

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO:
AFINAL, ONDE FORAM PARAR OS CONTEÚDOS?**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de aprovação do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, do Departamento de Planejamento e administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Prof^a. Mestra Taís Moura Tavares

CURITIBA

2004

Dedico esta reflexão aos nossos persistentes professores, aqui representados pela professora orientadora, idealizadores de uma nação mais igualitária, menos perversa e excludente, que, em nome deste objetivo, empreendem-se na longa jornada do ensinar, do refletir e do questionar.

*“A burguesia rasgou o véu
de emoção e de sentimentalidade das relações ...
e reduziu-as a mera relação monetária.”*

Karl Marx e Friedrich Engels

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	iv
RESUMO.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
1 AS MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS NOVAS TENDÊNCIAS MUNDIAIS.....	3
1.1 UM BREVE CONTEXTO: ECONÔMICO E ESTRUTURAL.....	3
1.2 SITUANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO LEGAL E EDUCACIONAL.....	4
1.3 NO CONTEXTO DAS DEFINIÇÕES DOS TERMOS CONTIDOS NAS PROPRIAS DIRETRIZES.....	7
1.4 LENDO AS DIRETRIZES: FUNDAMENTOS ESTÉTICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS.....	10
1.5 LENDO AS DIRETRIZES: INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	13
2 AS MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO: ANALISANDO A HISTÓRIA, SITUANDO AS CRÍTICAS.....	17
2.1 UM BREVE HISTÓRICO: UM RETRATO ANTIGO REFLETIDO NO NOVO.....	17
2.2 DIRETRIZES - O NOVO ENSINO MÉDIO, A NOVA FUNÇÃO, O NOVO MERCADO....	21
2.3 DESVELANDO O ESPÍRITO HUMANISTA E CONSERVADOR – A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE, A POLÍTICA DA IGUALDADE E A ÉTICA DA SENSIBILIDADE.....	25
2.4 DESVELANDO O CONTEÚDO IDEOLÓGICO: INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO. IDENTIDADE AUTONOMIA E DIVERSIDADE.....	28
2.5 RELENDO AS DIRETRIZES : NO CONTEXTO DA SOCIEDADE PÓS INDUSTRIAL.....	30
3 NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL – NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO: O BANCO MUNDIAL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	35
4 O DESVELAMENTO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS NA CONSOLIDAÇÃO DA SOCIEDADE NEOLIBERAL.....	39

5 DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO, AFINAL ONDE FORAM PARAR OS CONTEÚDOS?	44
5.1 O CONTEÚDO – CONCEITOS E CONTEXTOS SITUANDO-O NA LÓGICA PROGRESSISTA SOCIAL	44
CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

RESUMO

O Ensino Médio vem, historicamente, assumindo propostas duais que em nada conseguem superar seu caráter economicista voltado às pretensas ideologias dominantes do Capitalismo. Embora fundamentado em bases aparentemente progressistas, ao reavivar termos já conhecidos pela Pedagogia e que representam o viés necessário à uma educação democratizadora, a Diretriz Curricular Nacional do Ensino Médio coloca como seu principal objetivo o desenvolvimento de Competências e Habilidades. Estas, em nome de formar o indivíduo para o mundo do trabalho trazem a intenção de adaptar o indivíduo ao mercado mais competitivo e exigente. Competências vem a ser os meios pelos quais o Ensino Médio respalda seus objetivos. Sobre os fins, que deveriam ser os conteúdos, destacam-se os meios que são as competências. Por sua vez, este trabalho, a partir de uma pesquisa bibliográfica, analisando o documento oficial, busca compreender quais são os conteúdos revelados pela Diretriz. Assim com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da análise histórica e econômica da concepção neoliberal de Educação, este trabalho conclui que as Diretrizes não somente negam o conteúdo como via de ascensão humana e transformação social mas, revela um outro conteúdo: o conteúdo do Capital. Situando, historicamente, o Ensino Médio e desvelando seus pressupostos neoliberais tem-se que o conteúdo, proposto pelas diretrizes, são as próprias competências.

INTRODUÇÃO

Desenvolvido teoricamente ao longo do curso de Especialização, onde o contexto pode ser entendido, o problema situado e as discussões fundamentadas, este trabalho representa uma reflexão desafiadora sobre o “novo papel do Ensino Médio” no Brasil e, por razões econômicas e políticas, nos países do Cone Sul.

Oficializado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, este nível de ensino pretende assumir, *segundo o documento oficial*, uma função significativa entendida dentro de um cenário de mudanças acerca do “mundo do trabalho”. Versatilidade, adaptabilidade, criatividade e disponibilidade para continuar aprendendo sempre, vem sendo os principais critérios do novo perfil de trabalhador de uma sociedade situada no contexto da Globalização.

Assim, atendendo às demandas vigentes desta sociedade, e, inegavelmente, aliado ao conceito de empregabilidade, perfil de mercado e mundo do trabalho, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio trazem para este nível de ensino o conceito de Competência.

Ocupando, de diversas formas, as páginas do documento oficial, o termo Competência vem assumindo o principal foco que configura a proposta curricular do Ensino Médio. É com base na determinação do desenvolvimento de Competências que a Diretriz situa o principal objetivo deste nível.

Numa perspectiva talvez mais progressista em educação, à proposta curricular cabe situar os *meios* pelos quais se atingem os *fins*. Por *meios* podemos entender o método, a forma e a proposta de encaminhamento. Por *fim* podemos entender o conteúdo. No entanto, no Documento oficial do Ensino Médio não fica claro, exatamente, o que se propõe enquanto conteúdos a serem desenvolvidos e trabalhados neste nível de ensino. Em suma, percebe-se uma grande ênfase nos *meios* e uma não definição dos *fins* por onde se increvem os conteúdos.

É por essa via que caminha o objeto de estudo deste trabalho, compreender situar ou localizar onde estão os conteúdos. Afinal, as Diretrizes secundarizam, destituem ou não propõe o conteúdo de ensino?

Dar conta deste desafio implica em compreender o motivo, as intenções da Diretriz, o contexto e o perfil do documento oficial. Para isso, este trabalho está estruturado em cinco capítulos divididos em subcapítulos dada a conformidade da divisão do documento oficial.

Num primeiro momento pretende-se situar um pouco o contexto onde o Ensino Médio está inserido em função das mudanças no perfil do mundo do trabalho, a partir daí e

do documento oficial, pretende-se descrever e analisar as premissas postas, as terminologias e conceitos trazidos por este documento.

Dividido em cinco subcapítulos, o primeiro capítulo estará explicitando termos e propostas pedagógicas que, de acordo com os termos da lei, são as previstas para inserir o egresso do Ensino Médio no mundo do trabalho.

A partir do segundo capítulo, à luz do contexto histórico que se inscreve no contexto econômico e político do país, estarão sendo feitas as análises reflexivas das Diretrizes por onde se situam as suas críticas. Em suas cinco subdivisões, este capítulo pretende desvelar o conteúdo ideológico, romântico e no mínimo ingênuo das Diretrizes ao se apropriar de conceitos mais progressistas em educação transcritos com intenção utilitarista.

O terceiro capítulo situa de maneira mais definida o contexto econômico e político que situam as reformas educacionais promovidas pelo Banco Mundial.

A partir do quarto capítulo, situam-se algumas definições de competências e conteúdos por onde, à luz da Referência Histórico Crítica se pretende fazer a análise do que é proposto pela Diretriz em termos de *finals* ou *meios*, constatando ou não o que é e qual é, afinal, o conteúdo por ela proposto.

1 AS MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS NOVAS TENDÊNCIAS MUNDIAIS

1.1 UM BREVE CONTEXTO: ECONÔMICO E ESTRUTURAL

A globalização econômica, a revolução informacional, a necessidade de qualificação da força de trabalho voltado para um novo perfil de trabalhador e de produção, a diminuição do poder dos Estados Nacionais, o crescente interesse das empresas transnacionais na educação, bem como, a utopia de um sistema único de educação, lançado a partir da Conferência de Jomtiem na Tailândia, vêm sendo a marca do contexto da reforma educacional dos anos 90, no qual o ensino Médio, por sua vez, passa a ser o marco referencial de uma nova educação voltada ao novo perfil do mercado de trabalho.

A diminuição do volume de trabalho disponível, a disponibilização do trabalho informal e o redimensionamento empresarial, fazem com que futuros profissionais tenham que lidar com diferentes setores administrativos ou funcionais, exigindo, assim, uma alta capacidade de adaptabilidade, ao mesmo tempo criatividade e sociabilidade. Por sua vez, a globalização ou a transnacionalização trazem a possibilidade de modificar os destinos das pessoas num mesmo país ou em outros países, cujas multinacionais de origem podem incluir ou não tais profissionais.

Enfim, estas e outras características definem o perfil, econômico e social de uma país inserido no contexto da Globalização, trazendo para o currículo do Ensino Médio, segundo as orientações postas nas Diretrizes Curriculares, novas concepções.

A configuração de Diretrizes Curriculares que possam legitimar e oficializar estas demandas estruturais, sugere um novo perfil para o Ensino Médio. Este nível assume, então, a característica de continuidade da Educação Básica voltada para a formação humana. Pretendendo superar a preparação para o ingresso na Universidade, o documento oficial propõe a preparação para o mundo do trabalho.

Por questões, também estruturais, a maioria dos países do Cone Sul, além do Brasil, Argentina, Chile, Uruguai (na década de 80) e mais no final da década, Bolívia e Peru começam a colocar na agenda a questão da transformação do Ensino Médio.

Não por acaso, as novas demandas econômicas e globais uniram-se na busca de soluções de problemas quanto à qualidade do Ensino Médio entre esses países. Percebe-se, então, a existência de tendências compartilhadas e de busca de referências que aproximam a concepção de currículo para o Ensino Médio. Não foi por acaso também, que estas ações educativas, compartilhadas no desenvolvimento entre estes diferentes países,

acabaram importando modelos curriculares de países europeus, com maior ênfase aos modelos espanhóis e franceses.

A expansão da oferta da Educação Básica fez com que o Ensino Fundamental redimensionasse a qualidade de ensino e que o Ensino Médio, por sua vez, assumisse um caráter público para classes populares e com desafios próprios desta classe. Definir critérios, objetivos, princípios, preparação de professores e programas próprios para a inclusão de número cada vez maior desta classe no espaço da educação básica, é desafio da nova Lei e segundo ela mesma, sua intenção democratizadora. (LDB 9394/96)

Se, no texto original da constituição de 1988, tivemos, promulgada no Ensino Médio, uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade, na emenda constitucional, que cria o FUNDEF (mecanismo de financiamento que prioriza o Ensino Fundamental), passamos a ter apenas uma progressiva universalização. Entende-se, a partir daí, uma continuidade de ensino e Educação Básica a partir do Fundamental, no entanto, sem obrigatoriedade em cursá-lo.

Devido às novas configurações do ensino fundamental e programas de adequação idade-série, ciclo básico e outros, ou mesmo pela idealista menção a elevação da qualidade do ensino fundamental, cresce, substantivamente, a procura do Ensino Médio, chegando a 136% de matrículas entre 91 e 99. (Andrade, p. 52, 2002)

Embora o Ensino Médio conte com algumas especificidades é necessário desde já, situar, no contexto das reformas, as suas não especificidades, ou seja, suas generalidades em poder formar, em âmbito geral, o cidadão para o mundo e, sobretudo, em poder incluir este jovem no sistema de ensino por mais tempo, uma vez que, provavelmente, ficará excluído do mercado neste mesmo tempo ou mais.

Compreender o Ensino Médio a partir do contexto da Educação Básica no Brasil, pressupõe analisar os fatores históricos e estruturais que levaram a essa mudança de perfil deste nível de ensino e a uma maior procura de vagas, conseqüentemente, a uma mudança curricular que pretende dar conta deste novo Ensino Médio, numa “nova” sociedade e para uma “nova” escola.

1.2 SITUANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO LEGAL E EDUCACIONAL

Art. 35 – O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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.

(Lei 9394/96, seção IV Do Ensino Médio) Grifos da pesquisadora

As mudanças do Ensino Médio brasileiro fazem parte de um projeto organizado pelo Ministério da Educação, a partir da promulgação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por intermédio da SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Esta secretaria enviou à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação o AVISO Nº 307/97, cuja recepção favorável propiciou o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Proposta de caráter *normativo*, as Diretrizes estabelecem as *competências* que o aluno deve ter construído ao final desse ciclo de estudos.

Essa mesma Secretaria patrocinou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que possuem um caráter *não normativo*, mas apenas *difusor* dos princípios da Reforma, constituindo-se como uma *sugestão e uma referência para a orientação* de escolas e docentes na elaboração de um currículo adaptado às demandas da nova legislação educacional.

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

Segundo descrição das Diretrizes, foram convidadas a participar do processo de elaboração da proposta de reforma curricular, professores universitários de diversos setores, as equipes técnicas de coordenação do projeto, representantes de todas as Secretarias Estaduais da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica e consultores especialistas afins. Segundo o mencionado no documento das Diretrizes, o projeto foi discutido em debate aberto à população organizado pelo jornal a Folha de São Paulo no início de 1997. Foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em 07/07/97 e teve como relatora do Conselho a professora Guiomar Namó de Mello. Foi aprovado em 01/06/98 o parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho

Nacional da Educação. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista em seu artigo nove inciso IV, cabe à União, em colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecer a linha reguladora que indica o caminho e a direção pelos quais a educação da infantil ao Ensino Médio seguirá em termos de currículo e seus conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum.

Baseada em princípio unificador, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe um Ensino Médio com caráter de continuidade da Educação Básica compreendida em três níveis: Educação Infantil (zero a seis anos de idade), Ensino fundamental (oito anos de duração) e Médio (três anos, incluindo *formação indispensável para o exercício da cidadania e preparação para o mundo do trabalho*).

Compreender o contexto do Ensino Médio, dentro de uma Educação Básica que se tornou efetivamente mais democrática, segundo as Diretrizes, significa entendê-lo como uma “nova escola” com “novas perspectivas” e uma “nova visão de mundo” que, por sua vez, pretende incluir jovens e crianças de todos os setores da sociedade. Isto significa redirecionar as expectativas desta nova escola no contexto de uma democratização que, de um lado, segundo o documento oficial, melhorou muito a situação destes jovens, mas de outro recoloca a questão de qualidade de ensino num conceito diferente da minoria privilegiada.

Ainda que sem uma pretensa profissionalização, o Ensino Médio, na perspectiva da nova lei, reitera seu caráter de preparação para o trabalho, tendo em vista a formação da cidadania e da capacidade de continuar aprendendo de modo a ser capaz *de se adaptar* com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento.

Devido às novas configurações do Ensino Fundamental e programas de adequação idade série, ciclo básico e outros, ou mesmo pela idealista menção à elevação da qualidade do Ensino Fundamental, o Ensino Médio cresce substantivamente sua procura, chegando a 136% de matrículas entre 91 e 99. (Andrade, p. 52, 2002)

Apesar do imperativo de vigência de Lei sobre a ampliação do atendimento escolar nos diversos níveis de escolaridade, historicamente defendidos, a escassez de recursos financeiros materiais e humanos são entraves que interferem no recrutamento de pessoal especializado em cursos adequados às necessidades do trabalho e conseqüentemente na qualidade do ensino.

Enfim, a inclusão de jovens e crianças das classes populares na Educação Básica, a democratização e universalização deste nível de escolaridade, os programas curriculares de permanência e aprovação do aluno na escola, bem como, os novos perfis de mercado (mais exigentes e competitivos) aumentam a procura de vagas no Ensino Médio. Conseqüentemente, promovem um crescimento desordenado, sem preparação adequada

de professores para o enfrentamento de turmas tão numerosas e heterogêneas que acabam inviabilizando as inovações curriculares propostas em projetos pedagógicos. Enfim, conforme a própria SEMTEC-Secretaria de Educação Média e Tecnológica *“não basta aumentar o número de vagas. Precisamos formar melhor os futuros cidadãos e trabalhadores, preparando-os para participarem da vida democrática e para lidar com as novas tecnologias e as novas formas de produzir bens, serviços e conhecimentos.”*. (ANDRADE, 2002, p.53)

É neste contexto que, oficialmente, se situam as Diretrizes Curriculares Nacionais e suas propostas de mudanças na configuração didática-pedagógica, bem como a consolidação de currículo do Ensino Médio.

É neste contexto, também, que se definem os apontamentos didáticos metodológicos e curriculares que compreendem o Ensino Médio segundo a configuração dada nas Diretrizes Curriculares.

1.3 NO CONTEXTO DAS DEFINIÇÕES DOS TERMOS CONTIDOS NAS PROPRIAS DIRETRIZES

Diretriz significa a direção a seguir, não as minudências do caminho...Significa o alicerce do edifício não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterá tão só preceitos genéricos e fundamentais. . A introdução de competência de legislação concorrente em matéria educacional para estados e municípios reforça o caráter de “preceitos genéricos” das normas nacionais da educação. (DCNEM, 1996, P. 3).

Estes preceitos, definidos pelo documento oficial das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, regem uma certa autonomia mediante a descentralização de organização de Estados e Municípios para que construam seus próprios edifícios sobre uma mesma base. O documento oficial propõe um certo grau de liberdade quanto aos encaminhamentos metodológicos desta instância sem, contudo, perder de vista o enfoque principal que são as bases para a construção de um espaço educativo, voltado à formação humana.

As Diretrizes curriculares pretendem recolocar aquilo que era uma obrigação: o acesso à educação escolar, como o que é de direito para o exercício da cidadania.

Inicialmente, a Diretriz teve como intuito inserir a obrigatoriedade processual de frequência ao Ensino Médio,. Este princípio foi, no entanto, revisto pela emenda constitucional n.º 14 que destituiu esta obrigatoriedade.

Com o objetivo contundente de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, o documento trata, exaustivamente, da necessidade do domínio de *habilidades* que permitam

utilizar recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação para um acelerado desenvolvimento econômico global.

Dentro desta necessidade situa um panorama dito favorável em relação ao crescimento da demanda do Ensino Médio, oriundos da, já citada, inclusão das classes populares neste nível e também pelo crescimento do número de adolescentes (em 2,3 a 2,8 milhões de pessoas caracterizando a chamada “onda de adolescentes” que terá fim em 2005 caindo para quinhentos mil) somado também as políticas de correção de fluxo que visa adequar idade série incluindo ainda mais jovens no sistema de ensino. (DCNEM, 1996)

Infelizmente, conforme prerrogativas das Diretrizes, esta atual “onda de adolescentes” coincide com um momento de escassez de oportunidades de trabalho e crescente competitividade. Isto faz do Ensino Médio, segundo o documento oficial, um espaço de diferencial para formar estes **futuros trabalhadores** bem como para acolher por mais tempo estes jovens ociosos no sistema de ensino.

Apesar disso, o Brasil perde em exclusão educacional para seus parceiros de Mercosul: Argentina, Chile e Uruguai, bem como, Colômbia, México, Equador e Peru, concorrendo com índices semelhantes ou um pouco melhores que Paraguai e Bolívia. Este retrato é explicado pela própria Diretriz como resultado de um crescimento econômico excludente que produziu a pior distribuição de renda do mundo associado a uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso à escolaridade.

Para dar conta de tudo isso, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio baseiam-se em alguns pilares e pressupostos que integram a este nível termos já conhecidos, porém, ressignificados. *Contextualização, Interdisciplinaridade e ensino por Competências* passam a ser pilares que, juntamente com outros já definidos pela UNESCO (Os quatro Pilares da Educação, 1998), caracterizam a proposta pedagógica do Ensino Médio.

Enfim, para efeitos de organização e sistematização deste regimento legal, o relatório das Diretrizes inicia-se com uma introdução histórica que situa o processo de construção do documento, bem como, a contextualização do perfil do Ensino Médio.

Numa Segunda parte das Diretrizes são definidos os componentes indicadores deste novo perfil, construídos sobre os fundamentos políticos e éticos conceituados como a *Estética da Sensibilidade e Ética da Identidade*.

Na terceira parte são definidas as Diretrizes para uma pedagogia da *qualidade, da identidade, da diversidade e da autonomia*, tendo como pressupostos didático-pedagógicos a *contextualização*. E, por fim, a organização curricular da Base Comum e da Parte Diversificada consolida a estrutura política-econômica e pedagógica construída solidamente a partir do modelo de *competências e habilidades*.

Enfim, as Diretrizes surgem como instrumento metodológico, conceitual e conceptual para dar conta destas novas demandas do mercado de trabalho do Ensino Médio e da formação de adolescentes para este mundo do trabalho.

Embora as políticas para o Ensino Médio pretendam dar conta deste contexto, o aumento da demanda de alunos nesse nível fará com que os jovens encontrem diversos problemas de infra-estrutura, insumos, salários baixos de seus professores e o inevitável comprometimento da qualidade de ensino. É dentro deste contexto que o documento legal está propondo a superação do caráter dual e elitista do Ensino Médio (função formativa propedêutica ou técnica profissionalizante). A universalização deste nível de ensino para o mundo do trabalho, a formação básica para o ensino da cidadania, a educação tecnológica, as novas relações sociais e econômicas fazem emergir uma transformação curricular que, segundo o documento legal, dá a identidade necessária para um ensino de qualidade.

De acordo a Lei 9394/96 o Ministério da Educação formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, caracterizando-o como educação geral que articula formação humanística e embasamento científico e tecnológico.

A organização das Diretrizes Curriculares está posta sobre princípios básicos, cujos objetivos vêm a ser a formação da pessoa, desenvolvendo seus valores e competências necessárias à integração de seu projeto pessoal ao projeto da sociedade em que vive.

A preparação básica para a integração ao mundo do trabalho, o acompanhamento das mudanças na produção de nosso tempo de forma autônoma e crítica, a formação em níveis mais complexos de estudos, o domínio das linguagens e dos códigos com os quais se negociam os significados no mundo contemporâneo, o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção em permanente mutação, o domínio dos princípios da organização social e cultural que dão sentido à produção e aos usos das linguagens, das ciências e das tecnologias são, em essência, os princípios que regem as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

Art. 4* - As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas, incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

- I. desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II. Constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III. Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV. Domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus

processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 V. competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (princípios legais da DCNEM, 1996)

Fica notório o caráter de formação das *Competências* voltadas para esse novo perfil do trabalho e do Ensino Médio, cujo objetivo, é o de preparar o indivíduo para o competitivo mundo do trabalho sem, contudo, pretender profissionalizá-lo. São estratégias para essa ação a ampla difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais; a constituição de redes de apoio à escola para propiciar o intercâmbio de experiências e o apoio à construção dos projetos pedagógicos pelas equipes escolares. A própria construção coletiva destes, como momento de reflexão, conscientização e ações coletivas e o acesso a bens culturais e de informação propõe a ampliação do universo de referências do professor.

O grande desafio, posto pelas Diretrizes é, também, conciliar humanismo e tecnologia, promovendo a apropriação dos conhecimentos científicos e sua aplicação na produção moderna, aliado a isso a formação ética, a autonomia moral e o exercício da cidadania.

1.4 LENDO AS DIRETRIZES: FUNDAMENTOS ESTÉTICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS.

Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos abrangendo:

I. a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade, da imaginação, um exercício de liberdade responsável.

II. A Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando a constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III. A Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. Artigo 3º DCNEM

Baseados nos fundamentos *estéticos, políticos e éticos*, a humanização “contemporânea”, proposta pelo conteúdo das Diretrizes, pretende substituir o currículo *Humanístico Moderno* configurado pela influência do *taylorismo* na educação e, conseqüentemente, pelo referencial *positivista* baseado no *modelo reprodutivista clássico* que institui, na escola, a padronização, a repetição e a fragmentação dos conteúdos. O positivismo, sem dúvida, subtrai da educação o seu caráter inovador e criativo, a superação dos seus ranços está posta nas Diretrizes a partir da busca de uma consolidação do *Humanismo Contemporâneo* que pretende aliar ética, estética, sensibilidade, tecnologia e ciência.

A *estética da sensibilidade*, segundo as Diretrizes, não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão que deve estar presente no desenvolvimento do currículo na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa, às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade, bem como, as manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais. (DCNEM) (19).

Enfim, esse fundamento humanista, pretende prover o Ensino Médio de um caráter solidário e compartilhado onde se trocam experiências e significados e se convivem com a diversidade cultural.

Esses pressupostos humanistas são reforçados pelo *princípio da igualdade* que coloca o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos deveres da cidadania como fundamento de preparação do educando para a vida civil. Esta política da igualdade se expressa na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde aos benefícios sociais e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação. É nesta relação humana que a Diretriz coloca a motivação, iniciativa, capacidade do aprendizado, onde, todas as coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas, nas quais eles vivem no seu dia a dia.

Pretende recolocar, assim, o respeito ao bem comum como uma das finalidades mais importantes da *política da igualdade* e se expressa por condutas de participação, solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público.

A *política da igualdade* pretende configurar-se como conteúdo de ensino que perpassa todos os outros conteúdos voltados para os direitos da pessoa do respeito, responsabilidade e solidariedade.

Um terceiro princípio humanista, proposto pela Diretriz, constitui-se na *ética da identidade*, pelo desenvolvimento de sensibilidades e pelo reconhecimento do direito à

igualdade passando pelas identidades próprias e do outro, aprendendo a ser, a aprender, a fazer e a conviver com os outros. “Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a responsabilidade e a solidariedade. Neste sentido, a *Ética da identidade* supõe uma racionalidade diferente daquela que preside a dos valores abstratos, porque visa formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas.” (DCNEM, 1996).

De um lado, baseada em princípios humanistas, de outro lado reforçando a necessidade do desenvolvimento de *competências e habilidades* necessárias para o trabalhador diante do “novo” mundo do trabalho. As Diretrizes apostam, assim, nos valores postos pelas exigências de um novo tempo acreditando, como bem fala a analogia por ela criada, na borboleta que poderá frente a este mundo ser devorada pelo pássaro antes mesmo de sair da crisálida.

Estes princípios humanistas que alicerçam a estrutura conceitual da proposta curricular do Ensino Médio, são legitimados pelos Quatro Pilares da Educação definidos pela UNESCO.

Segundo o documento *Jacques Delors* (1998), relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, to qual a Diretriz também se fundamenta, a educação deve transmitir cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos que possam adaptar-se à civilização cognitiva que são as bases das competências do futuro.

Apoiada nos Quatro Pilares da Educação, a Diretriz reforma[?] o “Aprender a Conhecer” (o prazer de descobrir e compreender o mundo), o “Aprender a Fazer” (propõe o desenvolvimento de habilidades, privilegiando a aplicação teoria e prática) o “Aprender a Viver” (condição do aprender a conviver com os outros em trabalhos de equipes e projetos) e por fim o “Aprender a Ser” (propõe o desenvolvimento total da pessoa).

Com estes princípios, o documento oficial pretende a superação da dualidade histórica que norteia o Ensino Médio profissionalizante e propedêutico bem como a heterogeneidade das instituições de Ensino Médio que acabam assumindo papéis elitistas na preparação para o vestibular ou mesmo aquelas que não preparam para nada. Visando a superação destas dicotomias fala-se nas Diretrizes em *identidade, autonomia e diversidade*.

Identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola... É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela (DCNEM 25)

Tendo em vista a proposta de *autonomia, identidade e diversidade*, a Diretriz propõe a construção da proposta pedagógica como forma de “mobilização de corações e mentes” mas que deve, contudo, ser acompanhada de sistemas de avaliações que permitam o acompanhamento dos resultados verificados sobre competências a serem alcançadas por todos os alunos. (DCNEM, 1996, p.27)

Estes preceitos regem uma certa autonomia mediante a descentralização de organização de Estados e Municípios para que construam seus próprios edifícios sobre uma mesma base. Busca promover certo grau de liberdade quanto aos encaminhamentos metodológicos desta instância sem, contudo, perder de vista o enfoque principal que são as bases para a construção de um espaço educativo, voltado à formação humana.

1.5 LENDO AS DIRETRIZES: INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO

IV. A aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V. a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Em consonância com as prerrogativas da Lei, o Ensino Médio assume uma dupla função: preparar para continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. No entanto, esta proposta de futura adequação profissional resulta num projeto aberto de formação geral que estabelece a premissa de superação do currículo academicista e preparatório para o exame vestibular. Para tal, insiste no processo de desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender” substituindo o “o que aprender”.

Segundo a própria Diretriz, “em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos destacam-se, agora, *competências* de caráter geral das quais a capacidade de aprender é decisiva.”(DCNEM, 1996, p. 31)

Para situar o conhecimento no mundo do trabalho, as Diretrizes propõe conteúdos que sejam utilitários ou que tenham uma aplicabilidade numa perspectiva Interdisciplinar e de Contextualização.

Assim, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, bem como os “novos paradigmas da educação” incluem terminologias como *Interdisciplinaridade*,

Contextualização, Pilares da Educação, Novas tecnologias e, por fim, as tão defendidas: Competências e Habilidades.

O trabalho e a cidadania ganham papel de eixos da formação de competências gerais que possibilitem ao educando adaptar-se às condições em mudança na sociedade.

Na busca de uma relação pedagógica que proponha a contextualização, a Diretriz encaminha a relação teoria e prática colocando nesta os processos produtivos: bens, serviços e conhecimentos a serem contextualizados com o seu dia a dia. Ressalta, sobretudo, aqueles que tenham maior relação com a formação profissional, ou seja, pressupõe que o educando (futuro profissional) desenvolva no Ensino Médio projetos que possibilitem a articulação de atitudes práticas com fundamentação teórica para compreender e desenvolver processos produtivos.

É nesse contexto que a Diretriz propõe o trabalho interdisciplinar. É importante enfatizar que, para a Diretriz, a *interdisciplinaridade* passa a ser valorizada como mais uma forma de integrar o conhecimento com outras disciplinas de forma a compreender, intervir, mudar ou prever algo que desafia uma disciplina isolada. A interdisciplinaridade constitui-se, assim, num meio, num método, num mecanismo para fazer relações entre teoria e prática sob o olhar de várias disciplinas. Possibilita a articulação de projetos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas definindo-os como pressupostos da *teoria sócio-interacionista*.

A Diretriz torna bem clara a relação teoria e prática, fim e meio, conteúdo ou método quando coloca a interdisciplinaridade e a contextualização como meio para relacionar o aprendido com o observado e a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas. Para isso, reforça o papel da formação básica no Ensino Médio baseada na constituição de competências, habilidades e disposições de condutas sobre a quantidade de informação.

Baseada numa *perspectiva sócio-interacionista*, a Diretriz reforça a idéia de trabalhar o conhecimento de forma articulada e relacionada com situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal destacando as múltiplas interações entre as disciplinas.

Existe, então, uma preocupação constante em superar o fragmento ou o recorte do conhecimento que é o conteúdo isolado e pontual para compreendê-lo no contexto da interdisciplinaridade. Por interdisciplinaridade, segundo o próprio documento entende-se um diálogo permanente do conhecimento de uma disciplina com o de outras. Compreendendo-os numa relação de complexidade.

Ainda na lógica sócio-interacionista, o documento oficial procura, também, situar o papel da linguagem na situação escolar como elemento de mediação que permite ao

professor transpor o conhecimento da situação em que foi produzido para a sala de aula, onde a partir da relação entre o conhecimento e a aprendizagem haja sem dúvida o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Recolocar, aqui, o papel das interações e mediações simbólicas que embora não mencionadas, significa atribuir à escola o seu papel de formadora de capacidades mentais superiores...

Segundo a lei, é notável perceber a insistência em tratar os conhecimentos no contexto do trabalho e do ambiente sócio econômico como objetivo de dar aos alunos as competências que são de caráter geral, mas que também devem se constituir em preparação profissional requerida por uma ocupação específica.

Embora a Lei reforce a idéia em se contextualizar a partir do trabalho, a Diretriz também atribui este exercício à saúde, ao meio ambiente, ao corpo, numa política sustentável e necessária que, ao lado das preocupações do jovem quanto à estética, sexualidade, drogas e alimentação, passam ser temas relevantes.

Para a organização destes temas transversais e dos temas que servirão ao desenvolvimento de projetos ou competências, a LDB organiza o currículo em uma Base Comum e outra Diversificada. A Base Nacional Comum está estruturada em três áreas:

Linguagens e Códigos – propõe a reflexão do aluno sobre linguagem, estruturada em códigos, como condição para participação ativa na vida social.

Ciências humanas e suas tecnologias – compreende o conhecimento a partir da interseção da organização do espaço, do tempo, da sociabilidade dos processos de reflexão sobre comportamentos e pensamentos.

Matemática e Ciências da Natureza e suas tecnologias – propõe a atualização de conhecimento práticos e contextualizados.

As áreas não eliminam as disciplinas, mas pretendem reagrupar os conhecimentos, evitando-se as fragmentações.

A parte diversificada, que pode ocupar até 25% da carga horária mínima, é um conjunto de atividades diversificadas voltadas ao atendimento das características de cada região. Para o atendimento desta base comum e diversificada o MEC sugere *Projetos Interdisciplinares* desenvolvendo *competências* no lugar de conteúdos. Para confirmar os pressupostos ditos nos currículos oficiais vale aqui ressaltar frase retirada do caderno especial Gazeta do Povo de 2000: “Conteúdo programático, apenas, não forma cidadãos críticos e preparados para o mercado do trabalho”.

Assim, toda a aplicabilidade dos conhecimentos, a partir da resolução de situações problemas, prevê a preparação para o mundo do trabalho.

Enfim, é pautada numa lógica de superação do *modelo linear positivista*, cujos princípios pedagógicos justificam o modelo economicista de administração taylorista, que a

Diretriz reforça os seus princípios baseados numa nova política e organização econômica: a Globalização.

Concluindo, coma descrição dos princípios pedagógicos, filosóficos e, por sua vez, econômicos, pode-se perceber, com evidência , que esta nova escola, com novos objetivos, pressupõe uma reorganização do conhecimento escolar estruturada no papel das *competências e habilidades* na formação do cidadão.

2 AS MUDANÇAS CURRICULARES NO ENSINO: ANALISANDO A HISTÓRIA, SITUANDO AS CRÍTICAS

Situando todo o repertório teórico contido nos documentos legais e reproduzidos por impressas e por documentos internacionais, pode-se, visivelmente, perceber o caráter neoliberal contido na lei. Embora diversas vezes a Lei se apoie em termos progressistas como *interdisciplinaridade* e *contextualização* e, ainda, afirme-se *numa teoria sócio interacionista*, seus objetivos têm a marca do neoliberalismo e por isso pretende a adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho e para isso traz como referencial e diferencial o desenvolvimento da *competência*.

Para efeito de ilustração, segundo Fiori (1999) “O neoliberalismo, passa a ser o mais popular dos fenômenos de globalização, sua forma institucional e política mais visível consiste no enfraquecimento de importantes mecanismos nacionais e burocráticos das diferentes burguesias nacionais”.

Esta breve, porém evidente, conclusão tem, aqui, o propósito de situar novamente o contexto do Ensino Médio porém sob um novo foco: o da sua história. Pretende-se, agora, revelar a história a desvelar a ideologia posta nas Diretrizes.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO: UM RETRATO ANTIGO REFLETIDO NO NOVO

A história do Ensino Médio no Brasil e atualmente no mundo, vem sendo marcada por mudanças na distribuição de ciclos e mais especialmente de nomenclaturas. De Propedêutico a 2º grau, o Ensino Médio continua sendo o nó que se faz e se desfaz, mas no entanto, acabou perdendo a sua própria utopia no contexto de um país pobre em educação e empobrecido de ideais sociais.

No contexto da história da educação temos que a tradicional organização do sistema educativo em etapas, divide o ensino fundamental em ensino primário, ginásial e secundário, dando a cada uma delas uma característica diferente que se configuravam em cortes de importância crucial. (Braslavski, 1995). Cada etapa consistia, assim, em modelos institucionais criados para diferentes classes sociais e com distintas finalidades.

Com a tendência de superar as rupturas dos ciclos ou etapas, propõe-se a continuidade de uma educação de 12 anos de duração. Se por um lado, na tradicional divisão por ciclos, com características diferenciadas para cada uma, cada classe social

poderia inserir-se ou não no sistema educativo, por outro lado, hoje, temos um modelo de duração sem cortes estruturais, no entanto, com cortes sociais onde a própria diferenciação está no contexto de classes de origem para cada região do país.

Segundo Braslavski (1995): “No contexto da perda de relevância das questões estruturais, é necessário encontrar um outro critério para falar do ensino médio que não seja a referência a um nível antigo da estrutura: os sistemas educativos”. Assim, este critério será o da educação para adolescentes e jovens de 12 a 18 anos de idade .

Este corte social é endossado pelas próprias Diretrizes ao confirmar que a ruptura passou a expressar-se de outras formas: por diferenciação de qualidade dentro de ensino fundamental atestadas pelas altíssimas taxas de repetência e evasão e mais recentemente, pela existência de uma nova barreira de acesso, agora no limiar e dentro do Ensino Médio. (DCNEM p.8)

Há de lembrar que o 2º grau profissionalizante assumiu uma conotação economicista, cujo objetivo era adaptar os jovens aos modelos econômicos vigentes e crescentemente adaptar a escola à economia nacional.

O Ensino Médio, em sua gênese, assume *propostas duais* – educar os ricos para o ingresso no ensino superior e os pobres pelo e para o trabalho de caráter instrumental. A educação com o desenvolvimento industrial visou a repressão e a moralização dos pobres desvalidos, de um lado, educando para o desempenho de funções instrumentais, em contrapartida, promovendo o desenvolvimento intelectual dos incluídos.

A dualidade estrutural da sociedade, historicamente definida e atualmente agravada, marca o limite entre o capital e o trabalho, entre o planejamento (supervisão) e a execução.

O desenvolvimento industrial crescente coloca a escola como referencial para preparar demandas de trabalhadores a fim de atender às expectativas econômicas. A divisão pormenorizada do trabalho de classes e funções marca a influência completa da teoria da administração clássica no ensino, nos métodos e na concepção escolar.

Sempre conservando seu caráter dual, o Ensino Médio assumiu o princípio *taylorista-fordista* na divisão entre o científico, que irá preparar determinada parcela da sociedade para o ensino superior, e outra, aquela que servirá de instrumento de trabalho, para o ensino técnico. A qualificação de mão de obra e a criação de escolas técnicas acentuaram-se, ainda mais, com o desenvolvimento econômico dos anos 70.

O *modelo fordista* para o Ensino Médio, instituído no Brasil a partir da Lei 5692/71, definiu a profissionalização com uma organização curricular linear (seguindo a produção em linha).

Na fábrica ocorre a padronização, a homogeneização de produtos, o planejamento organizado em níveis operacionais (separado da produção e mediado pela supervisão), a gestão e a produção em massa, a formação contínua visando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas específicas e a repetição de tarefas reduzidas. Estes fatores distanciam o trabalhador do produto final e do domínio do conhecimento. (KUENZER, 2000)

Na escola, promove-se o desenvolvimento de competências individuais, a ênfase somente no fazer, nos processos mecânicos de memorização e repetição, na fragmentação do conteúdo, na linearidade e na disciplina. Estes fatores reforçam a separação do aluno com o domínio do saber e a expropriação da cultura e do conhecimento.

A dualidade estrutural, acentuada no desenvolvimento industrial, tem, na escola, um instrumento de preparação de demandas para o trabalho a favor do capital.

Até aqui, no caminho de nossa breve história, é impressionante perceber a identidade dos objetivos postos da lei de 1972 (5692 -destinada a preparar a mão de obra através do desenvolvimento de habilidades específicas), com a atual Lei de 1996 (9394 - que prepara a educação para o século XXI). Moldes muito parecidos, porém, mais sofisticados, mais globais e, ideologicamente, mais humanizados.

Tem-se que, apesar das propostas de superação da dualidade do Ensino Médio, ele continua pretendendo preparar para uma excludente e dual sociedade neocapitalista. Surgem novos paradigmas para novos ideais administrativos, mas com a mesma intenção economicista e profissionalizante, no entanto, com uma outra demanda: a da interdisciplinaridade sobrepondo a linearidade.

A via de preparação dos trabalhadores nestes dois modelos propostos por ambas as leis é o Ensino Médio, destituído das questões políticas e incumbido de um caráter dual. Um novo discurso para novos trabalhadores.

As propostas de mudanças realizadas pela nova Lei vêm configurar reformas comuns para os países do Cone-Sul e está pautada na necessidade de ajustar a escola e os seus jovens a uma economia global ou mundial que, de uma outra forma, estão assumindo, também, um caráter economicista.

Seguramente, a intenção do documento oficial ao propor as finalidades do Ensino Médio, passa a ser muito mais pela inclusão e permanência dos alunos de classe menos favorecida na escola do que propriamente pela qualidade de ensino.

... É mais fácil reprovar e excluir o aluno que tem mais dificuldade de aprendizado do que aprender a trabalhar com ele (Beisiegel), 2002)

Ao contrário das tradicionais concepções elitistas, temos, em primeira ordem, uma educação voltada para a classe popular e uma demanda muito maior de jovens e crianças desta classe no interior da escola básica.

Esta dualidade, segundo Acácia Kuenzer (2000, p.30), caracterizou a escola secundária esperando chegar aos níveis secundários, ou ao segundo grau, apenas uma classe: a mais favorecida, aquela que dominaria o mercado e promoveria a sua expansão. Separando aqueles que planejam daqueles que executam, não seria necessária a continuidade da educação básica.

No contexto da Lei de 1970, o segundo grau trazia em si uma certa *indispensabilidade* para inclusão de jovens no mercado de trabalho. Este nível, era, por sua vez, caracterizado pela divisão em especialidades. Hoje, no entanto, o Ensino Médio passa a ter intenções economicistas globais as de preparar o futuro profissional para as novas demandas do mercado de trabalho: mais competitivo, mais complexo e com a exigência de um novo perfil de trabalhador: mais criativo, mais sociável e flexível...

Em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e da reestruturação política, as velhas formas de organização taylorista – fordista deixam de ser dominantes. À luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador...as palavras de ordem são qualidade e competitividade. ..O novo discurso refere-se a um novo trabalhador com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível...através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem um posicionamento ético... (KUENZER, 2000, P 32)

O caráter excludente da proposta da Diretriz constitui-se justamente pelo modelo de competências e habilidades por ela definido. Embora proclamado o oposto, o Ensino Médio é dual e prepara para o Mercado em nome do mundo do trabalho.

No entanto a pedagogia proposta pelas Diretrizes não é para todos. Segundo Kuenzer (2000, p 58) um número cada vez menor de trabalhadores precisa ter a sólida educação científico tecnológica que se renova permanentemente. O predomínio do exercício de tarefas desqualificadas e simplificadas pela automação, exige apenas os conhecimentos básicos e separa, cada vez mais, os conhecimentos e o trabalhador. Ainda segundo Acácia Kuenzer "...uma grande massa de excluídos cresce a cada dia como resultado do próprio caráter concentrador do capitalismo". (KUENZER, 2000)

Dentro da nova proposta de Ensino Médio, o MEC eliminou os cursos profissionalizantes, para atender o objetivo da etapa final da educação básica. Esta nova organização curricular envolve três anos regulares podendo ser seguida por um curso técnico ou profissionalizante no nível pós-médio.

Além desta mudança curricular, a reforma está estruturada em cinco eixos: a expansão do acesso, a qualidade do ensino, um sistema de avaliação, a definição do financiamento, e a otimização dos recursos públicos.

Quanto a questionável qualidade podemos observar que, diante do contexto do ensino público estadual, vivemos um período de progressiva precarização e achatamento salarial dos professores: ausência de concursos públicos, de efetivação de vagas; intensa rotatividade e insegurança no emprego; cursos de capacitação massificados no investimento na auto-estima, na competência e no entusiasmo. Como se falta de ânimo fosse resultado de problemas pessoais e alheios à profissão.

No entanto, estes fatores, somados à secundarização dos conteúdos e à falta de recursos materiais e financeiros previstos na descentralização, não podem ser vistos como melhoria da qualidade do Ensino Médio, isto sem contar a otimização de recursos que resulta no aumento do número de alunos em sala de aula.

Quanto à expansão do acesso vemos que a ampliação de vagas não é suficiente para a democratização do Ensino Médio, é preciso adequar espaços físicos, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e principalmente, professores concursados e capacitados.

Assim pela natureza economicista da proposta da Diretriz, pelas condições estruturais e financeiras do Ensino Médio e principalmente pelo conteúdo ideológico que reforça as condições do capitalismo, a Diretriz revela uma intenção que confirma a dualidade social do Ensino Médio.

2.2 DIRETRIZES - O NOVO ENSINO MÉDIO, A NOVA FUNÇÃO, O NOVO MERCADO

É no âmbito da vulnerabilidade do Ensino Médio e nas questões político-econômico e sociais, que se tecem as contraditoriedades a respeito de sua função: ora profissionalizante ora acadêmica, mas ainda conservadora e excludente.

Podemos concluir, à priori, que o Ensino Médio é ainda caracterizado por sua dicotomia. De um lado busca superar o racionalismo positivista de verdades neutras e acabadas, do outro pretende priorizar, ainda mais, a busca da ciência e da descoberta como forma de desenvolver habilidades cognitivas que leve ao aprender a aprender. É exatamente aí que se encontra o perfil neoliberal da competência. Esta vem a ser a nova função do novo Ensino Médio .

Com a intenção de fazer o enfrentamento ~~parte-por-parte~~ das proposições postas nas Diretrizes, o texto, neste capítulo, estará reafirmando algumas idéias já postas, mas, contudo, estará acompanhando a letra da Diretriz e destacando, ainda mais, seu conteúdo conservador.

É interessante iniciar este sub-ítem analisando a citação mencionada na Diretriz da Fundação SEADE onde assinala que a educação deste país deve preparar-se para *a mais árdua luta da competição internacional e com isso pretende superar a dualidade do Ensino Médio que prepara o profissional trabalhador e a elite pensante.*

Há de se perceber a incoerência dessa afirmação. É inegável esta necessidade de superação da exclusão, mas é questionável que esta superação se obtenha pela via da mera inserção no mundo competitivo. Afinal, ainda que consigamos inserir, no ponto de vista otimista, todos os nossos jovens no Ensino Médio superando a sua dualidade, será que basta para a sua inserção neste mundo do trabalho competitivo e excludente?

A Diretriz propõe, também desenvolvimento de habilidades cognitivas pela via da resolução de problemas, da contextualização do conhecimento e da busca pela ética e estética. É inegável que o “humanismo”, pela via do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, deva vir atrelado a uma intenção de mediar a fragmentação da informação gerada pela era pós industrial, mas, torna-se necessário compreender a via pelo qual este desenvolvimento almeja esta inserção. Do ponto de vista da Diretriz pretende-se superar a violência, o desemprego e a exclusão. Pela via da formação, do desenvolvimento e da aprendizagem de competências gerais há a possibilidade de desenvolver uma maior autonomia para o indivíduo em suas escolhas - indivíduos mais solidários, mais éticos, que respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. Esta é, sem dúvida, uma visão no mínimo ingênua frente às grandes questões econômicas e sociais que imperam na sociedade capitalista globalizada.

O texto situa, também, as tendências da falta de emprego do século XXI como resultante das inovações tecnológicas, do uso da robótica na escala de produção e na qualidade e precisão produtiva. A informatização, o aumento da exigência da qualificação do trabalhador, a abertura de mercados, a migração cidade-campo são, segundo o texto, fatores que geram o desemprego, mas, que suscitam a qualificação do trabalhador. Coloca assim, a Globalização como abertura econômica que provoca a aceleração de informações, conhecimentos e tecnologias, a partir de novas definições de identidades individuais e coletivas. Porém, é exatamente a perda da identidade, da cultura nacional, do desemprego e da exclusão social, provocada pela Globalização, que configura a dualidade estrutural da sociedade.

O texto sugere também que, diante da volatilidade das informações e dos conhecimentos, é preciso um novo modelo de educação que supere a memorização. Busca-se, em nome do desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e formação ética, promover o desenvolvimento harmonioso na redução das desigualdades de classes.

No entanto, concluir que basta, na escola qualificar, o trabalhador e desenvolver o pensamento ético e harmonioso para resolver estes problemas, é sem dúvida uma posição ingênua ou ideológica.

A Lei também opera sobre a ampliação do atendimento escolar nos diversos níveis de escolaridade. Segundo ela, a escassez de recursos financeiros, materiais e humanos são entraves que interferem no recrutamento de pessoal especializado nos cursos adequados às necessidades do trabalho e conseqüentemente na qualidade do ensino. Porém, julgar a falta de qualidade da educação básica pela expansão da obrigatoriedade de oferta é uma opção conservadora que ignora o contexto histórico da educação básica.

É preciso, dessa forma, analisar se temos aí um novo contexto que de fato evidencia ou não uma “nova” escola ou mesmo uma “nova sociedade”, ou então, se estamos repetindo a história num contexto ainda mais competitivo, neoliberal e neocapitalista. A questão é se podemos analisar o *novo* na busca de uma outra ordem social ou o *neo* no contexto dos liberais conservadores.

A função do Ensino Médio deve ser entendida a partir do seu caráter político, determinado pelo desenvolvimento econômico e social do país. Relembrando ACACIA KUENZER (2000), uma vez não compreendido seu caráter político, escrito no âmbito da sociedade de classes, qualquer reforma tem um cunho conservador que coloca os problemas do Ensino Médio nas questões meramente metodológicas ou funcionais de caráter interno no âmbito pedagógico. Ou seja, como se fosse somente mudar a pedagogia para acabar com os desníveis estruturais presentes em sua historicidade.

Esta visão, presente nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, assume um caráter demagógico e conservador ao analisar a situação deste nível, na atualidade, sem a devida compreensão histórica determinante das atuais condições econômicas, sociais e políticas as quais o ensino Médio está posto.

Romântica, utilitária, ousada ou ideológica, a Diretriz Curricular vê a necessidade de abrigar jovens ociosos e desempregados por mais tempo no espaço escolar, propondo a continuidade da formação básica e a preparação do jovem para a árdua luta competitiva internacional do mundo do trabalho. Pretende, assim, assumir uma ousada função ao propor a superação da dualidade posta pela sua história na especialização de mão de obra

e no preparo para o vestibular, bem como, buscar formar o cidadão para as relações produtivas.

Em âmbito geral, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, referente à Reformulação do Ensino Médio, coloca o seu propósito de buscar suprir os desníveis de conhecimento e de condições de classes, a partir de uma educação básica, que prepare o aluno para o mundo do trabalho, da informação, das inovações tecnológicas e do desemprego.

Trata a questão do conhecimento e da informação como instrumento importante para o mundo do trabalho e, para isso, propõe o desenvolvimento de competências e habilidades que se ajustem ao perfil do trabalhador necessário a esta sociedade da informação e das novas tecnologias.

A formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências e habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana e dar significado ao aprendido, captar significado do mundo a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica a argumentar com base em fatos a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (DCNEM, 1996).

A priorização do modelo de competências vem, em nome da formação de pré-requisitos para a inserção profissional, reforçar a idéia do aprender a aprender inclusive na gestão da formação continuada profissional.

Embora a Diretriz reforce a idéia da contextualização dos conteúdos, não há propriamente um sentido ou mesmo uma especificação de quais devem ser esses conteúdos e, sem dúvida, não há uma clareza sobre o que são conteúdos segundo as Diretrizes.

Existe aí uma ressalva importante ao mencionar a necessidade em colocar o papel da competência no lugar do conteúdo programático

Numa perspectiva interacionista, é preciso valorizar a formação de representações mentais superiores no desenvolvimento de habilidades mentais, porém, a Diretriz nega a relação dialética que existe entre o desenvolvimento das operações mentais superiores ou das habilidades com o conteúdo propriamente. Entendendo que a perspectiva Sócio Interacionista está relacionada com a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991), a qual se propunha a: (a) identificar as formas mais desenvolvidas de expressão do saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção, compreendendo as suas manifestações e as tendências de transformação; (b) converter o saber objetivo em saber escolar, tornando-o assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e (c) levar os alunos não apenas à assimilação do saber objetivo enquanto resultado, mas à

compreensão do seu processo de produção e das tendências de sua transformação. E que a Pedagogia histórico Crítica traz no seu bojo o método dialético(Gadotti, 2001), fica questionável que a Diretriz possa realmente representar a Concepção Sócio Interacionista de Vygostsky.

Tem-se uma breve conclusão que o desenvolvimento de competências toma lugar da apropriação do conteúdo sistematizado e elaborado culturalmente.

2.3 DESVELANDO O ESPÍRITO HUMANISTA E CONSERVADOR – A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE, A POLÍTICA DA IGUALDADE E A ÉTICA DA SENSIBILIDADE

O espírito inventivo , criativo, humano e romântico da Diretriz revela-se também nas suas três consignas: a *política da igualdade*, a *estética da sensibilidade* a *ética da identidade*. Ao facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação , conviver com o incerto o imprevisível e o diferente” (18), ao valorizar a leveza, a delicadeza e a sutileza em nome da superação do modelo reprodutivista taylorista, até mesmo, ao propor, com isso, a superação do positivismo, a Diretriz claramente revela seu grau de conservação e neutralidade frente aos aspectos sociais e às condições de classe. Propõe a busca pela harmonia em lugar do conflito e da adaptação no lugar da transformação e da neutralidade no lugar da dialética. De que maneira supera o positivismo se sua principal característica é a neutralidade do inquestionável cientificismo?

A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão que deve estar presente no desenvolvimento do currículo na gestão escolar. Ela não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; as manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais (DCNEM), 1996, p.19)

As Diretrizes curriculares do Ensino Médio, com seus pressupostos humanistas, bem como economistas, é reforçada pelo princípio da igualdade que coloca o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania como fundamento de preparação do educando para a vida civil. Esta política da

igualdade se expressa na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde aos benefícios sociais e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação . É nesta relação humana que a Diretriz coloca a motivação, iniciativa, capacidade do aprendiz “todas as coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas , nas quais eles vivem no seu dia a dia... “recolocando assim “ o respeito ao bem comum como uma das finalidades mais importantes da política da igualdade e se expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público ...

Um terceiro princípio humanista proposto pela Diretriz constitui-se na ética da identidade , pelo desenvolvimento de sensibilidades e pelo reconhecimento do direito à igualdade passando pelas identidades próprias e do outro aprendendo a ser, a aprender a fazer e a conviver com os outros

Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a responsabilidade e a solidariedade . Neste sentido a Ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside a dos valores abstratos , porque visa formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas

É necessário, apesar das incontestáveis afirmações postas pelos princípios da diretriz observar a tendência em reforçar aspectos voltados mais para o indivíduo do que para o coletivo. Esta abordagem inicial, expressa no documento oficial, nos permite, desde já, perceber que as propostas de concepção partem de uma tomada de consciência individual que ocorre no âmbito escolar em nome da autonomia, da responsabilidade, da ética, da sensibilidade, da solidariedade, enfim, competências sem dúvidas individuais que podem estar longe de expressar demandas sociais. É aqui que se revela uma outra incoerência de concepção.

A concepção sócio interacionista, justamente, coloca a construção das relações do conteúdo no âmbito da troca entre os indivíduos, o que Vygostky chama de Zona de Desenvolvimento proximal (1991), onde o adulto ou um colega mais capaz age como mediador do processo ensino – aprendizagem. Essa relação é intrinsecamente social e em nada coaduna com os preceitos individuais do desenvolvimento de competências.

Romper com paradigmas Mecanicistas na Educação em Geral já foi bandeira histórica de muitas concepções progressistas e também liberais. A questão não se trata somente de recolocar uma nova concepção de educação mais humanista e cidadã. A questão é: até que ponto levantar a bandeira anti - positivismo como a única saída para um novo paradigma, fundamentado em velhas intenções?

Destinada a superar o racionalismo moderno de verdades absolutas e conceitos inquestionáveis o fundamento baseado da estética da sensibilidade prevê uma educação



voltada para a inquietação e especialmente para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a convivência com o incerto, com o imprevisível e com o diferente.... (DCNEM 18, 1996)

Em que se pese o fato, também, de a escola ser cada vez mais necessária para preparar profissionais na lógica do capital humano. torna-se bastante promissor o desenvolvimento do espírito humanista, sensível, altruísta , empregável, conciliador e dócil.

Enfatizando seu espírito lúdico e criador, a estética da sensibilidade procura colocar, no Ensino Médio a alegria e o senso de humor frente dimensões tão sérias da vida como trabalho ,deveres, rotina....

Talvez seja bom lembrar segundo OLIVEIRA, (1998) o espírito do novo capital ao buscar a sua reorganização sobre os movimentos sindicais da década de oitenta. Segundo ele, o esfacelamento do poder dos trabalhadores organizados, buscou, na minimização do conflito e na parceria, mediados pela diminuição dos postos de trabalho , o controle dos trabalhadores e do capital. Sobre isso, impera, ainda, a formação do novo homem para empregar-se bem : altruísta , criativo e sensível .

É de suma importância ressaltar aqui habilidades colocadas pelas Diretrizes e enfocadas nesse princípio que configuram-se como as descobertas importantes para o final do século: a motivação a criatividade, a iniciativa, a capacidade de resolver problemas, e de aprendizagem.. bem como condutas de participação solidariedade, respeito e sendo de responsabilidade pelo outro e pelo público.

Estas características são mais uma vez representadas pelo relatório Jacques Delores:

Cabe-lhe a missão de fazer com que todos , sem exceção façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas o que implica pôr parte de cada um a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal ... Tudo nos leva a dar um novo valor à dimensão ética e cultural da educação ... não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada um... (DELORES, 1998, p. 16)

Entre estes princípios inclui os já mencionados Quatro Pilares da Educação do futuro: *aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos, a ser.*

Mais uma vez, se a lei se apoia na *concepção sócio – interacionista* e esta na *pedagogia histórico crítica*, cujo principal objetivo é a transformação social, onde fica esse pressuposto progressista? A lei que se revela é conservadora e neoliberal reforçando competências necessárias para a integração do aluno no mercado de trabalho uma

sociedade global esgotada em seus pressupostos capitalistas. Segundo Douglass North (Prêmio Nobel da Economia) “Cabe ao governo incentivar a competição para tornar a iniciativa privada mais eficiente ... é preciso criar um conjunto de instituições baseado na objetividade capitalista.” (Revista Veja . nov/2003) O que se percebe é o retrato das exigências desse neocapitalismo cujas organizações privadas tem na escola seu maior foco de adaptação social e obviamente não a sua transformação..

Ficam aí algumas reflexões cujos preceitos ideológico são mascarados pela Diretriz sob termos e propostas mais progressistas como a contextualização e interdisciplinaridade

2.4 DESVELANDO O CONTEÚDO IDEOLÓGICO: INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO. IDENTIDADE AUTONOMIA E DIVERSIDADE

Pode-se compreender que os pressupostos oficiais tem, no espaço do Ensino Médio, a oportunidade para o desenvolvimento de competência articuladas com a teoria sobre os sistemas produtivos e a prática sobre este encaminhamento propondo quem sabe um mini laboratório de trabalho.

Entender a interdisciplinaridade e contextualização desta forma é, sem dúvida, perceber a escola como um mini laboratório de trabalho por onde a prática de mercado é exercida no contexto das situações problemas e os fundamentos teóricos são entendidos interdisciplinarmente.

É preciso ressaltar que a interdisciplinaridade não é um método nem um meio para simular as novas relações produtivas é, sim, o contexto necessário sobre o qual se compreende o conteúdo. E não conteúdo qualquer como coloca a Diretriz: ...,“ trata-se de ensinar melhor a teoria – *qualquer que seja* de forma bem ancorada na prática” ...mas o conteúdo necessário para reler o mundo suas relações sociais políticas e econômicas “ (Grifo da pesquisadora).

Ensinar o conteúdo no seu contexto implica muito mais do que relacionar teoria e prática, implica em religar o que está tecido compreendendo-o dentro da multiplicidade de relações que o faz ser significativo, compreendido, internalizado e interpretado como forma de apropriação da cultura e do saber para uma emancipação social e humana.

Segundo a Diretriz, o contexto mais importante para o conteúdo é o trabalho. Este é princípio organizador do currículo. Contextualizar pelo trabalho, segundo a Diretriz, pode ser exemplificado exatamente na acepção da proposta ou seja conteúdos de Biologia voltados para exercício da enfermagem, conteúdos da área de Linguagens para exercício de atividades como turismo ou serviços de escritório. Esta proposta de conteúdo é a que

justamente caracteriza a formação das competências necessárias para o mercado de trabalho. “Conhecimentos e competência assim constituídos conformarão os pré requisitos para o ingresso no mercado de trabalho ou em programas de preparação profissional seqüenciais ou concomitantes para o ensino médio .Na verdade constituem o que a LDB refere como preparação básica para o trabalho ...” (DCNEM, 1996).

Sobre interdisciplinaridade e contextualização pergunta-se novamente: onde fica o papel do conteúdo como via de transformação social ou emancipação humana? Para que sociedade reforçar a idéia de preparar para o mercado de trabalho se o trabalho está esgotado, é mais elitista e exigente ou seja se essa sociedade já está esgotada?

O conceito, inicialmente progressista, comprometido com a emancipação humana e social do indivíduo surge com outra intenção: a de formação de habilidades mentais para o trabalhador confrontar-se com situações que envolvam a criatividade, solução de problemas, análise e percepção, adequados para as novas relações produtivas.

No rol das questões a refletir pode ser incluída a que questiona os pressupostos humanistas , éticos e estéticos de cidadania que pretendem transpor a dualidade dentro de uma realidade não operativa que traz consigo a otimização de recursos, o conseqüente aumento de alunos em sala , poucos recursos públicos, falta de emprego, competitividade acirrada. Enfim o que e como transformar se o que se passa é aceitar, compreender conviver e adaptar?

Estas questões nos levam a questionar e a justificar a tônica deste trabalho: “Se o Ensino Médio propõe a inclusão de todos neste nível de ensino com fins de prepará-los para o mercado de trabalho a partir do desenvolvimento de competências ,como garantir a inclusão destes jovens no mercado sem a devida apropriação dos conteúdos necessárias para a sua emancipação social?”

Não dá para negar que apesar de seu caráter de formação geral e básica temos, novamente, um Ensino médio voltado para o mercado de trabalho e suas novas exigências capitalistas. A crise da especificidade do Ensino Médio é reflexo da crise de mercado. A escola não tem mais função pois, o mercado, a que ela se destina, não somente é exigente, conforme o apregoado pelos discursos oficiais, como é excludente, elitista e dual ao preparar os que mandam e os que executam.

Autonomia, interdisciplinaridade, contextualização, planejamento participativo, democratização, sócio- interacionismo e especialmente a superação do positivismo , revelam algumas das características mais progressistas e transformadoras. É exatamente aí que se revela o espírito ideológico da Diretriz ao tentar mascarar seus preceitos neoliberais mas justificar a preparação da escola para uma nova sociedade: a dita sociedade da informação, industrial ou pós moderna.

2.5 RELENDO AS DIRETRIZES : NO CONTEXTO DA SOCIEDADE PÓS INDUSTRIAL

Vivemos na era Pós-industrial, um novo mundo, onde o trabalho físico é feito pelas máquinas e o mental, pelos computadores. Nela cabe ao homem uma tarefa para a qual é insubstituível: *ser criativo, ter idéias*. Durante dois séculos, tempo que durou a sociedade industrial (1750-1950), o maior desafio foi a *eficiência*, isto é, *fazer o maior número de coisas no menor tempo*. Assim, o ritmo de vida deixou de ser controlado pelas estações do ano e tornou-se mais dinâmico. Enquanto a agricultura precisou de dez mil anos para produzir a indústria, esta precisou de apenas 200 anos para gerar a sociedade ou era Pós-industrial. (?)

Ao propor as suas consignas baseadas da estética da sensibilidade, na contextualização e na interdisciplinaridade, a Diretriz pretende a superação do positivismo. Segundo ela, a escola está situada no contexto da pós modernidade, onde as informações se volatilizam e o conhecimento é relativizado, é preciso, então, que se trabalhe com o desenvolvimento da capacidade cognitiva para filtrar essas informações. Enfim a superação do positivismo, de verdades prontas e absolutas é a bandeira a ser levantada nessa sociedade pós moderna, segundo a Diretriz.

A título de delimitação visando fundamentar o que é essa Sociedade Pós Industrial ou Pós Moderna, pode-se dizer que ela nasceu com a Segunda Guerra Mundial, a partir do aumento da comunicação entre os povos, com a difusão de novas tecnologias e com a mudança da base econômica. Surge um tipo de sociedade já não baseada na produção agrícola, nem na indústria, mas na produção de informação, serviços, símbolos (semiótica) e estética.

{ A sociedade Pós-industrial provém de um conjunto de situações provocadas pelo advento da indústria, tais como o aumento da vida média da população, o desenvolvimento tecnológico, a difusão da escolarização e difusão da mídia.

A revolução técnico-científica ou terceira revolução industrial, reduz significativamente o tempo entre qualquer inovação tecnológica e sua difusão. A microeletrônica, o microcomputador, o software, a telemática, a robótica, a engenharia genética e os semicondutores são alguns símbolos dessa revolução que tem modificado radicalmente as relações internacionais e os processos de produção. A terceira revolução industrial é marcada pela produtividade, e ao mesmo tempo em que pode gerar mais riquezas e ampliar as taxas de lucros, é também responsável pelo desemprego de centenas de milhares de pessoas em todo o mundo.

Arelada ao grande desenvolvimento da indústria microeletrônica e da informatização tem-se como desdobramento do processo de globalização a chamada indústria do capital financeiro (globalização financeira), ou seja, a indústria dos juros

remuneradores de empréstimos ou de capitais para investimento. São os movimentos do capital internacional que diuturnamente, via computadores, circulam livremente pelo mundo.

Com o fim da Guerra Fria, desfizeram-se as antigas divisões ideológicas. Virtualmente todos os países proclamam adesão aos mercados globais. Mas se instaura uma divisão mais inabordável, desta vez de natureza tecnológica. Uma pequena parte do planeta, responsável por cerca de 15% de sua população, fornece quase todas as inovações tecnológicas existentes. Uma segunda parte, que engloba talvez metade da população mundial, está apta a adotar essas tecnologias nas esferas da produção e do consumo. A parcela restante, que cobre por volta de um terço da população mundial, vive tecnologicamente marginalizada — não inova no âmbito doméstico, nem adota tecnologias externas. (LUCCI, 2002)

Neste recorte histórico, Lucci (2002) ilustra uma tendência ^{mundial} nacional que acaba configurando o perfil ^{nacional} mundial que definem as características ~~em termos de~~ currículo do Ensino Médio.

No contexto da sociedade pós industrial, estes princípios buscam acompanhar a terceira Revolução industrial. A chamada sociedade da informação traz uma certa volatilidade ao conhecimento, onde a informação que se tem hoje já foi modificada no amanhã. O volume de informações é superado a cada momento e cabe à escola desenvolver no aluno capacidades de pesquisar, analisar informações selecioná-las e criar sobre elas ao invés de memorizá-las.

Com base nestes princípios que constituem novas necessidades de uma educação voltada para um novo perfil de mercado: mais intenso, mais dinâmico, mais exigente, competitivo e excludente.

É, enfim, no contexto da formação do jovem para a flexibilidade desta sociedade excludente e competitiva que o Ensino Médio revela suas intenções neoliberais ao propor a superação do taylorismo e do positivismo. O ideal de pensamento moderno era consolidado no Positivismo. Segundo o ideal positivista, a sociedade humana é regulada por leis naturais invariáveis e independentes da vontade e da ação humana como por exemplo a Lei da Gravidade. É neste contexto econômico e social mundial que as Diretrizes Curriculares nacionais pretendem solidificar e proclamar seu caráter inovador ou até quem sabe progressista.... o contexto de uma sociedade pós industrial que procura superar a visão Mecanicista e fragmentada da sociedade industrial onde a memorização e a repetição constituem o cerne da educação básica voltada para a mecanização dos processos produtivos e repetitivos dos meios de produção empresarial.

A sociedade Pós-industrial se diferencia muito da anterior e isso se percebe claramente na substituição da valorização do trabalho manual pelo trabalho intelectual e pela criatividade: premissa para superação da simples execução de tarefas.

Situando esta necessidade dentro da perspectiva histórica dos modelos de produção a superação da administração clássica moderna reveladas pelos processos repetitivos, fragmentados e mecanismo do taylorismo e representadas nas esferas produtivas das esteiras rolantes de Henry Ford, começam a desenvolver-se na década de 80 onde os “modelos tayloristas e fordistas começaram a representar sinais de esgotamento” (SANTOMÉ, 1998, p.15)

Atualmente, segundo as organizações empresariais se quiser aumentar a competitividade das empresas é imprescindível atingir uma maior eficiência produtiva e para isso necessita-se de uma série de requisitos : aumento da produtividade, redução dos custos trabalhistas e de capital , melhora da qualidade e flexibilização da produção; conseqüentemente , é preciso recorrer a outras formas de gestão e organização do trabalho.” (SANTOMÉ, 1998)

Nas novas demandas do mundo empresarial prevalece a democratização dos processos produtivos, concedendo ao trabalhador a participação efetiva na concepção, programação e verificação dos resultados de suas próprias tarefas. A valorização do trabalho em equipe sobre o individual, da flexibilização e da polivalência da classe trabalhadora, responsável pelo manejo e controle de várias máquinas, sobre a especificidade do taylorismo e a ênfase nos meios e nos processos de produção sobre o fim provam o redimensionamento economicista e neoliberal que as Diretrizes imputam ao Ensino Médio,.

Da mesma forma que o positivismo sustentou filosoficamente as políticas liberais da Modernidade, as novas tendências ou paradigmas pedagógicos, sustentam a perspectiva neoliberal da chamada Pós modernidade. Esta relação é perfeitamente expressada por Santomé:

Penso que numerosas propostas pedagógicas que estão sendo divulgadas por instâncias ministeriais pertencentes ao próprio governo que atualmente também estão contribuindo com a flexibilização dos mercados de trabalho, adquirem sentido se levarmos em consideração esta interdependência entre a esfera econômica e a educacional. Conceitos e propostas como a “descentralização”, “autonomia dos centros escolares” “flexibilidade dos processos escolares”, liberdade de escolha de instituições docentes , etc., tem sua correspondência na descentralização das grandes corporações industriais na autonomia relativa de cada fábrica, na flexibilidade de organização para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores , nas estratégias de melhora da produtividade baseada nos círculos de qualidade , na avaliação e supervisão central para controlar a validade e o cumprimento dos grandes objetivos da empresa. (SANTOMÉ, 1998)

Continuando: “A flexibilidade organizativa promovida para organizações e programas escolares pode ser uma conseqüência da defendida no mundo empresarial da flexibilidade exigida para que as empresas possam adaptar-se rapidamente às necessidades detectadas no mercado.” (SANTOMÉ, 1998)

É exatamente por conservar o espírito economicista, ao propor novas formas de organização do trabalho e do trabalhador, por valorizar os meios sobre os fins, os métodos e processos sobre os conteúdos, por priorizar as tendências do mercado e colocar a educação à seu serviço, que a Diretriz, assumidamente, conserva seu grau de neutralidade próprio do modelo positivista.

Alvo de críticas bem fundadas, a Modernidade tem seus princípios esgotados e superados por uma outra lógica: a da criatividade da curiosidade, no entanto é neste contexto que as Diretrizes entram em consonância com os processos de globalização econômica e de desenvolvimento político econômico e social com o desenvolvimento de competências.

Para acompanhar este novo processo de desenvolvimento do mundo onde os serviços e a criatividade dão o tom, o capital físico, que era a variável-chave do crescimento econômico, perde lugar hoje para o *capital humano*, representado pelo *conjunto de capacidades* que as pessoas adquirem através da *educação*, de *programas de treinamento* e da própria *experiência* para desenvolver seu trabalho com competência, bem como pelo *desenvolvimento de várias competências* do ponto de vista profissional onde um país é alavancado pelo investimento em pessoas. (?)

O neoliberalismo brasileiro, sustentado também no crescimento absurdo das novas tecnologias, na informatização, na indústria microeletrônica e automobilística altamente robotizadas coloca o Estado como desperdiçador, responsável pela má distribuição de renda, da situação deprezada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais.

Nessa perspectiva a mundialização seria um desdobramento possível, necessário e inevitável do processo de modernização inerente ao capitalismo, entendido como processo civilizatório destinado a realizar uma espécie de coroamento da história da humanidade (...) na esteira da modernização, colocam-se a evolução e o crescimento o desenvolvimento e o progresso, sempre no âmbito da sociedade de mercado, do capitalismo. Uma idéia antiga, já presente nos primórdios do liberalismo e do positivismo, readquire vigência e força no âmbito dos problemas práticos e teóricos suscitados pela globalização do capitalismo. (?)

Apesar da internacionalidade de mercado em oposição ao nacionalismo burguês liberal, não há diferenças de princípios entre o velho e o novo.

A idéia de reabsorção do liberalismo e do positivismo marca o perfil do Ensino Médio e como tal recoloca o papel da neutralidade positivista e intenção capitalista.

Em nome do respeito ao diferentes, e saber conviver com os outros que a Diretriz está propondo a mesma forma de controle dos conflitos sociais e o desenvolvimento do progresso. Propõe, também, o desenvolvimento com harmonia, a busca de situações problemas por meio à ênfase no espírito científico. Revela-se neutra e por isso positivista ainda que, ideologicamente, proponha o espírito crítico e transformador.

O pensamento neoliberal representado nas intenções individuais motivadas pelo interesse próprio e todas as interações econômicas políticas e sociais buscam evidentemente a harmonia esperada para colocar ordem natural nas coisas e evitar o conflito ou caos social.

É de se entender porque o princípio educativo da Diretriz pressupõe a superação do conteúdo enquanto bem social de ascensão humana e a superação da dialética como método do movimento, das contradições dos opostos e da construção coletiva. O movimento dialético traz dentro de si intenções progressistas que por sua vez não coadunam com os parâmetros individuais que marcam a ética da identidade, a estética da sensibilidade e a política da igualdade.

É a marca da Modernidade na pós modernidade é a consolidação do neoliberalismo e da conservação. Ainda que proclame contra o positivismo a Diretriz conserva seus interesses econômicos e políticos.

3 NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL – NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO: O BANCO MUNDIAL NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

No contexto das novas relações produtivas torna-se necessário compreender o perfil economicista das Diretrizes e a sua relação com o modelo neoliberal e as ações do Banco mundial.

Segundo a tese de Fiori (1995), a entrada do liberalismo na América Latina deu-se de maneira muito controversa: De um lado veio ao encontro dos ideais da elite econômica, do outro, aceitando quaisquer imposições ou condições impostas pelo mercado, veio como estratégia de renegociação da dívida externa.

A entrada de programas pedagógicos estruturais administrativos para a educação é a marca da entrada do neoliberalismo nos países com pesada dívida externa e sem muitas alternativas. O ajuste da demanda interna de recursos “deveria ser feito pelo estabelecimento de limite para a expansão do crédito interno, o que aumentaria as taxas de juros diminuiria a demanda interna e provocaria a entrada de recursos externos.” (CARCANHOLO, 1998, p.26)

Segundo as instituições internacionais, a ineficiência da política neoliberal, nestes países, se deu pela sua incorreta implementação o que levou funcionários do governo de Washington e economistas a buscarem avaliar as reformas econômicas empreendidas na América Latina. Embora, inicialmente, tal reunião não teve caráter deliberativo e sim acadêmico, a proposta vem a endossar ainda mais o neoliberalismo especialmente no Brasil.

A explicação do fato de o Brasil ter ficado à margem do processo de globalização por causa da instabilidade microeletrônica e da degeneração de suas políticas pode ser resumida em um ponto: o esgotamento do processo de substituição de importações. Como parte este autor (refere-se a Gustavo Franco) pobreza e concentração de renda são sinônimos de baixa produtividade, processo de substituição de importações, que caracterizou o desenvolvimento industrial de grande parte de nossa história econômica, levou a concentração de renda, uma vez que necessariamente “a estagnação da taxa de crescimento de produtividade. Isto é evidente para ele: uma economia que não é exposta “a concorrência internacional não ode Ter produtividade nem competitividade e, portanto leva “a concentração de renda e “a pobreza..”(CARCANHOLO, 1998, p. 29)

Em resposta à declarações de Gustavo Franco em seu livro, Carcanholo situa que a distribuição de renda do Brasil piorou desde 1996. E reforça que a privatização das estatais não significa somente o aumento da concorrência mas especialmente a obtenção de recursos para pagar a dívida externa, muito embora os juros consumirão a cada dois

meses mais do que o governo espera arrecadar no leilão das ações da companhia Vale Rio Doce .

O fato é que a abertura do mercado global oferece benefícios às empresas multinacionais ao instalarem-se no país. Estes, caracterizados pela desoneração fiscal, ou seja, o governo abre mão de receber impostos fiscais, fazem-se necessários – segundo a ótica do governo – uma vez que o país não tem controle sobre a tecnologia de ponta e vê-se “obrigado” a terceirizar empresas estrangeiras. (1)

O aumento da demanda é tão grande que, sem a obrigatoriedade fiscal, o fundo público torna-se insuficiente para manter as políticas públicas sociais e industriais. Quem perde, é lógico, é o trabalhador. E a história se refaz: queda de salários, empobrecimento da população, enfraquecimento sindical desemprego, contudo, sem contar com um Estado de Bem Estar Social.

Economicamente, podemos afirmar que o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente desiguais.

Diante destas considerações, há de se entender o realismo de Fiori quando afirma que a definição do papel do “novo” Estado, no contexto das políticas neoliberais ,é limitada e assim sendo torna-se inviável falar de políticas públicas na concepção neoliberal, o que esperar então das políticas especiais em educação?

Com a crescente globalização e a conseqüente dependência dos investimentos externos para manter a economia dos países subdesenvolvidos, o Banco Mundial exerce um papel crescente na definição dos projetos e programas destinados a “reduzir a pobreza”.

A partir da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em Jomtiem (1990) na Tailândia, o Banco Mundial definiu a educação básica como prioridade para esta década, A proposta deste vem acompanhando um pacote de medidas educacionais. No Brasil, este vem aliado ao MEC – que de órgão executor passa a figurar como deliberativo – oferece uma base ideológica comum desde questões curriculares, formação docente, merenda escolar até instrumentos de avaliação.

Ainda segundo Carcanholo (1998) Os investimentos do Banco Mundial para o Ensino fundamental propõe em ordem de prioridade:

- prolongamento do ano letivo como institui a LDB 9394/96: “em relação à carga mínima anual (...) de oitocentas horas distribuídas por um mínimo de cem dias de efetivo trabalho escolar”

- a existência de tarefas de casa e valorização dos livros didáticos percebidos como instrumentos de operacionalização da base ideológica do governo (compensadores da falta de formação docente)
- investimento na formação em serviço e não na formação inicial.

Além das questões estruturais a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação, segundo Marrach (2000), que reconfigura seus aspectos pedagógicos de concepção e metodologia postos em três objetivos aqui resumidos:

1) Atrelar à educação à preparação para o trabalho e para a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre incitava. Propõe para isso também uma nova vocacionalização, ou seja, uma profissionalização situada no interior de uma formação geral enfatizando a aquisição de técnicas e linguagens da informática.. Valoriza as técnicas da organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo.

2) Tornar a escola um meio de transmissão dos princípios doutrinários do neoliberalismo incumbindo-a de reproduzir ideologias dominantes.

3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática utilizando-se ainda dos recursos públicos para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escola.

Em último plano da lista de prioridades dos investimentos do Banco Mundial , fica o aumento do salário do professor, a redução do número de alunos nas salas de aula e a Infra-estrutura, justificando a superlotação de salas, o descaso do governo pela aprovação dos planos de cargos, carreiras e salários e as campanhas de solidarização escola -família e comunidade com vistas a arrecadar fundos e mão de obra para manter o prédio escolar (Ex, Projeto: "Amigos da Escola").

A descentralização também faz parte deste conjunto de medidas oferecendo maior autonomia financeira e administrativa às escolas. O Programa de descentralização implica num repasse de recursos financeiros oferecendo á escola progressivos graus de autonomia de gestão financeira, estabelecendo uma parceria entre escola e comunidade. Esta política de gestão, no entanto, acaba por desvirtuar o papel educativo da escola assumindo responsabilidades financeiras. Isto pressupõe um novo papel do diretor, que, de educador passa a gerenciar custos e envolver a comunidade na arrecadação destes.

As medidas do Banco Mundial envolvem, em sua maioria, aspectos administrativos que deixam em segundo plano a valorização dos professores, seja profissional ou financeira

de modo inviabilizar o seu afastamento para cursos e capacitação, uma concepção de educação sólida e coesa e a garantia do diretor escolar enquanto educador.

A escola assume os princípios empresariais, à medida em que vislumbra apenas o resultado final, excluindo a perspectiva de aprendizagem enquanto processo que envolve professor e pedagogia. Como toda a empresa, as metas definem-se em manter produtividade com baixo custo e, conseqüentemente, baixa qualidade em função da falta de clareza sobre conceitos que envolvem aspectos educativos, caracterizando, assim, a fragmentação da concepção de currículo escolar.

Enfim, em detrimento a um projeto educativo, totalmente nacional, construídos pelos próprios educadores brasileiros, que vislumbrara a qualidade da escola pública (Substitutivo Jorge Hage), o Brasil, assim como outros países da América Latina, acatou um modelo economicista e neoliberal de Educação.

As relações das Diretrizes Curriculares Nacionais com o Banco Mundial e seu compromisso em consolidar os pressupostos neoliberais são fatos reais que, uma vez compreendidos, nos fazem entender ainda melhor o motivo pelo qual o Ensino Médio tem, segundo a Diretriz, o compromisso com a educação do futuro. Futuro este idealizado pelas instituições privadas e que por sua vez necessitam de qualificação ou de competência profissional . Cabe ainda, na conclusão deste trabalho, desvelar o que são competências e até onde elas secundarizam ou não os conteúdos.

4 O DESVELAMENTO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS NA CONSOLIDAÇÃO DA SOCIEDADE NEOLIBERAL

Art. 5* Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas de ensino organizarão seus currículos de modo a:
I. ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

Por competências genuinamente, segundo (TANGUY & ROUPÉ, 1997) apropriadas do dicionário Larousse, temos que:

... é o conjunto de conhecimentos , qualidade, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão , a consulta a decisão de tudo o que concerne o seu ofício ... Pressupõe conhecimentos fundamentados ...geralmente considera-se que não competência total se os conhecimentos geralmente não foram acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (DICIONÁRIO LAROUSSE APUD TANGUI & ROUPÉ, 1997, p.16)

Segundo Philippe Perrenoud (1998) sociólogo suíço especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes , habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. (Paola Gentili revista Nova Escola)

Embora a intenção inicial desse trabalho não passa especialmente por compreender o conceito de competências, é exatamente isso que, até então está posto no lugar dos conteúdos. O pressuposto da valorização dos meios e não dos fins; das competências e habilidades e não dos conteúdos, compreende o discurso oficial proclamado na grande maioria dos cursos e eventos em educação.

É interessante observar o salto que o modelo de competências dá sobre a história da Educação brasileira ao colocá-lo como meio de superação da acumulação do conteúdo. Ligada, sem dúvida a superação da lógica positivista, a competência surge como redenção a uma prática que outrora já vinha tentando ser superada pelas pedagogias mais progressistas. É como se nada tivessem sido colocado no lugar da velha lógica patriarcal *cartesiana*, é como se a *pedagogia histórico crítica*, *libertadora* ou *libertária* nada tivessem proposto como superação da educação bancária. ... é como se Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e tantos outros progressista, inclusive Guiomar Nammo de Mello, nada tivessem pensado na apropriação do saber de forma mais contextualizada, articulada e interdisciplinar.

O contexto, o qual o desenvolvimento de competências está sendo defendido pelos discursos oficiais, nada tem de novo ao propor interdisciplinaridade e contextualização.

Propostas e autores mais progressistas como Ivani Fazenda e próprio Paulo Freire já defendiam o conteúdo organizado de maneira articulada e contextualizada com o repertório cultural e social do educando .

A articulação de saberes e o ensino organizado dentro de sua complexidade, conetxtualizado e relacionado é efetivamente necessário na organização curricular, o problema está no caráter ideológico das medidas educacionais propostas revestidas de espírito progressista social-democrata..

Segundo, ainda Oliveira, a entrada do espírito neoliberal no Brasil que declara a necessidade de preparar jovens para o progresso econômico consolidou-se com alguns encontros em educação dentre eles a “*Cumbre sobre la Educacion Básica em América Latina*”, reunião ocorrida em Miami em 2001 que reuniu 120 líderes da educação e do mundo empresarial representados pelo Citibank, Marstercard, Motorola, Discovery Communications, Philips, Bando Mercantil, Bank America e outros culminando na aprovação da “Declaração de Ação” que se pela apresentação do pressuposto produtivista:

Nada é mais importante para o progresso econômico e social da região que a educação dos jovens(...) Uma força de trabalho competente e dotada das habilidades necessárias é a base de um crescimento econômico autosustentado. As economias abertas e integradas ao mercado global requerem trabalhadores como capacidade de adaptar-se a mudanças e capacidade de manejo de tecnologia de vanguarda (...) Unir vontades e esforços é imperativo para consolidar uma reforma exultosa. Nós os empresários, podemos colaborar com nossos governos para iniciar e sustentar uma reforma educativa eficaz (PREAL - Programa de promoção das reformas educacionais na América Latina e Caribe, 2001)

Está na declaração dos próprios empresários do PREAL co-dirigido pelo Diálogo Interamericano , pela USAID, pelo BID e encomendado pelo Bando Mundial o que resultou nos objetivos e princípios concretos claros da Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Vale lembrar que o Brasil tem uma sucursal filiada à Fundação Getúlio Vargas

O neoliberalismo ao contrário do liberalismo clássico que coloca os direitos do homem e do cidadão, prevê os direitos do consumidor e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais , o cidadão foi reduzido à mero consumidor e a ideologia neoconservadora social e política se instaura garantindo apenas liberdade econômica das grandes organizações desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.” Enquanto que o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo está na base atividades do FMI, do Bando Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais” (MARRACH, 2000, p.43)

A globalização, companheira de entrada do neoliberalismo, vem para romper as barreiras protecionistas do estado e propor uma homogeneização completa do mercado mundial pela via das grandes corporações industriais.

A globalização se efetiva como solução capitalista atual ao lado da sempre presente necessidade de lucro e investimentos por parte das grandes corporações. A produção deixa de ser local para ser mundial. A fim de obter lucro, os custos de produção tem que ser reduzidos e para isso, o processo produtivo é decomposto dispersando suas etapas em escala mundial.

No entanto a Globalização não é global, não é homogeneizadora do espaço mundial., é seletiva, centrada em empresas multi e transacionais, beneficiando países ricos de forte poupança interna e cada vez mais vem sendo justificada como uma busca de consolidação da hegemonia norte americana.

Transcrevendo FIORI, (1996, p.3) "*...das 100 maiores empresas transacionais 32 são norte americanas e 19 são japonesas*". O imperialismo Norte americano fundamenta-se no fortalecimento da política de valorização do dólar, envolve investimentos da bolsa do mundo inteiro, mas é avalizado pelos Estados Unidos. Parafraseando do autor, o *Mito da Globalização Universal se desfaz*: Concentra-se capital, produção, tecnologia e investimentos em alguns países em detrimento de outros em condições precárias quanto distribuição de renda, riquezas e empregos.

Enfim, ao entrar pela via do Ensino Médio no Brasil, o modelo de competências surge concretamente com intenções ideológicas que podem ser visivelmente percebidos pela fragilidade de seu discurso humanista contemporâneo posto nas Diretrizes: uma nova forma de reinventar a escola, agora sob os moldes neoliberais.

Ramon de Oliveira em seu livro Trabalho & Educação (1999) faz uma investida histórica que vale a pena ser retomada no sentido de desvelar a intenção a intenção neoliberal das medidas no campo pedagógico.

Segundo ele, ao tentar recuperar o controle do capital sobre o trabalho e a política econômica tratou de recolonizar a base material através da forma social capitalista em busca da lucratividade e da recuperação do controle do capital sobre o trabalho. Porém, esta recolonização encontrou nos poderosos sindicatos operários o principal obstáculo às suas pretensões . Desta forma uma das primeiras medidas da reestruturação do poder do capital vem a ser a fragilização dos sindicatos.

Com este objetivo as elites empresariais iniciaram seu repertório de estratégias para eliminar avanços dos trabalhadores organizados em movimentos sindicais. Este processo resultou em desemprego em massa e no aumento da utilização da mão de obra terceirizada. Ameaçados pelo desemprego, os trabalhadores subordinam-se a baixos salários e a sua total desarticulação.

É neste contexto histórico que os conceitos de empregabilidade e competências surgem definindo a contínua preparação do trabalhador para que este mantenha o seu emprego ou, se o perder, esteja capacitado para encontrar outro.

“O conceito de empregabilidade estrutura-se , então, a partir de uma estrutura econômica que tem como característica a eliminação dos postos de trabalho e o aumento da competição entre os trabalhadores “ Oliveira, (1999 p.56) Fica claro a partir desta citação que a empregabilidade do trabalhador é clara justificativa para as contradições da sociedade capitalista que explica na falta de competência do trabalhador o motivo pelo desemprego. Falta de estabilidade no mercado, de condições para a empregabilidade e desemprego são estratégias para a desmobilização do trabalhador e instauração da política neoliberal no controle do lucro e do capital.

Na prática, falta de competências justifica falta de emprego gerada pela crise do capitalismo . “Seu desempenho, sua capacidade e sua funcionalidade para o local de trabalho definem-se em virtude do mesmo mostrar um conjunto de saberes, que articulados entre si demonstram o quanto ele está apto à ocupação de um posto de trabalho(...) conseqüentemente, competência é algo instável, sujeita à constantes avaliações.(OLIVEIRA, 1999)

Segundo MANFREDI, (1988) o conceito de competência incorpora as dimensões subjetivas relacionadas ao comportamento que o trabalhador deve mostrar ao desenvolver uma atividade. Estratégia. Incorporada à lógica de recomposição da hegemonia do capital, a competência tem por fundo reintegrar o trabalhador aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo e sua fase de transnacionalização.

Para OLIVERIA, (1999) o que deverá ser aprendido pelo trabalhador e conseqüentemente difundido na escola é definido pelo próprio capital. “O saber em todas as suas dimensões: fazer, ser, aprender, etc, começam e terminam onde o capital determina.

O aspecto mais perverso desta nova relação estabelecida entre a educação e o trabalho é a responsabilização dos indivíduos pela inserção no mercado de trabalho , mediante a aquisição de um conjunto de competências. Conseqüentemente , não cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir à população aquilo que é de cunho privado , quem desejar ter um maior número de competências deve buscar consegui-las por conta própria e o mercado é o melhor espaço para isso (GENTILI in OLIVEIRA, 1997)

Ou seja, a realidade econômica política e social bem como suas contradições internas são justificadas por competências e responsabilidades individuais de cada trabalhador. Enfim, entende-se a necessidade de que tais pré-requisitos iniciem na pretensa formação geral do educando no ensino médio. Revestida de um caráter pretensamente

profissional, a Diretriz declara sua função ao preparar o jovem para o mercado de trabalho de forma tão convincente que resta-nos acreditar no desenvolvimento de habilidades cognitivas do saber pensar e aprender. Aprendendo a relacionar o conhecimento com a prática o jovem garante segundo as Diretrizes, um futuro emprego e caso isso não aconteça é porque não desenvolveu competências necessárias para possível empregabilidade.

Claramente, segundo as Diretrizes, a formação básica do ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação(...) Conhecimentos e Competências assim constituídos conformarão os pré requisitos para ingresso no mercado de trabalho ou em programas de preparação profissional seqüenciais concomitante com o ensino médio. É isto que em essência, a Diretriz reforça na LDB quanto refere-se à preparação básica para o trabalho... (DCNEM, p.35;38)

Segundo a Diretriz, o processo de construção do conteúdo é

... inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais do trabalho(...) só o tratamento do conteúdo no contexto do trabalho pode abrir às escolas a variedade de abordagens e formas de intercomunicação dos conteúdos curriculares que facilita a identificação dos que respondem às características da sua clientela e do Ambiente sócio econômico (DCNEM, 1996, p.39)

A visão ideológica, demagógica e conservadora da escola contribuiu, historicamente, para a consolidação da *dualidade estrutural de uma sociedade dividida em classes*: de um lado o exercício das funções intelectuais e dirigentes, de outro o exercício das funções instrumentais, ou seja, os que planejam contra os que executam, ou, os que pensam contra os que trabalham.

O que se tem hoje são reformas que, imbuídas de consciência sobre os baixos índices de oferta e baixa qualidade, aparentemente, avançam, propondo uma pedagogia que, ideologicamente, quer dar conta dos excluídos, mas, que na prática, são excludentes, buscando, ao mesmo tempo, preparar para o trabalho e para a continuidade dos estudos.

Situando o conceito de competências transcrito do dicionário por TANGUI & ROUPÉ, confrontando com o do discurso oficial tem-se aí a consolidação das políticas neoliberais que por hora resta-nos perceber de que maneira estão secundarizando o conteúdo.

5 DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO, AFINAL ONDE FORAM PARAR OS CONTEÚDOS?

Iniciado por uma busca conceitual e literária sobre o trato dos conteúdos segundo as Diretrizes Curriculares nacionais este trabalho procurou desvelar o sentido de competência a fim de compreender se Diretriz destitui, ignora, secundariza ou redimensiona o conteúdo escolar.

Para isso, a análise do emprego do termo *competência* e sua estreita relação com empregabilidade foi necessária para poder situar o pressuposto da Diretriz no contexto das reformas educacionais respaldadas pelas políticas economicistas

A conclusão mais perversa ainda, a que se chega, é que o princípio ideológico do capital que pela via do conceito de empregabilidade e competência consolida os interesses neoliberais faz surgir um novo conteúdo: o ***conteúdo do capital***.

5.1 O CONTEÚDO – CONCEITOS E CONTEXTOS SITUANDO-O NA LÓGICA PROGRESSISTA SOCIAL

É interessante perceber a forma como conteúdo muitas vezes é confundido com conceito ou com informação. Ao justificar sua posição contrária frente aos ranços do positivismo os documentos oficiais acabam propondo a superação do conteúdo em nome da superação do acúmulo de informações.

Para efeitos de possíveis conclusões sobre o conteúdo das Diretrizes podemos recorrer a diversas fontes. Ao levarmos em conta o conceito de conteúdo segundo Dicionário Silveira Bueno, o conteúdo é o que está dentro de um continente, isto é vaso, caixa, etc. ou segundo NOVO DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO BRASILEIRO ILUSTRADO.

A grosso modo já se pode começar a concluir que o sendo o conteúdo o que está dentro de alguma coisa, tem se que **o conteúdo das Diretrizes são as próprias competências e habilidades** desenvolvidas nos parâmetros de interdisciplinaridade e da contextualização.

Para reforçar esse pressuposto cabe a análise do texto de Luis Carlos de Freitas “*INTERAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A ÁREA DE CURRÍCULO E A DIDÁTICA: o caso da avaliação*”. Nele, o autor explicita que utiliza-se da experiência da didática Russa para

fundamentar o componente de um currículo: o conteúdo. Segundo ele, a efeito de organização didática, conteúdos de ensino são os próprios objetivos escolares.

A preocupação dos pesquisadores direciona-se à construção de um sistema didático onde os objetivos do ensino desempenham papel fundamental e estão calcados na experiência social. Em sentido amplo, para eles, o objetivo do ensino é "transmitir às novas gerações a experiência socialmente acumulada para a reprodução e desenvolvimento da sociedade".

Como experiência social tem-se o conhecimento (da natureza, da sociedade, da técnica, do homem e do pensamento); as habilidades para usar este conhecimento de maneira ativa; a atividade criativa; e as atitudes emocional-valorativas para com o mundo, as pessoas e para si mesmo. São estas quatro grandes áreas (que não são isoladas mas interagem) que segundo Freitas definem o conteúdo da escola. E concluem: se "conhecemos os objetivos do ensino, sabemos o que ensinar, isto é, o conteúdo" .

Se dentro desta definição conteúdo compreende objetivos de ensino marcados pelo conhecimento e pelo desenvolvimento de habilidades pode-se concluir mais uma vez que Diretrizes Curriculares não destituem o conteúdo mas sem dúvida, o redimensionam, ou seja, conteúdos escolares passam a ser os próprios objetivos definidos no Ensino Médio: o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento do capital e para o aperfeiçoamento do perfil de empregabilidade do profissional a partir das novas demandas do mercado neoliberal, competitivo e excludente. Este não deixa de ser o conteúdo, mas , sem dúvida , não trata o saber social como conteúdo do seu conteúdo.

Ao contrário do conteúdo ou do conhecimento sistematizado, a informação, destituída de filtros e análises, é assunto que chega até nossas casas por diversas vias muitas vezes sem relações , ou possibilidade de reflexão sobre elas, enquanto que o conteúdo que está dentro destas informações deve ser sim refletido, analisado, contextualizado e incorporado numa dinâmica social e cultural a qual pode-se chamar de conhecimento

É preciso situar ainda o conteúdo escolar a partir do seu principal referencial onde historicamente ganhou sentido mais específico em função de seu caráter também político na perspectiva realmente progressista fundamentada na concepção histórico crítica.

O conteúdo da perspectiva progressista é o saber sistematizado ou o conhecimento científico, saberes específicos de cada disciplina que, relacionados entre si ou entre os conteúdos de outras disciplinas, representam o acesso à cultura elaborada e sistematizada pela escola a partir do que foi construído pela história da humanidade.

Assim, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo do tempo é o saber escolar e este é o conteúdo da pedagogia

histórico crítica. Conteúdo tal voltado para as relações de classe para a apropriação do saber pela classe popular. A socialização do mesmo é o conteúdo realmente democrático.

Se conteúdo representa o interior, o corpo conceitual que compreende tais pressupostos, devemos entender que esta relação entre conhecimento e promoção social, traz, no seu bojo, uma luta histórica de expropriação do saber e dominação da classe explorada. Se a escola tem, na sua gênese, o compromisso com o “*ócio digno*” para os dominantes, é porque o saber é necessário para os que pensam, dominam e exercem o poder. Se este saber é tão valioso, precisa ser democratizado, a fim de que esta relação possa vir ao plano da consciência de jovens, estudantes e trabalhadores para exercerem seu papel político na transformação social, ainda necessária.

A política homogeneizadora e racionalizadora do capitalismo impõe à escola uma forma transplantada de produção e organização. Em nome do exercício da qualidade coloca aos alunos a função de clientes e consumidores e ao professor a proletarização de seu papel, subjugados no “bem servir”.

Em nome desta qualidade o professor assume técnicas e estratégias inovadoras que, muitas vezes, o secundarizam e o distanciam do que é a matéria prima para a ação docente: o saber.

O saber, é instrumento de emancipação e libertação, é o impedimento da alienação do professor, da doutrinação dos alunos e da reprodução social. O aluno não é cliente, a educação não é produto, o aluno não consome o produto. Educação é processo e, como tal, deve ser guiada por um compromisso político o qual o saber ou o conhecimento tem o papel principal.

Enquanto que na sociedade feudal o supervisor vigiava os programas orientados pela escolas públicas ambulantes ministradas para a plebe, atualmente a ideologia dominante vem sendo incorporada nas escolas e nas empresas a partir do conceito de qualificação, competência, competitividade e empregabilidade. Para dar sustentação a este espírito conformador o antigo cargo de supervisor que no taylorismo visava o controle do trabalhador e da produção, hoje para a ser disseminado ensinado e reproduzido nos cursos de capacitação que, intencionalmente repassam a ideologia dominante e, inconscientemente, são reproduzidas em sala de aula.

Em nome de uma suposta autonomia, o professor acredita estar fechando sua porta e trabalhando de maneira rica e diversificada, no entanto, destituída de significado político e emancipador ou seja destituída de conteúdo social. O método ocupou seu espaço, as técnicas e as tecnologias o secundarizam, ao aluno e ao professor cabe o distanciando de uma transformação social.

Expropriado do seu saber o professor já não se reconhece mais nos discursos teóricos sobre o seu papel e o da educação e, assim, o discurso, antes de caráter político como o da democratização do saber o acesso a cultura e ao conhecimento, são, ideologicamente, desvirtuados pela classe dominante e destituídos de sua função inicial. Mais uma vez a história se repete: ao trabalhador cabe a reprodução desta ideologia e a negação do acesso ao saber .

Enquanto o saber for carregado de conteúdo ideológico, cabe à escola pública proceder à crítica, desvelando-o de seu papel hegemônico e colocando-o na cultura histórico-proletária. O saber escolar só é burguês se for sonogado à classe trabalhadora.

Enquanto o liberalismo político colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Tomás Tadeu da Silva , promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a educação no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento ,esvaziando assim o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê os alunos e pais de alunos. (MARRACH, 2000, p.48)

Se, segundo Luis Carlos Freitas o conteúdo escolar é representado pelos objetivos da escola, é possível concluir que quem está colocando conteúdo da Diretriz Curricular do Ensino Médio não é propriamente a escola, que em nome de uma pretensa autonomia acaba reproduzindo a hegemonia dominante, é sim o próprio sistema neoliberal, o Banco Mundial, as empresas internacionais, o capitalismo e os preceitos neoliberais que em nada se diferem do positivismo que tanto pretendem superar. Toma-se evidente, segundo Oliveira (1999) que as políticas educacionais , ao estarem subordinadas a conceitos restauradores da teoria do capital humano, projetarão objetivos educacionais que , além de produzirem uma vinculação submissa da escola à produção, em nada contribuirão para as novas gerações conseguirem sua inserção no mercado de trabalho.

O que ocorre, então não é a secundarização do conteúdo. Numa perspectiva ainda pior, o conteúdo foi redimensionado reorganizado e reestruturado para outros fins, outros objetivos que nada tem de saber sistematizado, social político ou humano. Tem-se o conteúdo do capital ainda mais perverso que os seus métodos .

O que fica fragmentado ou secundarizado é o cidadão expropriado também do direito de exercer sua cidadania pela compra dos direitos no mercado. Segundo OLIVEIRA, a escola ao ser concebida como um espaço quase que estritamente direcionado à formação para o trabalho, desvincula-se da sua responsabilidade de ser agente provedor de conhecimentos que contribuam para que os educandos intervenham na sociedade de forma mais crítica e organizada, impedindo o cidadão de alcançar a satisfação das suas necessidades de luta política.

Ainda que pareça ingênua pensar a escola, segundo a perspectiva Histórico-Crítica, como um espaço de organização de saberes, de conhecimentos, de competências técnicas e compromissos políticos que pretendam a emancipação humana e transformação social e façam o enfrentamento das políticas pedagógicas que visam regimentar a lógica capitalista, mais ingênua ainda é pensar numa proposta de Ensino Médio que desenvolva competências necessárias para o mundo do trabalho situado no mercado sem trabalho, sem emprego, excludente e dual.

Segundo PONCE (2001), a única finalidade da chamada “neutralidade escolar” é subtrair a criança da verdadeira realidade social: a realidade das lutas de classe e da exploração capitalista. Capciosa “neutralidade escolar” que, durante muito tempo, serviu à burguesia para dissimular melhor os seus fundamentos, e defender, assim, os seus interesses. (PONCE, p.178)

Que se faça valer as palavras de Anibal Ponce ao entendermos o verdadeiro espírito das competências e que, significativamente, assumiram o papel e o corpo do conteúdo do Ensino Médio.

CONCLUSÃO

Promover a adaptação do indivíduo ao mundo do trabalho, atender as prerrogativas da Globalização que banaliza o emprego e formar o novo perfil do trabalhador; mais criativo, adaptável e versátil são os principais objetivos das Reformas Educacionais propostas a partir das novas formas de organização produtiva.

Análise das Diretrizes, realizadas neste trabalho, nos possibilita perceber de que forma o Ensino Médio está colocado como principal nível de ensino que deve desenvolver as competências necessárias para este novo perfil de empregabilidade.

As novas demandas de mercado, cada vez mais exigentes e competitivas, acabam selecionando segregando e excluindo cem números de possíveis trabalhadores. Buscando dar conta desta realidade, a Diretriz propõe colocar o Ensino Médio numa ideológica e ingênua função: preparar o perfil deste novo trabalhador que encontrará uma sociedade esgotada de empregos e oportunidades e um futuro quase sem promessas.

Embora pretenda superar os ranços ideológicos do Humanismo Moderno, assentado na corrente sociológica do Positivismo, onde o conhecimento científico é a única verdade a qual não se questiona apenas aceita-se, adapta-se e reproduz-se, o humanismo contemporâneo da Diretriz continua conservando e adaptando o indivíduo ao Capitalismo ou ao *neo-capitalismo*.

Um pouco mais romântica e idealista a DCNEM pretende desenvolver a essência humana pautada na ética, na sensibilidade e na identidade através também do espírito científico e das novas tecnologias. A Diretriz acaba reforçando, ainda mais, os princípios econômicos e excludentes do capitalismo, configurado agora na Globalização.

Baseada em princípios até progressista de superação da disciplinaridade, do isolamento do conteúdo e da linearidade, a Diretriz não nega seu caráter de neutralidade ao pretender desenvolver competências necessárias para o novo perfil de trabalhador. Neste sentido a lei não é inovadora, reforça o espírito capitalista da Lei 5692, nem tampouco é crítica ao pretende ajustar o indivíduo às novas condições de mercado.

Ao propor o papel do desenvolvimento de competências como pressuposto para preparar o indivíduo ao mundo do trabalho, numa conclusão bastante radical, a Diretriz acaba ficando um pouco inadequada pois o que se tem, é quase um mundo sem trabalho.

Outra incoerência percebida na Diretriz é sua opção conceptual. Ao se afirmar Interacionista coloca a contribuição de Vygostky na caracterização da aprendizagem como formação de habilidades superiores mentais necessárias para o desenvolvimento de habilidades, mas nega o caráter transformador que, segundo o autor, ocorre por meio da "síntese dialética" e esta através do movimento mediado entre aprendizagem e ensino.

Ao passo que não revela o papel do ensino e destaca em essência a capacidade do “aprender a aprender” sobre o “o que aprender” a Diretriz coloca e revela seu principal objetivo que é o desenvolvimento de competência.

Conclui-se que, uma vez marcada pela total determinação das reformas educacionais previstas a partir do investimento financeiro das empresas transnacionais e do Banco mundial, a Diretriz revela seu maior conteúdo. Entendendo, conforme a pesquisa realizada, que conteúdo podem ser os próprios objetivos, a conclusão que se chega é que Diretriz não simplesmente nega o conteúdo compreendido na perspectiva histórico crítica mas traz e revela um outro conteúdo de ensino, o conteúdo do capital: o conteúdo das próprias competências.

Pretendendo situar o objeto de pesquisa sobre: “Qual é o conteúdo da Diretriz?” Pode-se concluir que, por intenções ideológicas, competência vem a ser o conteúdo das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Dalila, **O Ensino Médio no Contexto das Políticas para a Educação Básica**, in: **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Ed Plano, 2002
- APP - Sindicato, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9394/96, Curitiba, 1997.
- BEISIEGEL, Celso de Ruy, **O Ensino Médio sob a perspectiva na Educação Básica**, in: **O Ensino Médio e a Reforma na Educação Básica**, Ed. Plano, 2002.
- BRASLAVSKY, Cecília, **As novas tendências, mundiais, e as mudanças curriculares do Cone Sul da Década de 90**. In Revista Ibero americana de Educação nº 9 , OEI, Madri, 1995.
- BUENO, Silveira, **Mini Dicionário da Língua Portuguesa**, FTD,2000.
- CARCANHOLO, Reinaldo, . Marcelo, **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**, Cortez, São Paulo, 1998
- CUNHA, Luiz Antônio. **A educação e a construção de uma sociedade aberta**. In: **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. RJ, F. Alves, 1989, p. 27.
- CURRÍCULO BÁSICO DO ESTADO DO PARANÁ**, Curitiba, 1992.
- DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Ed. Cortez, São Paulo. Brasília, DF, MEC : UNESCO, 1998.
- DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. MEC. Brasil. 1996.
- PARAR OS CONTEÚDOS**
- FIORI, José Luis. **O Novo Papel do Estado frente à Globalização**. Conferência proferida ao Seminário Internacional promovida pelo SUDENE: 1996.
- _____, **Neoliberalismo e Políticas Públicas**. Seminário social, político e Educacional, Recife: 1995.
- FREITAS, Luis Carlos de. **Interações possíveis entre a área de currículo e a didática** Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/ensino/producao_cientifica/pesquisas-concluidas-lcfreitas.html> Acessado em 07/dez/2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, **Educação e a crise do Capitalismo Real**. Ed. Cortez, São Paulo, 2000.
- GJARDO, Marcela. **Reformas Educacionais na América Latina, Balanço de uma Década**, PREAL, Documento, número 15, julho de 2000.

- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Ed. Cortez, São Paulo, 2000.
- _____, **Pedagogia da Fábrica, As relações de produção e a educação do trabalhador**. Ed. Cortez, São Paulo, 2002.
- _____, **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. Ed. Cortez, São Paulo, 2000.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996.
- LUCCI, Elian Alabi, VALE José Ferreira do. **Escola Pública e Sociedade**. Ed. Atual/Saraiva. São Paulo, Baurú, 2002.
- MARRACH, Sônia, Ghiraldelli, Paulo Jr, **Infância, Educação e Neoliberalismo**, Cortez, 2000.
- MARX, K. ENGELS, F., **Manifesto do partido Comunista (1848)** Ed. L&PM Pocket, 2002.
- NOGUEIRA, Adriano, (org.) FREIRE, Paulo, SEBASTIANI, Eduardo, **Contribuições da Interdisciplinaridade, para a Ciência, para a Educação, para o Trabalho Sindical**, Ed. Vozes. APP sindicato, Petrópolis 1994.
- OLIVEIRA, Ramon, **Empregabilidade, e Competência,: conceitos novos sustentando velhos interesses**. In: Educação & Trabalho, Belho Horizonte, 1999.
- PONCE, Aníbal, Educação e luta de classes, Ed. Cortez, São Paulo, 2001.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres,. **Globalização e Currículo Integrado**. Ed.Artmed, São Paulo,1998.
- SAVIANI, **Pedagogia Histórico Crítica, Primeiras Aproximações**, Ed. Cortez, São Paulo:1991.
- SILVA, Mônica, Ribeiro, **O Ensino Médio, o Contexto da Reforma Curricular e do Modelo de Competências**, Congresso internacional dos Exponentes da Educação, Curitiba, PR. 2000.
- VYGOSTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**, Martim Fontes, 1991.
- ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, Márcia, BUENO, Maria Syilvia, **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**, Ed. Plano. 2002.
- VEJA revista, n.º 47, nov/2003.