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. Para a população economicamente ativa essa mesma perspectiva processa-se por meio da educação continuada, visando possibilitar atualizações e reorientações profissionais, como alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho. (RAMOS, 2001, p. 245)

A crença é a de que os processos de formação são os responsáveis pela inserção e permanência do sujeito no mercado de trabalho. Para Antunes, a flexibilidade - competência tão requerida, se faz necessária “para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no menor tempo e com melhor qualidade” (1995, p. 34). Encontra-se referência a essa questão no texto das DCNEM, que ao reforçarem as finalidades do Ensino Médio e a importância da sua inserção como última etapa da Educação Básica, destaca que:

Finalmente, é preciso deixar bem claro que a desvinculação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico introduzida pela LDB é totalmente coerente com a concepção de Educação Básica adotada na lei. *Exatamente porque a base para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser parte integrante da etapa final da Educação Básica como um todo*, sem dualidades, torna-se possível separar o Ensino Técnico. Este passa a assumir plenamente sua identidade e sua missão específica de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no Ensino Médio. (BRASIL, 1999, p. 102, grifo nosso).

Essa situação é evidenciada por Bueno ao afirmar que “a competitividade e a revolução tecnológica, impregnam o discurso legal dedicado ao ensino médio e orientam claramente a formação geral por uma visão restrita e pragmática do trabalho humano, dimensionado como ocupação” (2000, p. 124). Identifica-se nas DCNEM, a concepção de que o trabalho se encontra reduzido a mera ocupação, exercício prático de uma função, o que expressa as relações sociais de produção vigentes que colocam, de um lado, os trabalhadores intelectuais e, de outro, os que exercem atividades manuais ou práticas. Além daqueles que não exercem nem uma e nem outra atividade por total falta de absorção no mercado de trabalho decorrente do desemprego estrutural.

Buscamos nas palavras de Kuenzer, os elementos necessários para explicitar a concepção de trabalho, na qual nos apoiamos para fazer a crítica ao discurso presente nas diretrizes curriculares. A autora reforça a concepção de trabalho defendida por Marx e Engels, que o concebe como atividade eminentemente humana e resultante de planejamento prévio para atingir determinados fins. E considera que, ao entendê-lo desta forma, “implica caracterizá-lo

como atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa, que, continuamente, no processo de construção e reconstrução do homem e da sociedade, modifica a natureza tornando-a resultado da ação coletiva e introduzindo nela um significado social” (2002, p.184).

A atenção volta-se para elementos cognitivos e comportamentais do indivíduo, trazendo para o discurso educacional a ampla defesa das competências e das habilidades, do aprender a aprender, do aprender a ser, da capacidade de abstração e de trabalhar em equipe. Categorias essas que são construídas pela nova organização do trabalho, pela recomposição do capital e pelas novas estratégias adotadas para enfrentar a concorrência intercapitalista, as quais lhe permitem uma mobilidade espaço-temporal, ainda não totalmente assimilada, ou mesmo detectada pela maioria da população.

Ao se discutir e questionar a adoção do trabalho como um dos princípios articuladores do currículo proposto pelas diretrizes, esta é feita a partir do entendimento de que a concepção de trabalho foi reduzida à força de trabalho disponibilizado como simples mercadoria. A tarefa que se impõe é a de incorporar o trabalho como eixo articulador do currículo entendido como atividade humana, pela qual o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma a sua própria natureza. Para tanto, entende-se que o processo poderia ser o indicado por Moreira (1996) que, ao analisar a relação do trabalho como eixo em torno do qual se organizam os conteúdos curriculares, afirma que se poderia iniciar com um favorecimento a uma maior compreensão sobre como as sociedades organizam seus processos produtivos. A partir daí temos a possibilidade de “analisar os fatores que vêm provocando o aumento das fileiras de desempregados nas diversas partes do globo, de identificar estratégias de luta contra as políticas e políticos que defendem a inevitabilidade de certa “taxa” de desemprego no processo de busca do crescimento econômico” (MOREIRA, 1996, p.142).

Compartilha-se do posicionamento de Chesnais de que se deve opor a esse debate “o combate contra o capitalismo; e parte desse combate é o trabalho de educação e de propaganda sobre os fundamentos desse modo de produção, o futuro que ele oferece à juventude e as condições de sua superação, não de forma abstrata mas num momento histórico preciso” (CHESNAIS, 1997b, p. 20-21). Identificar, analisar e compreender os fenômenos que compõem a organização da sociedade capitalista implica o desvelamento das situações que são forjadas para responsabilizar o sujeito, de forma individual, pelo acesso ou não aos bens materiais e

culturais produzidos. Nessa perspectiva, a organização institucional e curricular pode assumir a dimensão política e filosófica que foi subtraída na elaboração das diretrizes curriculares

Na análise aqui realizada, pretende-se evidenciar as categorias conceituais que permeiam o discurso que dá sustentabilidade à Reforma do Ensino Médio brasileiro, principalmente competências e habilidades. Ao mesmo tempo, procura-se destacá-las na sua relação com a materialidade em que foram produzidas, por entendê-las como resultantes das mudanças ocorridas nos processos produtivos e das articulações políticas, que são necessárias para garantir a produtividade e a lucratividade dos donos do capital.

As DCNEM destacam que “a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela *constituição de competências, habilidades* e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar conhecimento com dados da experiência” (BRASIL, 1999, p.87, grifo nosso). Ao propor uma organização curricular enfatiza-se, entre outros objetivos, os apresentados a seguir:

- a) priorizar conhecimentos e competências de caráter geral que dêem conta de preparar tanto para a inserção profissional, quanto para a continuidade dos estudos;
- b) os conteúdos devem servir de meio para a constituição de competências e valores;
- c) as estratégias de ensino utilizadas devem primar pelo uso do raciocínio e de outras competências cognitivas superiores e menos pela memória.

É perceptível, em toda a extensão do texto das diretrizes curriculares a preocupação em deixar claro que a organização curricular será feita através da definição das competências e habilidades que o concluinte do Ensino Médio deve demonstrar. Para compreender a inserção dessas categorias conceituais deter-se-á na sua análise, procurando identificar suas origens e suas implicações.

Para iniciar a reflexão, considera-se importante atentar ao exposto por Machado (1996, apud SHIROMA; CAMPOS, 1997), segundo a qual, determinadas categorias, tais como qualificação, polivalência, qualidade, entre outras, são intencionalmente difundidas via discurso de diferentes agentes e, à medida que são incorporadas, passam a ser consideradas inerentes ao indivíduo e não mais categorias socialmente criadas e difundidas. Nestes termos, a autora define o que entende ser um indivíduo competente para uma sociedade capitalista e assinala,

Assim a competência enquanto atributo pessoal identifica como o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir - há mais que uma identidade etímica, há identidade com a lógica do capital (MACHADO, 1996, apud SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 26).

Ramos, por sua vez, entende a competência associada à capacidade do indivíduo mobilizar “recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos” para o desempenho nas situações de trabalho (2001, p. 285). A competência é, portanto, a qualidade que o indivíduo incorpora para colocar à venda a sua força de trabalho. Ela subjuga o indivíduo aos interesses e às necessidades do mercado, que dispõe as regras.

O problema que se apresenta na incorporação da noção de competências, como uma das categorias a partir das quais o currículo foi organizado, encontra-se no fato de que essa é uma categoria essencialmente individual que, segundo Ramos, é “identificável nas noções práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja na dimensão do trabalho” (2001, p. 135).

Ropé coaduna com essa mesma idéia e afirma que as ambigüidades presentes no uso do termo competências geram tensões e, ao mesmo tempo, “mascaram os efeitos que não são reconhecidos, assim como as diversas filiações que geram essas noções apresentam pontos em comum, dentre os quais um é mais importante: a valorização da racionalização e da individualização” (2001, p. 97). Responsabiliza-se o indivíduo pela sua não-inserção no mundo do trabalho produtivo e o ônus do desemprego é o preço pago pela falta de qualificação e de competências úteis ao sistema.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que o termo competências foi divulgado e incorporado no plural: “Um currículo voltado para as competências básicas”, ou “competências de caráter geral”, ou, ainda, “realizar-se-á mais por competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação” (BRASIL, 1999). Isambert-Jamati (2001) ao analisar o percurso da aplicação do termo competência, no singular, vai mostrar que no caso da competência e das competências a variação implica em uma mudança de sentido sutil que, muitas vezes, passa despercebida por aqueles que dela se apropriam em seus discursos. Para a autora é a incorporação da flexibilidade na combinação de qualificações, e afirma:

É o sentido que é atribuído na maioria das vezes “às competências” quando, entre empresas ou organizações relacionadas ao trabalho, acentua-se a adaptabilidade necessária atualmente na atividade profissional, devido à rapidez e à natureza das transformações técnicas ou organizacionais. Ao mesmo tempo, deve-se observar, o termo “competências” é atualmente menos reservado do que foi até recentemente aos que têm uma especialidade de alto nível, digamos, para simplificar, que já não é exclusivamente, ou quase, um atributo imputado aos executivos (ISAMBERT-JAMATI, 2001, p. 106).

Ropé e Tanguy também analisam as diferentes conotações assumidas pelo termo competências e afirmam que ocorreu um aumento na sua utilização, principalmente, entre os cientistas sociais e destacam que a sua utilização ocorre, na maior parte das vezes, no plural com o objetivo de designar:

Os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado, isto é, revestir o mesmo sentido que aquele em uso nos meios profissionais e educacionais. Por parte dos psicólogos, o termo é freqüentemente salientado, todavia, com uma diversidade de significações que traduz uma incerteza conceitual; às vezes apresentado como equivalente de aptidões ou de habilidades ou de capacidades, o termo competência serve também em todos os tipos de caso sem ter conteúdo nocional próprio (ROPÉ; TANGUY, 2001, p.22).

O que é perceptível é que a noção de competência e os valores intrínsecos a ela se desenvolvem em um contexto caracterizado por mudanças nos processos de produção. Essas mudanças, segundo Tanguy (2001, p. 186), resultam na contração de empregos, no aumento da concorrência nos mercados e na retração das organizações profissionais, principalmente dos sindicatos. O emprego da tecnologia e a agilidade no processamento da informação passam a demandar novas habilidades por parte dos trabalhadores. Essa idéia é reforçada por Ana Maria Pinto (1991) que, ao referir-se às habilidades intelectuais necessárias frente às mudanças tecnológicas, apresenta as de natureza cognitiva e comportamentais que seriam demandadas pelo mercado de trabalho:

- a) visualização ou abstração: capacidade de manipular modelos mentalmente;
 - b) compreensão de um fenômeno em processo: capacidade de compreender a lógica funcional da máquina e do processo produtivo;
 - c) dedução estatística: capacidade de apreciação das tendências dos limites e dos significados de dados; e
 - d) capacidade de exposição oral, escrita e visual.
- A estas de natureza cognitiva somam-se aquelas do tipo comportamentais, ou atitudinais, frente ao trabalho, tais como:

- a) lealdade (aparelhos onerosos e frágeis) e responsabilidade; e
- b) capacidade de iniciativa para resolver situações novas e perpetuar o desenvolvimento (PINTO, 1991, 64-65).

Por meio dessas competências o trabalhador incorporaria uma plasticidade que o tornaria competente para continuar aprendendo, uma vez que o mercado assim necessita. Pinto (1991, p. 80), assinala que “o mercado pede homem treinável para uma tecnologia que se altera com extrema rapidez; e, ao que parece, o que confere elasticidade e flexibilidade ao homem é uma coisa um pouco difusa chamada cultura”. Isso explica a necessidade de retomar um currículo que priorize “conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos” (BRASIL, 1999, p. 87). Ou seja, um processo de formação que prepare o indivíduo para a empregabilidade.

Os papéis que os indivíduos desempenham são mais importantes e valorizados do que eles próprios. Nega-se, de certa forma, toda a riqueza do processo educacional, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão histórico que tem outras necessidades além do exercício de uma profissão, ofício, função ou de estar preparado para um universo de possibilidades e incertezas profissionais. Responsabiliza-se a escola quanto ao desenvolvimento de um trabalho que possibilite ao educando condições para que “possa adaptar-se às condições de mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações” (BRASIL, 1999, p.86).

O texto das DCNEM é claro quanto aos objetivos do Ensino Médio: a formação básica a ser buscada “realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação.” O trabalho a ser desenvolvido deverá priorizar o “aprender a aprender e pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta” (BRASIL, 1999, p. 87).

Nesse sentido, Hirata alerta para o fato de as noções de competência e empregabilidade estarem sendo utilizadas para transferir ao trabalhador a responsabilidade em manter-se empregado e que essa utilização assume um caráter político e ideológico, mascarando os resultados das relações capitalistas de produção.

Tal como vêm sendo utilizadas, as noções de competência e de

empregabilidade estão associadas a uma política de seleção da empresa e implica transferir a responsabilidade da não contratação ou da demissão ao trabalhador. Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não formado para o emprego, não-competente. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual. (HIRATA apud SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 28).

Silva (1999) reforça o caráter político e ideológico da utilização das noções de competência, habilidade e empregabilidade e as suas conseqüências para o trabalhador:

O conceito de “empregabilidade” desloca a responsabilidade do desemprego da estrutura social e econômica para a pessoa que busca trabalho. “Seu emprego depende unicamente de suas qualificações”, isto é, de seu grau de “empregabilidade”. Mais do que uma simples noção, “empregabilidade” é uma forma de transformação da subjetividade, da identidade. O discurso da “empregabilidade” não se limita a descrever em que consiste a empregabilidade. Ele se dirige à pessoa, dizendo: “você é empregável”, “você deve ser um empregável”. Como todo processo de interpelação, ele será eficaz se a própria pessoa se tornar capaz de dizer: “sim, eu sou um ser empregável” (1999, p. 80-81).

A pedagogia das competências é explicitada por Ramos (2001) conforme segue:

[...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna (2001, p. 273).

Ela contribui para construir e reconstruir as representações que os trabalhadores têm a respeito de si próprios, da sociedade e do trabalho. Essas representações interferem nas relações que são estabelecidas no ambiente de trabalho, na família e nos demais ambientes sociais que o indivíduo vivencia. A qualidade dessas representações é aquela que interessa à sociedade capitalista que reforça a individualidade, a racionalidade e a competitividade, exatamente para que as instituições que lhe servem possam atuar no sentido de desmobilizar a organização coletiva dos trabalhadores. Portanto, os processos educativos assumem relevância pois, na maioria das vezes, contribuem para a inserção e socialização de categorias que são fundamentais para a sustentabilidade do discurso que hoje é hegemônico.

É preciso estar atento aos discursos, pois com a rapidez e a intensidade com que as informações e imagens são veiculadas cotidianamente, de diferentes formas, os reais determinantes das desigualdades sociais estão sendo mascarados e a educação passa a ser apresentada como alternativa para a superação da exclusão social. Dalila Oliveira, ao analisar essa questão, afirma que “pensar em ampliar o acesso à Educação Básica como facilitador da empregabilidade é negar a existência de algo muito maior e mais grave: o desemprego estrutural” (2000, p. 230). A autora segue afirmando que “o acirramento das desigualdades sociais, paradoxalmente ao crescimento dos níveis de escolaridade, põe em dúvida a efetividade das teorias que apresentavam a educação como melhor instrumento para a distribuição mais equitativa de recursos e rendimentos” (2000, p. 231). O que se constata, portanto, é que o discurso busca o consenso. Por isso, para o capital, é importante encontrar nas bandeiras de luta dos trabalhadores as categorias carregadas de sentido para ressignificá-las, forjando propostas que obtenham a adesão pelo convencimento.

CONCLUSÃO

Ao apreender o objeto de estudo no processo mais amplo e geral das relações econômicas e políticas em nível internacional e nacional, ao articular as esferas do universal e singular, forneceu-nos subsídios teóricos para fazer a crítica do argumento oficial de que a implantação do “novo ensino médio” foi necessidade em decorrência do processo de modernização do Brasil com vistas a uma inserção mais eficiente do país na sociedade globalizada da tecnologia e do conhecimento.

A análise da reforma do ensino médio que realizamos visando à explicação de seus fundamentos e de seus propósitos, permitiu reconhecer a existência de imbricadas relações entre educação e trabalho evidenciando que a atual proposta de formação encontra-se tão articulada com as exigências do mercado de trabalho quanto os cursos profissionalizantes criados e implementados com a Lei 5.692/71. Tem-se hoje uma proposta de educação aparentemente humanista voltada para competências e habilidades de caráter geral, as quais são ressaltadas pelo discurso oficial como sendo indispensáveis para o trabalhador se inserir nos postos de trabalho disponibilizados.

Constata-se na reforma do ensino médio a preservação da dualidade histórica do tipo de educação que mantém as diferenças entre as classes sociais. O que significa dizer que duas

tendências podem ser identificadas no conjunto das mudanças na organização do sistema nacional de educação: 1) oferta de uma escolarização mínima para aqueles que executam ou que virão a efetuar o trabalho simples; 2) oferta de uma escolarização de natureza científica e de natureza especificamente tecnológica para os que realizam ou que virão a executar o trabalho complexo de diferentes níveis.

Ao analisarmos a legislação vigente observamos que o Ensino Médio, apesar de integrar a Educação Básica, permanece sem uma identidade. Como evidência, por um lado, as inúmeras organizações e representantes das diferentes nações que têm participado das Conferências Nacionais e Internacionais, promovendo o debate sobre a educação, ainda não reconheceram o Ensino Médio como sendo obrigatório e de responsabilidade do Estado, por outro, o Estado brasileiro resiste em assumir a oferta, a ampliação e a manutenção desta etapa do processo de escolarização como sendo de sua responsabilidade.

Esse posicionamento evidencia a influência das orientações das agências multilaterais, em especial do Banco Mundial, no fornecimento de créditos e na aplicação dos recursos públicos dos países em desenvolvimento, por meio da recomendação de priorizar o nível primário de escolarização. Para os níveis seguintes, a orientação do Banco Mundial é que estes sejam dimensionados seletivamente; para tanto, são sugeridas ao setor público estratégias como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o âmbito privado.

Evidenciar a relação da reforma do ensino médio com as políticas neoliberais – as quais buscam promover a adequação da educação brasileira às exigências das relações sociais da nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial – resultou na compreensão de sua inserção no processo histórico em que houve o fortalecimento da retórica da “reforma” como caminho para a promoção das chamadas políticas sociais. Sendo assim, a atenção dos governos foi focalizada no agravamento do problema do desemprego e da pobreza e para a necessidade de regulação mínima para o capital.

Embora não seja o propósito deste trabalho discutir a influência de todos os atores envolvidos na definição das políticas educacionais brasileiras, considera-se importante enfatizar que o fato de se reconhecer a influência expressiva das agências internacionais, especialmente o Banco Mundial, nas políticas públicas – por meio de financiamento ou apoio a projetos – não significa em absoluto que se defende a concepção de que a agenda política brasileira se

resuma, simplesmente, na execução de tarefas determinadas por estas instituições. Deve-se levar em consideração que desse processo fazem parte as ações de grupos locais, representantes de entidades de trabalhadores, empresários e igrejas.⁶

Conclui-se esta reflexão, com a compreensão de que as políticas públicas educacionais brasileiras resultam do embate entre as orientações externas e os interesses internos, decorrentes do processo de acumulação capitalista, dos conflitos de classe e dos acordos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2000.
- CHESNAIS, Francois. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.
- _____. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. **Praga**, São Paulo, n. 3, p. 19-46, set. 1997a.
- _____. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.) **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997b. p. 7-33.
- DIDONET, Vital. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: Editora Plano, 2000
- FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.70, p.80-99, abr. 2000.
- FILGUEIRAS, Luiz. **História do plano real**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José C; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10. ed. Trad. Adail U. Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2001.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation Scolaire et Professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org.) **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. 2.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/Rs. Campinas: Papirus, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.70, p.15-39, abr. 2000.

_____. (Org.) **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. 2.ed. Trad. Paulo C. Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **O século XXI:** socialismo ou barbárie. São Paulo. Boitempo, 2003.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo:** de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: : GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.) **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional neoliberal. Brasília: CNTE, 1996.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PINTO, Ana Maria R. O advento da automação flexível e a formação do trabalhador: fim da atividade fragmentária? Emergência da multiabilitação Profissional? O horizonte entreaberto na década de 80. In: **Revista Tempo Brasileiro**, n 105, p. 51-86, abr/jun, 1991

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org.) **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. 2.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/Rs. Campinas: Papirus, 2001.

ROSAR, Maria de F. Félix; KRAUCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: Elementos para o estudo da política educacional na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.75, p. 33-47, ag. 2001.

SHIROMA, Eneida O; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Sociedade & Educação**, ano XVIII, n 61, p. 13-35, dez. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, Trabalho e Currículo na era do Pós- Trabalho e da Pós-Política. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999

_____. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI. Pablo; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.) **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional neoliberal**. Brasília: CNTE, 1996.⁷

¹ De acordo com Reginaldo de Moraes (2001, p.10) o termo assume vários significados: 1) uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2) um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria think-tanks, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3) um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagados pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

² “Sem a ajuda ativa dos Estados, os FMN [grupos industriais transnacionais] e os investidores financeiros institucionais não teriam chegado às posições de domínio que sustentam hoje e não se manteriam tão à vontade nessas posições. A grande liberdade de ação da qual eles gozam no plano doméstico e a mobilidade internacional quase completa que lhes foi dada, necessitaram de inúmeras medidas legislativas e reguladoras de desmantelamento de instituições anteriores e de colocação no lugar das novas. A apresentação política dessas novas medidas exigiu a alteração do termo ‘reforma’, palavra hoje despojada de seu sentido original. Foi preciso igualmente que tratados muito importantes fossem elaborados e ratificados – para citar apenas os mais marcantes, o tratado de Maastricht, o ‘consenso de Washington’, o acordo do livre-comércio norte-americano (o Alça), o tratado de Marrakech de 1994 instituindo a Organização Mundial do Comércio [OMC]. Continuando sobre esse plano, idéias potencialmente progressistas foram adulteradas” (CHESNAIS, 2001, p. 11).

³ “O caráter mínimo do Estado se apresenta na deterioração das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária, muitas vezes passando por cima da Constituição do país, sempre em prejuízo do conjunto da nação” (PINO, 2001, p. 73).

⁴ O Banco Mundial, também conhecido como BIRD, é uma agência multilateral de financiamento criada no pós-guerra, possui aproximadamente 180 países mutuários, entre eles o Brasil. É composto por uma série de instituições: Associação Financeira Internacional – SFI, Agência Multilateral de Garantia de Investimentos – AMGI, Centro Internacional para a Regularização de Diferenças Relativas ao Investimento – CIRDI, Associação Financeira Internacional – AID e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD.

⁵ O Parecer 15/98 é apresentado no formato de relatório, constando: introdução; análise do papel do CNE na definição de Diretrizes Curriculares; e, complementarmente, os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio brasileiro, os quais deverão ser a base para a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas. Ainda discorre sobre as diretrizes para uma pedagogia da qualidade, a partir da qual, as instituições de ensino deveriam observar os princípios da identidade, da diversidade e da autonomia na gestão, organização curricular e prática pedagógica.

⁶ Recomenda-se a leitura de NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho**

e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000; SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.