

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GILVANEIDE VIANA CALDAS DA SILVA

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO
MARANHÃO: o enfoque das competências na formação do trabalhador**

SÃO LUÍS-MA

2015

GILVANEIDE VIANA CALDAS DA SILVA

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO
MARANHÃO: o enfoque das competências na formação do trabalhador.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Pires Barros Cardozo.

SÃO LUÍS-MA

2015

GILVANEIDE VIANA CALDAS DA SILVA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO: o
enfoque das competências na formação do trabalhador.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria José Pires Barros Cardozo (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Lima Silva

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Maria Lília Imbiriba S.Colares

Doutora em Educação
Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA

A meu filho Fábio Caldas da Silva.

Meu esposo José Ribamar Arrais da Silva.

Minha mãe Maria da Sulidade Viana Caldas

In memoriam: a meu pai Raimundo de Sousa Caldas

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amar tanto e, permitir que eu percorresse e chegasse ao fim de mais essa caminhada que é, a conclusão deste trabalho.

Ao meu tio in memoriam: José Soares Monteles e minha tia Maria Santília Caldas Monteles, pela continuação de ensinamentos fundamentais para o meu crescimento moral e intelectual durante a ausência dos meus pais.

Ao Ribamar e Fábio, pela colaboração nos afazeres diários, paciência, amor e atenção necessária.

Aos meus familiares e, principalmente a minha irmã Maria dos Santos, pela atenção e auxílio na busca de alguns materiais importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

A professora Maria José Pires Cardozo, pela orientação, carinho paciência e atenção com que me recebeu. Além das valiosas contribuições no processo de elaboração deste trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação - políticas de formação profissional e ao Grupo de Pesquisa Estado e Gestão Educacional do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pelos debates e estudos que contribuíram com o processo de construção deste trabalho.

As professoras, coordenadoras, e a gestora da U.E.B. Primavera, pela luta incansável na contribuição de uma sociedade mais justa através do labor do magistério.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação/UFMA, no compartilhamento de seus conhecimentos.

As professoras Lélia Cristina Silveira de Moraes e Francisca das Chagas Silva Lima, pelas valiosas críticas e sugestões apresentadas no processo de qualificação.

À turma 14 do ano de 2013, pelas leituras, troca de conhecimentos e companheirismo nas viagens.

À Regina Sheila Bordalo por sua solidariedade, concedendo empréstimos de materiais e algumas orientações na construção do anteprojeto de pesquisa.

Quanto mais contraditório se apresente o processo histórico, quanto mais complexa sejam as tarefas da transformação consciente da sociedade, tanto mais necessária se torna essa chama da rebeldia, para que o movimento não se mecanize, para que suas contradições não coagulem. O presente não engendra automaticamente o futuro através de uma dinâmica fatal ou espontânea: o futuro precisa lutar para nascer, para assumir uma feição determinada; precisa enfrentar criticamente o presente.

Leand

RESUMO

O estudo realizado sobre "A contrarreforma do ensino médio na Rede Estadual do Maranhão: o enfoque das competências na formação do trabalhador". Analisa por meio de uma pesquisa

bibliográfica e documental as determinações no modelo de formação proposto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, relacionando-as com as proposições que regem as propostas curriculares em âmbito nacional, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), parecer 15/98, e sua atualização parecer 5/2011, sendo estes elementos da contrarreforma educacional a partir da década de noventa do século passado, bem como as suas inclusões com a política neoliberal. Como procedimento metodológico estruturou-se a pesquisa da seguinte maneira: deu-se ênfase à pesquisa bibliográfica por meio de fontes teóricas e metodológicas que permitem apreender o conhecimento elaborado por vários autores que estudam a temática e que desenvolveram análises que possibilita situar a problemática estudada no âmbito da totalidade. Dentre os autores, destacam-se: Mészáros (2002); Harvey (1993); Castells (1999); Braz e Netto (2006); Antunes (2009); Taiule (2001); Leite (2008); Cardozo (2009); Frigotto (2012); Dalbério (2009); Silva (2008); Kuenzer, (2001); Ramos (2012). A pesquisa documental foi realizada mediante o estudo das diretrizes curriculares nacionais e estaduais. Conclui-se que os Referenciais Curriculares do Ensino Médio no Maranhão contemplam os mesmos princípios pedagógicos e metodológicos do projeto nacional de educação que, submete a educação em âmbito local ao determinismo hegemônico e ideológico do novo modelo de produção, com ênfase na formação por competências, com vistas fortalecer a ideologia da empregabilidade para os trabalhadores.

Palavras chave: Contrarreforma do Ensino Médio. Formação. Competências.

ABSTRACT

The study on "high school contrarreforma the State Network of Maranhão: the focus of skills in worker training." Analyzes through a literature review and document the decisions in the training model proposed in the Curriculum Guidelines of the State of Maranhão, relating them to the propositions governing the curricular proposals at the national level, such as: National Curriculum Guidelines for Secondary Education (DCNEM) seem 15/98 and its updated look 5/2011, which are elements of the educational contrarreforma from the nineties of the last century, and its inclusion with the neoliberal policy. As methodological procedure was structured research as follows: gave emphasis to literature through theoretical and methodological sources that allow apprehend the knowledge developed by various authors studying the subject and developed analysis that makes it possible to situate the problem studied in within the whole. Among the authors are: Mészáros (2002); Harvey (1993); Castells (1999); Braz and Netto (2006); Antunes (2009); Taiule (2001); Milk (2008); Cardozo (2009); Frigotto (2012); Dalbério (2009); Silva (2008); Kuenzer, (2001); Ramos (2012). The documentary research was carried out through the study of national and state curriculum guidelines. It concludes that the Curriculum Benchmarks of high school in Maranhao incorporates the same pedagogical and methodological principles of national education project that undergoes education at the local level to the hegemonic and ideological determinism of the new production model, with emphasis on training for skills, in order to strengthen the ideology of employability for workers.

Keywords: Counter high school. Training. Skills..

Tabela 1: Matrícula do Ensino Médio por Dependência Administrativa 2000 - 2010.....	114
Tabela 2: Custos iniciais do Tele-Ensino.....	118
Tabela 3: Ideb BRASIL 2009.....	121
Tabela 4: IDEB 2011- Comparativo Maranhão/ Brasil.....	129
Tabela 5: Médias na escala de proficiência do SAEB no Maranhão.....	129
Tabela 6: Taxas de aprovação da Educação Básica Rede Estadual de Ensino-2011-2012..	130
Tabela 7: Taxa de distorção da Educação Básica Rede Estadual de Ensino 2012.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Legislação da rede pública maranhense para o ensino médio a ser analisada no âmbito da contrarreforma educacional brasileira	111
Quadro 2: Mostra análise dos princípios pedagógicos e metodológicos norteadores da matriz curricular da Rede Estadual do Maranhão	125

BM - Banco Mundial
CEPA - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CSN - Companhia Siderúrgica Nacional
CCQs - Círculos de Controle
CVRD - Companhia Vale do Rio Doce
CEEMA - Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CEP - Controle Estatístico de Processos
CNI - Confederação Nacional da Indústria
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EM - Ensino Médio
EUA - Estados Unidos da América
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FMI - Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FNT - Fórum Nacional do Trabalho
FUNDEF - Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IEDI - Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
GEPS - Grupos de Política Setorial
IDE - Investimento Direto Estrangeiro
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC - Ministério da Educação
NEBAS - Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
ONGs - Organizações Não-Governamentais
PND - Plano Nacional de Desestatização
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PAE - Programas de Ajustes Estrutural
ProUni - Programa Universidade par Todos
PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado
PIB - Produto Interno Bruto
PICE - Diretrizes Gerais da Política Industrial e de Comércio Exterior
PACTI - Programa de Apóio à Capacitação Tecnológica da Indústria
PBQP - Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PCI - Programa Brasileiro de Competitividade Industrial
PPP - Projeto Político Pedagógico
PREAL - Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe
PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
 ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
 PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
 PI - Projeto de Investimento
 PFL- Partido da Frente Liberal
 PDT - Partido Democrático Trabalhista
 PRC - Projeto de Redesenho Curricular
 PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
 PEEM - Plano de Expansão do Ensino Médio
 PEP - Planos de Educação Profissional
 PEM - Planos de Ensino Médio
 REM - Referenciais Curriculares
 SEM - Sistema de Estoque Mínimo
 SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
 SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria
 SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
 SIMEC/PA - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do
 Ministério da Educação
 SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
 SEDUC/MA - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
 TSE - Tribunal Superior Eleitoral
 UFMA - Universidade Federal do Maranhão
 UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
----------	------------------------	-----------

1.1	Definição do objeto de pesquisa e das considerações envolvidas.....	16
1.2	As principais orientações teórico-metodológicas e procedimentos decorrentes.....	20
2	A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL:	
	redefinindo novos caminhos para o ensino médio.....	24
2.1	A crise do capital e a reestruturação produtiva.....	25
2.2	A reestruturação produtiva no Brasil e a contrarreforma do Estado.....	35
2.3	A contrarreforma das políticas educacionais.....	45
2.4	A contrarreforma do ensino médio: a dualidade estrutural como categoria identitária...52	
3	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: as	
	novas tendências das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	74
3.1	A origem do modelo das competências na educação: as contradições no processo de formação do trabalhador.....	74
3.2	As competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	86
3.2.1	A tendência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	100
4.	AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO: a formação por competências.....	111
4.1	A contrarreforma do ensino médio na Rede Estadual do Maranhão.....	112
4.2	As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio na Rede Estadual do Maranhão.....	122
4.2.1	Os Referenciais Curriculares da Rede Estadual do Maranhão Resolução de 2003.....	124
4.2.2	Os Referenciais Curriculares da Rede Estadual do Maranhão Resolução de 2014.....	127
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS.....	141

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), trata da problemática que circunda toda a educação básica a partir da década de 90 do século passado estabelecida pela contrarreforma educacional. No caso do Ensino Médio(EM) enquanto foco da análise do nosso objeto de estudo, a implantação da reforma curricular foi posta com o propósito de ampliar a formação do trabalhador para atender às mudanças da produção e às novas relações de trabalho no contexto da globalização da economia e da reestruturação produtiva.

Acerca da problemática que circunda o EM por meio da contrarreforma educacional viabilizada entre outros aspectos pela reforma curricular, tem despertado debates principalmente por aqueles que estudam as políticas curriculares que orientam a formação da classe trabalhadora brasileira. Sobretudo, porque a contrarreforma educacional regulamentou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e os demais instrumentos normativos que estabeleceram novos parâmetros de formação para todas as etapas níveis e modalidades de ensino no Brasil (CARDOZO e DALBÉRIO, 2009; KUENZER, 2001).

Neste aspecto, a nova LDBEN 9.394/96, que regulamentou a reforma curricular, reafirmou a identidade do EM mantendo a dualidade estrutural, por meio da regulamentação da formação geral através das competências e habilidades. Essa formação foi posta mediante o estabelecimento do Decreto n. 2.208/97, e da Portaria n. 646/97. Tais medidas, anularam não só a formação integrada, como legitimou na formação profissional aos cursos aligeirados de forma fragmentada para atender às necessidades do mercado. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Também contribuiu de forma definitiva para a normatização da reforma curricular o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais foram elaborados e distribuídos em todas as escolas brasileiras a fim de que fosse realmente validada a referida formação.

Posteriormente e intensificando a reforma curricular, o governo aprovou outro Decreto de n. 5.154/2004 em que a problemática em torno da dualidade estrutural perdurou com a integração da educação profissional para o EM. Ou ainda, ao ofertar individualmente pelas escolas técnicas. Dessa maneira, reafirmou a formação geral por meio das competências e habilidades para este nível de ensino.

Assim, para normatizar a formação houve outra mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica - DCNGEB, conforme o parecer 7/2010, e atualização das DCNEM parecer 15/98 resultando em outro parecer 5/2011. Este último serviu de parâmetro norteador para subsidiar a construção do projeto político pedagógico das escolas a fim de construir uma base nacional comum entre os sistemas de ensino (MARANHÃO, 2003; 2013; 2014).

Por isso os debates referentes a tal formação vêm sendo fortalecidos, e se constituindo em mais uma experiência desafiante sobretudo com a minha aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2013, em que aceitei o desafio de investigar " **A contrarreforma do ensino médio na rede estadual do Maranhão: as contradições na formação do trabalhador**".

Deste modo, a pesquisa em questão visa contribuir com os debates referentes à formação do trabalhador, que incorporou os ditames da contrarreforma educacional com vistas a contemplar os objetivos emergentes da fase atual do capitalismo que exige do trabalhador uma nova formação ampla e polivalente, direcionada aos princípios da organização do trabalho e da produção flexível a fim de garantir a produtividade e aumento das taxas mais-valia (LOMBARDE e SAVIANI, 2005).

Opotei por fazer uma pesquisa bibliográfica, direcionada ao ensino médio na rede estadual do Maranhão, embora seja educadora no Ensino Fundamental, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96, Art. 26) contempla uma formação comum (por competências), tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, sendo o Ensino Fundamental apenas um requisito para que, ao fim da educação básica, o educando desenvolva todas as competências necessárias para estarem aptos ao mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos.

Iniciei os debates acerca dessa temática durante o percurso da minha graduação em Pedagogia Licenciatura na Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB), uma instituição privada localizada em São Luís- MA. Essa temática foi alvo do desenvolvimento da minha monografia, com o seguinte título: *Implicações Neoliberais no Contexto escolar: a formação para o trabalho ou para cidadania?* Essa produção foi o início das minhas primeiras investigações. Apesar de ter desenvolvido apenas uma pesquisa bibliográfica, tive resultados satisfatórios que responderam algumas das minhas inquietações: ficou clara a imposição de tal

formação mediante a contrarreforma educacional que procurou atender aos objetivos da ideologia neoliberal¹.

Com o neoliberalismo a educação reforçou um perfil economicista em que a formação estabelecida nas políticas curriculares, segundo Frigotto (2012), tornou-se uma forma de garantir um saber técnico para a classe trabalhadora adentrar ao mundo do trabalho.

Com relação ao desenvolvimento dessa pesquisa no mestrado, a mesma insere-se no contexto de experiências e motivações que fortalecem os debates que são de suma importância para contribuir com a formação da classe trabalhadora.

1.1. Definição do objeto da pesquisa e das considerações envolvidas

A partir de 1970 em decorrência do esgotamento do modelo de produção Keynesiano-fordista, o qual garantiu prosperidade e estabilidade durante décadas, contribuindo para a reprodução expansionista do capital, a reestruturação produtiva foi uma das estratégias utilizadas pelo capital com vistas à superação da crise estrutural que marcou, sobretudo os países de capitalismo avançado.

Deste modo, com a reestruturação produtiva, surgiram novas formas de aprimoramento dos métodos de produção ocasionadas pelas novas tecnologias que colaboraram com a superação da rigidez do modelo de produção anterior, gerando desta forma, mudanças na gestão das relações de trabalho e de produção. Estas mudanças produziram impactos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Para atender às exigências referentes à reestruturação produtiva, passou-se a exigir do trabalhador novos requisitos de qualificação. Para tanto, as políticas educacionais resgataram

¹Por meio da máxima neoliberal, o projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por mecanismos de envolvimento de pais, organizações não governamentais, empresas de apelo à solidariedade de comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento de ensino- (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 113). Ler: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 90**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, abril 2003. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014. Ver também: (BRAZ; NETTO, 2006, p. 236). BRAZ E NETO, J. P. Economia política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de serviço básico social; v.1).

e aperfeiçoaram o padrão de gestão por competências que passou a parâmetro para a contrarreforma educacional, legitimando, desta forma, o modelo de competência.

Essas mudanças intensificaram-se a partir da década de 90 do século passado, mediante a contrarreforma do Estado cujos governos nacionais optaram por “uma proposta articulada organicamente, um pacote de medidas a partir de uma ideologia neoconservadora e neoliberal, com um viés economicista no enfoque da educação” (CORRÊA, 2003, p.47). Tal proposta, tem objetivo de adequar a educação segundo a lógica do mercado, tornando-a um negócio, pois a mesma deixa de ser um direito fundamental de responsabilidade do Estado para ficar a cargo da esfera privada. (CABRAL NETO, 2009).

Segundo Cabral Neto (2009), a contrarreforma educacional com base na política neoliberal representou ou representa, um arcabouço de políticas públicas para a educação, cujo propósito é adequar a gestão pública da educação aos novos modelos de gestão da esfera produtiva. Modelos que se apoiam no gerencialismo para modernizar todos os setores produtivos, através do modelo de administração como busca de eficiência e eficácia, tal conforme propõe as ideias neoliberais.

Com respeito a tal proposta Said (2005) destaca que os idealizadores desse projeto são os organismos internacionais, responsáveis tanto em financiar quanto assessorar parte do financiamento da educação, ao criar políticas de integração e descentralização que atendam às proposições do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento(PNUD); CEPAL/UNESCO(1992) e a OERLAC/UNESCO (1990).

Assim, para atender aos objetivos desses organismos internacionais, foi realizada, em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos que defendeu ser a educação o instrumento principal capaz de atender às necessidades básicas de aprendizagem. Dessa maneira, os países mais pobres se comprometeram em solucionar todos os problemas referentes ao analfabetismo do povo através da criação de políticas educacionais para a educação básica (WCEA, 1990 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98). Delineou-se também "a ação política e institucional capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento, tendo em conta as condições vigentes nos anos 90" (MELO, 2006, p.134).

Em relação às influências dos organismos internacionais, Xavier (2011, p.17) enfatiza o documento *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade* que destaca a “CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe, com sede em Santiago no Chile, 1992” (grifo do autor). Subsequente no Brasil, tem-se a publicação

do Relatório Delors², elaborado pela comissão da UNESCO no período de 1993 a 1996. Estes documentos procuraram criar condições educacionais adequadas para um período de 10 anos, visando à capacitação da força de trabalho em resposta ao progresso científico e tecnológico da transformação produtiva como marco de igualdade social.

Tal ideal de educação para a transformação econômica, almejada pelos organismos internacionais, deu à nova LDBEN 9.394/96 parâmetros gerais para a educação, inclusive, para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), conforme o parecer 15/98, que teve o objetivo de direcionar a “formação a partir do desenvolvimento de habilidades e competências para responder às necessidades do mercado em resposta às novas circunstâncias da sociedade” (CARDOZO, 2009, p.127).

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 73) as habilidades e competências estão fundamentadas nas abordagens construtivistas elencadas por Phillippe Perrenoud. Estas orientavam as discussões e proposições para a elaboração de uma nova proposta curricular conhecida como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Quanto à sua elaboração, compreende-se que os elaboradores desconheciam a realidade educacional brasileira uma vez que acreditavam bastar estabelecer uma nova forma de currículo para que o problema do fracasso escolar fosse resolvido (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Em confirmação aos novos parâmetros para o EM, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi fundamentado em competências, que o aluno precisa desenvolver ao se preparar para enfrentar as requisições do mundo atual. Segundo os reformadores, seria uma forma de adaptar a estrutura mental dos estudantes à realidade, e a escola seria o principal responsável por este fator (CARDOZO, 2009).

Em ampliação a contrarreforma educacional e reafirmando o mesmo aspecto de formação contido nas DCNEM 15/98, no início de 2004, ressurgem novas DCNEM parecer 7/2010 requisitando duas novas atualizações pareceres 5/2011 e 02/2012, as quais devem servir de parâmetro para construção do Projeto Curricular do EM com objetivo de ampliar a base nacional comum (competências) entre os sistemas de ensino para que estes garantam nas escolas a base comum das diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2010; 2011, 2012).

²Coordenada por Jacques Delors. O documento foi publicado no Brasil em 2000 e intitulado como Educação – um tesouro a descobrir, no qual todos esses segmentos dão à nova lei caráter de transformação em um prazo de 10 anos (XAVIER, 2011). Ver: XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Políticas Públicas para Educação Brasileira**. São Paulo: Grupo IBMEC Educacional, 2011.

É com tal sentido, que a Rede Estadual do Maranhão vem reformulando também o seu Projeto Curricular desde 2003, primeiramente sob a égide do parecer 15/98, e em 2013 e 2014, com o novo parecer 05/2011 e sua atualização de 02/2012 (MARANHÃO, 2003; 2013; 2014).

Nesse Contexto, tem surgido debates legislações e proposições acerca da formação por competência no EM. Assim, desenvolveram-se algumas questões que orientaram o processo investigativo: Quais os determinantes sociais econômicos e políticos da educação após a crise do capital, ou seja, a partir do neoliberalismo e da reestruturação produtiva? Quais as questões legais que definem a formação por competências nas DCNEM? Quais os elementos das DCNEM que definem a formação por competências no Ensino Médio da rede pública estadual maranhense, haja visto, que estas são influenciadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNGEB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ?

Assim, tais questões coadunam-se com os objetivos da pesquisa em que se estabelece como objetivo geral: analisar por meio de uma pesquisa bibliográfica as contradições do modelo de formação proposto nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, relacionando-as com as proposições que regem as propostas curriculares em âmbito nacional, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio(DCNEM), parecer 15/98 e sua atualização parecer 5/2011, sendo estes elementos da contrarreforma educacional a partir da década de noventa, bem como as suas inclusões com a política neoliberal. Como objetivos específicos pretende-se alcançar os seguintes:

- Compreender o modelo de formação proposto pelo meio de produção capitalista presente no processo de elaboração das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e da reestruturação produtiva;
- Analisar os aspectos conceituais contidos no modelo de formação descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no Brasil, na perspectiva de buscar relacioná-las com o pensamento neoliberal e, sobretudo com a fase atual da produção capitalista materializada na hegemonia da produção flexível e suas relações contraditórias com o mercado de trabalho e a formação do trabalhador por se relacionarem com a pedagogia das competências.
- Identificar quais os elementos das DCNEM direcionam a construção do Referencial Curricular da Rede Pública Estadual do Maranhão.

2.2 As orientações teórico-metodológicas e procedimentos decorrentes

Procura-se alargar a compreensão do modo em que se constituiu o objeto de estudo em análise, referente ao processo de contrarreforma do ensino médio sustentado nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 90 do século passado, que reforçam o determinismo hegemônico e ideológico contido nas novas relações de trabalho e nas formas de produção flexíveis, com vista a fortalecer os princípios emanados pelo capital em âmbito local.

Neste aspecto, foi possível reconstruí-lo num processo contraditório na busca de sua aparência fenomênica e complexa, revelando a sua essência de acordo com a realidade. Sendo assim, tentou-se realizar uma reflexão da realidade tendo como base o Método Materialista Histórico Dialético enquanto uma totalidade histórica, pois, segundo Konder, o modo de pensar:

[...] dialético- atento à unificação do real e à irredutibilidade do real ao saber- implica um esforço constante da consciência no sentido de ela se abrir para o reconhecimento do novo, do inédito, das contradições que irrompem no campo visual do sujeito e lhes revelam a existência de problemas que ele não estava enxergando. (1936, p. 34).

É essa perspectiva que possibilitará compreender o objeto de estudo como uma composição de múltiplas determinações do "modo de produção da vida material que determina, em geral, todo o processo da vida social, política e espiritual. Sobre a base econômica [...] da superestrutura jurídica e política". Assim, a mudança na base econômica, desordena com maior agilidade a imensa superestrutura, pois, na concepção de Marx, a mudança só ocorreria mediante as ações políticas humanas que não são predeterminadas (KONDER, 1936, p. 50).

Para entender melhor o objeto de estudo, por meio do método materialista histórico dialético, é fundamental explicitar as categorias metodológicas que compõem o método, com o propósito de apreender a formação posta pelo modo de produção capitalista em sua totalidade. Segundo Kuenzer (2012), isto só é possível pela dimensão da *práxis* na produção do conhecimento, seja material ou intelectual, que deve estar objetivada em sua relação com a intervenção da realidade.

Essa perspectiva de formação que reconhece a práxis como um processo histórico conduz a um movimento contínuo do objeto de análise, bem como do contexto social no qual o mesmo está inserido. Desta maneira, só é possível tal reconhecimento se o objeto de estudo estiver fundamentado na categoria da *totalidade* enquanto realidade contraditória, na medida em que:

[...] procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência da essência para os fenômenos, da *totalidade* para as contradições e das contradições para a *totalidade*; é justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSÍK, 1976, p. 41, grifos meus).

Assim, vai-se poder fazer a devida relação entre o mundo do trabalho e a educação, ou seja, a compreensão de que a formação do trabalhador está condicionada às competências que são postas pelas bases materiais de produção, marcadas pelo processo de reestruturação produtiva alusiva à globalização da economia. Estas trouxeram um novo modelo de gestão das *políticas educacionais* e demandaram mudanças no curso de todas as práticas educativas, em especial, o EM.

Neste sentido, durante todo o percurso do estudo, estabeleceu-se uma relação dialética entre o geral e o particular a fim de demonstrar que as contradições são inerentes a todas as coisas objetivas e imateriais. Desta forma, a investigação, buscou apreender, a todo o momento, o movimento da complexidade incessante do real, que se constituiu em uma constante durante o processo de construção e reconstrução da pesquisa, por meio de categorias metodológicas centrais estruturantes do trabalho. Portanto, têm-se como categorias gerais: totalidade, práxis e contradição. Já as de conteúdo são: formação humana, política educacional e competências.

Como procedimento metodológico estruturou-se a pesquisa da seguinte maneira: deu-se ênfase à pesquisa bibliográfica por meio de fontes teóricas a fim de apreender o conhecimento elaborado por vários autores que estudam a temática e que desenvolveram análises que permitem situar a problemática estudada no âmbito da totalidade. Dentre os autores, destacam-se: Mészáros (2002); Harvey (1993); Castelles (1999); Braz e Netto (2006); Antunes (2009); Taiule (2001); Leite (2008); Cardozo (2009); Frigotto (2012); Dalbério (2009); Silva (2008); Kuenzer, 2001; Ramos (2012). Dentre outros.

Realizou-se também a pesquisa documental que para Tim May (2010, p. 212), é de suma importância, pois os documentos "representa um reflexo da realidade. Ele se torna um meio através do qual o pesquisador procura uma correspondência entre a sua descrição e os eventos os quais ela se refere".

Nesse sentido, tentou-se proceder de forma dialética a análise dos documentos normativos do ensino médio, os quais legitimam a pedagogia das competências e suas contradições na formação do trabalhador que foram postas pela contrarreforma educacional a partir dos anos 90 do século passado. E como estes documentos, a nível nacional, interferem no

processo de construção do Referencial Curricular da Rede Estadual do Maranhão. Sendo assim, a análise dialética é necessária por sua "capacidade de realizar uma reflexão fundamental e ao mesmo tempo não se separa da práxis, bem como, não determina técnica de tratamento dos dados e sim sua autocompreensão". Também o método Materialista Histórico Dialético propõe captar o movimento do real, demonstrando as contradições e as sujeições históricas. (MINAYO, 1993, p. 219).

Com tal propósito, percorreu-se os seguintes documentos que normatizam o currículo do ensino médio. Analisou-se primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), parecer 7/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pareceres 15/98, bem como sua atualização resultante no parecer 4/5/2011, e a Matriz Curricular da Secretaria Estadual de Educação, pareceres 2003, 2013 e 2014.

A presente pesquisa está estruturada da seguinte maneira: a primeira seção, a introdução em que se apresenta os objetivos, metodologia e síntese da pesquisa. A segunda, que trata da reestruturação produtiva e educação no Brasil. Oferece um panorama geral do contexto sócio-econômico atual em consequência da crise do capital a partir de 1970, destacando-se a reestruturação produtiva, a globalização da economia e os aspectos que provocaram mudanças no mundo do trabalho e, no direcionamento das políticas educacionais, principalmente, para o ensino médio, a fim de preparar o trabalhador para atender às demandas do mundo produtivo.

Na terceira seção, tratou-se das políticas educacionais para o EM no Brasil, apresentando a origem e algumas contradições do modelo de formação imposto à classe trabalhadora brasileira através do processo de elaboração das políticas educacionais legitimadas pela contrarreforma educacional e concretizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a partir da década de 90 do século passado.

O quarto tópico corresponde às diretrizes curriculares do EM da Rede Estadual do Maranhão. Procurou-se relacionar a interferência dos elementos que regem a educação nacional como: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), parecer 7/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pareceres 15/98, bem como sua atualização resultante no parecer 4/5/2011, no processo de elaboração da Matriz Curricular da Secretaria Estadual de Educação, pareceres 2003, 2013 e 2014. A quarta seção subdivide-se em duas partes: primeira - A Contrarreforma do Ensino Médio na Rede Estadual do Maranhão e As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio na Rede Estadual do Maranhão.

Por fim tecemos algumas considerações não conclusivas acerca do processo investigativo, destacando inferências, sínteses e análises sobre a formação por competências previstas para o ensino médio.

2. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: redefinindo novos caminhos para o ensino médio

A sociedade contemporânea passou por mudanças significativas referentes ao avanço do capitalismo monopolista nas últimas décadas do século XX e início deste. Tais mudanças são decorrentes da crise estrutural do capital, que ocorreu a partir dos anos de 1970, com o esgotamento do modelo de produção Keynesiano-fordista.

O desenvolvimento do capitalismo até produziu e produz contradições e respostas que refletem uma determinada época histórica, decorrentes da construção de crises econômicas, políticas e sociais. Nesse processo, ensaia-se um movimento de "recomposição ou de

reestruturação do capital, no sentido de reordenar tanto em termos da produção e da acumulação, quanto da reprodução social seu controle sobre a sociedade" (SOUZA, 2012, p.146).

Este atual processo de recomposição do capital através do controle da sociedade constitui-se pelo estabelecimento da produção flexível que, segundo Souza:

[...] depende da prioridade do capital privado altamente concentrado a ser aplicado na produção de bens e serviços e do crescimento do mercado financeiro. Este é o processo de internacionalização que ocorre até os dias atuais, sendo viabilizado não só pelo capital industrial e financeiro, mas também pelo Estado, através das políticas de liberalização, de desregulamentação dos mercados, e de privatização que compõem o projeto neoliberal, coordenado pelos organismos multilaterais e internacionais, como FMI, BM e BIRD (2012, p. 146).

Partindo dessa compreensão, as políticas educacionais trouxeram para a educação a urgência de um novo modelo para a formação, inclusive para os alunos do ensino médio, a fim de adequar-se às requisições do mundo do trabalho. Assim, analisar esse modelo de formação é fundamental para o entendimento das sujeições históricas delineadas em um movimento contraditório que, expressa os reais interesses do capital que é orientar a formação do trabalhador para a nova demanda da produção flexível correspondente a fase atual do capitalismo.

No sentido de compreender tal formação, aborda-se neste primeiro capítulo, a crise estrutural do capital e a reestruturação produtiva iniciadas nos finais dos anos de 1970, relacionando-a ao contexto brasileiro. Posteriormente, abordam-se os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que delinearão a contrarreforma do Estado com base na ideologia neoliberal e, como tal, redireciona as políticas educacionais, que trazem uma nova concepção de formação para todos os níveis de ensino, em especial, para o EM.

O debate proposto é de fundamental importância para que se possa compreender e questionar a forma predominante do capital sobre as relações sociais na sociedade contemporânea.

2.1 A crise do capital e a reestruturação produtiva

Nos séculos XVII e XVIII, o capital impor-se quando separou trabalho manual e intelectual, materializado pelo trabalho vivo constituído por seres humanos durante a passagem

da produção artesanal para a industrial. Esse processo de mudança demarcou a passagem do modo de produção pré-capitalista para o capitalista, com transformações e expansões econômicas. Estas foram experimentadas pelos grupos de pequenos países desenvolvidos da Europa ao transformarem-se em economias industriais, conforme o modo de produção capitalista determinava para manter-se como institucionalidade³.

Segundo Mészáros (2002), embora as formas históricas constituintes do capital estivessem organizadas ainda na antiguidade com o capital usuário, o capital mercantil, e a produção de mercadorias. A forma predominante do capital só se materializa na sua forma mais desenvolvida a capitalista, com a efetiva mercantilização da força de trabalho, devido à subsunção real do trabalho ao capital em que, este soube impor a superação do seu valor de uso (necessidades humanas) sob seu valor de troca (tornando a força de trabalho uma mercadoria adquirida no livre mercado).

Esse processo de subsunção real do trabalho ao capital através da divisão trabalho se inicia com as primeiras formas de organização do trabalho capitalista sendo estas anteriores ao taylorismo/fordismo e ao toytismo. Dentre tais tem-se: a cooperação, manufatura e maquinofatura. Estas fases de desenvolvimento do capitalismo Kal Marx (1890) registrou em sua obra "O Capital". Apresenta primeiramente, a cooperação, como a forma de trabalho a que ocorria por meio da colaboração de um número de operários, os quais trabalhavam associados com o objetivo de alcançar um nível médio de habilidade e intensidade da força de trabalho num plano estabelecido nos diferentes processos produtivos.

Com a manufatura, embora o trabalho acontecesse de forma coletiva em um mesmo local, o modo de trabalhar do indivíduo é totalmente modificado na medida em que esse processo de trabalho se apodera inteiramente da força individual ou especializada do trabalhador, bem como, de suas origens fazendo com que pouco a pouco perdesse o seu saber e sua capacidade de exercer seu antigo ofício em toda a sua extensão.

Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial á custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial, tornando-se, assim, realidade a fábula absurda de Menenius Agrippa que representa um ser humano como simples fragmento de seu próprio corpo. (MARX e ENGELS, 2004, p. 69).

³ O período em que demarca a passagem do sistema de produção: do mercantilismo para o liberalismo, bem como retrata o início e o fim do liberalismo econômico, fator importante para o mundo capitalista em superação às grandes revoluções que viriam durante o século XX até 1977 (HOBSBAWM, 2009, p.60). Consultar: HOBSBAWM, Eric J. A era do capital de 1848-1875. Trad. Luciano Costa Neto. Ed. Paz e Terra S. Paulo. 2009).

Acerca do processo de trabalho por meio da divisão do trabalho, com manufatura Cafiero (1985) destaca que foi uma das formas mais impactantes de empobrecimento da força produtiva individual dos trabalhadores sobretudo porque as forças produtivas sociais tiveram grande desempenho no processo de mutilação dos trabalhadores. A esse respeito Cafiero, para ilustrar essa análise, utilizou-se das considerações de Marx ao destacar que em meados do século XVIII:

[...] empregavam de preferência indivíduos meio idiotas, em certas operações simples, mas que eram segredos de fabricação. [...] sobre a imbecilidade do trabalhador parcial: "a inteligência da maior parte dos homens se forma necessariamente no decorrer de sua ocupação do dia-a-dia. Um homem que passa toda a sua vida a executar um pequeno número de operações simples, não tem nenhuma condição de desenvolver a sua inteligência, nem exercitar a sua imaginação... Ele se torna, em geral, tão estúpido e ignorante quanto uma criatura humana pode vir a sê-lo". [...] "A uniformidade da vida corrompe naturalmente o ânimo desse trabalhador... Chega mesmo a destruir a energia de seu corpo, tornando-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela que foi adestrado. (CAFIERO, 1985, p. 52).

Já com a maquinofatura tal processo de trabalho torna-se muito mais embrutecido, porque o objetivo central do capital ao empregar a maquinaria, foi desenvolver as forças produtivas do trabalho, a fim de manter o barateamento das mercadorias, "encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais valia" (MARX, 1890, p. 424).

Neste aspecto, o processo de trabalho através da maquinaria, deu as bases de sustentação do sistema de produção taylorista/fordistas estabelecido nos Estados Unidos da América a partir de 1913 do século XIX. Este novo modelo de organização do trabalho e da gestão da mão-de-obra intensificou, mais ainda, uma rigorosa divisão do trabalho, bem como a fragmentação de tarefas e a separação entre concepção e execução, contribuindo desta forma definitiva para aumentar a exploração do trabalhador principalmente com a intensificação do trabalho especializado, a rotinização das atividades produtivas e a desapropriação do conhecimento sobre a concepção do trabalho, submetendo o trabalhador ainda mais a um processo de alienação e controle do capital (DELUIZ, 2001).

No sentido de explicar melhor tal processo de controle e alienação do trabalhador através da mecanização, ou seja, na grande indústria, o italiano Antonio Gramsci (2010) em sua obra célebre "Americanismo e Fordismo" já denunciava as formas coercitivas utilizadas por

Ford para conduzir os operários a passarem por um processo de adaptação das condições psicofísicas com intuito de conseguir que o operário se tornasse o tipo médio de operário moderno da produção. Por esse processo de adaptação, Ford exigia não só uma discriminação na qualificação de seus operários, mas agia por meio de uma política de salários como se fosse uma retribuição.

Dado que existiam essas condições preliminares, já racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção. (GRAMSCI, 2010, p. 79, 80 e 81).

Contudo, os debates acerca da formação da classe trabalhadora foram intensos e combatidos por aqueles que defendiam a propriedade privada, e o aperfeiçoamento da divisão social e técnica do trabalho, bem como a expropriação dos trabalhadores, o que resultou de forma definitiva na alienação e controle do capital sobre a classe trabalhadora. Porém as contribuições de Marx e Engels (2004) com respeito à formação ideal para classe trabalhadora combater a expropriação do trabalho nas fábricas, como: exploração do trabalho das mulheres, infantil e intensificação das condições insalubres de trabalho. Eles apontaram a necessidade de uma educação emancipadora em que é:

[...] preciso combinar trabalho produtivo com educação. Por educação entendemos três coisas: 1) educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginásticas e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manjo de ferramentas elementares dos diversos ramos da indústria. A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual operária está acima dos níveis das classes burguesas e aristocráticas. (MARX e ENGELS, 2004, p. 69).

Acerca da formação politécnica Marx e Engels também defendiam esse princípio de educação com base em uma proposta de formação dentro da imediaticidade das relações econômicas e políticas da sociedade burguesa com o objetivo de superar os malefícios provocados pela expropriação do trabalho, em um determinado estágio das relações de trabalho e desenvolvimento tecnológico. Outra proposta educacional pauta-se na proposta de união trabalho e ensino. Tal proposta de educação com base na união de trabalho e ensino representa um principio geral relacionado à formação humana que pode ser utilizado em qualquer tipo e

época de sociedade. A formação humana, porém não pode ser fragmentada na medida em que visa desenvolver no ser humano as mais ricas potencialidades, principalmente por suas dimensões fundamentais de formação: intelectual e manual ou prática (SILVA JR., 2013).

Após a Segunda Guerra mundial, este novo sistema de produção, o taylorista/fordista, baseou-se na produção em massa fordista que fortificou a indústria automobilística norte-americana. Era um padrão de organização industrial baseado na produção em série, no uso intensivo de "materiais e no capital fixo, com base material calcada na eletromecânica e na petroquímica, forte dependência da energia oriunda do petróleo e localização em grandes concentrações industriais" (DELUIZ, 2001, p. 07).

Mas, pode-se dizer que, no período de 1945-1977, o sistema taylorista/fordista conseguiu atingir seu auge máximo de produção. Contudo, foi nesse mesmo período, segundo Mészáros (2002, p. 946), que as contradições começaram a aparecer pelas barreiras que se apresentaram como obstáculos à sua expansão lucrativa e especulativa durante o pós-guerra nos Estados Unidos da América. Nesse período, quando o modelo de regulação Keynesiano-fordista⁴ (Estado de Bem-Estar social) e, sobretudo, o modelo de produção taylorista/ fordista começou a demonstrar seus primeiros indícios de crise, condicionando a maioria da população dos países pobres a viverem em grande estado de miséria: desemprego em massa, precário sistema de transporte público, de saúde, de educação e, por fim, o crescimento desenfreado da violência e da vulnerabilidade social.

Segundo Havey (1993, p. 135- 136), os fatores que acirraram, de fato, a crise do capital foram: a) O estabelecimento de uma política monetária em que o dólar foi posto como moeda oficial, a fim de garantir a estabilidade econômica interna do país. Mas foi esta mesma política que inviabilizou o crescimento da economia devido aos grandes índices de inflação que impediram a expansão do grande capital mediante o excedente nas economias ocidentais. Isso ocasionou uma grande crise imobiliária e severas dificuldades nas instituições financeiras, dentre elas: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo assessoramento da economia dos países em desenvolvimento.

⁴ Uma política assistencialista na medida em que o Estado tornou-se interventor da economia, criando soluções para a crise, investindo nas estatais, subsidiando empresas privadas na agricultura e no comércio em geral, de forma a resolver as questões sociais. O Estado de Bem-Estar social criou riquezas, porém, os países subdesenvolvidos encontravam-se em estado de extrema pobreza. Esses eram obrigados a gastarem além do permitido, gerando um déficit inflacionário por falta de investimentos na produção e no consumo, fatos esses que geraram crise e decadência. (CHAUÍ, 2010, p. 375). Ler: CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

b) Suspensão da economia de importações dos países do terceiro mundo (América Latina e Sudeste Asiático), mediante ao grande movimento expansionista das multinacionais. Este gerou um crescimento de industrialização fordista com base competitiva, pois as condições dessas empresas estabeleceram-se, foram totalmente favoráveis, principalmente, pelas relações de trabalho fracamente regulamentadas ou quase insistentes. Nos outros países desenvolvidos com Estado de Bem-Estar Social, os direitos trabalhistas eram arcados pela previdência social.

Isto ocorreu mediante o impedimento de expansão do capital hegemônico norte americano, que provocou a competitividade entre os países ocidentais recém-industrializados da Europa e o Japão desafiarem os Estados Unidos e deixaram de cumprir o acordo de Bretton Woods⁵ que produziu a desvalorização do dólar. "A partir de então, taxas de câmbio flutuantes e, muitas vezes, sobremodo voláteis substituíram as taxas fixas de expansão do pós-guerra", o que aumentava cada vez mais a incapacidade do fordismo/keynesiano se reproduzir (HAVEY, 1993, p.135).

c) O aumento da inflação e os efeitos da decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) em aumentarem os preços do petróleo e o embargo às exportações devido ao apoio dado pelos Estados Unidos e os países da Europa à guerra contra os Árabes, fornecendo armamentos, ocasiona a divergência entre os países ocidentais e orientais.

A crise do fordismo e do Estado keynesiano foi uma demonstração de um quadro crítico que é próprio da acumulação de capital no modo de produção capitalista. Portanto, para Braz e Netto (2006, p.157), as crises do capitalismo são cíclicas, ou seja, representam "a expressão concentrada das contradições inerentes ao modo de produção capitalista. A crise é constitutiva do capitalismo: **não existiu, não existirá capitalismo sem crise**" (Grifos dos autores). O capital passa por uma profunda crise estrutural promovida pelo acirramento dessas contradições que:

[...] podem ser identificadas em suas várias dimensões internas, bem como nas instituições políticas. No curso do desenvolvimento histórico real as dimensões fundamentais do capital –produção, consumo e circulação/ distribuição/realização – tendem a se fortalecer e a se ampliar por um longo tempo, provendo também a

⁵ Acordo assinado na Conferência de Bretton Woods, realizada em New Hampshire, E.U.A, em julho de 1944, no qual ficou estabelecido que todas as moedas passariam a ter o dólar norte-americano como padrão em substituição ao ouro. Nesta conferência, foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)(CARDOZO, 2009, p. 70). Consultar: CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do Ensino Médio e a formação dos Estudantes: desvelando a competência da empregabilidade**. São Luís-MA, Edufma, 2009.

motivação interna necessária para a sua reprodução dinâmica recíproca em escala cada vez mais ampliada. (MÉSZÁROS, 2002, p. 798).

Historicamente o capital tem buscado sua autorreprodução na sua forma mais desenvolvida, a capitalista, embora tenha que submeter a humanidade aos mais nefastos mecanismos de controle social a fim de manter o domínio da produção e garantir o aumento da mais-valia relativa e absoluta. Para tal, o capital conforme Mézszáros (2002, p.252), necessita manter sua autoexpansão:

A tendência universalizadora do capital tem sido irresistível (e também, de muitas maneiras, benéficas) há muito tempo na história. Por isso, alguns clássicos da filosofia burguesa podiam conceituar – com certa justificativa – o "mal radical" como instrumento para realizar o bem. Contudo, para ver o mundo do ponto de vista do capital, eles teriam necessariamente de omitir suas limitações *históricas*. Em si, o capital não é mau e nem bom, mas "indeterminado" em relação aos valores humanos. No entanto, essa "indeterminação" abstrata, que o torna compatível com o progresso concreto sob circunstâncias históricas favoráveis, adquire uma destrutividade devastadora quando as condições objetivas associadas às aspirações humanas começam a resistir a seu inexorável impulso expansionista. (MÉSZÁROS, 2002, p. 252, grifos do autor).

Segundo a assertiva acima, o capital jamais se impôs limites, quando seu caminho era ou é percorrer a busca de sua autoexpansão. Se no passado não poupou a humanidade, então, o que se apresentar em seu caminho será facilmente eliminado. Desta forma, Mézszáros (2002, p. 798) confirma que o capital não se "importa com as consequências, nem mesmo com a eliminação total da humanidade".

Cabe destacar, que a crise estrutural do capital, a qual as economias vêm vivenciando, não é decorrente das três dimensões em conjunto, e nem das crises cíclicas, mas, principalmente, das crises da tripla dimensão interna que corresponde a sua autoexpansão que "[...] exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não tende apenas a romper o processo normal de crescimento, mas também prenuncia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema" (MESZÁROS, 2002, p. 799).

Ressalta-se, também, que a crise do capital não atinge somente os aspectos econômicos, mas políticos e educacionais, inclusive, as instituições que defendem os valores burgueses perpetuados pelos aparelhos ideológicos do Estado: família, escola e, principalmente, a religião⁶. Por este modo, também se diz que o capital reordenará a sociedade por meio da reestruturação produtiva e do controle social.

⁶"[...] simultaneamente, algumas das instituições mais fundamentais da sociedade também são atingidas por uma crise nunca vista antes se quer imaginada. O poder da religião, no ocidente, evaporou-se quase que completamente

Assim, para o capital manter viva as suas contradições, que são inerentes e inalienáveis ao modo de produção capitalista, a reestruturação produtiva foi uma resposta para a superação da referida crise. Segundo Harvey (1993), os capitalistas buscaram acalmar as tensões provocadas pelos descontentamentos referentes ao modelo de produção taylorista/fordista que não mais satisfazia às demandas do grande capital, mediante a rigidez apresentada durante os processos de trabalho pela falta de quantidade e de qualidade que se tornou imprevisível:

[...] quando os mercados ficaram mundialmente diversificados e, portanto, difíceis de serem controlados; e quando o ritmo da transformação tecnológica tornou obsoletos os equipamentos de produção com objetivo único, o sistema de produção em massa ficou muito rígido e dispendioso para as características da nova economia. (CASTELLS, 1999, p. 212).

"O sistema de produção flexível surgiu como uma possível resposta para superar essa rigidez. Foi aplicado e teorizado de duas formas diferentes: primeiro como especialização flexível⁷ [...] e depois produção flexível" (CASTELLS, 1999, p. 212). De acordo com Harvey tal sistema de produção é também denominado de acumulação flexível por caracterizar-se como:

Marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1993, 135).

Para Castells (1999); Harvey (1993) e Sousa (2012), o processo de produção flexível através da reestruturação produtiva representa o processo de recomposição do capital sendo uma nova forma de controle da sociedade que ocorre por intermédio tanto da produção, quanto da gestão do trabalho que se configurou com a introdução de conhecimentos ditos

há muito tempo, mas por este fato, tem sido mascarado pela persistência de seus rituais, e, sobretudo, pelo funcionamento efetivo de religiões - substitutas. [...] a educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se cada dia" (MÉSZÁROS, 2002, p.175). MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a teoria da transição. (trad.) Paulo Cezar Castanheira ; Sergio Lessa. Ed.BOINTEMPO. São Paulo-SP, 2002.

⁷Especialização Flexível: produção precisou adaptar-se às transformações tecnológicas sem pretender controlá-las em um padrão de arte industrial ou produção personalizada (Castells, 1999, p. 2012). Produção flexível: caracteriza a transformação do setor de seguros, sistemas de produção em grande volume, geralmente ligados a uma situação de demanda crescente de determinado produto, coordenam grande volume de produção, permitindo economias de escala e sistemas de produção personalizada reprogramável, captando economias de escopo. Ver: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

inovadores, os quais se baseiam na tecnologia da informação e na microeletrônica que associados a uma intensa disciplina da força de trabalho favorecem as formas mais avançadas das funções reprodutivas do capital.

Entretanto com as mudanças na produção flexível ou toyotismo passou-se a exigir do trabalhador um novo perfil profissional que fosse capaz de trabalhar conforme a nova organização da produção, a fim de superar os princípios do taylorismo/fordismo que suprimia a capacidade intelectual do trabalhador condicionando-os a tarefas repetitivas. Esta perspectiva de mudança do perfil profissional do trabalhador, segundo Castells (1999), foi para atender a terceira etapa de evolução da produção flexível, o gerenciamento, o qual ressignifica novas formas de gestão do trabalho em que exige do trabalhador uma nova formação com a finalidade de multiespecializá-lo e, ao mesmo tempo, capacitá-lo para gerir todas as operações durante o processo produtivo na empresa.

Assim, por meio da qualificação do trabalhador, a empresa iria alcançar os padrões de qualidade exigidos segundo a produção flexível e, sobretudo, administraria as incertezas ocasionadas pelas grandes mudanças no setor econômico.

Neste sistema, o operário, ao mesmo tempo em que fabrica corrige defeitos, controla a qualidade, programa e encomenda, controla o estoque e o tempo de transferências das peças etc. Em outras palavras: esse paradigma produtivo requalifica profissionalmente o operário ao demandar não apenas as *habilidades/competências* sensório-motoras, mas as psicognitivas, imprescindíveis à análise, controle e interação dos trabalhos. (DIAS, 2006, p. 58, grifos meus).

De acordo com Antunes (2008, p. 55), o toyotismo, tornou-se "um importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalhador que o fordismo desprezava". Por isso, entende-se por que muitos pesquisadores argumentam que a produção flexível, a japonesa, foi a que mais intensificou a exploração do trabalho. Dentre as alterações nas novas formas de produção que geraram mudanças na gestão do trabalho e na produção, tem-se: a flexibilização, a terceirização, a subcontratação em que se tem a prevalência dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), o controle da qualidade total, o "Kan-ban" ou (just in time), a gerência participativa, o sindicalismo de empresa e o trabalho polivalente.

Dentre os citados acima, destaca-se o "Kan-ban" ou (just in time) pelas seguintes finalidades:

Os estoques são eliminados ou reduzidos substancialmente mediante regras pelos fornecedores no local da produção; "controle de qualidade total" dos produtos ao

longo do processo produtivo, visando um nível tendente a zero de defeitos e melhor utilização dos recursos; envolvimento dos trabalhadores no processo produtivo (CASTELLS, 1999, p. 214).

Segundo Souza (2012), os processos de terceirização, os círculos de controle de qualidade, os programas de controle de qualidade total, a liofilização do trabalho representam a forma mais evidente de domínio atual do capital sobre o trabalho em que a terceirização aparece como resultado da estrutura horizontalizada da produção referente a transferência dos serviços produtivos de uma empresa para outra mediante argumentos de redução dos custos na atividade produtiva sobretudo da força de trabalho.

E esses processos de trabalho com base nos aspectos referenciados acima, segundo Souza (2012, p. 148) trouxeram consequências sociais mais evidentes que são:

[...] desemprego em "massa", precarização da força de trabalho, diminuição dos custos benefícios sociais/direitos sociais e desestruturação sindical. Os círculos de controle de qualidade e os programas de qualidade total, embora façam o apelo à qualidade do produto e à autonomia do trabalhador no processo de trabalho, visualizam o aumento da taxa de crescimento do valor de uso das mercadorias.

Neste aspecto, para Souza(2012) a exploração dos trabalhadores nos processos de produção evidenciados sob a forma de desemprego e precarização do trabalho, os quais estão associados aos novos modelos de gestão que se relacionam às políticas e práticas gerenciais em que fazem parte de uma marca ideológica do modelo japonês as quais já foram citados, tem-se: os círculos de controle de qualidade (CCQs), o controle da qualidade total, o "Kan-ban" ou (just in time), a gerência participativa, o sindicalismo de empresa e o trabalho polivalente (SOUZA, 2012). Assim por estes são:

[...] produzidas formas de controle que procuram demonstrar uma dimensão mais humanizada do capital na sociedade. Para os idealizadores dos modelos de gestão de base flexível, a coerção cedeu à motivação, ao trabalho em grupo, à autonomia e a criatividade, marcando decisivamente a peculiaridade do ideário da gestão participativa, inspirador das formas de controle capitalistas contemporâneas. (SOUZA, 2012, p. 149).

Contudo, a nova concepção gerencial que perpassa na atualidade, que se considera como a mais "humana" potencializa-se em novas capacidades, habilidades, saberes e comportamentos que adaptam os novos trabalhadores ao saber-ser ligado ao modelo flexível. E isto demonstra um mero efeito manipulador diante do princípio objetivo da produção capitalista

na medida em que intensifica as formas de controle coercitivo para garantir a extração do trabalho excedente (SOUZA, 2012).

Para Mészáros (2002) a precarização do trabalho e o desemprego estrutural são as consequências da reprodução ampliada do capital ao longo de suas crises, em que o capital sempre se utilizou do aumento da miséria humana devido à violência, o distanciamento entre pobres e ricos sobretudo decorrente dos cortes dos custos sociais. Atualmente para manter a sua reprodução ampliada, o capital age de forma muito mais sistemática, pois mantém não só o desemprego estrutural, mas principalmente reforça ainda mais a precarização do trabalho.

E estes aspectos referentes ao desemprego estrutural e precarização do trabalho para Alves (2009) e Souza (2012) são muito mais de forma decisiva e impactante nos países em desenvolvimento localizados na América Latina como é o caso do Brasil, que se encontra em um contexto maior de subordinação econômica dependente do capital financeiro advindo dos países industrializados.

Este processo, segundo Deluiz (2001) e Souza (2012), faz parte da recomposição do capital através da produção flexível que aprofunda o:

[...] processo de internacionalização do capitalismo nas duas últimas décadas engendra um novo padrão de relacionamento econômico entre os países e a consolidação de reformas de amplo espectro, traduzidas em políticas de perfil neoliberal adotadas como saída para a crise econômica. Estas políticas defendem mudanças com relação ao tamanho e atribuições do Estado por meio das privatizações, objetivando diminuir os gastos públicos. Defendem também a não-intervenção estatal na economia, na perspectiva do Estado mínimo, a ênfase no mercado, com a desregulamentação das economias nacionais, e o desmonte das políticas sociais efetivadas pelo Estado de Bem-Estar Social. [...] coordenado pelos organismos multilaterais e internacionais, como: FMI, BM e BIRD. (SOUZA, 2012; DELUIZ, 2001, p. 06 e 146).

Sobre o discurso das agências internacionais com tais políticas é recuperar a frágil economia destes países em desenvolvimento, porém se questiona a forma balizadora que orienta tal proposta na medida em que passa a ser regulada pela economia e o mercado em oposição à regulação estatal. E isto implica na negação do pleno emprego e na redução de uma política de seguridade social (SOUZA, 2012). Neste processo, a meta principal é modernizar e ampliar o desenvolvimento econômico industrial local aos padrões da concorrência internacional como veremos no próximo tópico.

2.4 A reestruturação produtiva no Brasil e a contrarreforma do Estado

O processo de reestruturação produtiva que se abordou anteriormente foi viabilizado pelo investimento em capital financeiro e regulação, através da contrarreforma de cunho neoliberal imposta aos países da América Latina e da periferia do sistema capitalista, também denominados em desenvolvimento ou terceiro mundo.

O investimento em capital financeiro nos países da América Latina tornou-se um grande negócio para as agências financeiras internacionais multilaterais: Banco Mundial–BM, Fundo Monetário Internacional–FMI e a Organização Mundial do Comércio –OMC. Estas atuam nos países em desenvolvimento desde os anos de 1970 com a crise do capital em busca de liberalização dos mercados internos ao capital financeiro internacional.

Assim, para ajustar os países da América Latina ao modelo neoliberal, as agências multilaterais passam a gerir os Programas de Ajustes Estrutural– PAE com as finalidades:

[...] de assegurar o pagamento da dívida que depende de fluxos de capital e exige altas taxas de juros e para propor reformas econômicas aos países, a fim de que sejam quebradas as barreiras prejudiciais à implantação do neoliberalismo: protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo etc.(CARDOZO, 2009, p. 90).

No Brasil, a abertura ao capital financeiro internacional iniciou-se no governo de Fernando Collor de Mello, em 1988. Preparou-se o país para receber a ideologia neoliberal o que foi interrompido pelo processo de impeachment. Assumiu o poder o vice-presidente Itamar Franco, em 1992, e nomeou como Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este formatou o Plano Real, mote principal do seu discurso de campanha, levando-o ao seu primeiro mandato (DALBÉRIO e CARDOZO, 2009).

Para as autoras citadas, em 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC) apresentou o Plano Real, como solução para a instabilidade financeira. Este plano começou a possibilitar o intercâmbio entre os empresários americanos, permitindo investimentos entre diversas empresas internacionais através de políticas econômicas que dessem abertura aos mercados internos e ao mercado internacional (CARDOZO; DALBÉRIO, 2009).

A legitimação dos interesses das agências econômicas no Brasil deu-se pela reforma do Estado, por meio da aplicação da ideologia neoliberal, que se caracteriza:

[...] pela retirada do Estado como agente econômico, dissolução do coletivo e do público em nome da liberdade econômica e do individualismo, corte de benefícios sociais, degradação dos serviços públicos, desregulamentação do mercado de

trabalho, desaparecimento de direitos históricos dos trabalhadores; estes são os componentes regressivos das posições neoliberais no campo social [...] MONTES, 1996 *apud* BEHRING, 2008, p. 58).

Para os reformistas, a contrarreforma do Estado era necessária e urgente na medida em que o Estado desviou-se de suas funções. Então, seria necessário refuncionalizá-lo, a fim de superar "a crise fiscal, através de uma nova redefinição de intervenção tanto no plano econômico quanto no social, bem como a dissolução da forma burocrática de administrar o Estado" (FRANÇA, 2008, p.157).

Na concepção de Behring (2008) e Paulani (2006), a reforma do Estado não passou de uma contradição, pois o que era para ser uma reforma que garantisse e ampliasse os direitos dos trabalhadores caracterizou-se pela perda de direitos políticos adquiridos pela classe trabalhadora em suas lutas incansáveis. Portanto, Behring (2008) destaca que se trata de uma contrarreforma, a qual serviu somente para fortalecer a criação de regras necessárias a reprodução com excelência do capitalismo.

Cardozo (2009) também adverte para as contradições expressas nos objetivos centrais da contrarreforma de cunho neoliberal, que:

[...] apontam também para o descompasso entre o discurso político e a prática econômica, ou seja, para expressar que o Estado se torna mínimo somente para os gastos públicos destinados às políticas sociais. O PROER se constituiu numa grande operação de ajuda ao setor financeiro e as privatizações são sustentadas com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, colocado à disposição dos grandes monopólios privados que compram empresas estatais depois de saneadas. (CARDOZO, 2009, P. 88).

A autora ainda destaca que a contrarreforma do Estado não passa de uma "reação antiliberal, pois o Estado que, no nível do discurso, é criticado pelo capital, na prática, torna-se um instrumento poderoso para criar mecanismo de proteção, [...] violenta intervenção" nos setores econômico e financeiro (CARDOZO, 2009, p. 89).

Assim, Cardozo(2009) destaca que, embora a intervenção estatal, por meio de políticas neoliberais tenham sido implantadas por Fernando Henrique Cardoso, ainda na década de 80, do século XX, já havia um processo em andamento referente à contrarreforma do Estado por meio da reestruturação produtiva:

[...] quando as empresas principalmente as automotivas e de auto peças, buscaram o mercado externo visando superar o impacto da recessão em que as transnacionais começaram adotar na subsidiárias brasileiras os padrões organizacionais e tecnológicos inspirados nas formas flexíveis de produção, em especial no toyotismo. (CARDOZO, 2009, p. 90).

Para Alves (2009), a reestruturação produtiva no Brasil dos anos 80 do século passado foi denominada de toyotismo restrito na medida em que, o capital não conseguiu instaurar uma nova ideologia com base na hegemonia capitalista de produção que faz uma relação entre capital e trabalho. Isto se fez não mediante a atuação do sindicato que se encontrava fortalecido após o período da Ditadura Militar em que fez valer o antagonismo entre as classes.

Vale destacar que, embora houvesse uma articulação com os mecanismos de subsunção da subjetividade do trabalhador por meio da nova organização do trabalho com a aplicação de vários sistemas otimizadores da produção como: Just-in-time alicerçado aos programas de qualidade total (CEP) Controle Estatístico de Processos, (SEM) Sistema de Estoque Mínimo, e (CCQ) Círculo de Controle de Qualidade). Programas estes voltados para a automação industrial de base microeletrônica nos setores petroquímico, metalúrgico, bancário, siderúrgico e demais. Sendo estes parte de um processo de modernização em adequação da produção aos moldes internacionais, a fim de fortalecer a produção toyotista, porém o que permaneceu foi um capitalismo retardatário (ALVES, 2009; ANTUNES, 2008).

Para Alves(2009), esse processo retardatário se deu de forma contraditória em que a inserção dos trabalhadores na produção resultou num acordo o que impactou numa nova configuração na formação dos trabalhadores, sobretudo em exigência de novas qualificações e requalificações profissionais com objetivo de capacitar os trabalhadores a operarem máquinas computadorizadas. E isto fez com que patamares muito maiores de superexploração e intensificação do trabalho se efetivassem através da flexibilidade na produção. Neste sentido, Alves (2009, p. 140) destaca que:

Sob o impacto das *novas tecnologias microeletrônicas* na produção toyotista, que surgem como o momento predominante do novo complexo de reestruturação produtiva, ocorre, ainda que de modo tênue, o desenvolvimento de nova objetividade do mundo do trabalho industrial no Brasil. É um processo lento e complexo(contraditório), que ainda mescla padrões tecnológicos (e de gestão da produção) arcaicos e modernos. E caracterizado pela manutenção, recriação, criação e destruição de ocupações operárias e com impactos variados na qualificação (e desqualificação) operária. (ALVES, 2009, p. 140).

Deste modo, além de as novas tecnologias causarem a decadência de diversas profissões qualificadas (ferramenteiros, soldadores e ponteadores dentre outras) em que os trabalhadores construíam os seus saberes no próprio ambiente de trabalho, foram substituídos por técnicos em programação, computação, hidráulica e eletrônica que com estas profissões os saberes passaram a ser construídos em espaços fora dos processos de trabalhos. Também elevou

um grande índice de desemprego, pois os operários que não se adequavam às novas formas de organização do trabalho eram demitidos (ALVES, 2009).

Portanto, segundo Tauile (2001), houve o revigoramento dos mesmos processos de trabalhos anteriores baseados no modo de produção taylorista/fordista, por ser o único modelo de produção a adaptar-se às condições vigentes da sociedade brasileira em tal período. Sob esse ponto de vista Tauile destaca que ocorreu uma espécie de:

[...] “*fordismo capenga*”. De modo similar, o chamado “polo dinâmico da economia”, aquele que provê os bens de tecnologia mais recente e com maior lucratividade (em geral o segmento dos bens de consumo duráveis de “ponta”), foi se restringindo a atender a demanda de parcelas relativas cada vez menores da população, e, conseqüentemente, limitando sua capacidade de expansão em direção a um verdadeiro consumo de massa de bens de primeira mão. (2001, p.193, grifos do autor).

Por este modo, destaca-se que no Brasil não houve de fato um processo de reestruturação produtiva consolidado aos moldes da produção flexível (toyotismo), mas sim pelo taylorismo/fordismo. Neste sentido, Tauile (2001, p. 189-199), denomina o período dos anos 80 o século passado de a "década perdida", porque se tentou "modernizar o aparato produtivo a condições que não correspondia uma modernização das relações trabalhistas capitalistas". Esta situação provocou muito mais desemprego em massa, sobretudo baixos salários e, conseqüentemente, a pouca inserção do modelo de produção toyotista, ocasionado pela queda nos níveis de produção e consumo, haja vista que o sistema produtivo é alimentado pela produção e consumo em massa (TAUILE, 2001).

Já nos anos 90, tem-se a "década vendida" que corresponde ao período da terceira forma de reestruturação produtiva alusiva à globalização da economia, também conhecida como internacionalização da economia, viabilizada não só pelo capital financeiro e industrial, mas, sobretudo, pela regulação e privatizações através das reformas do Estado que compõem o projeto neoliberal (SOUZA 2012; TAUILE, 2001).

Neste período, para fortalecer a indústria brasileira nos patamares da competitividade e aumento da produção aos moldes internacionais, o governo FHC, nos anos de 1995, iniciou um processo de "reformas" institucionais através do Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE⁸, e, em seguida lançou o Plano Diretor da

⁸O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida, foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada. A Emenda Constitucional n. 19, de 19/6/98, que trata da 1998 das reformas do Estado Consultar: Plano Diretor da Reforma do Estado, Ministério da Administração e da Reforma do Estado, Brasília, 1995.

Reforma do Aparelho de Estado - PDRAE. Por estes, foram definidas as diretrizes e os objetivos da reforma da administração pública que consistiam em:

Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos. Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada. Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União. Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União (PLANO DIRETOR MARE, 1995, p. 44).

Pelo discurso acima, percebe-se claramente as orientações do Banco Mundial (BM), que atribui e limita as funções estatais com vistas a controlar os recursos financeiros que por ele são financiados. Nesse sentido, o Estado transfere as suas atribuições econômicas para a iniciativa privada por meio de privatizações das empresas estatais. Quanto aos serviços sociais, são entregues e as agências executivas das organizações sociais como as Organizações Não-Governamentais (ONGs) e instituições filantrópicas que buscam a participação por via da solidariedade (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; SCHMIDT, 1998).

Em relação a esse processo de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, Schmidt (1998) destaca que o governo Figueredo, em 1983 até 1989, já sinalizava para a desestatização através da privatização de empresas brasileiras, principalmente as que fizeram parte do patrimônio nacional durante o período de dificuldades financeiras produzidas pela grande crise internacional do petróleo.

Convém esclarecer que tal processo de privatização ficou muito mais evidente durante o mandato do presidente Fernando Collor de Melo pela criação do Plano Nacional de Desestatização (PND). Este teve muito mais êxito em comparação ao ano de 1983, que arrecadou apenas US\$ 639 milhões com a venda das empresas estatais, pois no período de 1991-1993 a arrecadação foi de 6.330 milhões que correspondeu a 64,7% do valor referente ao desmonte integral do sistema siderúrgico brasileiro (Siderbrás), e outras empresas de grande porte. Dentre elas, têm-se: a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), as empresas de energia elétrica, as de telecomunicações, de estradas, a Companhia Vale do Rio Doce.

Para Vidal (1998, p. 203), desfazer-se da Companhia Vale do Rio Doce representou a entrega gigantesca do patrimônio nacional tanto financeiro, quanto natural ao capital estrangeiro, bem como abrir mão da mais "importante agência de desenvolvimento nacional atuando em nove estados e das mais importantes "trade" brasileira [...] é entregar o que restou do controle nacional ao mercado externo".

Cardozo (2009) destaca que a negociação das empresas citadas acima, confirmou-se pelo antivalor. [...] "foram *vendidas* a preços que não pagariam 10% dos seus capitais fixos, embora o Investimento Direto Estrangeiro (IDE) tenha aumentado em termos líquidos de 1,1 bilhão de dólares em 1992 para 30,6 bilhões de dólares em 2000" (CARDOZO, 2009, p. 95).

Concorda-se com Cardozo (2009) e Vidal (1998) quando eles destacam que as empresas brasileiras foram entregues ao capital estrangeiro por valores aviltados. A esse respeito Schimidt destaca:

Os prazos de pagamentos (em 96% dos casos superior a 6 anos) com uma taxa de juros embutidos (inferior a 12% + CM) ao ano, e pagamento à vista, menos de 30% do valor da compra em 85% dos casos; no segundo período, além dos créditos acordados pelo BNDES, a característica foi a utilização de "moedas podres" (títulos de dívida agrária, debêndures Siderbrás e outros títulos da dívida pública) que tinham um valor de mercado inferior ao valor de face. O dinheiro vivo correspondeu somente 3% do valor de venda das empresas. (1998, P. 197).

A argumentação de FHC para legitimar a referida contrarreforma pela via das privatizações era a diminuição da dívida pública interna, mediante a arrecadação de cerca de 95 bilhões de dólares com as privatizações das empresas até aquele momento. Entretanto, o que se teve foi o aumento desenfreado da dívida pública que, em 1995, equivalia a 30% do Produto Interno Bruto (PIB) e no ano de 2001 aumentou para 61,9% do PIB (CORSI *apud* CARDOZO, 2009, p.96).

Para Vidal (1998) e Cardozo (2009), entregar as empresas nacionais ao capital estrangeiro foi um erro, pois somente com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) o Brasil movimentava cerca de 2 bilhões de dólares que correspondiam, na época da privatização, a um mês de juro de pagamento da dívida externa. Nesse sentido, pode-se considerar que a entrada do capital estrangeiro no país, serviu primeiramente para ativar a economia e, subsequente, abriu dificuldades para a continuidade do aumento do PIB, pois:

[...] a remessa de juros, lucros e dividendos para o exterior pesou mais no déficit de conta-corrente do balanço de pagamento do que o déficit de comércio provocado pelo aumento dos impostos. Para superar esse desequilíbrio era necessário um crescimento substancial das exportações, mas para conseguir aumento nos superávits comerciais o país teve que conter a expansão do mercado interno. (BALTAR *apud* CARDOZO, p. 96).

Para o Banco Mundial a reforma fiscal foi plausível, uma vez que esse organismo ao reconhecer que o Brasil tinha melhorado progressivamente com as privatizações e que continuaria apoiando o governo na disciplina e metas por intermédio da reforma fiscal,

comprometeu-se ainda continuar fornecendo empréstimos de ajuste para a contrarreforma fiscal (BANCO MUNDIAL *apud* CARDOZO, 2009).

Em meados dos anos 90 do século XX, com a abertura dos mercados e estabilização da moeda durante o governo de Collor de Mello e, posteriormente, o de Fernando Henrique Cardoso, o reajuste político econômico neoliberal obrigou as empresas a melhorarem as suas estratégias de produtividade e qualidade para poderem concorrer no mercado internacional. Por essa demanda as empresas organizaram-se conforme os novos modos de gestão do trabalho, "mais compatíveis com as necessidades de flexibilização da produção e com o envolvimento dos trabalhadores com a qualidade e a produtividade" (LEITE, 2008, p.79).

Nas análises de Alves (2009) e Leite (2008), a reestruturação produtiva da década de 90 do século passado adquiriu um novo impulso, pois as novas empresas passaram a incorporar novas estratégias produtivas com maior amplitude por meio de um novo aparato produtivo, uma espécie de toyotismo sistêmico, reconstituído pela inserção de recentes inovações técnico- organizacionais as quais fizeram parte da materialização do acervo de intenções para estabelecer uma ponte entre o governo e a iniciativa privada.

O governo criou as Diretrizes Gerais da Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE), que regulamentavam as ações e as diretrizes do plano de modernização de raiz neoliberal: Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria(PACTI), Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade(PBQP) e Programa Brasileiro de Competitividade Industrial (PCI), além dos Grupos de Política Setorial (GEPS). Estes programas tinham o objetivo de promover um processo de modernização rompendo com todo o aparato de produção nacional em assentamento do projeto neoliberal.

Deste modo, a nova organização sistêmica da produção conseguiu neutralizar as ações sindicalistas de classe no país. Com isto, estabeleceu-se um novo patamar com base na ofensiva do capital na produção, resultando em fatores destrutivos do mundo do trabalho, principalmente, ampliando a qualificação e requalificação profissional. Acentuou-se, assim, os problemas de demissão em massa, baixos níveis salariais, conforme os padrões de produção e de trabalho, o que continuou gerando uma grande rotatividade entre os trabalhadores nas empresas.

Neste sentido, Alves (2009) destaca que uma das formas de organização sistêmica da produção que mais impactou na precarização do trabalho foi a estratégia de descentralização produtiva, ou seja, a formação de cadeias produtivas que surgem com a terceirização. Um procedimento estratégico das grandes corporações transnacionais que procuravam recompor os

circuitos de valorização, desenvolvendo novas redes de subcontratação em formação de um novo e precário mundo do trabalho. Isto porque a subcontratação é:

[...] um componente central do espírito do toyotismo, capaz de instaurar uma "fragmentação sistêmica" do circuito de valorização, o suporte material do "trabalho coletivo". Articula-se, com o *just-in-time/kanban*, utilizando-se das vantagens comparativas postas pelas novas tecnologias microeletrônica na produção. Conjuntamente a tendência à terceirização, um movimento de qualificação de fornecedores pelas empresas contratantes com vistas a garantir a qualidade de produtos fornecidos. (LEITE, 2008, p. 85-87e ALVES, 2009, p. 203).

Neste sentido Leite (2008) destaca que as novas formas de organização do trabalho proporcionada pelo toyotismo sistêmico, contribuiu para ampliar as condições de trabalho muito mais degradantes, pois a subcontratação reflete-se na diminuição do trabalho valorizado, proporcionando sua expansão precária, sobretudo pela realização de tarefas de forma repetitiva, desqualificada pelo aumento dos ritmos, intensificação do controle, perda de benefícios, diminuição dos níveis salariais, elevação de incidências de doenças profissionais. Sendo assim, "o quadro dos efeitos da reestruturação produtiva sobre o trabalho não deixa de ser, portanto, sombrio, ainda quando o processo ocorre de forma mais sistêmica" (LEITE, 2008, p. 90).

Neste contexto de degradação da força de trabalho, as reivindicações dos trabalhadores não foram atendidas pelas forças repressivas do grande capital. Esperou-se por muito tempo uma reforma trabalhista que viesse de fato devolver os direitos dos trabalhadores conquistados em grandes lutas. Esse anseio da classe trabalhadora ficou evidente com a vitória de Inácio Lula da Silva nas eleições para presidente em 2002. Ao ser eleito, ele trouxe para discussão a reforma sindical e trabalhista, porém, optou negociá-la num órgão tripartite, o Fórum Nacional do Trabalho (FNT), pois, para ele, era necessário, primeiramente, fortalecer o sindicato, só então, depois, promover a reforma trabalhista (GALVÃO, 2008).

Galvão (2008) destaca que depois de muitas tentativas, a desesperança da classe trabalhadora foi confirmada, pois a reforma sindical levou muito tempo em debate, e pouco avançou. Neste percurso, segundo Galvão (2008, p. 205), pensou-se que o governo não ia ceder à "pressão das principais organizações empresariais pela emergência da flexibilização⁹ da CLT", na medida em que suspendeu muitas medidas legalizadas pelo governo anterior como: a

⁹ A flexibilização pode ocorrer de diferentes formas: pelo simples descumprimento da lei por parte do empregador (seja pela falta de registro em carteira de trabalho, seja pelo não pagamento de direitos assegurados em lei aos trabalhadores formais); pelo intermédio da lei (mediante a criação de contratos atípicos, cujo efeito é a ampliação da precarização do mercado de trabalho) ou, ainda, pela via da negociação coletiva. A ideia que fundamenta os dois últimos modos de flexibilização é que haja menos regras legais e mais regras negociadas, pois a negociação possibilita adequar as regras às condições locais/setoriais, bem como permite mudá-las mais agilmente, de acordo com a situação de mercado (GALVÃO, 2008, p. 203).

PL 4.302/1998, que ampliava a forma de trabalho contratado e terceirizado. O PL 5.483/2001, que estabelece a prevalência do negociado sobre o legislado e a portaria 865/1995, que proibia a fiscalização e impedia aplicação de multas às empresas que desobedeciam aos acordos da legislação trabalhista.

A autora destaca também que, embora o governo Lula tenha tomado essas medidas mencionadas, houve o reforço da contratação flexível por meio da lei 10.748/2003, que regulamentou o primeiro emprego, e da Lei 11.196/2005, que consentiu a contratação de prestadores de serviços, aprovou a lei de falências, em que o salário deixou de ser crédito privilegiado, bem como legalizou as cooperativas com o pretexto de valorizar os trabalhadores, mas, na realidade, mascarou a relação de subemprego (GALVÃO, 2008).

Não se pretende ampliar o debate em torno da legislação trabalhista, pois não é o foco do nosso objeto de estudo, bem como demandaria uma pesquisa mais aprofundada a esse respeito. Porém, procurou-se demonstrar que o processo de reestruturação capitalista, aliado à contrarreforma do Estado neoliberal, estabeleceu uma nova forma ofensiva de intensificação do trabalho e exploração dos trabalhadores.

Neste aspecto, verifica-se uma inversão da analogia entre trabalho e educação, na medida em que se exorta a educação para o trabalho, sem nenhuma expectativa crítica e, isto, termina naturalizando as formas históricas de constituição das relações de trabalho na sociedade capitalista, resultando, assim, à escola formar o trabalhador para o mundo do trabalho numa perspectiva que nega a autonomia e produz a adaptação (RAMOS, 2001).

No que concerne à formação para o trabalhador, durante os anos 80 e 90 do século XX, diversos empresários, órgãos como a Confederação da Indústria (CNI), FIESP, o Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial (IEDI) levantaram o discurso voltado para legitimar o investimento na educação básica universal, bem como a demanda de qualificação profissional. Lastimavam sobre os cuidados em investir em tecnologia, principalmente, na microeletrônica, sem que os trabalhadores estivessem preparados para atender às demandas de produção flexível e do avanço tecnológico.

Nesse sentido, o discurso pautava-se na necessidade de uma educação sólida e geral para a nova base industrial. Segundo os empresários, não seria mais preciso um saber especializado como no fordismo, mas conhecimentos gerais que oportunizassem aos trabalhadores transitarem por todo o processo produtivo, apontar e solucionar problemas. Tal modelo de formação encontra-se ancorado nas *competências*, presentes nas políticas educacionais que direcionam a prática educativa para todos os níveis de ensino, em especial,

para o ensino médio, por compor a última etapa da educação básica. Neste sentido, pressupõe-se que, ao término desta etapa de ensino, os educandos estejam aptos a adentrarem ao mundo do trabalho (CARDOZO, 2009, RAMOS, 2001, KUENZER, 2000).

Nas considerações de Kuenzer (2000, p. 79), a educação, no contexto da reestruturação produtiva alusiva à globalização da economia, incorporou os princípios da produção que demanda um novo tipo de homem. Este deveria ser capaz de "ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; seria necessário articular novas *competências* a novos modos de viver, pensar e sentir", a fim de atender às necessidades do capital e disciplinar os trabalhadores.

Para explicitar tal questão, a autora citada analisa que as mudanças do modo de produção podem ser compreendidas mediante o uso de categorias denominadas exclusão incluyente e inclusão excludente, pois elas explicam a nova forma de dualidade estrutural entre trabalho e educação.

Assim, as estratégias utilizadas como "exclusão incluyente" tem em vista excluir os trabalhadores do mercado formal (em melhores condições de trabalho garantidas por lei), para inseri-los no mercado informal. Mas isso sob condições precárias, fortalecidas pelos salários mais baixos, jornada de trabalho flexível e ampliada, regida pela subcontratação, terceirização e desemprego.

A inclusão excludente cria estratégias através do trabalho pedagógico para formar homens e mulheres incapazes de desenvolverem visões críticas para lutarem contra os valores impostos pela exploração do capital. Com isto, o objetivo é desenvolver dentro da escola uma disciplina técnica e socialmente, de acordo com as necessidades da produção toyotista que exige um perfil profissional em que o trabalhador seja flexível, capaz de resolver novos problemas com rapidez, agilidade. No caso do ensino médio, segundo os reformadores, seria importante, pois este compõe a última etapa da educação e deveriam sair da escola adaptados aos moldes da produção.

Foi nessa tônica de fortalecimento do projeto capitalista que as políticas educacionais brasileiras, inclusive a LDB, a partir dos anos 90 do século passado, passou por uma nova reforma, a fim de conferir a mesma identificação com o projeto de ajuste neoliberal brasileiro.

2.3. A contrarreforma das políticas educacionais no Brasil

A compreensão da reforma das políticas educacionais brasileiras estão no bojo da contrarreforma do Estado e no âmbito das contradições que se constituíram e constituem num campo de disputas hegemônicas entre os interesses contraditórios que marcaram a sociedade capitalista. Tais disputas proferem mudanças nas legislações educacionais, bem como objetivam adequar a educação aos interesses dos organismos internacionais.

Neste aspecto, para Frigotto (1996, p. 32-33), a educação foi concebida, estrategicamente, com a subordinação das suas práticas à lógica do capital que:

[...] historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capital transnacional ou na economia globalizada. Em boa medida, a literatura nos revela as formas específicas desta subordinação [...] de clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 1996, p.32-33).

Segundo Dale (*apud* Sanfelice, 2008), a subordinação da prática educativa encontra-se claramente no desenvolvimento não somente nos sistemas educativos nacionais, mas, também, nas práticas curriculares referenciadas aos padrões universais formulados em agendas globais específicas para a educação.

Frigotto (1996) retoma o debate e destaca que esses padrões universais de prática educativa, ao modelo de formação humana foi estabelecido após a Segunda Guerra Mundial. Modelo este que visa a uma formação com base em estudos economicistas embasados na Teoria do Capital Humano que se trata de uma:

[...] esfera particular da teoria do desenvolvimento, marcada pelo contexto em que foi produzida, uma das expressões ideológicas dominantes desse período. A teoria do desenvolvimento abrange, pelas suas características e pela problemática abordada, é muito mais uma teoria da modernização do que uma teoria explicativa do desenvolvimento capitalista, isto é, das bases materiais e das condições sociais em que assenta o processo de produção e reprodução das formações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 1996, p.40).

Fonseca e Frigotto (2012) ressaltam a importância em promover o debate em torno da origem desse padrão de formação para a prática curricular, principalmente por se tratar de um aporte teórico com um viés psicológico da teoria moderna, com um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais que tem o discurso de resolver os problemas dos países em desenvolvimento.

Tais organismos internacionais vêm atuando nos países da América Latina desde de 1960. No caso do Brasil, desde de 1971, prestando cooperação técnica à educação através de projetos de cofinanciamento desenvolvidos no Ministério da Educação (MEC). O objetivo é adaptar a formação da classe trabalhadora ao sistema de produção taylorista/fordista e pós-fordista, após a crise atual do capital, marcada pela precarização do trabalho e desemprego estrutural.

Dentre os organismos internacionais que orientam as políticas educacionais podemos destacar as agências financeiras multilaterais¹⁰: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Na América Latina lançaram mão do Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe PREAL¹¹ que confere à educação a função de desenvolver *competências e habilidades* necessárias para domínio da tecnologia. Com essa finalidade, os referidos organismos elaboraram propostas muito bem articuladas, pautadas no viés econômico para adequar a educação, conhecimento e desenvolvimento, conforme as condições vigentes na década de 90 do século XX (SILVA, 2009).

Neste contexto, os organismos internacionais são responsáveis tanto por financiar quanto por assessorar parte dos recursos gastos com educação nos países que concebem empréstimos. Por este motivo, deixam claro suas exigências, principalmente, para terem a garantia de que receberão o retorno de seus investimentos. Portanto, recomendam aos países devedores a aplicação dos ideais neoliberais que, segundo Dalbério (2009), trouxeram graves consequências para a população que depende dos serviços públicos. Isso porque:

Essa política redundou numa drástica diminuição do investimento público, com a determinação da infraestrutura (especialmente das áreas marginais). Paralelamente degradaram os serviços públicos, não só por falta de investimento, mas sim de recursos correntes para o seu funcionamento (DALBÉRIO, 2009, p.45-46).

¹⁰As agências financeiras inclusive o BM atuam desde os anos 60. No Brasil, desde 1971, prestando cooperação técnica à educação por meio de projetos de cofinanciamento desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação (Além de outros dois junto ao Ministério do Trabalho). A cooperação do BM, junto ao Ministério da Educação, com a alternativa à assistência de natureza bilateral, foi desenvolvida a partir dos anos 50, no âmbito de acordos econômicos entre governos brasileiros e norte-americanos. (FONSECA, 2011, p. 174-175). VER: FONSECA, Marília, Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação. In: Pablo Gentili (org.) A educação e a crise do trabalho. 18ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

¹¹ O PREAL foi criado em 1996, tem sede no Chile. É codirigido pelo Diálogo Interamericano de desenvolvimento e por fundações e consórcios empresariais. Dentre suas ações, destaca-se a realização de pesquisas para o Banco Mundial (CARDOZO, 2009, p.103).

Desta forma, pode-se apreender que tal política, imposta pelos organismos internacionais, reforça o caráter neoliberal contra os direitos da classe trabalhadora. Inclusive a educação, um direito social adquirido frente às grandes lutas da sociedade. (BEHRING, 2008, DALBÉRIO, 2009).

Destaca-se também a influência da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia, no ano de 1990, quando iniciaram um projeto cujo objetivo principal era reduzir as taxas de analfabetismo e universalizar o ensino básico. Mas, para que se concretizassem tais objetivos criaram o conceito de "Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS)"¹². Por este conceito ficaria mais fácil articularem os países em torno do combate ao fracasso escolar, principalmente o analfabetismo.

Na Conferência, estiveram reunidos nove países que apresentavam maior índices de analfabetismo. Dentre eles, o Brasil que assumiu o compromisso de desenvolver políticas educacionais essenciais para a educação básica voltadas para as crianças, os jovens e adultos, dando-lhes oportunidades educacionais para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Além dessa conferência, alguns documentos foram produzidos para subsidiar as reformas educacionais. Dentre esses documentos podemos destacar: "Educação e Conhecimento: *Eixo da Transformação Produtiva com Equidade*". O documento foi produzido pela CEPAL com o seguinte objetivo:

[...] criação de condições educacionais, de capacitação, a fim de transformar as estruturas produtivas da América Latina num marco da progressiva equidade social. Nesse documento são traçadas as linhas de ação política e instituições que favorecessem na América Latina a vinculação educação conhecimento desenvolvimento. (CARDOZO, 2009, p.105).

A UNESCO produziu, no período de 1993-1996, o Relatório Internacional para o Século XXI. Esse documento instituiu "*Educação: um Tesouro a Descobrir*", presidido por Jacques Dolors, fez um mapeamento da situação da educação mundial e relatou que a globalização iniciou um processo econômico, através do qual as economias interligaram-se e

¹²Tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (SILVA, 2008, p.109). Consultar; SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

tornaram-se dependentes. Neste sentido, ressalva a importância da universalização da educação básica, principalmente nos países pobres com maior índice de analfabetismo (SILVA, 2008, p. 113).

Assim sendo, o relatório apelou por uma educação voltada para as diferenças individuais, pluralista e para tolerância, evitando a violência promovendo a busca da paz que, deve sustentar os quatro pilares da educação: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos, aprender a ser* (SILVA, 2008, p.113).

Todas essas premissas para a educação foram garantidas na contrarreforma do Estado brasileiro e absorvidas nas políticas educacionais, principalmente, na reformulação dos PCNEM - da seguinte forma:

- a. o *Aprender a conhecer* atribui à educação a combinação de uma cultura geral, aprofundamento em pequeno número de áreas do conhecimento: aprender a aprender, para se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- b. *Aprender a fazer*, a fim de não somente adquirir uma formação profissional, mas também, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações inusitadas e experiências sociais ou de trabalho.
- c. *Aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos; respeitar aos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- d. *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de gerir com maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso considerar todas as potencialidades de todos os indivíduos, inclusive a de se comunicar.

O exposto deixa claro a importância do papel da educação como aporte ao discurso ideológico necessário para contribuir com a manutenção do sistema capitalista, como deixa claro Duarte:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, uma educação que forme os trabalhadores segundo os padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo há no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido, por meio da educação, não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que difundir a ideia de que o desemprego e o constante adiamento da promessa de fazer o Brasil ingressar no primeiro mundo são consequências da má formação dos trabalhadores (1999, p. 47).

Compreende-se que o discurso sobre a educação esconde o verdadeiro sentido da ideologia neoliberal que é promover o esvaziamento completo do ser humano [...] na medida em que seu grande objetivo é formar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa" (DUARTE, 1999, p. 54).

Segundo Xavier (2011), Frigotto e Ciavatta (2003), e Saviani (1999), as reformas das políticas educacionais brasileiras do século XXI foram marcadas pelo fim da Ditadura Militar e início do processo de redemocratização do país. Nesse contexto, os educadores, entidades sindicais, sociedade civil reuniram-se através de debates organizados pelo Fórum Nacional de Educação em defesa da Escola pública de Qualidade (1988) que resultou na elaboração do projeto de Lei n 1158-A (1998), apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio o qual reivindicava uma educação com significado político e social. Porém, este projeto de lei foi substituído mediante a aprovação da nova LDB. Por falta de um projeto próprio que a regularizasse, o governo, por meio de decretos, seguindo as orientações do executivo, invalidou o projeto de Lei da sociedade civil. Isso porque:

O pensamento dos educadores e a sua proposta de LDB não era compatível com as ideologias e com as políticas de ajustes e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados [...] Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas pelo alto, pelo poder executivo, por meio de medidas provisórias, decretos ou por leis conquistadas no Parlamento, mediante o expediente de troca de favores (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109-10).

A defesa dos interesses dominantes expressou-se na nova LDBEN nº 9394/96, sancionada em 26 de dezembro de 1996¹³. Isso aconteceu num processo de luta contra os valores democráticos defendidos pelos educadores progressistas e os defensores da ideologia do mercado que tiveram suas premissas atendidas no projeto do Senador Darcy Ribeiro. Neste sentido, a nova Lei trouxe a personificação do projeto neoliberal implantado no Brasil. Segundo Saviani (1999, p. 199), trata-se:

De um documento legal em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual muitas formas gerais e, especificamente,

¹³ A regulamentação desta lei tornou-se alvo de grandes discussões devido à grande dificuldade em aceitar o projeto de Lei (LDB) apresentado pelo MEC, representava um desvio do projeto inicial dos educadores, da Constituição Federal de 1988, e da sociedade civil. Os educadores traziam um projeto de LDB e de um Conselho Nacional de Educação apresentado à Câmara dos deputados com base na autonomia econômica, financeira e administrativa em ampla representatividade da sociedade civil. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc.**, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, abril 2003. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

no campo educacional [...] um texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista [...], compatível com o Estado mínimo, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.

Corrêa (2003) menciona essas mudanças, através da contrarreforma do Estado para a educação, pela influência dos organismos internacionais. Estes trouxeram para a educação um viés econômico, influenciando diretamente na formatação das políticas educacionais, a partir dos anos 90 do século passado, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Tal governo estabeleceu um projeto anteriormente ambicionado por Fernando Collor de Melo que foi barrado pelo Impeachment. O projeto, por sua vez, atendeu aos interesses da classe detentora do poder político e econômico respondendo à demanda do grande capital.

Assim como a LDB, o Plano Nacional de Educação –PNE Lei n. 10.172, de 9/1/2001), também, foi alvo de disputas políticas, pois o projeto da sociedade foi desconsiderado e, outro projeto foi sancionado por FHC. Acerca desse Plano hegemônico para a educação, Frigotto e Ciavatta (2003, p.113) afirmam que "o projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal".

No âmbito pedagógico, foi permeado por políticas curriculares que trouxeram uma "nova" vertente pedagógica voltada para as *competências* em que se fundamentou no lema Aprender a aprender presente nos PCNs e nas DCNs para todas as etapas e modalidades de ensino. Estes apontam para o discurso oficial educacional conforme o Relatório Delors que articula a educação ao cenário contemporâneo de reestruturação produtiva capitalista (DUARTE, 1999).

Esses mesmos conhecimentos pautados nas DCNs e nos PCNs estão referenciados na matriz de competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo os documentos oficiais do MEC, o ENEM foi estabelecido com o seguinte objetivo:

[...] além de avaliar as *habilidades e competências* adquiridas pelos alunos, tornou-se uma alternativa ao já tradicional exame vestibular. Diversas Universidades e instituições isoladas de ensino superior já sinalizaram que poderão reservar vagas, utilizando os resultados do ENEM como um dos créditos para o processo seletivo (BRASIL, CES, N. 606/98, p. 3-4, grifo meu).

Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2003, p.77) qualificam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a exemplo do ENEM, como “um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto, e que tem efeito desagregador e inócuo”. Sendo assim, contraditoriamente

a avaliação só vem confirmar o fracasso escolar e denunciar o descaso para com a população pobre que necessita do ensino público de qualidade.

Com o fim do mandato do governo de FHC, em 2002, Luís Inácio Lula da Silva pleiteou seu primeiro mandato que foi até 2006. O mesmo deu continuidade à contrarreforma das políticas públicas do governo FHC. Durante esse período, o então ministro da educação Fernando Haddad pôs em voga o Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE), apresentado em 24 de abril de 2007 pela substituição do PNE através do Plano de Governo e do documento do NAE/PR– Qualidade da Educação Básica (GRACINDO, 2008).

Oliveira (2009) e Gracindo (2008) mencionam que todo o planejamento educacional esteve voltado para o PDE, que representou a mesma política descentralizada da gestão anterior, mas de certa forma trouxe avanços e retrocessos como:

1. Continuou a manutenção do sistema de avaliação regulatória do MEC substituiu-se o antigo Provão pelo ENEM, sistema de avaliação dos ingressos ao ensino superior, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi substituído pela Provinha Brasil, sistema de avaliação do ensino fundamental;
2. Permaneceram as DCNs e os PCNs, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio;
3. No financiamento, a mudança foi na nomenclatura: o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) valorizou somente a ampliação do ensino fundamental. Enquanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério(FUNDEB)¹⁴ contemplou toda a manutenção da educação básica correspondente aos três níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e médio. Dentre outras mudanças, vale destacar está o piso salarial dos profissionais da educação básica;

¹⁴ Regulamentado como política através da Ementa Constitucional n.53, de 19/12/2006, atribuindo nova orientação ao parágrafo V do artigo 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o FUNDEB(OLIVEIRA, p.208). Ver: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão do trabalho e da pobreza: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

4. Dentre os sistemas de ensino, ganharam destaque o Ensino Superior que recebeu a implantação de algumas instituições federais de ensino e o ProUni um programa muito questionado pelo investimento de recursos por parte no governo na iniciativa privada;
5. Ampliou-se o Ensino Fundamental para nove anos, consignado no PNE do governo anterior. Por esta ampliação a criança inicia o Ensino Fundamental aos seis anos;
6. Formação inicial e continuada dos(as) professores(as) foi muito incentivada;
7. A LDBEN foi alterada diversas vezes.
8. Estabelecimento da discussão em torno da Conferência Nacional de Educação (CONAE), através da sistematização de um sistema nacional de educação articulado por diversos setores da sociedade civil. Sendo a sua primeira realização em 2010.

2.4 A contrarreforma do ensino médio: a dualidade estrutural como categoria identitária

A contrarreforma do EM está referenciada na mesma conjuntura política e econômica da contrarreforma do Estado nacional brasileiro, ocorrida nos anos 90 do século passado, sob influência da política neoliberal. Tal contrarreforma aplicou-se a todos os níveis de ensino pela influência dos organismos internacionais que exigem que os governos locais adêquem as políticas educacionais às mudanças do mundo globalizado.

Por isso, a contrarreforma do EM reforça a subordinação imposta, nas políticas educacionais, para a prática educativa. Segundo Cardozo (2009, p. 121), essa subordinação apresenta-se pelo "ressuscitamento do dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante", em detrimento de uma formação geral. Determinação esta que visava atender às demandas do paradigma de produção toyotista, o qual demanda um novo trabalhador com perfil profissional diferenciado para superar as debilidades do meio de produção taylorista/fordista, ou seja, uma formação polivalente.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o dualismo estrutural, na formação para o ensino médio brasileiro, tornou-se uma marca, mediante a indefinição que perpassa a constituição da identidade deste nível de ensino. Assim, a problemática em torno da identidade

do ensino médio tem sido marcada por contradições que o caracterizam historicamente por sua dupla função: preparar para o mercado de trabalho e possibilitar aos estudantes o prosseguimento de seus estudos.

E este aspecto, na formação dos estudantes, apresenta-se de forma contraditória e ambígua na medida em que corrobora para reforçar a desigualdade social característica da sociedade capitalista pela determinação do conhecimento científico reservado à formação dos dirigentes e à instrução do povo baseada no trabalho produtivo. Neste aspecto para Kuenzer (2001, p. 10), a história do ensino médio no Brasil "é a história da tensão, que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência para a compreensão de proposta que já" vinham sendo desenvolvidas desde os anos de 1940.

A legitimação do dualismo estrutural, na formação para o ensino médio do povo brasileiro, tornou-se uma marca desde a metade do século XX, com a Reforma Capanema em 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Com esta passou-se a conviver com duas categorias distintas de formação, tanto para a classe abastada quanto para os trabalhadores. Para a classe abastada ofereciam-se os cursos médios de 2º ciclo, o científico e o clássico que preparavam os educandos para o ensino superior. E para os trabalhadores, ofereciam-se os cursos instrumentais de nível médio de 2º ciclo, a fim de promover o acesso ao mercado de trabalho. Dentre tais cursos tem-se: o de nível médio de 2º ciclo, agrotécnico, industrial técnico e o normal. Estes não proporcionavam aos alunos concludentes do ensino médio técnico a possibilidade de candidatarem-se a uma vaga no ensino superior (KUENZER, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Apesar de várias tentativas de unificação entre as modalidades científica, clássica e as profissionalizantes, que correspondem ao princípio educativo tradicional na vertente humanística clássica referenciada por Gramsci. A que possibilitaria ao estudante tanto o domínio de conhecimentos instrumentais, quanto o pleno domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, que por esta formação permitiria não só o acesso ao ensino superior, mas sobretudo oportunizaria o acesso às funções dirigentes (GRAMSCI, 1978, *apud* KUENZER, 2007).

Porém, tal formação humanística foi separada devido à parceria entre o sistema público e privado em que o sistema privado assumiu a formação profissional, criando assim em 1942, o SENAI e, em 1946, o SENAC e as Escolas Técnicas Federais, claro que ambas destinadas à classe trabalhadora (KUENZER, 2007). Assim configura-se:

A dualidade estrutural, como categoria explicativa da constituição do ensino médio profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública e privada. (KUENZER, 2007, p. 29).

A devida equivalência entre o ensino secundário e o técnico só foi garantida com o estabelecimento da Lei de Equivalência plena, através da LDB de 1961(4.024/61), por meio da criação dos cursos propedêuticos e profissionalizantes para atender às mudanças ocorridas no mundo do trabalho em que trouxe o desenvolvimento de diversos ramos profissionais, em consequência do crescente crescimento dos setores primários, secundário e terciário. Assim, se fez necessário a legitimidade de outros saberes que não eram somente de cunho acadêmico, mas a formação com vistas ao princípio educativo (KUENZER, 2007; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Para Kuenzer (2007, p. 29), embora estes cursos fossem equivalentes, a dualidade persistiu, pois a "equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que constituem dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltadas para necessidades bem definidas de trabalho", cujo objetivo era formar trabalhadores instrumentais e intelectuais.

Nesse aspecto, a formação profissional assumiu um papel importante para atender à demanda do modo de produção capitalista referenciado pelo paradigma taylorista/ fordista. Isso aconteceu mediante a regulamentação da profissão de técnico do nível médio com vistas a atender aos acordos assinados entre o governo brasileiro e a United States Aid Internacional Development (USAID) que objetivava a ampliação do máximo de "matrículas nos cursos técnicos a fim de formar mão de obra qualificada aos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32-33).

Em legitimação a tal exigência, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), foi aprovada a Lei n. 5692/71 que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961(4.024/61) e estabeleceu a profissionalização compulsória visando atender a grande demanda por técnicos de nível médio em decorrência das grandes transformações na produção e a emergência de novas relações de trabalho proporcionadas pelo processo de industrialização do país.

Com isso, "a euforia do "tempo do milagre" apontava para o ingresso do Brasil no bloco do primeiro mundo, através do crescimento acentuado da economia; a expectativa do

desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas" reforçando assim, a grande necessidade de qualificação profissional pautada na Teoria do Capital Humano (KUENZER, 2007, p. 30).

Como a euforia do milagre econômico não se concretizou nos patamares que o governo ambicionava, também diante resistência de alunos e pais não aceitarem o ensino profissional que não os preparava para entrarem na universidade, além das pressões que surgiram mediante a burocracia estatal, bem como das instituições de formação profissional e a reivindicação do empresariado escolar, o Conselho Federal de Educação n. 76/75, por meio da Lei n. 7.044/82, extinguiu a profissionalização compulsória no 2º grau (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Com a nova Lei n. 7.044/82, a formação geral e a função de formar técnicos de nível médio foi transferida para as escolas Técnicas Federais, principalmente por seu caráter profissionalizante. Essas mudanças ocorreram mediante uma readaptação do que já vinha sendo legitimado na prática das escolas em que prevalecia o discurso da equivalência plena entre os cursos propedêutico e técnico, pois concedia aos alunos das duas modalidades de ensino médio pleitearem uma vaga ao ensino superior. Entretanto, destaca-se mais uma reforma do ensino em que, o dualismo estrutural foi preservado, sobretudo no plano dos valores e dos conteúdos da formação do ensino técnico os quais se diferiam dos conteúdos do ensino propedêutico e isto, impossibilitava os alunos do ensino técnico pleitearem uma vaga em igualdade na universidade.

Com isto, os estudantes que cursavam o ensino médio técnico foram privados de "uma formação básica e plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral" CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 34).

Neste aspecto, para Kuenzer (2001, p. 25), a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com muito mais vigor pela reafirmação da oferta propedêutica, agora denominada de básica, como via preferencial aos que desejavam ingressar no ensino superior, "permanecendo os antigos ramos, agora denominados habilitações plenas, como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho".

Ainda para Kuenzer (2007), o novo modelo de formação para a educação do povo brasileiro foi para atender à demanda da produção e das novas relações de trabalho que se relacionam com a terceira forma de reestruturação produtiva proporcionada pela internacionalização do capital:

[...] em que as velhas práticas de organização tayloristas/ fordistas deixam de ser o foco, diante da superação do modelo japonês da 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. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos gerenciais; as palavras de ordem são qualidade e competitividade. (KUENZER, 2007, p. 32).

Neste contexto, de diversas mudanças no mundo do trabalho, em decorrência das "transformações tecnológicas e administrativas do trabalho e das relações produtivas dentro e em torno da empresa emergente em rede [...] juntamente com o paradigma informacional" (CASTELLS, 1999, p.265), foi priorizado um novo tipo de trabalhador com perfil profissional com capacidade de abstração, polivalente, flexível e criativo. Com isto, a formação do trabalhador passou a referenciar as capacidades necessárias para atender às demandas da produção e sustentar o grande capital. Para tanto, fez-se necessário, uma educação que promovesse a formação geral (CIAVATTA, 2012; OLIVEIRA, 2010).

A esse respeito, Ramos (2012) destaca que, com a cultura industrialista do projeto de desenvolvimento econômico brasileiro, sob o argumento de pleno emprego, a educação esteve estritamente relacionada ao mercado de trabalho, subsequente à precarização do trabalho, desemprego estrutural devido a um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e flexibilização das relações e dos direitos sociais:

"[...] a possibilidade de desenvolvimento por projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dado a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a "vida". (RAMOS, 2012, p. 112).

Neste contexto, a predominância dessa formação passou a ser preferida a partir da atual DLB(9394/96), principalmente na concepção pedagógica predominante da década de noventa do século passado, em que a função da escola estaria em "proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso a conhecimentos sistematizados" (RAMOS, 2012, p.113).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que embora tenham ocorrido diversas contestações de repúdio a essa formação, principalmente com o fim da Ditadura Militar e início do processo de redemocratização em 1987 através dos movimentos da sociedade civil

organizada, por meio de entidades educacionais e científicas, que se mobilizaram pela busca do direito à educação pública, laica, democrática, gratuita e de qualidade.

Muitos estudiosos que defendiam a relação entre trabalho e educação reivindicavam uma escola unitária para todos os níveis de ensino em que a formação fosse voltada para à prática social, tendo o trabalho como princípio educativo. Para tal, era necessário proporcionar "aos alunos os domínios e os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção", conforme os princípios da politecnia, "e não o mero adestramento em técnicas produtivas" (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35).

Os debates a respeito desse tipo de formação referenciada estavam em pauta no projeto de LDB conforme a PL. 603/96, apresentada pelo Deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, bem como as principais reivindicações dos educadores progressistas para o ensino médio. Este projeto, entretanto, foi suplantado pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, com a aprovação da nova Lei 9.394/96, e a retirada a PL. 603/96. Posteriormente, transformou o conteúdo do projeto de lei em decreto (Decreto n. 2.208/97, regulamentando a Portaria n. 646/97) e fazendo valer a reforma do ensino médio e técnico por um ato de poder.

Com a nova Lei 9.394/96 articulou-se a educação profissional integrada à formação geral em seus diferentes vieses humanísticos e científico- tecnológicos. Já com o Decreto n. 2.208/97 e a Portaria n. 646/97 proibiram não só a formação integrada, como regulamentaram a formação profissional aos cursos aligeirados de formas fragmentadas para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Neste contexto, o decreto fez a reforma estrutural, de modo a fortalecer um conteúdo de caráter ideológico e pedagógico, sendo aprofundado de imediato pelo Conselho Nacional de Educação, cujo arranjo era favorável ao governo, mediante o Parecer que afixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE n. 03 1998) e para Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n.16/1999) (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Neste aspecto, o governo lançou mão de:

[...] estratégias curriculares que mantenham a classe trabalhadora alijada do saber socialmente valorizado, além, da "vantagem" adicional de ampliar formalmente o número de trabalhadores escolarizados, que favorece a classe hegemônica na precarização do trabalho e na desvalorização salarial. A qualificação apenas formal, vazia de qualidade não assegura, entretanto, possibilidades de real inserção frente às exigências do mercado. (SILVA, 2002, p. 3).

Deste modo, para Kuenzer (2001), a reforma que separou o ensino médio do ensino profissional além de lançar mão da reforma curricular, teria como objetivo principal destinar o ensino técnico à gerência do mercado, disponibilizando-o aos interesses dos empresários e também de quem pode pagar por ele. Desta forma desresponsabilizaria o Estado em arcar com o financiamento desse nível de ensino.

Com isto, o MEC lançou mão de um planejamento político e estratégico referente ao ensino médio, definindo como meta a preparação de suas bases para a expansão do atendimento à demanda e à melhoria da qualidade de ensino diante dos seguintes problemas:

A retirada da formação acadêmica da educação tecnológica criando duas redes de ensino médio; a separação da distinção entre educação geral e especial, por meio de uma base comum nacional modulada formando (conjunto de disciplinas) que dariam formação profissional em partes orgânicas que num conjunto, formariam o técnico; a redução dos custos conforme a opção do aluno fosse: o mercado ou a universidade; a estrutura do ensino médio (reforma curricular; a expansão do atendimento; a consolidação e descentralização da rede de Escolas Técnicas e CEFETs; a avaliação; o ensino a distância. (KUNZER, 2001, p. 60-61).

Assim como plano estratégico para expansão e reforma do EM tendo em vista legitimar uma nova formação para esse nível de ensino. O MEC lança mão de dois programas. Primeiramente o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), criado em 05/11/1997, através da SEMTEC com a parceria do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM). Subsequente foi aprovado em 02/03/2000, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), também conhecido como Projeto Escola Jovem.

Com estes programas o governo brasileiro passou a contar não somente com recursos nacionais correspondentes a 500 milhões de dólares, mas sobretudo possibilitou um convênio de mais 500 milhões de dólares com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), totalizando 1 bilhão de dólares em investimento. Segundo o BID, os recursos seriam para implementação da reforma curricular, estrutural e a expansão do atendimento do EM nas suas unidades de federação, tendo em vista a melhoria da qualidade e ampliação do grau de cobertura a fim de promover a equidade social no Brasil.

Para tanto, o BID deixou às claras suas principais metas, quais sejam: execução de projetos de ampliação e construção de escolas; formação inicial e continuada dos professores e dos gestores educacionais; implantação do sistema de avaliação no ensino médio, bem como a implantação da reforma curricular e estrutural do ensino médio que teve consonância com os documentos normativos da reforma curricular: os PCNEM e as DCNEM, ambos já regulamentados (BRASIL, 2000).

Vale destacar que embora o governo tenha criado o PROMED com objetivo de fortalecer o ensino médio, por meio de sua melhoria e expansão, a única vantagem, segundo muitos pesquisadores, seria a ampliação do número de vagas pois o número de matrículas duplicou elevando de 3,5 milhões para 6,9 milhões de alunos e subsequente obteve-se um aumento de 11,5% (BRASIL, 2000).

Porém essa ampliação do número de vagas por meio do programa de melhoria e expansão do ensino médio ocorreu de forma contraditória, na medida em que o aumento do número de vagas incidiu em decorrência da escolaridade obrigatória das crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental com o FUNDEF que passou a valer em 1998. E isto gerou uma demanda muito maior pelo ingresso dos alunos no ensino médio (BRASIL, 2000).

Analisando a política de expansão do ensino médio, Diógenes (2013), em sua pesquisa "Ensino Médio no Brasil: Consensos e Dissensos", destaca que a viabilidade dessa política pública de educação só se tornou possível com a ampliação do ensino fundamental e por meio do PROEP, na medida em que passou a existir uma articulação entre os dois programas, pois o financiamento do Plano de Expansão do Ensino Médio (PEEM) passou a ser concretizado através dos recursos do PROEP e não do PROMED. Desta forma, o PROEP tornou-se responsável pela formulação dos Planos de Educação Profissional (PEP) bem como, dos Planos de Ensino Médio (PEM).

O PEM consiste em um plano estratégico e operativo para o Ensino Médio da Unidade Federada, que consiste em insumo para preparação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio-PROMED contendo, entre outras informações relativas a: projeção de matrículas, perfis dos docentes e alunos, inventário de infraestrutura física, equipamentos, alternativas de financiamento e propostas para a melhoria e expansão deste nível de ensino. Incluem-se, ainda, estudos para identificação de estilos de aprendizagem dos jovens que frequentam o turno da noite, qualificação da expansão da educação média, a identificação de modalidades alternativas de financiamento, além de estudos sobre diretrizes curriculares. (BRASIL, S/D *apud* DIÓGENES, 2013, p. 94).

Neste aspecto, para as autoras Kuenzer (2001) e Bueno (2002), este programa não contemplou os pressupostos responsáveis por garantir as necessidades e especificidades dos alunos desse nível de ensino, tais como: oportunizar aos estudantes adentrar tanto na universidade quanto ingressar no mercado de trabalho. E isto ocorreu mediante o fato de que cursar o ensino médio profissional ou a formação geral, o que de certa forma contribuiu para o esvaziamento dos conteúdos da educação em seus aspectos geral. Isso ocorre devido a aquisição de competências genéricas conforme a demanda do mercado de trabalho. Em consequência, o

ensino médio expandiu-se sem considerar a identidade física e de formação desse nível de ensino.

Neste sentido, na reforma do EM e da educação profissional com adoção dos recursos do BM, segundo Kuenzer (2001, p. 73-74), ficam evidentes as condições de articulação do financiamento das políticas públicas governamentais e execução de reformas com objetivo de desenvolver políticas para os países pobres, principalmente pelos EUA, o qual tem a hegemonia no âmbito do Banco Mundial. Desta forma, a reforma do EM e profissional representa a forma de participação do Brasil "no processo de globalização: sócio dependente, heterônimo e consumidor sem condições de negociar sua inserção e construir sua soberania, [...] com os demais países como parceiros livre e autônomos" em que se tem:

A adoção dos pressupostos do Banco Mundial pelas políticas de educação brasileiras são bastante claras. [...] a redução do papel do Estado no financiamento, a busca internacional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização, a redução de direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, do atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando igualmente os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital. (KUENZER, 2001, p.73).

Deste modo, para Carneiro (2013) o ensino médio nunca foi uma ponte entre o saber e as classes populares, expressando a constituição de sua dualidade estrutural. No passado, esteve a cargo das elites intelectuais que o destinava à preparação para terem o acesso ao ensino superior. E, as classes populares ao mercado de trabalho.

Na atualidade não é diferente, na medida em que persiste um sentimento de dominação, deixando transparecer uma formação dual e excludente para as classes populares por intermédio da universalização das políticas educacionais. Apesar da garantia de universalização dessas políticas para esse nível de ensino, a qualidade ainda se torna uma incerteza, porque as políticas de universalização não contemplaram as especificidades e as necessidades para manter a qualidade e a identidade do Ensino Médio (KUENZER, 2001; 2007).

Deste modo, persiste a problemática em torno da identidade desse nível de ensino em que recai a formação geral, conforme expressa o art. 35 da LDB a qual define suas finalidades:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de outros;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar-se a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como nova pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científicos -tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, Art. 35, p. 33).

Neste aspecto, tal proposta parece desconsiderar o ensino médio como a última etapa da educação básica e, sim, afirmação como ponte de entrada ao ensino superior na medida em que desconsidera as políticas locais e suas finalidades e sobretudo legitima o currículo centrado em competências a fim de coadunar com sistema de avaliação centrado em resultados procedentes de *rankings* de escolas e alunos. No caso do ensino médio tem-se o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Embora estabelecido 2002, não havia ainda se consolidado, porém incorporava a função de avaliar as competências dos alunos desse nível de ensino (LOPES e LOPEZ, 2010).

Com este propósito, a noção de competência passou a nortear todos os instrumentos normativos da reforma curricular do ensino médio, sobretudo, na composição das matrizes norteadoras do processo avaliativo correspondente a toda educação básica, principalmente para que houvesse uma articulação entre os conteúdos do ensino médio e a avaliação para acesso ao ensino superior bem como outros aspectos já referenciados. Assim, a matriz curricular deste nível de ensino passou por um total processo de reestruturação curricular. A nova matriz curricular do EM:

Estrutura-se nos seguintes conceitos: interdisciplinaridade (que inclui também a concepção de disciplina), contextualização e tecnologias- hibridizadas à lógica das *competências*. A partir deles, elabora-se, um discurso que recontextualiza muitas ideias de currículo integrado defendidas pela literatura especializada no campo do currículo e de discurso da prática, porém as insere em finalidades educacionais que não necessariamente correspondem às finalidades dessas ideias em seus contextos de produção. (LOPES, 2008, p. 104).

A materialização desse projeto, por meio da contrarreforma educacional na vigência do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), iniciou uma série de reformas na educação a fim de adequá-la às mudanças da reestruturação produtiva. Desse modo, a nova matriz curricular do ensino médio expressa as contradições impostas pelo mundo capitalista ao se utilizar do campo educacional, principalmente, do Ensino Médio para

disseminar a ideologia da classe burguesa e negar a formação do trabalhador (FRIGOTTO, 2012), que sob o ponto de vista da função social da escola, foi redirecionada para atender aos objetivos da formação humana a qual se fundamentou na teoria do capital humano¹⁵ pautada em *competências e habilidades* com vistas à empregabilidade do trabalhador. (FRIGOTTO, 2009).

Frigotto (2012) adverte que a formação geral ofertada pela educação básica não passa de uma formação técnica dual e excludente oferecida ao trabalhador. Uma formação que prepara somente para o mercado de trabalho. Porém, o povo brasileiro necessita é de uma formação de qualidade na perspectiva da politécnica¹⁶. Nessa perspectiva, a formação não seria objetivamente profissional e nem teria fim "na formação geral, conforme os interesses do mundo produtivo, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seu projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 36).

Com o fim do mandato de FHC em 2002, assume o governo, Luís Inácio Lula da Silva em 2003, trazendo discursos educacionais democráticos. Passou-se então a exigir uma postura política para subsidiar um projeto educacional revolucionário comprometido com a educação das massas populares brasileiras, conforme o compromisso assumido em sua campanha de eleição. Neste sentido, o governo criou uma comissão para as diretorias do ensino médio e educação profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da educação (SEMTEC/MEC) a fim de assessorar a realização dos Seminários Nacionais "Ensino Médio: Construção Política e Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas" sendo realizado em 2003.

Com a realização do seminário acima citado, as contribuições recolhidas resultaram em contradições, disputas teóricas e políticas culminando em um novo Decreto n. 5.154/2004,

¹⁵No fim da década de 1950 e início da década de 60, Theodoro Schultz (1962; 1973) declarou o conceito de capital humano, vinculando-o a uma função agregada macroeconômica, para explicar as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os indivíduos. O impacto dessa formulação foi extraordinário e lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia de 1979. Trata-se de um conceito que foi construído na fase áurea do modo de regulação fordista de desenvolvimento econômico e explícita, paradoxalmente, os seus profundos limites (2012, p. 36). Consultar: FRIGOTTO, Galdêncio. **A crise do trabalho**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

¹⁶ Busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potências humanas (SAVIANI, 1997 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35-36). Consultar: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepções adaptações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). 3 ed. SP: Cortez, 2012.

de 23 de julho de 2004. Apesar de sancionar o novo Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto n. 2.208/1997, a problemática em torno da separação da educação profissional perdurou. Isso porque a única vantagem do Decreto n. 5.154/2004 era o fato de a educação técnica ser ofertada juntamente com o ensino médio ou, ainda, o fato de a formação técnica ser oferecida individualmente pelas escolas técnicas. Portanto, sobrava para o ensino médio ofertar a formação geral, composta pelo ensino profissional técnico e o ensino propedêutico, fortalecendo assim a dualidade estrutural contidas nas Leis de n. 5.692/71 e a de n. 7.044/82 (CARDOZO, 2009; FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Com a revogação do Decreto n. 2.208/1997, através da aprovação do Decreto n. 5.154/2004, ficou claro que o governo não estabeleceu mudanças estruturais. Ao contrário, a aprovação do novo decreto representou uma demonstração de um grupo heterogêneo que se formou no campo de esquerda firmado em alianças conservadoras. Por isso, o documento:

[...] é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a nova lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26-27).

Neste aspecto, é preciso concordar com Oliveira (2005), ao destacar que o novo decreto se coaduna com os interesses do mercado, na medida em que se manteve os mesmos aspectos do currículo referenciado no Decreto anterior pela definição de perfis profissionais por áreas profissionais, a fim de atender à demanda dos empresários e trabalhadores, de modo a influenciar o currículo para o desenvolvimento de competências indispensáveis em determinadas áreas profissionais.

Por isso, com o processo de revogação do Decreto n. 2.208/97 e aprovação do Decreto n. 5.154/2004:

Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação. O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, [...] não muda o desmonte produzido na década de 90, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.52).

Ademais, o Decreto n. 5.154/2004 reafirma não só o poder normativo da LDB/9.394/96 como Lei ordinária referente aos artigos 22, 35 e 36, e a educação profissional nos artigos 39 e 42, mas tenta ampliar a política de reforma e expansão do EM com o objetivo de autorizar as escolas a readequarem todos os cursos aprovados pelos órgãos normativos de acordo com os sistemas educacionais, ao parágrafo 2º do art. 36 da Lei desde que respeitasse as demais normas para o ensino médio. E estes fatores contribuíram com a atualização das Diretrizes Curriculares (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Para este fim, o governo ampliou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) financiado pelo BM a fim de expandir e reestruturar o ensino médio e promover a atualização curricular. Isto contou com articulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado oficialmente no dia 24 de abril de 2007 através do decreto 6.094, pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva tendo como ministro da educação Fernando Haddad (BRASIL, 2007; 2008).

Segundo Saviani (2007), o PDE é um programa composto por 29 metas, tendo em seu aparato principal o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", que aparece no PDE como um grande guarda chuva que abriga praticamente todas as ações e os programas em desenvolvimento pelo MEC que foram sistematizados pela gestão do governo anterior (SAVIANI, 2007).

Sobre análise de Dourado (2007), a elaboração e construção do PDE se deu de forma muito frágil, na medida em que, não contou com a participação dos setores organizados da sociedade brasileira, bem como os representantes dos sistemas de ensino que compõem o próprio MEC, pois seus objetivos relacionam-se com importantes políticas de desenvolvimento direcionadas à educação nacional, porém contempla a problemática de não possuir fundamentação prática, pedagógica e autônoma suficiente para não depender dos diferentes programas e ações em desenvolvimento pelo próprio MEC, por isso, agem de forma coercitiva na centralização e gestão da educação básica.

Sendo assim, para o autor, este programa não deixa de demonstrar as suas ambiguidades uma vez que assume um conjunto de programas direcionados por políticas que visam à inclusão através de um viés democrático que, na verdade, referencia-se por políticas que dão ênfase ao aspecto gerencial, tecnicista e produtivista em que se valoriza os testes padronizados do panorama desigual e excludente da educação brasileira (DOURADO, 2007).

A análise desse trabalho não se prenderá ao PDE, mas em relacioná-lo com outros programas que tratam do EM considerando que o mesmo é o foco deste estudo. Assim, é

necessário compreender as ações e metas do PDE para este nível de ensino como: a consolidação do processo de avaliação que tem como eixo constituinte das políticas educacionais o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); as políticas já em andamento referentes ao Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), criado em 2003, que agora com essa política o governo cria o "Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)"; também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme o parecer 5/2011 e aperfeiçoamento do programa do livro didático (BRASIL, 2007a; 2007b).

Vale destacar que estas políticas citadas acima, coadunam-se com as políticas de reestruturação e expansão do ensino médio estabelecidas pelo MEC, por meio do PDE, para a educação brasileira com o propósito de superar o dualismo estrutural que se reflete na evasão, repetência e distorção idade/série. A superação desses problemas do EM tem sido o discurso dos reformadores a partir dos anos 90 do século passado, ao legitimar o programa PROMED, porém este não conseguiu resolvê-los. Isto porque, uma das principais metas desse programa era a projeção do maior número possível de matrículas de alunos, visando à preparação da classe social que vive do trabalho para as mudanças do mundo do trabalho.

Embora, o MEC tenha constatado que no período de 1999-2009 ocorreu o aumento do número de matrículas no ensino médio, como resultado das metas atingidas pelo PROMED, suas ações não foram suficientes para resolver os problemas desse nível de ensino, pois a reforma educacional contemplou somente os aspectos quantitativos do processo educacional. Prova disto, são os indicadores sociais que apontam para a discrepância de distorção idade/série que na faixa etária entre 15 e 17 anos, apenas 59,9% dos educandos que frequentam o ensino médio estavam com a idade certa (BRASIL, 2009).

Com isso, o governo, em março de 2008, por meio da portaria n°. 1189 de 05 de dezembro de 2007, e mediante a Portaria n°. 386 de 25 de março de 2008, propôs a formação de um grupo de trabalho do Ministério da Educação a fim de realizar estudos e formular novas proposições para reestruturação e expansão do ensino médio (BRASIL, 2008).

Para Ramos (2011a), essa política que teve como proposta a Reestruturação e Expansão do Ensino Médio (REEM), não visava resolver os problemas desse nível de ensino que são marcantes mas, sobretudo tinha em vista, segundo o governo resolver os problemas que assolavam o Ensino Médio ao final de 2008, em que:

[...] o currículo do ensino médio chegou a ter lugar na imprensa com declarações oficiais de que o ensino médio vivia uma "crise aguda" e que "as políticas adotadas pelo governo para enfrentá-las não surtira efeito". Contava, então, naquele momento

que o ministro da educação "está[va] anunciando uma proposta de alteração do currículo desse ciclo de ensino para torná-lo mais técnico e voltado à realidade do mercado de trabalho". (RAMOS, 2011, p.).

Neste aspecto, concorda-se com a autora, pois, o governo não criou novas políticas que resolvessem os maiores desafios desse nível de ensino que, corresponde tanto nos aspectos quantitativos, quanto qualitativos que resultaria na solução dos problemas referentes ao dualismo estrutural que acompanha a educação brasileira. Porém ampliou a política de reestruturação do modelo pedagógico do governo anterior, na medida em que prometeu superar o dualismo estrutural entre a separação do ensino propedêutico e profissionalizante mediante a revogação do Decreto n°. 2.208/97, e aprovou o Decreto n°.5154/2004 que revogou a "obrigatoriedade da separação entre o EM e a educação profissional técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre educação profissional (integrada, concomitante e subsequente)" (BRASIL, 2008, p. 03).

Assim, com esta política o MEC tinha como meta resgatar a identidade do ensino médio como etapa final da educação básica na medida em que possibilitava a integração entre profissionalização e formação geral do educando, a fim de prepará-lo para o exercício de profissões técnicas como prevê a LDB em seu artigo 36. Desta forma, o ensino médio assumiria a concepção de formação integral tendo como pressuposto a articulação trabalho, ciência e cultura na perspectiva da formação humana, buscando promover uma educação de qualidade a todos os jovens brasileiros (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a política de reestruturação e expansão do ensino médio através do PDE tem as seguintes metas e estratégias:

- a) Fortalecer a política pública para o ensino médio na articulação com o PDE e a coordenação nacional do MEC;
- b) Consolidar a identidade unitária do ensino médio como etapa final da educação básica considerando a diversidade dos sujeitos e, em particular, as questões da profissionalização, da educação no campo e da EJA;
- c) Desenvolver e reestruturar o currículo do ensino médio em torno da ciência, da cultura e do trabalho;
- d) Valorizar os profissionais da educação do ensino médio;
- e) Priorizar os sujeitos jovens e os adultos estudantes do ensino médio;
- f) Melhorar a qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais;

g) Expandir a oferta do ensino médio nas escolas federais em articulação com a rede estadual. (BRASIL, 2008).

Estas políticas educacionais foram direcionadas ao ensino médio por meio de um programa específico, o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, portaria n° 971, de 09 de outubro de 2009, integrando as ações do PDE com vistas a criar estratégias e outros programas de indução curricular. Dentre tais programas tem-se: *Projeto de Redesenho Curricular -PRC em concordância com as Diretrizes Gerais para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e outros programas já em andamento em âmbito estadual e federal.*(BRASIL, 2009; 2010 grifos meus).

Assim, com as ações práticas deste programa, seria fortalecida a gestão dos sistemas de ensino e escolar; melhoria das condições de trabalho docente por meio da formação inicial e continuada, bem como apoio às práticas docentes de "desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, infraestrutura física e recursos pedagógicos e elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e a juventude" na medida em que iria fortalecer a formação humana integral (BRASIL, 2009, p. 05). Isto porque:

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes nas escolas e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tomem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do ensino médio e as demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos, os quais permitirão que se desenvolva atividades interativas, integradoras dos conhecimentos e saberes [...] que possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e a superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Os macrocampos compõem-se[...] acompanhamento pedagógico; Iniciação científica e Pesquisa; Cultura corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. (BRASIL, 2009, p.15).

Acerca da adesão do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) o governo deixou a cargo das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, pois a adesão ocorre de forma voluntária. Assim, ao aderirem ao programa os entes federados passam a receber apoio técnico e financeiro às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE a fim de promover a reestruturação da proposta curricular (BRASIL, 2009).

Para Dourado, Frigotto e Saviani (2007) as políticas atuais expressas como metas do PDE e do PNE para os entes federados, tratam-se de uma ação descentralizadora e centralizadora da União em que o governo federal se desresponsabilizou em arcar com os

recursos necessários para oferecer uma educação de qualidade ao deixar a cargo das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal para que:

[...] pudessem contar com a participação da União na colaboração federativa, mediante repasse de recursos financeiros e apóio técnico, em outras palavras, o governo federal passou a adotar a estratégia de condicionamento para cumprir com uma parcela de sua função supletiva na colaboração federativa. Para isso, instituiu também dois instrumentos de gerenciamento dos repasses articulados ao Ideb: o Plano de Ações Articuladas - PAR, para gerenciamento no âmbito das redes escolares; e o PDE, para o gerenciamento no âmbito das escolas. (FREITAS, 2012, p. 08).

Para Saviani (2009), a aprovação deste plano para a educação não foi favorável sendo base de diversas contestações principalmente pela falta de garantias de que as metas e propostas estabelecidas no PDE não surtiriam os efeitos esperados devido à falta de clareza quanto aos mecanismos de controle que seriam necessários para coibir as administrações estaduais e municipais de manipularem os resultados numéricos com o intuito de garantir o recebimento de recursos. Isto mascararia os reais resultados atribuindo a melhoria da qualidade.

Assim, quanto ao estabelecimento de um novo programa para o ensino médio, o ProEMI, por meio das políticas atuais de governo, valorizou os mesmos aspectos quantitativos da política do ensino médio do programa anterior, na medida em que a qualidade do ensino do ponto de vista técnico do PDE passou a apoiar-se em dados:

[...] estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares da educação básica e em instrumento de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Ideb é este recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir as metas, orientar as ações programas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o ponto de operação do plano que se estenderá até o ano de 2022. (SAVIANI, 2009, p. 35).

Deste modo, a problemática do EM, a dualidade estrutural, historicamente acentuada pode permanecer. E as ações inovadoras, com vistas a fortalecer o currículo e em seus aspectos sociais e culturais, ficam só no discurso, porque, segundo o currículo do Ensino Médio Inovador (ProEMI), permaneceria a mesma organização curricular do parecer 15/98, ao destacar que:

A nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera ainda que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência dos professores, do respeito a diversidade dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu

projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. (BRASIL, 2009, p. 16).

Assim, explicam-se os reais interesses do MEC ao legitimar o ProEMI como um programa capaz de resolver os maiores problemas do ensino médio como: a reprovação e o abandono bem como continuar a ampliação desse nível de ensino. De fato o que se percebe com a implantação desse programa, por intermédio das ações do PDE, é um grande investimento nos indicadores de qualidade que, segundo o governo são o Ideb e o Saeb. Por estes, embora os alunos consigam alcançar os maiores índices de pontuação, mas houver um número elevado de reprovação e abandono, as notas dos indicadores da referida "qualidade" decaem¹⁷.

Neste sentido, um programa que visa a qualidade do ensino somente na ótica dos instrumentos de gerenciamento da avaliação, não prioriza os aspectos qualitativos, mas os quantitativos por meio de indicadores e testes padronizados; deixa de ser um instrumento corretivo de falhas institucionais e metodológicas da gestão escolar, desconsidera a diversidade cultural, bem como, as realidades locais de cada rede de ensino, para visar somente os resultados finais obtidos por avaliações uniformizadas. (MARTINS, 2001).

Os testes padronizados no caso do ensino médio expressam as contradições nas intenções do governo com o Projeto de Redesenho Curricular- PRC, por intermédio do ProEMI para os estados e municípios ao justificar que a metodologia padronizadora do ensino seria de acordo com a realidade dos alunos em incentivo às propostas curriculares inovadoras a fim de fortalecer esse nível de ensino (BRASIL, 2009; 2013).

Para Lopes e Lopez, não se trata de adequar o currículo à realidade dos alunos, tão pouco de inovações pedagógicas, mas de uma imposição curricular ao passo que se padroniza aprendizagem dos estudantes e desconsidera-se a realidade local para considerar o:

¹⁷ Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2011, divulgados nesta terça-feira (14), pelo Ministério da Educação (MEC), apontam a Escola Municipal Carlos Gomes, localizada na Compensa 2, Zona Oeste de Manaus, como a de pior desempenho entres as instituições da rede pública de ensino do Amazonas. Na 8ª série, que marca o fim do ensino fundamental, a escola atingiu nota 0,9, em uma escala de 0 a 10. A direção da instituição justifica o desempenho negativo pela evasão escolar no período noturno. De acordo com o gestor da Escola Carlos Gomes, Zacarias Macedo dos Santos, o índice de 0,9 corresponde à média dos alunos do 9º ano do período noturno, não refletindo o desempenho das séries iniciais do ensino fundamental. "A evasão escolar no período da noite é muito grande, que consiste nas turmas de 6º ao 9º. Essas turmas são de alunos adolescentes e adultos, a maioria trabalha durante o dia no comércio ou no Distrito. Eles chegam ao final do dia cansados, gerando a evasão que prejudica muito a escola. Muitos se matriculam, mas no decorrer do ano vão desistindo. Não temos culpa se o aluno faz matrícula em fevereiro e depois desiste", justificou o diretor. Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/08/escola-do-am-com-pior-nota-no-ideb-2011-atribui-indice-evasao-escolar.html>. Acesso em 05 de setembro de 2014.

c) estabelecimento de controle sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação no âmbito das escolas, com foco no desempenho de professores e estudantes; d) busca da minimização dos custos educacionais para o governo; e, finalmente, e) incremento da participação e do envolvimento da comunidade, sobretudo por meio da participação dos responsáveis pelos estudantes e das exigências mercadológicas nos processos decisórios da instituição escolar.(2010, p. 06).

Para as autoras, a problemática se insere na redução do currículo e do conhecimento nas dimensões organizativas do currículo instituído por meio de competências e habilidades (LOPES e LOPEZ, 2010). Neste sentido, embora não se aceite o redesenho curricular como satisfatório, é necessário compreender os principais critérios de organização do PRC por intermédio do ProEMI:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), estendendo-se a 2.400 horas obrigatórias, e 600 horas a serem implantadas gradativamente;c) Centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, utilização, elaboração de materiais motivadores e orientação decente voltados para esta prática; d) Estímulo às atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de Ciências, Matemática e outras que apoiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; e) O mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes; f) Atividade docente em dedicação exclusiva a escola; g) Projeto Político Pedagógico implementado com participação efetiva da comunidade escolar e a organização curricular articulado [...]em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimentos sistematizadas, conforme o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM; Todas as mudanças curriculares deverão seguir às normas e aos prazos definidos pelos conselhos estaduais para que as alterações sejam realizadas. (BRASIL, 2009c, p. 19-20; 2013a p.11).

Assim, a nova organização curricular através do ProEMI deixa alguns questionamentos, pois, segundo Ramos (2011), como é que se vai trabalhar com a nova proposta curricular que atenda à diversidade de modelos curriculares, se a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes se, existe a obrigatoriedade de uma base nacional comum que corresponde à maior parte da carga horária do currículo, haja vista que o propósito disto é garantir um bom desempenho nas avaliações numéricas do Ideb ? Ou ainda, preparar os estudantes para seguir os rumos do mercado de trabalho?

Em relação a este aspecto, Ramos, em uma entrevista concedida ao Observatório da Educação no Estado de São Paulo em 2011, faz severas críticas ao ProEMI, enfatizando que tal proposta embora tenha a finalidade de fortalecer o ensino médio como a última etapa da educação básica, num nível de ensino mais atraente e interessante entre os jovens e adultos acaba este novo currículo por impactar diretamente no distanciamento da classe que vive do trabalho aos conhecimentos científicos. Isto porque, segundo a autora, a idéia de inovação do

programa não é boa em vários sentidos: primeiramente, tem o pressuposto de que o novo, é sempre bom, e esta ideia sobretudo permite que o novo currículo descarte questões ou experiências tradicionais, consolidadas e importantes para a escola.

A segunda questão, relaciona-se com a proposta de surgimento desse programa, o qual foi legitimado no contexto chamado "o apagão do ensino médio", mediante aos baixos índices de notas do Brasil nas avaliações internacionais. Sendo assim, o problema relacionado à qualidade do ensino médio estaria no projeto da absolutência do currículo que não despertaria o interesse dos alunos, então não se comprometeriam com os estudos e não iriam contribuir com o desempenho satisfatório ou adequado durante as avaliações (RAMOS, 2011).

Ademais, segundo Ramos (2011), há uma certa lógica de que os jovens, tanto do ensino médio inovador quanto do ensino médio profissionalizante, não se interessam pela escola. Daí a o discurso de que é preciso torná-la mais atraente e interessante. Entretanto, a autora destaca que tais argumentos do governo são falsos e decorrentes do senso comum. E isso não é um problema da burguesia, pois nos melhores colégios do Rio de Janeiro, os jovens não querem sair da escola, visto que não acham a escola desinteressante por trabalharem com conhecimento científico. Neste contexto, o que falta é, uma leitura suficiente da realidade perante uma falsa idéia de que a escola "interessante é a escola do lúdico, que fomenta o protagonismo juvenil, ou no sentido oposto, boa é a que prepara para o mundo do trabalho. Para mim, a boa escola é a que proporciona ao jovem o acesso ao conhecimento" (RAMOS, 2011, p. 01).

A fala de Ramos se coaduna com a crítica de Marx e Engels (1973, p. 35), pois a escola da sociedade capitalista, para eles:

Todo sistema de ensino da sociedade capitalista assenta no racionalismo burguês, ou seja, um idealismo ou iluminismo que esclarece os espíritos, a massa e a matéria. Neste sentido, o princípio da revolução está no seio das escolas burguesas. Toda a sociedade dividida em duas classes é necessária idealista: a elite esclarecida dita as normas, e a massa bruta deve segui-las sem discussão. Nem se quer há lugar para a famosa liberdade de pensamento que a revolução burguesa prometeu instaurar no mundo, dado que se trata de iluminar os espíritos a partir do monopólio científico de uma minoria, cujas ideias refletem os seu próprios interesses econômicos imediatos, em oposição aos das amplas massas que não podem escolher a sua verdade em função das suas condições de interesses materiais.

Neste sentido, Ramos (2011, p. 01), define que a problemática do ensino médio se refere à necessidade de os jovens deixarem a escola mais cedo para trabalharem.

Temos que dar meios para que ele fique na escola e adie seu ingresso na atividade produtiva. E, por outro lado, dar acesso ao conhecimento, e isso tem sido negado historicamente às classes trabalhadoras. Qual é o compromisso dessa instituição tão fundamental como a escola com o conhecimento científico? Não defendo um conhecimento conteudista, mas o conhecimento científico tem uma razão de existir, é necessário que as novas gerações se apropriem dele num processo de integração. As ciências integradas, as dimensões concretas da vida, como o trabalho e a cultura. Eu acho que a proposta resvala para uma visão um pouco “expontaneísta” da escola. Enquanto isso, o Brasil Profissionalizante resvala numa visão instrumental. Não convirjo com nenhuma das duas. Se a escola é boa, o jovem também sai instrumentalizado, se há integração. (RAMOS, 2011b, p.01).

Ramos (2011) questiona, também, até que ponto se tem uma política pública? E destaca que se for apenas mais uma experiência, a história da educação já está cheia. Com a implantação do Ensino Médio Inovador (ProEMI), o "governo deveria ter, na verdade, uma postura de coordenação política consistente da concepção de ensino médio do país, e não por meio de um projeto por adesão voluntária" (RAMOS, 2011, p.01). Deveria direcionar suas ações para apoiar e fomentar os sistemas de ensino em função da melhoria do EM nos aspectos qualitativos e quantitativos.

Ramos (2011) destaca que a política do governo Lula avançou em vários aspectos, porém tem reiterado a dualidade estrutural como a maior problemática desse nível de ensino à medida em que reitera a legitimidade de dois cursos sendo um de caráter propedêutico e outro profissionalizante. Embora a proposta de ensino médio integrado do MEC seja coerente com a proposta de formação integrada nos princípios de educação defendido pelos autores que concordam com os teóricos da politecnia, ainda assim, desconsidera a concepção de Ensino Médio Integrado que não se trata de um programa, mas sobretudo de uma concepção e uma proposta de educação consistente que visa a atender os interesses da classe trabalhadora.

Para compactuar com as reformas curriculares a fim de atender às demandas do Decreto n. 2.208/97 o governo criou o PROMED e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), conforme o parecer 15/98. E para atender às demandas do Decreto de n. 5.154/2004, o ProEMI, o que de certa forma tornou necessária uma nova atualização do parecer 15/98, estabelecendo, assim, o parecer 5/2011 como se verá a seguir.

3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: as novas tendências das Diretrizes Curriculares Nacionais

Esta, seção analisa as principais propostas que delineiam a formação para o EM apresentadas no movimento da contrarreforma educacional, a partir da última década do século XX, que sinalizou para o currículo centrado em competências. Apresentam-se as origens dessa formação, utilizada no campo profissional posta para o campo educacional, por meio da concepção da noção de competências elencadas por diversos autores: Ramos (2001); Zarifian (2003); Deluiz (2001) Manfredi (1998); Frigotto (2012); Goulart (2008); Souza (2012); Paiva (1991); e Duarte (1999). Dentre outros.

Posteriormente, analisar-se-á de que forma, as competências orientam essa formação nos documentos normativos da reforma do ensino médio.

3.1 A origem do modelo das competências na educação: contradições no processo de formação do trabalhador

A origem do modelo das competências na educação relaciona-se com as mudanças ocorridas no modelo de produção capitalista desde as últimas décadas do século XX. Tais mudanças caracterizam-se pelas novas tecnologias, mercado de trabalho instável e flexível que passaram a requerer do trabalhador uma formação polivalente e contínua a fim de que ele possa resolver os imprevistos (incidentes/eventos) que surgirem dentro das empresas.

Esse modelo não deixa de demonstrar as contradições que se apresentam na formação do trabalhador, na medida em que fazem com que a mesma se desvincule dos conhecimentos históricos constitutivos da formação humana, que tem o trabalho como princípio educativo. Para apoiar o trabalho enquanto práxis produtiva por meio das competências que priorizam as novas mudanças na produção e nas novas relações de trabalho que se caracterizam pela exploração contínua do trabalhador (FRIGOTTO, 2012; DELUIZ, 2001).

A respeito dessa formação, que reafirma a exploração do trabalhador, Marx e Engels (1973) já alertavam em sua obra "A crítica da educação e do ensino" para as contradições na formação do trabalhador. Postas desde os altos e baixos ciclos de crise e de prosperidade da grande indústria, mediante as contradições e antagonismos da forma capitalista do processo de produção em que estas passariam a ordenar a formação da consciência proletária, a fim de satisfazer os elementos revolucionários da sociedade burguesa.

Acerca dessa problemática que retrata a fase atual do capitalismo, e representa um contributo ao plano político e ideológico promovido pela desregulamentação da economia, pelas reformas de cunho neoliberal e pelo processo de reestruturação produtiva, pode-se ressaltar que, nesse processo, houve transformações na relação capital trabalho e ao, mesmo tempo, criou novas formas de exploração dos trabalhadores configuradas na perda de direitos e precarização das relações de trabalho.

A perda desses direitos, que se reflete na exploração dos trabalhadores, está presente sob as relações precárias de trabalho e desemprego estrutural em desestabilização dos trabalhadores. Tais relações são favorecidas, sobretudo, pela incorporação de novas tecnologias nos instrumentos de trabalho na industrialização que provocaram a intensificação do trabalho, bem como as condições de flexibilização, terceirização, que se refletiram na exploração e

ameaça constante de perda do emprego. Assim, sobra "contingentes não integrados e não integráveis ao mundo imediato da produção. Refere-se a um exército de reserva disfuncional à acumulação capitalista como sendo uma massa marginal de trabalhadores" (CASTEL, 1997 *apud* FRIGOTTO, 2012, p. 70).

Neste aspecto, as marcas da radicalização da fase atual do capitalismo não deixa de mostrar as suas contradições, as quais retratam a precarização do trabalho e o desemprego estrutural desde o final do século XX, pois, segundo Souza (2012), este processo de exploração e de desemprego estrutural não são recorrentes somente da reestruturação produtiva, mas, desde os primeiros processos de organização produtiva: cooperação, manufatura e grande indústria mediante a influência da divisão social e técnica do trabalho (manual e intelectual). Nesses períodos, os trabalhadores não reagiam contra as formas de exploração, mediante as constantes punições e ameaças de perda do emprego.

Com a reestruturação produtiva, esse processo coercitivo ocorre de forma muito mais sistematizada por tratar-se de um aporte político - ideológico na articulação de políticas de redução de força de trabalho e estratégias de participação dos trabalhadores sob as relações mais competitivas na empresa (SOUZA, 2012).

Essa articulação resulta na ampliação dos processos de terceirizações, na redefinição das políticas de **qualificação profissional**, na redução dos níveis hierárquicos dos cargos e na simplificação das políticas salariais que atingem parcela da força de trabalho empregada. De modo destrutivo, resulta no desemprego, na precarização das relações de trabalho e de reprodução social. Suas consequências sociais mais evidentes são o desemprego "em massa", precarização da força de trabalho, diminuição dos custos com benefícios sociais/ direitos sociais e a desestruturação sindical. (SOUZA, 2012, p. 148 e 150).

Nessa perspectiva, Frigotto (2012) reafirma que este aporte político - ideológico está relacionado com o novo enfoque na formação do trabalhador por meio das competências para empregabilidade. O modelo das competências assinala para um itinerário formativo de elevação da escolaridade média do trabalhador através da qualificação e requalificação profissional visando desviar a atenção da sociedade para as reais causas do desemprego estrutural que ocorrem por falta de políticas de responsabilidade do Estado pois são, transferidos para os próprios trabalhadores as responsabilidades de serem empregáveis, ou ainda adquirir competências pela perda do seu emprego.

Na concepção de Paiva (1991), a educação integra atualmente uma pauta de reivindicações sociais enquanto fonte de qualificação e requalificação para o mercado de trabalho, e isto tem feito com que a educação nas últimas décadas do século XX e início deste,

perdesse o seu significado no discurso justificador do interesse de classes. Isto porque a qualificação dos trabalhadores no capitalismo contemporâneo tornou-se fonte de diversos estudos: na economia, filosofia, sociologia, educação, dentre outros.

Para melhor compreensão, Paiva (1991) combina um esquema trifásico referente às três fases históricas da produção-artesanato, manufatura e grande indústria. E esse esquema retrata quatro teses referentes à qualificação média do trabalhador:

1) *Tese de desqualificação*- o capitalismo contemporâneo não estaria conduzindo à terceira fase, porém permanece com as características da transição do artesanato à manufatura no que diz respeito á falta de qualificação da força de trabalho; 2) *Tese de requalificação* - o capitalismo contemporâneo monopolista de Estado, com seus processos de automação, consumo de massa etc. exigiria a elevação da qualificação da força média do trabalhador; 3) *Tese da polarização das qualificações*- o capitalismo moderno precisa apenas de um pequeno número de profissionais altamente qualificados, enquanto que a maioria dos trabalhadores estaria frente ao processo de desqualificação;4) *Tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa* - o capitalismo atual necessita de trabalhadores mais qualificados em termos absolutos em que a qualificação média se eleva e a qualificação relativa, se considerando o grau de conhecimento atingido pela humanidade, reduz-se caso comparada a outras épocas.

Contudo, no estágio atual do capitalismo monopolista de Estado, no conjunto de mudanças estruturais no mundo do trabalho, sob à lógica da acumulação flexível e da contrarreforma política neoliberal, Deluiz (2001a) retoma o debate e destaca que houve um processo contraditório na formação do trabalhador pela exigência da ampliação e da qualificação dos trabalhadores que são aperfeiçoadas no enfoque das competências profissionais.

Para esclarecer essa questão da qualificação no enfoque das competências profissionais que atende aos interesses da relação capital e trabalho, enquanto projeto burguês para a classe trabalhadora, Zarifian (2003) elucida que a emergência do modelo da competência é um projeto de longo prazo, que surgiu com a idéia de qualificação a partir das transformações organizacionais do mundo do trabalho referenciadas pelo modelo da profissão, cujas primeiras corporações artesanais urbanas visavam formar trabalhadores especializados. Posteriormente, suplanta-se a idéia de qualificação para a esfera do posto de trabalho na grande indústria pela exigência de uma nova categoria de operários qualificados para atuarem conforme a racionalidade do modelo de produção taylorista/ fordista.

Neste contexto, Zarifian(2003) lembra que o uso da noção de competência teve papel relevante sob o ponto de vista do trabalhador assalariado duplamente qualificado no intuito de contribuir para a eficiência do processo de produção e o seu lugar na hierarquia salarial. Neste sentido, o autor relaciona qualificação e competência como sinônimas, porque:

A qualificação é o que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento...) adquiridos por um indivíduo, seja por formação ou por exercício de diversas atividades profissionais [...]. E de "competência", a utilização desses recursos na prática. (ZARIFIAN, 2003, p. 35-36).

Já no contexto de crise do capital e de busca de alternativas para superar a referida crise em meados dos anos de 1970, a noção de competência é retomada pela emergência da redefinição do processo de qualificação e requalificação dos trabalhadores para atender à demanda da nova organização do trabalho e da produção flexível, a fim de superar o trabalho repetitivo do modelo taylorista/fordista. Para tal, seria necessário aderir ao princípio de gestão de competências em que se exige do trabalhador novas capacidades relacionadas ao saber-ser que estão ligadas aos princípios de autonomia e individualidade (ZARIFIAN, 2003).

Estes princípios, segundo o autor, seriam fundamentais para o trabalhador recuperar o domínio do processo de trabalho que foi perdido durante a produção taylorista/ fordista caracterizada pela repetição de tarefas. Isto porque a autonomia e a individualidade "são competências que o assalariado competente deve preencher e também a expressão de capacidades individuais singulares no seio de um conjunto coletivo". (ZARIFIAN, 2003, p. 57).

Assim, além dos princípios de autonomia e individualidade, existem outros complementares para definição de competências, os quais assumiriam papel relevante na modificação profunda das relações sociais dentro e em torno da empresa que são:

[...] a tomada de **iniciativa e responsabilidade** do indivíduo em situações profissionais com as quais se confronta.[...] uma **inteligência prática** das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta. [...] é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade [...] a **capacidade de comunicação**. (ZARIFIAN, 2003 p. 137, grifos meus).

Aliados aos princípios acima, Zarifian (2003) aponta para o princípio de *juízo*. Neste, o indivíduo deve estar disposto a ser avaliado negativamente ou positivamente como parte dos resultados hierárquicos que regem uma empresa, pois, para ele, a competência é um exercício reflexivo importante na melhoria da força de trabalho.

Para Zarifian (2001), a partir dos anos 80 do século passado, o modelo de competência tem apresentado fragilidades para empresários e trabalhadores, mediante a nova conjuntura econômica de organização da governança das grandes empresas, principalmente pelas inovações organizacionais que foram deixadas em segundo plano, por falta de níveis de escolaridade satisfatórios que viessem de encontro à demanda da produção. Porém as preocupações com os níveis educacionais só emergem a partir dos anos 90 do século XX com as mudanças:

[...] sociais (nível de educação nitidamente mais elevado dos assalariados, transformação dos comportamentos e expectativas das novas gerações, crise da cidadania política, que, à sua maneira, reativa e recoloca na ordem do dia um questionamento sobre a autonomia e a liberdade de pensamento do indivíduo),[...] sensível aos novos dados da concorrência internacional. (ZARIFIAN, 2001, p.72).

Neste contexto, Zarifian (2001) chama a atenção para a necessidade de as empresas e instituições formadoras adequarem os seus ambientes de aprendizagens às competências relacionadas às proposições da produção e do trabalho, na medida em que possibilitarão aos alunos construir aprendizagens relacionadas à solução individualmente, e coletivamente, dos processos de trabalho desde cedo, pois:

É por meio do confronto com problemas concretos, tendo-se, se não a necessidade de resolvê-los, pelo menos a necessidade de compreendê-los, e intensidade de sua socialização e de um confronto de pontos de vista no interior do meio profissional, que o conhecimento se intensifica, e, que muitas vezes, assimilações diversas de conhecimento de repente adquirem sentidos (2001, p. 171).

Na concepção de Manfredi (1998), a emergência do modelo da competência atende aos interesses da relação trabalho e capital para atender aos termos da flexibilização do modo de produção capitalista. A esse respeito, a autora destaca a necessidade de ressignificação dos conceitos de qualificação e competência empregados como neutros e consensuais. Ela, defende um deslocamento conceitual do modelo da qualificação para a competência como sendo parte integrante do campo da correlação de forças entre capital e trabalho.

Os debates sobre a origem do modelo das competências na educação apresentam-se, segundo Ramos (2001), com a desespecialização e a precarização do trabalho, mediante a absorção dos conhecimentos dos trabalhadores pela tecnologia da informação, pela desregulamentação da economia, flexibilização das normas de ingresso e estabilidade no mercado de trabalho.

Neste aspecto, as considerações, que circundam a qualificação com a reestruturação produtiva no âmbito da produção flexível, impactaram na formação dos trabalhadores pela incorporação do modelo da competência na educação a partir da contrarreforma educacional. Esse modelo de formação origina-se no debate que envolve a qualificação como sendo:

[...] um conceito consolidado na sociologia, pelo menos nos limites em que organiza as relações formais de trabalho remetendo-se, simultaneamente, à existência de práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado. Já a noção de competência, original das ciências cognitivas, surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais. (RAMOS, 2001, p. 39).

Para Ramos, o uso das competências frente às mudanças na produção e nas relações de trabalho não sustenta a riqueza contida no conceito de qualificação principalmente na grandeza da qualificação enquanto uma "conotação societária [...] coletiva e integradora, referente ao emprego numa sociedade contratual regulada e ao sujeito inserido nas relações sociais marcadas pela contradição capital e trabalho ". Isto porque as competências apontam para uma conotação individual com seu significado e não se relaciona com as mediações do sujeito abstraído das relações sociais, porém indica uma relação de acordo entre capital e trabalho (RAMOS, 2001, p. 15).

A autora destaca ainda que a origem do modelo das competências frente às mudanças na produção estão relacionadas com a formação e com os diplomas e, sobretudo, com as instruções das grandes profissões que trouxeram ausência de regulações sociais (acordos entre empregados e patrões) que se apoiavam nos sistemas de convenções coletivas que classificavam e hierarquizavam os postos de trabalhos. Sendo assim, a qualificação¹⁸ enquanto relação social perdeu seu significado (RAMOS, 2001).

Neste sentido, Deluiz (2001a) destaca que o modelo da competência substituiu com veemência o conceito de qualificação e sua relação social com a sociologia do trabalho, que se diferencia por seu aspecto multidimensional: a) *qualificação do emprego*, definida pela empresa a partir das requisições do posto de trabalho; b) *qualificação do trabalhador* que

¹⁸Para compreender melhor a qualificação enquanto relação social, Paiva (1991), dialoga com diversos autores por meio da Sociologia do trabalho: Radovan Richta, Dieter Otten, Ernest Mandel, Braverman, Kern e Shumann. Estes destacam diferentes abordagens acerca das teses de: *desqualificação, requalificação polarização das qualificações*, dentre outros autores apelam para a *desespecialização* e de *precarização* do trabalho. Ver: PAIVA, Vanilda. **.Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**. IN:Brasil, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Ensino das humanidades: a modernidade em questão. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. Cadernos SENEb; 2)

incorpora as qualificações sociais ou tácitas; qualificação operatória - potencialidades empregadas por um operador para enfrentar situações de trabalho e c) *a qualificação como relação social* em decorrência de uma correlação de forças entre capital e trabalho.

"O conceito de qualificação estava vinculado à escolarização e sua correspondência no trabalho assalariado, no qual o status social e profissional estava inscrito nos salários e no respeito simbólico atribuído a carreiras de longa duração" (DELUIZ, 2001a, p. 12).

Assim, a qualificação profissional tradicional composta por educação escolar, formação técnica e experiência profissional articulava-se de acordo com o nível educacional. A escolarização formal, certificada por diplomas ligados ao mundo do trabalho, aos cargos, carreiras e salários, foi substituída por competências, a fim de que se adequasse às novas categorias profissionais de organização da gestão do trabalho e da produção flexível. (DELUIZ, 2001a).

A autora ainda destaca que a noção de competência passou a ser uma marca a partir dos anos 80 do século passado, principalmente na Europa, mediante a crise estrutural do capital decorrente do quadro de superprodução do modelo de acumulação taylorista/fordista, e, na década de 90, com o aprofundamento da globalização da economia quando a competitividade tornou-se um fator preponderante entre os mercados internacionais devido à demanda de melhor qualidade dos produtos e a flexibilização dos processos de produção e do trabalho (DELUIZ, 2001a, 2001b).

Neste contexto de crise, e tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem é orientada para ação, e a avaliação das competências é baseada nos resultados observáveis. (DELUIZ, 2001b, p. 12).

Na América Latina, o modelo das competências reforça as contradições desse modelo de formação imposto pelos organismos internacionais que exigem a aplicação de contrarreformas educacionais que correspondam às reformas de ajuste do aparelho de Estado. Tais reformas são decorrentes do ajuste macroeconômico nos países latino-americanos os quais se submeteram ao longo dos anos 90 do século passado, com objetivo de superar a inflação e a estagnação da economia bem como o de retomar o crescimento econômico interrompido na década passada (DELUIZ, 2001b).

Neste contexto, tais mudanças não deixaram de impactar diretamente na formação do trabalhador. Segundo Deluiz (2001b), as competências para empregabilidade representam

os conhecimentos os quais estruturam seu próprio modelo: flexibilidade, transferibilidade, polivalência e a empregabilidade. Tais competências foram delegadas para a escola, principalmente por serem as novas características exigidas ao trabalhador no capitalismo contemporâneo, a fim de atender à organização da gestão do trabalho e da produção flexível e às novas demandas do mundo do trabalho.

No caso do Brasil, a pedagogia das competências para empregabilidade representa a subordinação da educação básica frente às desigualdades entre as nações e grupos sociais entre 1950 a 1980, quando começou a se disseminar a noção de capital humano, pois, quanto mais regressivo e desigual o capitalismo, mais destaque foi dado à educação, principalmente em um viés tecnicista, fragmentário e econômico (FRIGOTTO, 2012).

Para Goulart (2008), a pedagogia das competências no Brasil não é algo recente e representa a dependência da apropriação da teoria e da técnica dos países capitalistas subdesenvolvidos pelos países desenvolvidos. Assim, a educação para sociedade foi concebida sob o uso da Psicologia como instrumento de trabalho em que realça a dependência da sociedade brasileira no cenário das relações internacionais sobretudo:

A situação de dependência consiste na internalização histórica, pelos países explorados economicamente e denominados politicamente, da exploração e dominação externa, que passam a ser dominadas internamente. [...] a situação de dependência repercute diretamente sobre a política educacional vigente nos países dependentes. Do mesmo modo, há um caráter de subserviência na importação que países fazem da tecnologia e da ciência de outros países dos quais dependem. Assim se explica a condição de subserviência do nosso sistema educacional à ciência e a tecnologia de alguns países desenvolvidos como os Estados Unidos da América e vários países da Europa, dos quais vários países do terceiro mundo têm se tornado consumidores dos bens culturais. (GOULART, 2008, p. 146).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), as competências para empregabilidade representam um projeto burguês de conformação para classe trabalhadora frente ao desemprego estrutural, o qual é sustentado pela necessidade de qualificação profissional que passou a fazer parte não só da educação básica, mas sobretudo a todos os níveis e modalidades de ensino com o discurso de complementar ou suprir os baixos índices de escolaridade formal e desempenho escolar. Nessa mesma lógica (CARDOZO, 2009, p. 192) destaca que a:

[...] noção de empregabilidade em conexão com o enfoque da competência resgata os enfoques econômicos e individualistas da Teoria do Capital Humano e cumpre, no plano das significações ideológicas, uma função muito importante na sociedade capitalista contemporânea à medida que procura construir um consentimento entre os trabalhadores de que eles devem individualmente incrementar o seu capital humano para aumentar as possibilidades de empregabilidade, condicionando assim, tanto a

qualificação quanto a capacidade de inserção e permanência no mercado de trabalho à aquisição individual de competências.

Conforme Frigotto (2012), os reformadores se utilizam de políticas que se relacionam com a qualificação profissional, empregabilidade, empreendedorismo e o autonegócio como forma de resolver a problemática do desemprego. Tais políticas não deixam de mascarar os reais fatores que encobrem o fenômeno do desemprego, provocado pela divisão social e técnica do trabalho, porém essas políticas não deixam de produzir efeitos contrários, na medida em que tentam resolver um problema de caráter político estatal para transferi-lo à filantropia e à caridade social ou ainda para a esfera individual.

Sendo assim, para Almeida (2005), a empregabilidade transforma-se numa circunstância de conhecimento, esforço individual de adequação ao desemprego e, conseqüentemente, recai sobre o trabalhador a responsabilidade de sua formação e a educação passa a ser um investimento pessoal em busca de retorno econômico.

Sob a análise de Ramos (2001), o uso da noção de competências na educação brasileira implica diretamente na associação entre formação e emprego, que no plano pedagógico, observa-se a organização e a legitimação de uma nova configuração curricular que se caracteriza pela passagem de um saber disciplinar a um saber centrado em competências as quais podem ser verificadas tanto em situações, quanto tarefas específicas e que podem ser definidas.

[...] com referência às situações que os alunos devem compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam as escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por situações. (RAMOS, 2001, p. 221).

A definição desse modelo pedagógico para a educação em geral apoiou-se no ensino técnico e profissionalizante ligado diretamente com às tarefas práticas associados ao saber, saber-ser e aos objetivos, que são princípios do processo de produção. E neste contexto, a escola foi "forçada abrir-se ao mundo econômico como meio de redefinir os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares" os quais iriam contribuir com a reprodução do processo de produção (RAMOS, 2001, p. 222).

Conforme o que já foi citado, o conceito de competência não é novo, pois é preciso reconhecer que ele se configura no cenário educacional com um novo significado de formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho. Estas demandas, a partir da

substituição progressiva dos processos rígidos de base eletromecânica pelos de base flexível, de base microeletrônica, têm deslocado o conceito de formação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Para usar as expressões correntes, trata-se, agora, não apenas de aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de "saber, saber fazer, saber ser e saber conviver", agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos (KUENZER, 2007, p. 16).

Neste aspecto, a psicologia da educação no Brasil atuou de forma política e ideológica na medida em que as primeiras reformas educacionais dos anos 20 e 30 e as subsequentes desconsideraram a realidade educacional brasileira para priorizar modelos importados de educação dos Estados Unidos e da Europa (GOULART, 2008).

Sobre a análise de Ramos (2001), tal modelo de educação advindo da psicologia da educação, balizadas nas competências, influenciaram e influenciam a educação brasileira. Isto não deixa de demonstrar o aspecto de subordinação, na medida em que regulamentou uma formação com embasamento teórico de fundamentação em uma dimensão psicológica que se relaciona com os objetivos de ensino em pedagogia, uma tendência copiada de outros países que associaram trabalho e educação.

No plano pedagógico, essa corrente apresenta-se em duas vertentes. A primeira, refere-se ao aparecimento da noção de competência com a de ordem profissional, sendo fortemente valorizada com as transformações produtivas, principal fator determinante para a promoção de políticas educacionais de formação e capacitação profissional sobretudo nos países industrializados com dificuldades de associarem o sistema educativo ao sistema produtivo na década de 80 do século XX. Essa concepção aposta nos resultados e nas ações, pois a noção de competência foi vista como algo totalmente novo e fundamental para promover as transformações sociais e econômicas vigentes.

A segunda tem fundamento na psicologia condutivista e associa o modelo de competência aos objetivos e depois os diferencia. Esta apareceu nos anos 80 século XX, na Inglaterra, sob o domínio da tendência industrial, relacionada com o treinamento, aperfeiçoamento da competência - Competence Based Education and Training (CBET) influenciada pela pedagogia do movimento americano dos anos 60, com base no "desempenho - *performance- based teacher education* = ou pedagogia de domínio, como também foi chamada. [...] tem o propósito em servir às necessidades específicas da indústria" (RAMOS, 2001, p. 223-124, grifos da autora).

O Canadá também investiu na pedagogia de domínio sucedida por uma nova corrente, a pedagogia compensatória, na qual os alunos não aprendiam porque não tinham condições favoráveis. E estas condições favoráveis se relacionavam com o surgimento do ensino ministrado sob a égide das competências, por ser um modelo de aprendizagem que era:

[...] orientada por três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitivas, afetivas e psicomotora. No plano cognitivo estavam os conhecimentos - marcados pelo processo de memorização e evocação de informações, fatos, estruturas, princípios, leis e teorias - bem como as habilidades e destrezas intelectuais, configuradas como modos de operação e técnicas generalizadas para cuidar de problemas (RAMOS, 2001, p. 224).

Na Europa, a vertente pedagógica que se destacou foi a Pedagogia de domínio alicerçada com a Pedagogia por Objetivos (PPO). Neste caso, tem-se as correntes construtivistas piagetianas apontadas por Huberman, e que se apresentam como uma pedagogia diferenciada mediante os objetivos de uma avaliação formativa.

Este modelo pedagógico, na França, caracterizou-se pelo rompimento da diferenciação constituída sob a classificação prévia dos alunos ou, ainda, com as "representações sociais que se associam à palavra individualização à base de uma concepção pedagógica para o indivíduo, próximo ao tutorado, esta concepção associa-se hoje a individualização do ensino, mas à diferenciação dos percursos de ensino" (RAMOS, 2001, p. 225).

Além desse modelo educacional ser uma cópia de uma realidade totalmente diferente da educação brasileira, o que é mais contraditório é que, Malglaive (1994, 1995 *apud* RAMOS, 2001) destaca que esse modelo educacional, ao fundamentar-se nas competências, não se refere à educação em geral, mas relaciona-se com a formação dos indivíduos adultos que, após os estudos, recorrem a novos períodos de formação profissional.

Neste caso, a formação seria orientada para as finalidades e esse processo aparece, então como processo de produção das capacidades necessárias ao exercício das atividades sociais e profissionais que os formandos exercerão no final de sua formação. Essas atividades mobilizam capacidades que a formação pode e deve visar e que se tornam, portanto, seus próprios objetivos. A Pedagogia por Objetivos, que tem como referencia o Behaviorismo de Skinner e seus seguidores, teria dado a materialidade inicial a este princípio". (RAMOS, 2001, p. 231-232).

É neste caso que Malglaives formulou a ideia de estrutura dinâmica das capacidades, tendo como base a epistemologia genética de Piaget. As abordagens sobre a teoria piagetiana ajudam a compreender a dimensão psicológica da competência no âmbito

pedagógico, particularmente ao redirecioná-la ao ensino de adultos. Assim, por tal estrutura dinâmica das capacidades, o conceito de saberes em uso, baseia-se na ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma situação material ou simbólica estruturante de novos saberes:

Os saberes em uso incluem o saber teórico ou formalizado e o saber prático. O saber teórico (que, a partir da realidade, define o que é). O saber prático é o conhecimento gerado da ação, não formalizado, expresso mais em atos do que em palavras. Relaciona-se com os primeiros, mas não se reduz a eles. Este saber pode ser identificado com o saber tácito, capaz de gerar novos saberes e possível de ser formalizado.(RAMOS, 2001, p. 232).

Segundo Duarte (1999), esse modelo educacional passou a influenciar a educação brasileira a partir dos anos 90 do século passado. Ele ressurgiu na relação com o "aprender a aprender", um princípio pedagógico constituído pelas escolas ativas embasadas na epistemologia genética de Jean Piaget como referencial para educação através do movimento construtivista que virou moda no Brasil nos anos 80 do século XX. Nesse período, o construtivismo tornou-se um fenômeno mundial e fortaleceu-se com o processo de globalização da economia e sua difusão está ligada à aplicação da política neoliberal e, também, é mediado por diversas correntes pós-modernas que trouxeram um viés "democrático" para educação.

Entretanto, a referida educação democrática é questionável na medida em que desconsidera a concepção histórico- social do ser humano e valoriza as correntes educacionais que constroem questões relativas à individualidade na formação do indivíduo (DUARTE, 1999).

3.2 As competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A noção de competência para educação brasileira tornou-se um marco na implantação da reforma curricular a partir de 1990 do século passado, mediante as reformas das políticas educacionais que se articularam com o projeto de desenvolvimento em consonância com a política de ajuste econômico do Estado neoliberal brasileiro.

Tais políticas de ajustes do Estado neoliberal brasileiro não deixam de expressar a forma mais centralizada de associação de um discurso de submissão da educação ao mundo produtivo. E essa submissão tornou-se central com a regulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com estes instrumentos

normativos, as competências passaram a nortear todas as propostas pedagógicas de todos os níveis e modalidades de ensino (LOPES, 2004).

Essas medidas adotadas pela reforma educacional através do estabelecimento das competências para normatização do currículo da educação brasileira, segundo Lopes (2004), teve objetivo de associar a educação com o mundo produtivo e com a forma de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional, na medida em que visou sistematizar os processos avaliativos conforme os princípios de flexibilidade e diretrizes gerais contidas na LDB9394/96, que recebeu os ditames da reforma educacional.

Em relação à avaliação, a presente organização curricular, conforme o parecer 15/98 do "novo" ensino médio brasileiro, coaduna-se com uma tendência internacional de que os conhecimentos adquiridos durante a educação básica se relacionam com o exame de ingresso à educação superior (BRASIL, 1998).

Neste sentido, destacam-se os dois mecanismos de avaliação de rendimento escolar da educação básica: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Quanto ao ensino médio, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que deste modo, as competências elencadas nesses processos avaliativos fariam essa ponte entre os sistemas, níveis e modalidades de ensino através da avaliação conforme determina a LDB em seu artigo 26: "[...] com a base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

No caso do ensino médio, enquanto foco de análise desse estudo, Frigotto e Ciavatta (2004), destacam que para adequar a formação dos estudantes, conforme determina a LDB, o EM e o ensino profissionalizante passaram por um total processo de reformulação, por meio do Decreto n. 2.208/97, o qual reforçou a função formativa do ensino médio, inviabilizando a sua integração com o ensino profissional. Contudo, a educação profissional passou a ser ofertada individualmente e ao mesmo tempo se articulou com o ensino médio. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram regulamentadas conforme o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n.3, aprovado em 01 de junho de 1998.

Neste contexto, surgiram diversos debates acerca da "nova identidade" do ensino médio, pois a LDB em seu artigo 35, já referenciado anteriormente, e o parecer 15/98 ditaram novos desafios ao novo ensino médio:

O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para profissões técnicas, prosseguimento dos estudos, preparação geral para o trabalho [...] a fim de que o aluno apresente o perfil de saída preconizada pela lei, estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção no nível do domínio, [...] reforçando a importância do trabalho no currículo (BRASIL, 1998, p. 57).

O caráter geral dessa nova formação para o ensino médio, segundo o parecer 15/98, é que o ensino médio caracteriza-se como etapa da escolaridade que tem por finalidade a função propedêutica e de terminalidade, por isso precisa adaptar-se às mudanças da organização da produção de acordo com a demanda mundial da globalização econômica e revolução tecnológica. Neste contexto, os jovens estudantes necessitam ter "as competências e as habilidades requeridas pela organização da produção na qual a criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas" relacionam-se ao saberes em que são cada vez mais valorizadas. (BRASIL, 1998, p. 58).

Para Lopes (2004), a tendência das DCNEM, com vista a essa formação geral com o desenvolvimento de competências, relaciona-se com a crise do emprego que se caracteriza por um novo modelo de sociabilidade capitalista em que se tem a desregulamentação da economia e flexibilização dos direitos sociais que sobretudo facilitou a construção do projeto societário de formação geral a fim de preparar para o trabalho. Isto se confirma quando o parecer 15/98 sintoniza-se:

[...] com as demandas educacionais mais contemporâneas e com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual. Esse equilíbrio entre finalidades "personalistas" e "produtivistas" requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar os dualismos, quanto diversificar as oportunidades de formação. (BRASIL, 1998, p. 58).

Conforme o parecer 15/98, trata-se da formação integral humanística uma vez que a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, através do desenvolvimento de conhecimentos e competências para o preparo não só de atividades produtivas, mas que o papel da educação deve ser o de despertar a responsabilidade social, ou seja, a cidadania (BRASIL, 1998).

Na concepção de Frigoto (2004), a formação proposta nas DCNEM não é a mesma que aborda a formação humana, a que defende o trabalho enquanto princípio educativo, conforme Gramsci e diversos pesquisadores que estudam a formação da classe trabalhadora. A

formação humana contrapõe-se às perspectivas sociológicas, filosóficas, políticas, culturais e pedagógicas funcionalista e pragmática contidas nas DCNEM que, naturalizam o dualismo estrutural, o qual se reflete: numa escola de formação geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alienante para jovens das classes populares, filhos dos trabalhadores.

Desta forma, o ensino médio que compõe a última etapa da educação básica visa articular a ciência com o conhecimento, a cultura e o trabalho, não pode estar ligado a uma cultura imediata e pragmática, tão pouco ligado ao mercado de trabalho ou ao adestramento para o vestibular. O sentido do ensino médio está, pois em relacionar os conhecimentos que permitirão compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/ social, político, cultural, estético e artístico.

Sendo assim, o ensino médio não deve estar dissociado da vida, tão pouco do mundo do trabalho, como afirma Frigotto:

Trabalho produtivo aqui não como alienação da vida, mas como meio de vida, valor de uso. Trabalho que não pode estar dissociado da ciência e da tecnologia como valores de uso - ou extensões de membros e sentidos humanos. A conexão entre ciência, conhecimento, cultura e trabalho *efetiva-se não pelo caráter específico nem generalista ou pela antinomia entre uma escola de conteúdo ou não conteudista*. Dá-se mediante um modo ou um método de pensar ou de compreender a construção das determinações dos fenômenos da natureza e da vida social, cultural e política. (2004, p. 58-59, grifos meus).

Portanto, o modelo referenciado acima, seria a única forma de superar a formação mecanicista, economicista de educação. Uma tendência negativa parcializadora da educação para as crianças e jovens em que a escola os prepara para adaptá-los aos interesses do capital (FRIGOTTO, 2004).

Ao contrário dessa posição, aparentemente procura abordar tais princípios o parecer 15/98 destaca que:

[...] 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, [...], tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e proporcionando a preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998, p.101).

Com tais propósitos, as DCNEM se fundamentam em princípios filosóficos axiológicos denominados de fundamentos estéticos, políticos e éticos, norteadores da prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas. Estes princípios foram

organizados em três ângulos: a estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade. Eles também tinham o propósito de padronizar o currículo das escolas médias brasileiras em submissão ao determinismo hegemônico e ideológico contido nas relações de trabalho pelas novas formas de produção.

E isto ocorreu sob as exigências da nova economia mundial que tem seus reflexos no desemprego estrutural e nas novas qualificações flexíveis, pois torna-se necessário que os trabalhadores ao adentrarem no mercado de trabalho possuam as habilidades e competências que devem ser adquiridas durante a formação. Assim, a flexibilização organizacional do modo da produção capitalista passou a determinar os objetivos da reforma educacional e curricular que foi pensada organicamente à lógica do capital. (DIÓGENES, 2013).

Com isto, a *estética da sensibilidade* tem o pretexto de adequar o novo ensino médio aos requisitos da organização do trabalho, pela necessidade de formar um trabalhador que seja capaz de administrar as constantes mudanças do mundo trabalho que são: adaptar-se às incertezas do desemprego, redução do salário e de buscar diversas formas de criar seu próprio emprego (CARDOZO, 2009). Visa ainda, substituir a repetição e a padronização hegemônica das revoluções industriais por meio do desenvolvimento da criatividade, do espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, imprevisível, e o diferente (BRASIL, 1998).

Acerca desse princípio, Silva (2008) adverte que numa sociedade incapaz de proporcionar condições básicas de sobrevivência, torna-se impossível idealizar uma escola que desenvolva uma educação capaz de preparar o ser humano para suportar as incertezas, inquietações, conviver com o incerto. Portanto, essa política que propõe a formação humana não deixa de expressar suas diversas contradições.

Com a reestruturação produtiva, os reformadores, por meio do parecer 15/98, tentaram recuperar esses princípios que qualificam o trabalhador para gerir os modos de produção e as novas relações de trabalho. Isto ocorre quando o princípio da *estética da sensibilidade* busca:

[...] realizar um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões da vida muitas vezes consideradas efetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana (BRASIL, 1998, p. 63).

Isto posto, se justifica o caráter subordinativo da prática educativa ao mundo produtivo, imposta para as DCNEM pela contrarreforma educacional brasileira, com vistas a adequar as escolas conforme os interesses do capital, de formar um trabalhador disposto a aceitar as novas condições impostas pela sociedade pós/industrial, em que o capital se apropria da escola e do tempo livre do trabalhador, para transformar em um exercício produtivo (BRASIL, 1998).

A estética da sensibilidade também estimula o desenvolvimento da valorização à diversidade cultural, étnica, de gênero e grupos com características próprias de cada estado brasileiro, sendo o motivo pelo qual valoriza a qualidade das novas práticas pedagógicas, as quais têm a sensibilidade enquanto princípio inspirador não somente de conteúdos, mas sobretudo que se exime de um ensino de má qualidade (BRASIL, 1998).

Assim, para Cardozo (2009) e Duarte (1999), este princípio não deixa de mostrar as suas contradições principalmente quando a diversidade é vista como oposição à igualdade, na medida em que a valorização da diversidade é elencada em um contexto de igualdade que norteia um discurso de centralidade do conhecimento pragmático, o qual se fundamenta no ideário pedagógico da concepção liberal do ser humano.

Para Saviani (*apud* Duarte, 1999), esse ideário pedagógico da concepção liberal do ser humano traz consigo a contradição entre o homem e a sociedade. Essa contradição, incorporou o princípio da igualdade formal cuja origem tradicional reside na sociedade burguesa e na concepção liberal que concebe os cidadãos enquanto pessoa moral ou ética. Sua principal característica porém é o individualismo que identifica a sociedade como a soma das ações individuais, sendo estas ações justificadas por meios e fins. Neste aspecto, a igualdade é sobretudo contraditória, pois busca conciliar cidadania e competitividade.

As DCNEM deixam claro essa contradição ao destacar outro princípio:

*A política da igualdade incorporou a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes Estados Nacionais. Seu ponto de partida é o **reconhecimento dos direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil. Para essa sociedade a política da igualdade vai se expressar também na **busca da equidade** no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável, e outros benefícios sociais e no **combate a todas as formas de preconceito e discriminação** por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. (BRASIL, 1998, p. 64, grifos da autora).*

Com respeito a este princípio tratado nas DCNEM, concorda-se com Dalbério (2009), quando destaca que a igualdade é uma conotação ou justificação econômica que tem

servido como "prêmio" aos "improdutivos", os quais não favorecem o crescimento da economia. Por isso, os reformadores se utilizam de discursos éticos, democráticos e, sobretudo, ao mito da ascensão social pelo esforço pessoal, com o pretexto de justificar a retirada dos benefícios sociais.

Deste modo, a inclusão que visa romper com os preconceitos e discriminação por meio da igualdade é só uma forma de mistificar o lado nefasto do capitalismo que se apresenta para poucos como meios de riqueza e, para outros, o crescimento da pobreza e da miséria de uma grande massa desvalida de seus direitos sociais (DALBÉRIO, 2009). Portanto, esse princípio no ideário pedagógico expressa um aspecto individualista e fragmentário do ser humano que a escola absorveu em representação aos interesses da burguesia que dita uma formação para distintas classes: para os trabalhadores, o aprendizado de profissões manuais limitadas à execução de tarefas em que se dispensa os fundamentos teóricos; e para as elites e representantes das classes dirigentes, para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 1997 *apud* DUARTE, 1999).

Outro princípio, elencado na prática pedagógica é o da *Ética da identidade* "que se constitui pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade". (BRASIL, 1998, p.66). Sendo assim, a ética da identidade é levada à categoria organizativa do currículo do ensino médio a qual complementa os dois princípios anteriores (a estética da sensibilidade e a política da igualdade):

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim a contradição expressa entre a igreja e o Estado. Essa ética se constitui a partir da estética e da política e não pela negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição. (BRASIL, 1998, p. 65).

Para isso, a ética da identidade configura-se por uma nova racionalidade que visa formar pessoas responsáveis, solidárias e, sobretudo, autônomas diante do mundo globalizado, movido pela revolução tecnológica pela disseminação da informação e, ao mesmo tempo, pela ampliação das possibilidades de escolhas e, sobretudo, as incertezas. As DCNEM reconhecem que a formação deve fundamentar-se em conhecimentos e competências intelectuais que ofereçam a possibilidade de solucionar situações problemas, capacidade de tomar decisões, adaptabilidade a situações novas que fazem parte de um mundo em mudança (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, convém destacar o caráter ideológico contido nas DCNEM que organiza o currículo sob a ótica de valorização do capital em que o trabalho pedagógico deixa

de ser voltado para um conjunto de práticas sociais "intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais[...] uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento", para articular o trabalho pedagógico com o trabalho capitalista por meio do qual, ocorre "o disciplinamento para a vida social e produtiva em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência ao desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo" (KUENZER, 2002, p. 82).

E este disciplinamento para a vida social com vista a organizar o currículo conforme ambiciona a nova organização das relações de trabalho e de produção, valem-se da suposta autonomia e da flexibilidade concedidas pela LDB para adequar o currículo do ensino médio de acordo com as demandas da produção. Para tal, o currículo do ensino médio deverá contemplar uma parte unificada e outra diversificada que será construída por uma pedagogia da qualidade direcionada por princípios pedagógicos: *identidade, autonomia e diversidade que, por estes, o currículo será organizado através da interdisciplinaridade e contextualização.*

Assim, por meio do princípio pedagógico da *identidade*, o parecer 15/98 teve o pretexto de superar a padronização desqualificada do ensino. Para tanto, primou por uma diversificação que visava buscar a qualidade sendo possível se a proposta pedagógica da escola "incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola" e, ao mesmo tempo, a identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela (BRASIL, 1998, p.69).

Segundo o ponto de vista da valorização da identidade que deve compor o Projeto Político Pedagógico da escola, é de fundamental importância para promover a inclusão dos alunos os quais foram excluídos do processo educacional historicamente. Porém, este princípio torna-se contraditório, quando o parecer 15/98 deixa claro que, para alcançar a qualidade e as debilidades do ensino, por meio do princípio pedagógico da identidade, a *diversidade*:

Deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as *competências* básicas a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com a LDB, as presentes diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas. (BRASIL, 1998, p. 70).

De acordo com o exposto, as contradições expressas no parecer 15/98 são inúmeras principalmente quando este destacava que a qualidade do ensino é vista sob a ótica dos instrumentos de gerenciamento da avaliação, que priorizam testes padronizados por meio de

habilidades e competências. Portanto, questiona-se como ter uma educação de qualidade se a suposta qualidade passa a ser vista pela ótica dos testes padronizados? Como valorizar as necessidades e especificidades dos alunos, haja vista, que os sistemas de ensino obrigam as escolas a adotarem estes testes padronizados ou ainda a maior parte do currículo corresponde a 75% referente à base nacional comum a fim de se coadunar com a avaliação em seu aspecto geral, ficando assim apenas 25% na parte diversificada?

Na visão de Cabral Neto (2011,p. 273), a qualidade tornou-se medida de desempenho relacionado ao desenvolvimento de competências e habilidades a fim de equiparar a qualidade do ensino médio conforme os:

[...] indicadores como: taxa de retenção e de promoção, comparação internacional (referindo-se ao Ideb e ao PISA) dos resultados escolares, supervalorização da competitividade e da produtividade. A qualidade é vista numa ótica econômica, pragmática, gerencial e técnica em que a eficiência e a eficácia convertem-se em valores prioritários.

A esse respeito, Cardozo (2009, p. 130) analisa essas questões e destaca que "não se pode desconsiderar a avaliação em larga escala para correção de fluxo escolar e para que os gestores dos sistemas de ensino possam orientar as suas ações", porém ao proporem a padronização a realização, de testes padronizados, o parecer limitou as diversas possibilidades da diversidade e da autonomia que por meio do parecer foi posto. Isto porque, além do caráter arbitrário, os sistemas de ensino não conseguem apreender a dinâmica de funcionamento interno de cada unidade escolar, porque cada escola tem sua forma própria de interpretar e colocar em vigência as normas legais. Portanto, trata-se de uma prática pedagógica que a escola não consegue dar conta.

Os aspectos expostos acima estão referenciados em uma pesquisa realizada nos Estados do Paraná e Ceará por Dagmar Zibas (2002) e Krawczyk (2004) nas regiões norte e nordeste. Eles relatam que as escolas tiveram plena liberdade para elaborar as suas propostas pedagógicas de acordo com os princípios básicos postos pelo MEC, procurando atender às necessidades e especificidades do alunado e da comunidade escolar. Entretanto, estes aspectos, demandados pela reforma, ficaram apenas nos discursos. A implementação conforme a autonomia de definição curricular nas escolas foi comprimida, pois foram utilizados somente os recursos que as escolas já possuíam, em vista dos seguintes fatos:

(a) uma estrutura organizacional das Secretarias que não comporta organizações curriculares alternativas; (b) dificuldades impostas pelos órgãos centrais para a admissão de novos docentes; (c) vários projetos inovadores na área diversificada do

currículo, propostos pelas escolas, exige novos investimentos, o que, em muitos casos, é impossível. Um caso típico diz respeito às aulas de informática [...] falta de equipamento suficiente (caso das escolas do Ceará), seja por falta de instrumentos (caso do Paraná);(c) o corporativismo docente, que leva a escola a não propor nenhuma mudança que signifique alterações das condições de trabalho de seu corpo docente. (KRAWCZYK, 2004, p. 122 e ZIBAS, 2002, p.78).

Na análise de Kuenzer (2000), a elaboração de uma nova proposta pedagógica que administre essa nova formação não é um problema pedagógico, porém um problema político que os reformadores tratam como se fosse pedagógico com o intuito de mascarar os problemas historicamente arraigados pelo neoliberalismo. Isso se reflete na diminuição e exclusão dos recursos públicos que, de certa forma, impossibilita a criação de políticas e projetos indispensáveis para garantia dos direitos mínimos de cidadania.

Por isso concorda-se com a autora, quando ela destaca que o modelo de formação imposto à prática pedagógica é apenas uma forma ideológica na medida em que desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, o qual é fruto das desigualdades decorrentes das:

[...] diferenças de classes e especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé. (KUENZER, 2000, p. 21).

Conforme o mencionado acima, Moreira (2014) destaca outra contradição imposta nas DCNEM por meio do parecer 15/98. É que os reformadores se utilizaram de uma suposta autonomia para mascarar a desresponsabilização do Estado em arcar com o financiamento da educação para deixar por conta dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico a responsabilidade pela qualidade da educação. E isto se comprova mediante o acesso às escolas públicas: falta de recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, dentre outros.

Sendo assim, o que se percebe com o parecer 15/98 é que o mesmo ambicionava legitimar uma política de responsabilização e controle - accountability. Processo pelo qual os sujeitos envolvidos no processo educacional prestam contas e assumem as responsabilidades por seus resultados para representantes, financiadores, usuários ou clientes (BRASIL, 1998).

Deste modo, destaca-se que a autonomia que tinha o propósito de analisar o equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, tempos, espaços, tempos de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social (BRASIL, 1998) tornou-se uma forma de apropriação de um

espaço privativo da escola e do trabalho das/os professoras/os em sala de aula, que veio responsabilizá-los pelas ações de sucesso e insucesso dos alunos (MOREIRA, 2014).

Dentre os princípios mencionados, destaca-se também os metodológicos como a interdisciplinaridade e a contextualização e, como princípio integrador, as tecnologias, as quais organizaram o currículo do ensino médio por meio da flexibilidade em três áreas de conhecimentos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Química, Física e Biologia); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito etc.).

Assim, o currículo, dividido nessas três áreas, foi fundamentado na lógica das competências, que facilitarão a integração curricular entre a base nacional comum, parte diversificada, a formação geral/preparação básica para o trabalho e como princípio integrador as tecnologias as quais facilitam as novas adaptações didáticas através da interdisciplinaridade e da contextualização.

Acerca da integração curricular mediante a interdisciplinaridade, os reformadores defendem a superação do conhecimento fragmentado, acarretado pela excessiva compartimentação da ciência e sem comunicação entre os diversos campos do conhecimento. Sendo assim, a interdisciplinaridade supõe um diálogo entre os diversos campos do conhecimento em que se deve ir:

[...] além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio. (BRASIL, 1998, p. 75).

A interdisciplinaridade também "supõe um eixo integrador, que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção" que oportuniza às escolas, professores e alunos esclarecerem, compreenderem, intervirem, mudarem e preverem "algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários". Deste modo, a compreensão, intervenção são processos que requerem conhecimentos que vão além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, extrair inferências a partir do fato observado (BRASIL, 1998, P.76).

Assim, a devida integração por meio da interdisciplinaridade segundo as DCNEM ocorre entre as disciplinas para buscar compreender, prever e transformar a realidade, a qual se aproxima do que Piaget chama de estruturas subjacentes, e também deve ser compreendida se

houver uma relação entre o pensamento e a linguagem, descoberta pelos estudos sócio-integracionistas do desenvolvimento da aprendizagem apregoado por Vigotsk (BRASIL,1998).

A interdisciplinaridade alude à *contextualização* com propósito de fazer a interação não apenas entre as disciplinas tradicionais isoladas, mas por meio da aprendizagem significativa que ocorre a partir da interação entre o sujeito e objeto com vistas a superar a condição de espectador passivo e sobretudo redefinir os conteúdos que reforçam o princípio das aprendizagens significativas pela mobilização entre o sujeito e objeto do conhecimento em uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, a contextualização inclui "áreas, âmbito ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural e mobiliza competências cognitivas já adquiridas". Neste sentido, a contextualização reforça o que propõe Piaget ao analisar o objetivo da atividade no processo de aprendizagem: "*compreender, é inventar ou reconstruir, através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de reproduzir ou de criar, e não apenas de repetir*". (BRASIL,1998, p. 78, grifos do autor).

Desse modo, a contextualização enquanto princípio de organização curricular, ambiciona aplicar o conhecimento escolar para apreensão de experiências pessoais mais sistemáticas e abstratas que facilite os processos de concreção dos conhecimentos que a escola trabalha. Assim, as competências cognitivas básicas: raciocínio, abstrato, capacidade de compreensão e situações novas, que é a base para a solução de problemas, torna-se um recurso pedagógico para a construção de "conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores [...] de forma a aprender que situações particulares e concretas podem ter uma estrutura geral" (BRASIL, 1999, p.82).

E assim, conforme o parecer 15/98 que assinala para os conhecimentos e competências estabelecidos de forma contextualizada atribuindo ao EM uma formação de caráter geral porque:

Seriam necessários para dar continuidade de estudos acadêmicos e aproveitáveis em programas de preparação profissional sequenciais ou concomitantes com o ensino médio, sejam eles cursos formais, seja a capacitação em serviço. Na verdade, constituem o que a LDB refere como *preparação básica para o trabalho*,[...] também imprescindível para a *compreensão dos fundamentos científicos- tecnológicos dos processos produtivos* . (BRASIL, 1998, P. 80, grifo meu).

O trabalho não é mais estabelecido como conteúdo de interesse da educação profissional, destinada a habilitar para o exercício de uma profissão, mas é o aspecto mais

importante do ensino médio que do ponto de vista legal visa superar as duas funções difíceis de conciliar para o Ensino Médio presentes na Lei n.5.692/71 que preparava para dar continuidade e habilitar para o exercício de uma profissão marcada pela duplicidade que:

[...] continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa, esse projeto obrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente, ele demandará no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, duramente o ensino médio ou imediatamente depois deste último.(BRASIL, 1998, p.72).

Assim, mediante o que foi exposto, não se pode deixar de concordar com Ramos (2012) quando ela enfatiza que com a integração curricular, por meio das competências, os reformadores propõe-se resolver problemas que não são de caráter pedagógicos porém são problemas de cunho epistemológico, que se não forem compreendidos, os reformadores poderão lançar mão de inúmeras propostas inovadoras que nunca darão conta de uma dinâmica que promova a superação do fracasso escolar.

Sendo assim, não é a substituição de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, situado em uma prática pedagógica subsidiada pela transmissão de conteúdos, que vai ser superado pela substituição de disciplinas por competências. De certo, o que seria necessário era compreender o significado histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. Da mesma forma, é preciso compreender os novos conceitos referenciados por intermédio da pedagogia das competências visando superá-los e redefinir a relação entre conteúdo e método no processo de integração de conhecimentos considerados gerais e específicos. (RAMOS, 2012, p. 174).

Para Ciavatta (2012), a integração curricular por meio da substituição da lógica multidisciplinar pela interdisciplinar com vistas à contextualização foi relegada a lógica de fragmentação do conhecimento. Por definir-se pela renovação metodológica referenciada por competências em que se desconsidera o conhecimento como:

O ato de conhecer que se fazem mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conhecimentos que se fazem mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos,

exige que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas. (CIAVATTA, 2012, p.94).

Mediante a citação acima, concorda-se com os autores, ao destacarem que a interdisciplinaridade e a contextualização não passam de um princípio que valoriza o aspecto metodológico e desconsidera a formação em sua totalidade na medida em que o trabalho perde sua centralidade e deixa de ser um princípio educativo de composição do ser social que legitima os processos de formação humana, os quais são comuns e intrínsecos à vida humana e ao conhecimento, mas que se constrói em interação com a natureza e com os indivíduos em sociedade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Portanto, Ramos (2001) alerta para a definição do trabalho pedagógico no contexto da interdisciplinaridade e da contextualização, mediante tais princípios metodológicos, primeiramente:

[...] corre-se o risco de cair numa perspectiva muito generalista ou extrema simplificação dos processos de aprendizagem, tornando-a uma pseudo-aprendizagem, pois as concepções prévias trazidas pelos alunos para o âmbito da escola podem reforçar o pragmatismo centrado apenas no hoje, aqui e agora, descartando o clássico saber socialmente produzido.

O segundo aspecto referenciado pela autora, alerta para a possibilidade de criar-se uma aversão aos estudos dos clássicos e desvalorizar a teoria. Assim, tal prática metodológica leva à valorização "do corriqueiro, do pitoresco vivenciado no cotidiano de cada aluno e desvaloriza o questionamento, a crítica, o raciocínio e o acesso ao saber sistematizado historicamente pela humanidade" (SAVIANI apud CARDOZO, P.133).

Deste modo, a proposta de integração que se defende tem na formação suas finalidades claras, a fim de permitir às pessoas perceberem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Neste aspecto, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam ao desenvolvimento de competências (RAMOS, 2012). Ou ainda, a integração "entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica [...] exige que se busquem os alicerces do pensamento da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica" que prepara para o vestibular (CIAVATTA, 2012, p. 94).

Vale destacar que desde o início da década de noventa do século passado, os reformadores verificaram que o conjunto de políticas implementadas a partir da LDBEN 9.394/96, que regulou todos os documentos normativos da reforma curricular do ensino médio, inclusive as DCNEM conforme o parecer 15/98, não tinham garantido as mudanças necessárias

para esse nível de ensino. Sendo assim, a partir de 2010, as DCNEM passam por um novo processo de reformulação (BRASIL, 2010).

A reformulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM estão no contexto maior da atualização das- DCNGEB, segundo o parecer que define a portaria (Parecer CNE/CEB n.7/2010), posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, pelo parecer CNE/CEB n. 4/5/2011.

As devidas mudanças seriam para ampliar uma base nacional comum entre todos os níveis e modalidades de ensino, interligando os sistemas educacionais com o propósito de assegurar a integração entre a educação infantil, ensino fundamental e médio seguindo um todo orgânico (BRASIL, 2010). A fim de sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidas na constituição, na LDB e demais dispositivos.

3.2.1 A tendência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Desde as últimas décadas do século passado por meio da reforma educacional, as competências tem norteado todos os instrumentos normativos da escola, sobretudo, pela imposição de uma formação comum que padroniza a aprendizagem de todos estudantes brasileiros dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Com a legislação em vigor, a tendência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução n° 4/5/2011 do CNE, representa a continuação da reforma educacional iniciada nos anos 90 do século passado. Isto porque, embora em 2003, Luís Inácio Lula da Silva tenha assumido o governo e com ele um discurso democrático de compromisso com a classe trabalhadora, este compromisso não foi efetivado, na medida em que não se rompeu com as políticas de reforma educacional iniciadas pelo governo anterior.

Embora com o fim do governo de Luís Inácio Lula da Silva e início do Governo de:

[...] Dilma Rousseff, somos surpreendidos com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto e a exarcação do decreto n. 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre ensino médio e educação profissional.(CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 20).

Por isso, segundo Lopes (2004) a tendência das novas DCNEM é também legitimar a reforma curricular em conformidade com o parecer anterior de 15/98, o qual coaduna-se com as políticas curriculares de âmbito internacional com o propósito de associar a educação às novas "exigências decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho" (BRASIL. CNE/CEB, 2011, p. 02). Assim, a formação do trabalhador tem como foco o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais a fim de ampliar o maior número de profissionais qualificados de nível médio e superior para atuarem no mundo do trabalho (BRASIL. CNE/CEB, 2011).

Na ótica dos idealizadores da reforma, a tendência das novas DCNEM é superar a dualidade estrutural estabelecida para o ensino médio ao longo das reformas educacionais, que legitima profundas injustiças sociais constituídas, pois a educação voltou-se somente para o mercado de trabalho. E isto tem se refletido nas taxas de evasão e repetência, em que os indicadores sociais destacam que 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram a última etapa da educação básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o ensino médio. Neste aspecto, fica para a sociedade uma grande dívida com os sujeitos do ensino médio (BRASIL. CNE/CEB, 2011).

Assim, para atenuar a real situação da população desvalida de seus direitos sociais, inclusive o direito à educação de qualidade que venha de encontro às reais necessidades e especificidades dos sujeitos que compõem esse nível de ensino, os reformadores repetem o mesmo discurso anterior do parecer 15/98. Investir em novas políticas e diretrizes as quais visam incluir os estudantes em um novo cenário, que efetiva uma política pública nacional comprometida com a educação básica, a fim de contemplar as múltiplas necessidades sociais e culturais do povo brasileiro.

Neste contexto, novo parecer n. 5/2011- CNE/CEB, que regulamenta as novas DCNEM, destaca a necessidade de uma formação geral para o ensino médio, que vá além da formação profissional com o propósito de construir os princípios da cidadania, pois:

[...] é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, **uma chave** para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL. CNE/CEB, 2011, p. 01, grifo meu).

Para as autoras Ciavatta e Ramos (2012), a perspectiva de formação referente ao parecer 5/2011/CNE/CEB, que regulamenta as novas DCNEM, assume a mesma função do parecer 15/98 de preparação básica para o trabalho sob as novas condições da produção contemporânea de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para o desenvolvimento sustentável assim como para assumir as mudanças tecnológicas as quais tem o propósito adaptar novas formas de organização do trabalho. E isto é evidente, quando o novo parecer se refere à educação como *a chave* para os direitos sociais, pois o termo chave representa um discurso velho das agências internacionais para os trabalhadores com propósito de que estes sejam competentes e adaptados aos novos modos de produção e às mudanças na relação de trabalho.

Deste modo, para as agências internacionais, o termo, a chave para a educação:

Incluem-se chave para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor, para o sucesso profissional. Expressões como estas fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto de uma metáfora retificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela teoria do Capital Humano nas décadas de 1959 e 1970, e, por isso mesmo, sedutora. Contemporaneamente, o termo "chave" também forma um substantivo composto com competência: as competências-chave, sinônimo de competências básicas ou fundamentais. "A Chave", que reúne os componentes da competência (conhecimentos e habilidades, atitudes e emoções), é o eixo de argumento de todo o parecer. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 22).

Neste aspecto, destaca-se que por meio do Parecer 5/2011/ CNE/CEB, não se trata de um processo de reformulação curricular, mas, sobretudo, de um processo de atualização das DCNEM na medida que representa um *continuum* curricular do parecer 15/98. Sendo assim, a tendência de atualização das novas DCNEM, reflete-se na medida máxima da contrarreforma educacional com a deliberação deste novo parecer, principalmente por não romper com a formação para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, haja visto, que as mesmas são contempladas sobretudo no processo de avaliação do ensino médio (ENEM) consolidado desde 2009. E este está em consonância com as avaliações de âmbito internacional e as políticas em andamento que já vem sendo desenvolvidas para esse nível de ensino.

Neste aspecto, as novas DCNEM também reiteram os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos contidos na LDBEN/ 9394/96, na medida em que reitera a identidade do EM, conforme as deliberações do artigo 36, como a última etapa da educação básica, que deve organizar-se de forma integrada em um mesmo curso com a finalidade de propor não só a profissionalização, mas, principalmente, o exercício da cidadania, a formação geral e o exercício de profissões técnicas (BRASIL. CNE/CEB, 2011).

Para Ciavatta e Ramos (2012), embora as novas DCNEM reafirmem a formação humana que tem como eixo: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, não rompem com a formação para as necessidades de superação das qualificações profissionais restritas ao posto de trabalho, sendo estas de extrema convergência com um novo modelo para o EM centrado no desenvolvimento de competências profissionais que agora se integram por meio de eixos tecnológicos.

Nesse sentido, a atualização das DCNEM seria somente para acrescentar algumas recentes mudanças na legislação educacional e alguns princípios pedagógicos. Quanto à mudança na legislação, está em seus artigos: 36-A, 36-C, 36-D, 37, 39 e 41, referente à Lei n. 11.741/2008 que integrou e institucionalizou as ações da: a) Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) Educação de Jovens e Adultos; c) Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, esta lei incorporou o essencial do Decreto n. 5.154/2004, sobretudo valorizando a possibilidade do ensino médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto n. 2.208/97 havia disposto. Tais mudanças também alteraram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), o que exigiu também um processo de atualização das diretrizes curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL. CNE/CEB, 2011).

Deste modo, a devida atualização, segundo o novo parecer, seria para proporcionar um novo ensino médio de qualidade social que, para tal, a matriz curricular deste nível de ensino, precisa contemplar os pressupostos e fundamentos da formação humana que tem como eixo: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Assim, evitaria a orientação limitada de preparação para o vestibular ou somente a formação profissional (BRASIL. CNE/CEB, 2011).

Segundo Ramos (2004), embora o parecer que atualiza as DCNEM traz uma proposta de formação fundamentada no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, sendo estes, os aspectos fundantes da formação humana integrada, que tem o trabalho como princípio educativo, o qual deve ser a categoria principal da formação da classe que vive do trabalho. Ainda, assim, destaca-se que estes princípios não garantem uma base unitária ao EM, porque, com a atualização do novo parecer 5/2011, a única mudança foi que o trabalho e a cidadania deixaram de ser o contexto mais importante para serem princípios educativos. Assim, o trabalho sofre uma certa variação: hora trabalho como mediação, trabalho como fim, como práxis humana e trabalho como práxis produtiva.

Neste aspecto, a autora sinaliza a importância de um ensino médio de base unitária, que tenha o trabalho como princípio educativo. Para isso, é preciso que se aponte "criticamente

o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para produção de sua própria existência- portanto, o trabalho precisa ser categoria ontológica da práxis humana" (RAMOS, 2004, p. 42). Somente dessa forma poderia superar a perspectiva do capital em que o trabalho assalariado passou a ser a centralidade da existência humana no capitalismo, assumindo assim, a categoria de práxis produtiva, que "do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é assumida à dimensão produtiva, pois nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto" (RAMOS, 2004, p. 43).

Assim, a autora destaca que, se fosse do interesse dos reformadores garantirem uma base unitária ao ensino médio, a formação básica deveria superar a noção de competência, no entanto, tal noção continua fomentando a prática pedagógica com base nas competências através do novo parecer, cujo objetivo é fortalecer tanto a formação para o trabalho flexível quanto para a prática pedagógica de responsabilização dos educadores desse nível de ensino (RAMOS, 2004).

Dentre os novos princípios pedagógicos, a única novidade seria a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal. Isto porque os direitos humanos já eram contemplados no parecer anterior através do princípio da política da igualdade, pois, com a nova versão, passa a ser o princípio norteador da prática pedagógica em que os reformadores repetem o mesmo discurso político, democrático e ético e principalmente com o foco no desenvolvimento de competências do parecer anterior.

Competências estas que acompanham o discurso ideológico da empregabilidade, mediante a falta de políticas de responsabilização do Estado em arcar com a seguridade social do povo brasileiro, para responsabilizá-los por serem empregáveis. Neste sentido, o novo parecer 5/2011/CNE/CEB deixa claro que a escola e outras instituições sociais devem contribuir com uma sociedade "livre, justa e solidária, de garantir o desenvolvimento nacional, de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e de promover o bem de todos" (BRASIL, 2011, p. 23), e, sobretudo, os indivíduos possam, viver "sem preconceito de origem, etnia, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; além de consagrar o princípio de prevalência dos direitos humanos nas suas relações internacionais". (BRASIL, 2011, p. 23).

Neste aspecto, para as novas DCNEM, educar para os direitos humanos como parte do direito à educação:

[...] significa fomentar processos que contribuam para à construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do direito a pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. (BRASIL, 2011, p. 23).

Deste modo, o parecer também deixa claro que será preciso através dos direitos humanos, "o desenvolvimento de *competências*, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e respeito aos demais, desenvolvam capacidade de ações e reflexões próprias para promoção e proteção da universalidade", a fim de que os indivíduos tenham plena garantia de seus direitos e da reparação de todas as suas violações (BRASIL, 2011, p.23, grifo meu).

Assim com, a sustentabilidade como meta universal, não é diferente dos direitos humanos. Embora as DCNEM enfatizem que a preocupação é com a qualidade da educação no século XXI, em um contexto marcado pela crise ambiental brasileira e que se faz necessário uma ampla preocupação dos educadores de compreender essa complexa mudança ou seja, uma sensibilização em todas as instâncias da sociedade. O parecer também deixa que, entender Educação Ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), é principalmente entender a educação como um processo no qual as pessoas e a coletividade estabelecem "*valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade vida e sua sustentabilidade*". (BRASIL, 2011, p.24, grifos do autor).

Com a pesquisa enquanto princípio pedagógico, também volta-se para o desenvolvimento de competências, quando o parecer tem como objetivo fortalecer os princípios da produção e as relações de trabalho flexíveis na medida em que este destaca a importância da pesquisa frente às mudanças nas relações de trabalho referentes ao mundo globalizado e, movido por inovações tecnológicas, em que a escola deve:

[...] requer do aluno, para além de **adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo**. Essas novas exigências requerem dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2011, p. 21 e 22, grifos meus).

De acordo com a citação, percebe-se que o novo parecer tem em vista fortalecer os princípios formativos de interesses da UNESCO principalmente por articular a pesquisa com os princípios do trabalho e da produção flexível sobretudo ao destacar que, a pesquisa como princípio pedagógico deve estar presente no currículo de todos os que vivem e viverão do trabalho, principalmente porque a pesquisa estimula no estudante o sentido da curiosidade, inquietude, incentiva sobretudo os alunos a buscarem novas informações e novos saberes, quer sejam eles do censo comum, escolares ou científicos (BRASIL, 2011).

Essas atitudes de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no ensino médio, contribui para que o sujeito possa, individualmente e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos" (BRASIL, 2011, p.22).

Como ficou evidente acima, e reconhecendo a real função da pesquisa para o contexto escolar enquanto objetiva enriquecer a prática pedagógica, seria de grande importância para inserir os sujeitos excluídos do processo ensino- aprendizagem, porém esse princípio tornou-se uma forma de fortalecer os princípios da produção e do trabalho flexível. E isto tem impactado em novas formas de ver a escola, na medida em que esta deixa de ser o centro do conhecimento e redireciona os papéis dos professores e dos alunos (BRASIL, 2011).

Neste contexto, o parecer sinaliza que a pesquisa escolar motivada e orientada pelos professores vai para além da utilização de equipamento de materiais, pois facilita na identificação de dúvidas ou problemas, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações, assim como na organização sobre o conhecimento adquirido. Isto porque, com a prática da pesquisa proporciona o desenvolvimento do conhecimento científico, o que leva o aluno ao longo da vida: interpretar, analisar, criticar, refletir ideias fechadas, aprender buscar soluções e propor alternativas, potencializada pela investigação e pela responsabilização ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2011).

Para Demo (2007. p. 02), o sentido da pesquisa estabelecida no parecer 5/2011 CNE/CEB não vai garantir o real sentido da pesquisa, pois educar pela pesquisa "tem como condição essencial, primeira, que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atividade cotidiana".

Desta forma, questiona-se, como o professor vai garantir tal prática pedagógica aos seus alunos, se o trabalho pedagógico é direcionado por princípios fundamentados em competências? E como tais direcionam a formação às demandas instrumentais, centradas no

desempenho e para o controle do processo de ensino-aprendizagem, visando à eficiência da instrução dos processos produtivos ? (LOPES e LOPEZ, 2010).

Assim, ainda que os professores revejam as suas metodologias a fim de que haja novas formas de sistematizações de conteúdos fundamentado na pesquisa conforme o novo parecer, não vai ser o suficiente, pois o que vai prevalecer são os valores da sociedade da informação com vistas a ampliar os conhecimentos para benefício da produção e trabalho flexível e das avaliações padronizadas (BRASIL, 2011). Isto ocorre porque segundo Libâneo:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (2005, p. 76).

Assim, para que a pesquisa torne-se um aporte para enriquecer a prática pedagógica que tenha o foco principal garantir o acesso dos alunos aos conhecimentos científicos referenciado na prática da pesquisa, é preciso além de romper com o desenvolvimento de competências na ação prática pedagógica, é também preciso aumentar o percentual financeiro que garanta maior investimento em educação não só para o EM, mas para toda educação básica a fim de que os professores tenham condições de trabalho e formação satisfatórias para que possam garantir a qualidade do ensino aos seus alunos (DEMO, 2007; RAMOS, 2004 e SOUSA JR., 2012).

Para o MEC a reconstrução do projeto curricular, que contemple esses princípios pedagógicos referenciados à cima, juntamente com a base nacional comum e outra diversificada tem o objetivo de contemplar as multiplicidades de interesse das juventudes uma vez que segundo o novo parecer, o currículo se torna mais atraente e flexível inclusive se coaduna com algumas propostas curriculares:

[...] que já vêm desenvolvendo formas de oferta que atendam às indicações acima, inclusive a ampliação da duração e da carga horária do curso e com organização curricular flexível e integradora. São exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras. (BRASIL, 2011, p. 50).

Nesse sentido, a nova proposta proporcionaria ao ensino médio noturno na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a organizar 20% do currículo a distância, com no mínimo de 2.400 horas. Já para os que cursam regularmente, 1.200 horas. Os indígenas, quilombolas, de educação especial em regime de liberdade assistida, organizar-se-iam de forma

diversificada, conforme a legislação especial demanda. Enquanto que o ensino diurno tem a possibilidade de organização em tempo integral, abarcando um tempo mínimo de 7 horas diariamente (BRASIL, 2011).

A metodologia a ser utilizada relaciona-se com o que vinha sendo proposto nas DCNEM de 15/98 em relação à interdisciplinaridade e à contextualização por relacionar o trabalho pedagógico com as experiências dos alunos que, segundo o parecer 5/2011/CNE/CEB, seria uma relação em busca da unidade entre a teoria e prática que assim ocorreria como forma de superar e resolver problemas decorrentes da organização disciplinar escolar.

Neste aspecto, o novo parecer apresenta uma flexibilidade de metodologias e estratégias, que tratam da aprendizagem baseada em problemas: núcleos de interesses; "núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras" (BRASIL, 2011, p. 43).

Tal composto metodológico tem como objetivo romper com o foco das disciplinas no currículo em seus aspectos mais globalizadores e que envolvam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. Assim, por estas metodologias mistas, os conhecimentos destinam-se ao aprofundamento conceitual no cerne das disciplinas bem como volta-se para as denominadas atividades integradoras. Com uma organização por disciplinas (recortes do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares).

Há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre eixos constituintes do EM integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (BRASIL, 2011, p. 43 - 44).

Estes alvos devem ser constituídos por expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares da base nacional comum que devem ser atingidos pelos estudantes em cada tempo do curso de ensino médio, as quais, por sua vez devem necessariamente orientar as matrizes de competência do ENEM. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação deverá apreciar proposta dessas expectativas, a serem elaboradas pelo ministério da Educação, em articulação com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo. (BRASIL, 2011, p. 45-46).

Para Ciavatta e Ramos (2012), a integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional, a qual se utiliza da interdisciplinaridade como princípio metodológico conforme demanda o Decreto 5.154/04 e incorporado à atual LDB pela lei 11.741/08, apenas se aproxima dos objetivos da formação integrada de perspectiva de formação humana, pois embora o novo parecer 5/2011, aborde os aspectos científicos e tecnológicos, históricos e sociais com base na filosofia de trabalho, ainda assim, seu caráter de formação é limitado, pois restringe-se somente à preparação ao mercado de trabalho.

Para as autoras, não é este sentido restrito a que se refere a formação integrada com base na interdisciplinaridade enquanto princípio metodológico:

Entendemos que a aproximação com a realidade e seu reconhecimento como um saber tem gerado diferentes lógicas de construção do conhecimento. A interdisciplinaridade é uma das formas de aproximação com a realidade. Historicamente, os pensadores dedicaram-se a tentar explicar o que é a realidade, como o ser humano acolhe e incorpora em si a realidade, como o sujeito que conhece alcança o objeto que se dá a conhecer. Assim, tantas são as visões de mundo e de realidade, quantos são os caminhos delineados ou estabelecidos para se chegar à “verdade”, para desnudar o objeto na sua interioridade, na sua natureza, no seu desenvolvimento e nas suas relações. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 30).

Contudo, as autoras Ciavatta e Ramos (2012, p. 30 e 31) questionam a validade da produção do conhecimento científico nas ciências humanas, sociais, e na educação, na medida em que se aceita a clareza do método e a exatidão na sua aplicação a partir do conhecimento científico tido como verdadeiro. Sendo que tal conhecimento desenvolvido mediante a ampliação "das fronteiras da ciência e das novas formas de o ser humano se relacionar com o mundo, inclusive as formas destrutivas que têm ameaçado a sobrevivência do gênero humano", uma vez que favorece, os enriquecimentos ilícitos à custa do empobrecimento da maioria da população.

Também tem ocasionado o desconhecimento dos múltiplos saberes construídos pela humanidade na sua história milenar em detrimento de um desenvolvimento apresentado como "a oportunidade de geração de trabalho e renda, e de outro deixa evidente a existência do desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento social, do bem-estar da vida nos seus aspectos fundamentais. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 31).

Neste aspecto, a interdisciplinaridade insere-se em um contexto complexo o qual esta poderá ser um problema ou uma necessidade na produção do conhecimento, sobretudo,

porque, os fenômenos não se fazem conhecer e reconhecer imediatamente. Sendo que seu conhecimento será sempre resultado de nossa capacidade:

[...] desvelando o maior número possível de aspectos de sua totalidade social. O que exige certo *détour*, um percurso além das aparências [...] uma busca de suas mediações, dos processos sociais que os constituem em situação de tempo e espaço, transformação e historicidade. (FRANCO, 2001 apud CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 31).

Neste sentido se não forem reconhecidos no currículo as contradições sociais referentes ao mundo do trabalho e a educação, este não poderá ser um instrumento que contribua com uma educação para formação humana no sentido dá emancipação. Sem considerar esse aspecto, a interdisciplinaridade tornar-se-á uma técnica importante ao processo de ensino, mas não contribuirá com a formação dos alunos na perspectiva de habilitá-los para reflexão crítica e para ações que transformem a sociedade na qual estão inseridos.

4. AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO MARANHÃO: a formação por competências

Neste tópico, analisa-se a identificação dos elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que direcionam a construção do Referencial Curricular da Rede Pública Estadual do Maranhão, situando-o com as proposições determinantes que normatizam a educação nacional, sobretudo com as interfaces de continuidades e contradições do projeto societário de dependência global/local através da contrarreforma educacional do estado brasileiro.

O estudo relaciona-se, primeiramente, com a interferência na legislação educacional promovida pela contrarreforma do estado brasileiro no processo de contrarreforma do ensino médio na rede estadual do Maranhão. Neste processo, entre os anos de 2009-2014, o governo local contou com a cooperação da equipe técnica do PNUD, na produção de um relatório demonstrativo das condições da educação básica no Maranhão. O projeto do PNUD foi instituído pelo MEC para atender às demandas específicas de colaboração aos Governos Estaduais no processo de contrarreforma do ensino médio.

Em seguida proceder-se-á a análise dos Referenciais Curriculares da rede pública estadual do Maranhão, relacionando-se a base normativa maranhense com a legislação nacional. Segue-se no quadro abaixo, a base normativa que representa o currículo do ensino médio maranhense analisada no âmbito da contrarreforma educacional brasileira.

Quadro 1: Legislação da rede pública maranhense para o ensino médio a ser analisada no âmbito da contrarreforma educacional brasileira.

Nacional (Brasil)	Local (Maranhão)
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Maranhão
Parecer 15/1998	Resolução de 2003 ¹⁹
Parecer 05/2011	Resolução de Nº 015/2013 – CEE/MA

4.1. A contrarreforma do ensino médio na Rede Estadual do Maranhão

A contrarreforma do ensino médio na rede estadual do Maranhão está inserida na conjuntura educacional brasileira que, conforme foi destacado, revela a problemática dualidade histórica desse nível de ensino, de acordo as contradições que compõem o significado da educação em uma sociedade capitalista dividida em classes. Essas contradições são reveladas não só mediante os baixos indicadores da educação maranhense, mas dos nacionais, que são decorrentes da ineficiência das políticas educacionais voltadas para o ensino médio (CABRAL e ROSAR, 2004).

¹⁹Não consta Resolução de 2003 que concede a reformulação dos Referenciais Curriculares do Maranhão no Conselho Estadual de Educação(CEE). Consultar: Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/conselho>.

Diógenes (2013) destaca que, a problemática em torno desse nível de ensino relaciona-se com a contrarreforma do EM está situada numa ideologia que aponta para a hegemonia global beneficiada pelo capital financeiro no plano local revelando:

[...] o aumento da condição de penúria em que vive a população aos impactos negativos da dependência externa e da exploração desmedida do capital. Na educação aprofunda-se o papel dos organismos internacionais na formação, implantação e implementação das políticas de promoção de aceleração do nível de escolaridade da população voltada à incerteza do valor do trabalho no mercado. (DIÓGENES, 2013, p. 103).

Para Lopes (2004) a problemática do Ensino Médio na Rede Estadual do Maranhão, relaciona-se com um projeto societário de dependência global, tanto no plano político, quanto ideológico, por contextualizar-se com a reforma educacional brasileira, pois esta não se difere de modelos signatários de reforma de outros países. E, referencia uma tenção global- local por intermédio de discursos positivos voltados para mudança nas políticas curriculares como solução de todos os problemas educacionais, embora esses problemas não se relacionem com o contexto escolar, mas sobretudo pela exclusão social de grande parte da população.

No sentido de adequar o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão aos ditames do processo hegemônico e ideológico de dependência global por meio da contrarreforma, a então governadora Roseana Sarney solicitou do Ministério da Educação e da equipe técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no período de 31 de janeiro a 2 de fevereiro de 2011, a produção de um relatório demonstrativo das condições da educação básica no Maranhão. Sendo este um projeto instituído para atender às demandas específicas de colaboração aos Governos Estaduais no processo de contrarreforma do ensino médio:

Assim, o presente diagnóstico se estrutura a partir da análise dos dados e informações dos resultados educacionais relacionados ao acesso, à permanência e à qualidade da educação básica, coletados pela equipe do PNUD junto aos órgãos oficiais de pesquisa e estatísticas e também levantados *in loco* junto às equipes da SEDUC/MA e examinados à luz dos marcos regulatórios apresentados neste documento, das políticas nacionais e das orientações do MEC para efetividade do projeto nacional de educação. (MARANHÃO/PNUD, 2011, p. 02).

O relatório constata que a situação da educação básica no Maranhão caracteriza-se como crítica em relação ao Brasil e ao Nordeste. No ano de 2009, o Maranhão ocupou o 4º lugar no índice de analfabetismo, na faixa etária de 15 anos, superando apenas os estados da Paraíba, Piauí e Alagoas em uma escala crescente, com um percentual de aproximadamente 19%, sendo que a região Nordeste alcança 18,7% e o Brasil 9,7%. Na faixa etária de dos 15 a 64 anos, na mesma comparação com os demais estados brasileiros, o Maranhão ocupa o 4º lugar, com 14,9% de analfabetos.

Na população de 65 anos ou mais, o Maranhão está em 3º. lugar no cenário nacional, com cerca de 58% de analfabetos. O índice de cobertura do ensino médio no Maranhão alcança 33% , sendo que o Brasil alcança tal índice é de 51,1% e o Nordeste 39,3%; os alunos da educação básica com mais de dois anos em distorção de idade-ano no Maranhão alcança o valor de 24,3%, caso em que o país atinge 13,0% e o Nordeste 20,7%; a média de anos de estudo para a população com 15 anos ou mais alcança 5,6 anos no Maranhão, sendo que para o Brasil este índice é de 7,2 anos e no Nordeste é de 5,8 anos. (MARANHÃO/PENUD, 2011, p. 18).

Tal realidade se explica mediante a taxa de matrícula oferecida pela educação básica, no caso do ensino médio, o índice de cobertura abarca no Maranhão 33%, enquanto que no Brasil aproximadamente de 51,1% e no Nordeste marca um percentual de 39,3%; destaca-se também que o percentual de alunos da educação básica com mais de dois anos em distorção de idade-série alcança o índice de 24,3%, caso em que o país atinge 13,0% e o Nordeste 20,7% (MARANHÃO/ PNUD, 2011).

Vale destacar que embora o relatório demonstre a situação da educação maranhense como crítica, em comparação à educação nacional e região Nordeste. O relatório também destaca que as matrículas do ensino médio ampliaram-se nas últimas décadas do século XX com a contrarreforma educacional. Porém durante os anos de 2004 a 2010. Estes números ficaram estabilizados. Como mostra a tabela abaixo.

Tabela - 1 Matrícula do Ensino Médio por Dependência Administrativa 2000 - 2010.

ANO	Municipal	Estadual	Federal	Privada	TOTAL
2000	52.348	121.971	3.300	29.004	206.623
2001	24.831	193.730	2.050	27.798	248.409
2002	13.557	186.481	1.924	27.342	229.304
2003	13.002	206.290	1.919	28.422	249.633
2004	11.901	267.848	1.992	27.077	308.818
2005	14.753	266.428	2.210	29.068	312.459

2006	20.235	275.725	2.794	29.014	327.768
2007	11.211	279.125	2.220	23.396	315.952
2008	13.211	285.089	2.918	25.518	326.736
2009	11.108	281.155	3.151	23.589	319.003
2010	10.347	280.558	3.523	22.957	317.385

Fonte: IINEP - PNUD, 2011.

Diante dos dados apresentados acima, o governo do Maranhão Roseana Sarney em seu segundo mandato no período de 2009 - 2014, utilizou-se de um pretexto que era expandir e reestruturar o ensino médio, quando na verdade não se tratava disso, pois as medidas que o governo se utilizou para ampliar o número de matrículas e a permanência dos alunos nesse nível de ensino, foi aderir novamente ao novo programa do governo federal o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009.

Por meio deste, as secretarias estaduais se comprometem em readequar as suas propostas pedagógicas conforme o Programa de Redesenho Curricular (PRC) sendo tal programa orientado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012). Com tais diretrizes para a educação básica e, inclusive para o EM, permite readequar o PPP das escolas que conforme as bases legais constituídas pelos respectivos Sistemas de Ensino, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea. (MARANHÃO, PORTAL SEDUC, 2015²⁰).

Na análise de Ciavatta e Ramos (2012), nunca foi do interesse dos governos locais ampliar a oferta desse nível de ensino conforme a necessidade da classe trabalhadora, principalmente, porque os programas dos governos locais relacionam-se com o currículo flexível de caráter discursivo inovador de tendência global à regulação curricular, a qual articula as reformas internas da educação com as reformas internacionais em que a maioria da população brasileira – os trabalhadores, os desempregados, os subempregados, os mais pobres necessitam ter um nível mínimo de educação, para atender as mudanças nas novas relações de produção e trabalho flexível.

²⁰ Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br>.

E este processo de normatização para a formação do trabalhador tanto a nível global quanto local se acentuou com a última década do século XX por meio da contrarreforma do ensino médio e o cumprimento das sanções impostas para a LDB 9.394/96, bem como do Decreto n.2.208/97, que desvinculou a educação profissional do ensino médio, possibilitando a formação geral. Neste contexto, para legitimar a formação geral:

[...] o governo do Maranhão definiu-se pela completa eliminação de cursos profissionalizantes em nível técnico, nas escolas de nível médio. Os documentos oficiais demonstram a eliminação progressiva da educação profissional na rede pública estadual. No ano de 1997, existiam 12.215 matrículas, enquanto em 1998, apenas 7.465 alunos estavam matriculados e, em 2000, não foi ofertada nenhuma vaga pelo governo estadual (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 214).

Para que realmente fosse estabelecida a reforma do ensino médio maranhense, privilegiando a formação geral, o governo local baseou-se nos “programas de estabilização e reformas liberalizantes baseadas na descentralização administrativo-financeira, nos moldes das políticas fundamentais do processo de reforma global do governo federal”, em que os governos locais se utilizam também do discurso da “busca da eficiência para maximização de desempenho, da descentralização e regionalização de sua ação para chegar mais rapidamente e de maneira eficiente ao cidadão”. (MACIEL, 2011, p. 78).

No sentido de concretizar o projeto de regionalização da educação, o governo criou primeiramente, as Gerências de Desenvolvimento Humano pelas quais criou-se as “Gerências²¹ Regionais de Educação com o objetivo de promover a reestruturação administrativa, a descentralização e a gestão participativa no governo do Estado do Maranhão” (MACIEL, 2011, p. 79). Em segundo, articulou-se:

[...] o primeiro Colóquio da Educação Maranhense para, finalmente, serem definidas as ações do governo do estado, em parceria com o MEC, para a área. Tais ações ocorreram através de duas diretrizes básicas formuladas para o período 2000/2003: o Fortalecimento da Ação Pedagógica e a Promoção da Equidade. A primeira foi considerada a principal política educacional do estado, “expressa na adoção de Propostas Curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino que contemplam as **competências básicas** a serem desenvolvidas na escola com o objetivo de

²¹ As Gerências Regionais dividem-se: (URE) Açailândia), Região do Médio Mearim (URE Bacabal), Região do Cerrado Maranhense (URE Balsas), Região do Centro Maranhense (URE Barra do Corda), Região do Leste Maranhense (URE Caxias), Região do Baixo Parnaíba (URE Chapadinha); Região dos Cocais (URE Codó), Região do Tocantins (URE Imperatriz), Região do Itapecuru, Região de Pedreiras, Região da Baixada Maranhense (URE Pinheiro), Região de Presidente Dutra, Região do Munim e Lençóis Maranhense (URE Rosário), Região do Sertão Maranhense (URE São João dos Patos), Região do Pindaré (URE Santa Inês), Região de Timon, Região dos Lagos Maranhense (URE Viana), Região do Alto Turi (URE Zé Doca), Região Metropolitana de São Luís. Portal da Secretaria de Estado da Educação- SEDUC (2015). Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br>.

assegurar a unidade de padrões de ensino, usando como referência o “saber universal”, “função da escola democrática”. (MACIEL, 2011, p. 78, grifo meu).

Neste aspecto, o governo maranhense priorizou a reforma curricular com base em um discurso da existência da fragmentação de redes no Ensino Fundamental. No entanto, tal reforma curricular representou uma estratégia para o governo do Estado assumir uma posição "de indutor e coordenador do sistema de educação estadual, no sentido de criar uma efetiva articulação em forma de parcerias com o município para modificar os indicadores educacionais" (MACIEL, 2011, p. 79).

Para o alcance dos objetivos supracitados, o governo contou com os recursos do PROMED, através do Projeto de Investimento (PI) no qual teve um orçamento inicial de R\$ 17.850.000,00. E também com Plano Estadual de Ensino Médio (PEM), mediante a ação do planejamento e diagnóstico para expansão do ensino médio. Sendo o prazo previsto de execução de três anos (2000-2002), a fim de promover:

a) expansão de 13% ao ano das matrículas, em escolas da rede pública estadual e municipal que oferecem ensino médio (2000/2003). b) reordenamento de matrícula, caracterizando escolas que oferecem ensino médio como escolas de jovens. c) desativação gradativa da matrícula de 1ª à 4ª série e conversão de vagas para 5ª à 8ª série em escolas que funcionem compartilhadas com ensino fundamental e médio. d) implantação do regime de progressão continuada de alunos nas três séries do ensino médio (proposta em fase de elaboração. e) desenvolvimento de experiências de flexibilização do ensino noturno (projeto aprovado pelo CEE). (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 233).

Com este propósito, foi estipulado para o ano de 2000, um valor previsto de R\$ 160 milhões, já para 2001 e 2002, foi de R\$ 400 milhões, sendo estes recursos financiados e assessorados pela SEMTEC. "Nos estados, as secretarias ficaram responsáveis pelos repasses dos recursos destinados a: reforma e construção, compra de equipamentos, capacitação, etc.", recursos estes repassados às escolas via SEDUC (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 233)

Para Cabral e Rosar (2004), esse processo de expansão do ensino médio no Maranhão só conseguiu legitimar a ineficiência das políticas educacionais para esse nível de ensino. Primeiro, porque grande parte dos recursos financeiros destinados à expansão do ensino médio, grande parte foi aplicada no "Programa Viva Educação²²". Um programa com pretexto de resgatar os alunos que se encontravam em grande distorção idade- série, por meio de uma

²² A criação desse programa, se iniciou em 12 de fevereiro de 2001, com duração de 15 meses, visando abarcar os 217 municípios maranhenses e alcançar 150 mil novos alunos, mediante a criação de 3.500 tele-salas como eram denominadas as salas de aulas que recebiam os alunos do ensino médio.

oferta de educação suplente. Porém, não foi isso que ocorreu, pois embora o governo tenha investido aproximadamente R\$ 30.000.000,00, em tele-salas para o funcionamento do Programa Viva Educação nos anos de 2000 e 2001.

A distorção idade série e outros problemas persistiram, devido as condições de funcionamento das tele-salas, que denunciavam o descaso do governo com uma escola pública de qualidade para a juventude maranhense que precisava e ainda precisa de acesso a escola pública de qualidade. E isto, evidenciou-se com a precarização das tele-salas monitoradas por um único professor, denominado de orientador de tele-sala, sem qualquer vínculo empregatício com o Estado que, lhe garantisse de fato os seus direitos trabalhistas.

O orientador assumia a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as atividades realizadas em seguimento de uma propostas pautada em vídeo-aula do Tele-curso 2000, sem exigência de relação com a habilitação em grau de licenciatura. Estes fatores foram responsáveis por um grande índice de evasão.

Além disso, as contradições dessa política educacional para o EM ficaram mais evidentes, quando os alunos tanto da capital quanto os alunos do continente, foram privados de frequentarem os cursos regulares de ensino previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBEN, 9394/96), que foi estabelecida pela contrarreforma, e legitimada pelo decreto 2. 208/97, sendo que na capital apenas a Unidade de Ensino Liceu Maranhense funcionou sem as tele-salas no período noturno.

Embora tenha havido resistências e denúncias acerca dessa política de implementação do sistema de ensino por meio do convênio com a Fundação Roberto Marinho, o qual foi implantado sem fazer nenhuma espécie de licitação, Cabral e Rosar destacam que houve um superfaturamento dos recursos públicos como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2- Custos iniciais do Tele-Ensino

DESPESAS	VALORES EM R\$
Materiais permanentes (televisão, vídeo)	63.262.500,00
Orientadores (salários e INSS)	44.400.375,00
Treinamento dos orientadores	1.489.200,00
Equipe gestora	360.000,00
Divulgação na mídia	3.000.000,00
Total de despesas da Fundação Roberto Marinho	52.512.075,00
Lucro da Fundação Roberto Marinho	50.063.279,00
Valor inicial do contrato	102.675.354,00

Fonte: SUP/GDH/2003 *apud* (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 187).

Além do valor das despesas iniciais de 102.675.354,00 milhões que regiam o contrato, o governo acrescentou mais 48.678.200,00 referentes ao material comprado da Editora Globo (livros, fitas de vídeo, programas de aulas) e outros materiais didáticos (mapas, livros de literatura, dicionários), assinatura de jornal diário, antenas parabólicas com um custo de 3.225.000,00. Ao final do contrato, somou-se como despesa extra um total de 51.903. 200,00.

Portanto, de acordo com os dados pode-se constatar que de fato houve um superfaturamento com a execução desse programa educacional custando para os cofres públicos um total de 154.478.554,00 milhões.

Neste sentido, concorda-se com Cabral e Rosar, quando denunciam que a expansão do EM, por meio do "Programa Viva Educação", representou para o governo local o superfaturamento dos gastos públicos com educação, pois este programa pouco fez diferença na vida dos estudantes que precisam de educação de qualidade para terem acesso ao mercado de trabalho ou a continuidade dos seus estudos.

Tal programa visou o aumento do número de matrículas nas escolas. Isto se confirma quando em 2002 a primeira fase do programa chegou ao fim, com pouco mais de cem mil alunos concluindo o curso de 2º grau, apesar de terem recebido os seus certificados, "muitos retornaram às salas de aula nos estabelecimentos de ensino médio tradicional, para reorganizarem seus estudos" (2004, p. 188).

Outro fator que confirma o superfaturamento dos recursos do PROMED, pelo governo local, foi a ausência de infra-estrutura para atender a demanda dos 150 mil alunos novos matriculados ao fim do programa em 2003 quando foram:

[...] literalmente, alocados os alunos em inúmeros prédios da rede municipal, no interior e na capital do estado, em espaços alugados, batizados de anexos, muitos dos quais sem nenhuma condição de funcionamento, o que contradiz completamente as concepções e diretrizes estabelecidas para esse nível de ensino. A estrutura do ensino médio na rede estadual contou com 374 estabelecimentos de ensino, sendo 297 compartilhados com o ensino fundamental, que foram denominados de Centro Educacional de Ensino Médio (CEEFM) e 77 exclusivos para o Ensino Médio, sendo destes, 17 alugados e 25 cedidos pelas redes municipais [...] prédios pertencentes ao patrimônio público estadual 35. (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 188-179).

Sendo assim, o ensino médio no Maranhão cresceu sem identidade física, pois os espaços os quais funcionava esse nível de ensino eram divididos com o ensino fundamental, pois as matrículas se expandiam sem que se construísse nenhum novo prédio para funcionar exclusivamente o ensino médio (CABRAL e ROSAR, 2004).

Assim, destaca-se a ineficiência das políticas educacionais por falta de medidas que visem o controle social, a fim de que os governos locais prestem contas de seus gastos e evitem o desperdício do dinheiro público como ocorreu no Maranhão (SAVIANI, 2009; CABRAL e ROSAR, 2004). Por isso, destaca-se que os recursos do PROMED investidos nas tele-salas foram, desperdiçados, e desviados para o setor privado por intermédio do convênio estabelecido com a Fundação Roberto Marinho, na medida em que "afastou ainda mais o estado do Maranhão da oportunidade de reduzir o número de cidadãos, que não ingressaram no nível médio por falta de vagas" (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 240).

No ano de 2002, a Governadora Roseana Sarney renunciou ao Governo do Estado para concorrer ao cargo de Presidenta do Brasil, por indicação de seu partido, PFL. Porém, devido ao Escândalo Lunus, a candidata acabou desistindo e se candidatou ao senado, sendo eleita. Seu antecessor o vice-governador José Reinaldo Carneiro Tavares, ao assumir o governo de 2002 a 2006, rompeu com seu grupo de apoio político se firmando com outra coligação "Movimento Frente de Libertação do Maranhão" do qual Jackson Kléper Lago era um dos líderes pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Este, ao assumir o governo, rompeu com o Programa da gestão anterior fazendo valer o ensino médio regular em todas as escolas da capital e do continente (MACIEL, 2011).

Vale destacar que embora a reforma curricular tenha se iniciado no governo de Roseana Sarney, considera-se que a reforma curricular só efetivou-se no governo de José Reinaldo Carneiro Tavares, com a elaboração e estabelecimento dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio no Estado do Maranhão no ano de 2003, sob a coordenação do Gerente de Desenvolvimento Humano: Luís Fernando Silva, da Gerente Adjunta: Maria Alice Melo, Subgerente de Ensino Médio e educação profissional: Maria de Lurdes Sá Ribeiro e da supervisão de acompanhamento curricular de ensino médio: Marivalda Carvalho Alves de Azevedo (MARANHÃO, 2003).

Ainda na gestão de José Reinaldo Carneiro Tavares houve uma mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), em decorrência da revogação do Decreto n. 2.208/97 em detrimento ao Decreto n. 5.154/2004, que regulamentou a formação técnica integrada ao ensino médio e manteve as formas concomitante e subsequente. Deste modo, embora com a revogação do decreto anterior, a nova composição curricular continuou regulamentando o projeto societário de formação geral com base nas competências e habilidades requeridas pelo posto de trabalho (CARDOZO, 2009; MACIEL, 2011; FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O referido governo supracitado José Reinaldo Tavares e, posteriormente, a ele Jackson Kléper Lago não pode concluir o novo projeto ideológico de formação geral para educação maranhense devido, ao fato de ter seu mandato caçado em 2009, pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), "mediante as denúncias referentes à campanha eleitoral, assumindo a partir daí a segunda colocada nas eleições, a senadora Roseana Sarney, que obteve 50,08% dos votos para exercer mais quatro anos (2011-2014)" (MACIEL, 2011, p. 83).

Roseana Sarney, ao reassumir o governo, deu continuidade ao projeto político e ideológico para educação maranhense, na medida em que, aderiu ao projeto de ampliação da contrarreforma educacional do governo federal para os entes federados, por meio do PDE, a fim de promover a formação geral integrada aos diferentes sistemas, níveis e modalidades de ensino através da conexão entre as *competências e habilidades* que são requeridas pelo mundo do trabalho e no processo de avaliação da educação básica IDEB e SAEB (RAMOS, 2011a, MACIEL, 2011; 2011b; SAVIANI, 2009).

Neste sentido, como já foi destacado, a governadora aderiu ao novo projeto do governo federal que se constituiu como exclusivo e inovador, o ProEMI, em que, a escola conta com apóio financeiro e técnico do MEC que, destina recursos do FNDE para as escolas via PDDE, para iniciar a execução das ações propostas no Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Sendo que a inserção do (PRC) poderá ser feita pelas escolas estaduais de ensino médio no portal do PDDE Interativo, depois que suas respectivas redes aderirem e indicarem, no sistema SIMEC/PAR, as escolas participantes do programa ProEMI (MARANHÃO/PENUD, 2011; 2015). Segundo o relatório do PNUD toda essa mudança foi para se coadunar com:

O artigo 35 da LDB preconiza novas finalidades e desafios ao ensino médio como etapa final da educação básica: (i) continuidade dos estudos, (ii) preparação para o trabalho e a cidadania, (iii) aprimoramento da pessoa humana e (iv) compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Esse artigo é complementado pelos parágrafos do artigo 26 da Resolução 04/10 – CNE que destaca a relação do ensino médio com a formação profissional e tecnológica, assim como a necessidade de um currículo voltado aos avanços do mundo do trabalho e que contribuam para a permanência dos alunos nas escolas públicas. (MARANHÃO/PNUD, 2011, p. 15).

Ademais, a referida mudança, segundo o MEC, e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), coaduna-se com a meta nacional estabelecida para 2022 alcançar a média 6,0 (seis), com objetivo de obter um padrão de qualidade comparável ao dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico(OCDE). "Em 2009, a média nacional foi de 4,6 para os anos iniciais, e de 4,0 para os anos finais do ensino fundamental, e 3,6 para o ensino

médio, superando as respectivas metas estabelecidas para o ano em questão" (MARANHÃO, 2011, p. 29). A tabela abaixo indica esses percentuais.

Tabela 03 - Ideb BRASIL 2009

Dependência Administrativa	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Todas	4,6	4,2	4	3,7	3,6	3,5
Pública	4,4	4	3,7	3,4	3,4	3,2
Estadual	4,9	4,3	3,8	3,5	3,4	3,2
Municipal	4,4	3,8	3,6	3,3	-	3,1
Privada	6,4	6,3	5,9	6	5,6	5,7

Fonte: INEP/PNUD, 2011.

Neste aspecto, a preocupação da SEDUC/MA é com os resultados do desempenho escolar dos alunos nas avaliações nacionais a partir da análise dos Indicadores de Qualidade do Estado do Maranhão: Provinha Brasil, Ideb, Prova Brasil/Saeb, de 2011, no qual são expostos os resultados educacionais" e suas relativas análises, tendo como foco o desempenho das unidades escolares da REE-MA (MARANHÃO/PNUD, 2011, p.29). Isto porque, segundo o relatório:

A análise quantitativa prepondera no documento e ainda assim de forma superficial, pois não promove as devidas correlações entre os dados e tampouco destes com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, assim como não propicia a reflexão das bases metodológicas e conceituais sobre as quais vem se efetivando o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas do Maranhão.(MARANHÃO/PNUD, 2011, p. 29).

Neste contexto, tendo em base a análise dos principais documentos orientadores do processo de organização e funcionamento das escolas públicas do Maranhão, a SEDUC observou a necessidade de revisão e disseminação urgente dos documentos orientadores do currículo e da implantação do Ciclo de Aprendizagem das redes tanto municipais quanto estaduais numa perspectiva sistêmica e articulação entre as orientações pedagógicas e os indicadores educacionais do estado. (MARANHÃO/PNUD, 2011).

Com esta perspectiva, os Referenciais Curriculares do estado do Maranhão foram revistos, atualizados e distribuídos nas 1.426 escolas da rede estadual na capital e nos 216 municípios do continente maranhense.

4.2 As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio na Rede Estadual do Maranhão

A construção e implementação dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Estadual do Maranhão estão relacionadas com as diretrizes que orientam à educação nacional, referentes não só à LDBEN/9.394/96, por meio de seus princípios de autonomia e flexibilidade, mas sobretudo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica - DCNGEB, conforme o parecer 7/2010, DCNEM pareceres 15/98, e as atualizações 5/2011, em que esta deve servir de parâmetro norteador para subsidiar a construção do projeto político pedagógico a fim de construir uma base nacional comum entre os sistemas de ensino que assegure a aprendizagem de conteúdos básicos por alunos e alunas nas escolas dos 2017 municípios maranhenses (MARANHÃO, 2003; 2013; 2014).

Neste aspecto, a proposta pedagógica que subsidia a educação maranhense no nível médio é decorrente das diretrizes nacionais e contempla os mesmos pressupostos de continuidade e contradições do projeto societário que, submete a educação ao determinismo hegemônico e ideológico contido nas novas relações de trabalho e formas de produção, com vista fortalecer, os princípios emanados pelo capital, tanto no plano teórico, quanto no prático, em âmbito local (KUENZER, 2001 e LOPES, 2004).

Para Lopes (2004), esse projeto societário nos planos prático e teórico estabelecido em âmbito local para o ensino médio, foi normatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio(DCNEM), pois possui um discurso associado à submissão da educação não só às condições econômicas do mundo globalizado, mas sobremaneira, possibilita aos sujeitos avaliarem-se constantemente as suas performances de saberes relacionados ao saber-fazer. Isto porque as competências privilegiam as atividades individuais que se constituem num modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional, o qual se relaciona com as proposições internacionais que, têm por objetivo central medir a qualidade da educação por meio dos indicadores educacionais.

Isto, na visão de Saviani (2009), representa um projeto societário do modelo de regulação que amplia a política de reforma curricular por meio do estabelecimento da formação por competências nas DCNEM legitimando:

[...] uma lógica de mercado que se guia nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas pedagogia das competências e da qualidade total. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviços; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. Sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2009, p.45).

Os Referenciais Curriculares do Maranhão(RCM) também deixam claro a mesma lógica de mercado, com vistas a fortalecer o controle do trabalho dos professores, dos alunos e toda comunidade escolar, a fim de obter resultados que ampliem a "qualidade" do processo educacional, na medida em que estes referenciais ressaltam a necessidade de reformulação e implantação dessas Diretrizes junto às escolas sendo estas uma "ação prioritária, a fim de elevar os esforços para a melhoria do nível de proficiência dos alunos das escolas públicas, revertendo os baixos indicadores educacionais", os quais contrariam o projeto maior de educação do governo federal em âmbito local (MARANHÃO, 2014, p. 05).

Neste aspecto, os RCM vem delimitando tal modelo de formação desde 2003 até a atualização mais recente de 2014, a fim de que os Projetos Curriculares sejam reelaborados e estabelecida a formação para o mundo do trabalho.

4.2.1 Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão de 2003

Os Referenciais Curriculares do Estado do Maranhão (RCM) por obedecerem as diretrizes nacionais também submete a formação dos estudantes maranhenses ao projeto hegemônico e ideológico, de preparação de trabalhadores para gerir as novas demandas da produção flexível, que no caso brasileiro estabeleceu-se pela contrarreforma educacional a partir da década de 90 do século passado.

O EM maranhense passa a receber essas orientações a partir de 2003, com o objetivo de:

[...] orientar o processo educativo das escolas públicas estaduais, nas esferas administrativo-pedagógicas, visando à construção de um projeto coletivo que promova a formação integral do educando para o exercício da cidadania, bem como, visa também concretizar as diretrizes e políticas educacionais dos órgãos gestores, no sentido de orientar, monitorar e avaliar as ações desenvolvidas pelas escolas estaduais. (MARANHÃO, 2003, p.15).

Neste aspecto, embora os referenciais do Maranhão também dêem ênfase a formação humana que, tem o trabalho como princípio educativo, no processo de construção do PPP. Segundo Gomes (2012) e Frigotto (2004), destacam que não passa de uma contradição, vez que, o princípio educativo do trabalho passou a servir de práxis produtiva em meio a insegurança intensificada pela crise estrutural do capital que, exige a emergência de políticas que direcionam a educação às exigências da reestruturação produtiva.

Com isto, os RCM também evidenciam as contradições no processo de formação dos trabalhadores, sobretudo por contemplarem as competências e habilidades na formação dos estudantes para atender a qualificação e a requalificação do trabalhador com vistas a empregabilidade (DELUIZ, 2001a; FRIGOTTO, 2004; 2012b). E isto fica evidente quando os RCM sinalizam para:

[...] as profundas e rápidas transformações de ordem científico-tecnológica que, por sua vez, permeiam as esferas econômica e social. Isso vem gerando mudanças no perfil das ocupações, exigindo um profissional dotado de competências e habilidades, apto para resolver diversas situações exigidas pelo momento social, científico-tecnológico pelo qual a sociedade passa em virtude do caráter intrínseco das linguagens na vida, na educação e no trabalho. (MARANHÃO, 2003, p. 18).

Neste sentido, o Projeto Pedagógico das escolas estaduais maranhenses contempla os mesmos princípios pedagógicos e metodológicos do parecer 15/98, pois os princípios pedagógicos são: filosóficos, axiológicos, denominados de fundamentos estéticos, políticos e éticos, norteadores dos projetos pedagógicos. Os metodológicos tem-se a interdisciplinaridade e a contextualização. O quadro demonstrativo abaixo refere-se ao projeto pedagógico da rede estadual maranhense correspondente ao ano de 2003 o qual evidencia tal aspecto referenciado acima.

Quadro 02- Mostra a análise dos princípios pedagógicos e metodológicos norteadores da matriz curricular da rede estadual do Maranhão²³.

²³ Optou-se por um quadro demonstrativo na primeira análise dos princípios pedagógicos e metodológicos referentes a primeira resolução de 2003 que compõem os Referenciais Curriculares do Estado do Maranhão para evitar repetições desnecessárias que encontram-se nas diretrizes anteriores já analisadas.

Referencial Curricular da Rede Estadual do Maranhão Resolução de 2003		
Proposição		Análise
Princípios pedagógicos	Padronização do currículo em submissão ao determinismo hegemônico e ideológico contido nas relações de trabalho pelas novas formas de produção (KUENZER, 2002).	Estética da sensibilidade: estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, a leveza, a delicadeza e a sutileza, a qualidade, o planejamento, a integração da diversão, da alegria e senso de humor à escola e ao trabalho. (MARANHÃO, 2003, p. 19).
	Justificação de discursos éticos, democráticos e sobretudo ao mito da ascensão social pelo esforço pessoal, com o pretexto de justificar a retirada dos benefícios sociais (DALBÉRIO, 2009).	Política da igualdade: pressupõe o reconhecimento dos direitos humanos efetivados por meio do exercício da cidadania. Objetiva a busca da equidade no acesso aos benefícios sociais e no combate as formas de preconceito e discriminação, além de valorizar questões como relações pessoais na família, no trabalho e eliminação, além da violência. Deve garantir, ainda, as condições mínimas de funcionamento das escolas, por meio de instalações, equipamentos, materiais didáticos e recursos humanos. (MARANHÃO, 2003, p. 19).
	Articulação do trabalho pedagógico com o trabalho capitalista por meio do disciplinamento para a vida social e produtiva em conformidade com as especificidades dos processos de produção (KUENZER, 2002).	Ética da identidade constitui-se através da convivência social nos diversos ambientes. Uma das funções mais significativas da escola é reconhecer e valorizar a identidade de todos envolvidos no processo ensino aprendizagem, fomentando a autonomia. A associação entre a autonomia e o reconhecimento da identidade do outro produz a responsabilidade e a solidariedade, que não formarão, pessoas necessariamente "corretas, honesta, mas em constante processo de formação". (MARANHÃO, 2003, p. 19).
Princípios metodológicos	Fragmentação da prática pedagógica (RAMOS, 2001; KUENZER, 2002).	Interdisciplinaridade e Contextualização: os princípios pedagógicos estruturantes desse currículo assentam-se sobre os eixos da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade que tendem a legislação vigente quanto às competências de: vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social; compreender os significados, ser capaz de continuar

		aprendendo; preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania; ter autonomia intelectual e pensamento crítico; ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições a novas condições de ocupação; compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de produtivos e relacionar-se a teoria com a prática. (MARANHÃO, 2003, p. 20).
Organização curricular	Padronização do ensino por meio das competências e habilidades. (KUENZER, 2002).	Conforme o Art. 26 da LDB, o currículo deve ter uma Base Nacional comum em que serão desenvolvidos conhecimentos/saberes comuns nos diversos componentes curriculares e uma Parte Diversificada , que deve levar em conta em consideração as particularidades locais e regionais, favorecendo a construção de estruturas necessárias ao desenvolvimento de competências e habilidades, para formação dos alunos do ensino médio. (MARANHÃO, 2003, p. 20, grifos meus).
	Integração curricular para os saberes instrumentais (LOPES, 2004).	Princípio Integrador as Tecnologias: Para construção das aprendizagens significativas, a Matriz Curricular indica três áreas, definidas conforme o Art.10 da Resolução CEB nº 03/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, as quais terão tratamento específico no corpo do presente documento. (MARANHÃO, 2003, p. 21). Com suas respectivas disciplinas, as três áreas de conhecimento são organizadas em: Considerações preliminares, Competências, Valores e Atitudes, Orientações Metodológicas e as Referências , as quais constam na bibliografia consultada recomendada ao professor. (MARANHÃO, 2003, p. 15-21).

De acordo com o que foi referenciado acima, a prioridade dos RCM de 2003 possibilitaram a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas estaduais, com base nos princípios do parecer 15/98 estabelecida pela contrarreforma educacional do estado brasileiro, uma vez que reafirmam a flexibilidade, a interdisciplinaridade e as competências, de acordo com as premissas da reestrutura produtiva e as demandas do mercado.

Já a partir de 2011 com a ampliação do RCM, surge outro parecer 5/2011, novamente legitimando uma nova e ampla reformulação resultando na resolução de 15/2013 CEE e atualizado em 2014. Estas visam a construção do PPP das escolas da rede estadual, a fim de construir propostas pedagógicas que atendam as diretrizes aprovadas em 2012 e que esteja de acordo com as novas demandas da produção flexível, bem como dos processos de avaliações nacionais e internacionais.

4.2.2 Os Referenciais Curriculares da Rede Estadual do Maranhão Resolução de 2014

Os Referenciais Curriculares do Maranhão começaram a ser construídos em a partir de 2013 e foram atualizados em 2014 para reorientar a construção do PPP nas escolas não só da rede estadual, mas das que fazem parte do regime de colaboração desta rede. Neste processo os RCM estão muito mais voltados para construção do PPP focando os aspectos metodológicos. (MARANHÃO, 2014).

Nesta perspectiva, a prioridade na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, segundo Zibas (2002); Krawczyk (2004); Ferreira e Garcia (2012); Diógenes(2013) e Moreira (2014), refere-se à ampliação da contrarreforma educacional, a partir de um novo Parecer o de N. 5/2011/CNE, o qual intensifica as demandas na formação dos estudantes brasileiros no sentido das competências. Como tal, amplia-se também a reforma curricular em âmbito local ou seja, trata-se de uma nova iniciativa de revalidar a reforma curricular do parecer Nº 5/1998/CNE que, muitos estados aderiram porém, ignorada por grande parte dos professores, sobremaneira, por muitos trabalharem de forma individualizada e desconhecem da realidade da "nova formação", a qual passou a constar no PPP das escolas. E isso, devido a formação inicial dos professores terem se processado na tendência pedagógica tradicional, ou seja, positivista.

Por esta razão, o governo, através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) realizou a reorganização curricular com o propósito de elevar os indicadores educacionais. No caso maranhense a SEDUC contou até 2014 com o apoio do MEC e parceria do Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) na produção de tais referenciais curriculares, com a finalidade de organizar a gestão da Rede Estadual de Ensino e das Escolas, em especial, norteador o planejamento, com o objetivo de elevar os níveis de ensino e aprendizagem dos alunos; a universalização da matrícula do ensino médio; redução do analfabetismo; bem como, a melhoria da gestão institucional e a institucionalização do regime de colaboração

Assim, dentre tais indicadores educacionais destacam-se: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o qual representa o resultado dos exames de “desempenho dos estudantes na escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB em comparação com as taxas de aprovação, reprovação e abandono” (MARANHÃO, 2013; 2014, p. 07).

A tabela abaixo mostra o resultado do Maranhão em relação ao âmbito nacional. No caso do Maranhense os indicadores educacionais estão abaixo da média nacional, pois, em 2011, a média nacional do IDEB alcançou 5,0 nos anos iniciais 4,1, nos anos finais do ensino fundamental e 3,7 no ensino médio. Na Rede Estadual de Ensino do Maranhão, esses indicadores estão aquém das médias nacionais, como pode ser verificado na tabela abaixo:

TABELA 04- IDEB 2011- COMPARATIVO MARANHÃO/ BRASIL

Etapa de Ensino		Ideb 2011 BRASIL	Ideb 2011 MARANHÃO
ENSINO FUNDAMNTAL	ANOS INICIAIS	5,0	4,0
	ANOS FINAIS	4,1	3,6
ENSINO MÉDIO		3,7	3,0

FONTE: INEP/MEC-SEDUC- MA, 2014

Em relação à aprendizagem, que é identificada na escala de proficiência do SAEB é um dos elementos que compõe o IDEB, em nenhuma das etapas avaliadas pelo MEC a Rede

Estadual do Maranhão Ensino alcançou médias satisfatórias como se pode observar na tabela a seguir:

TABELA 05 – MÉDIAS NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO SAEB NO MARANHÃO

Etapas	Disciplinas	Observado	Satisfatório
Ensino Fundamental Anos iniciais	Língua Portuguesa	171,24	200
	Matemática	182,4	225
Ensino Fundamental Anos finais	Língua Portuguesa	227,58	275
	Matemática	227,67	300
Ensino Médio	Língua Portuguesa	244,81	300
	Matemática	242,49	325

FONTE: INEP/MEC-SEDUC, 2014

Observa-se pelos resultados que os alunos concluíam a Educação Básica num nível de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática é insuficiente até para o Ensino Fundamental. Por outro lado, observa-se que as taxas de aprovação da Rede Estadual do Maranhão, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, não são baixas:

TABELA 06 – TAXAS DE APROVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
REDE ESTADUAL DE ENSINO – 2011-2012

Taxa de aprovação Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											Taxa de aprovação do ensino médio			
Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total	1série	2série	3série	Total
2011	9,1	9,5	8,4	86,5	88,9	82,2	84,2	86	88,1	86	9,4	76,2	84,1	75,5
2012	88,5	89,6	84,7	85,1	87,7	82,3	84,4	85,8	7,9	85,6	68,9	75,4	83,3	74,8

Fonte: INEP/MEC-SEDUC-MA, 2014

O descompasso entre os indicadores demonstra que a Rede de Ensino aprova os alunos sem que haja aprendizagens compatíveis com ano/série de estudo. Fator ainda mais agravante é a taxa de distorção idade-série da Rede Estadual, o que demonstra que a reprovação e o abandono no sistema de ensino acumulam grande quantidade de alunos que não concluem as etapas na idade adequada:

TABELA 07 – TAXA DE DISTORÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
REDE ESTADUAL DE ENSINO 2012

Taxa de distorção idade- série(2012)	Ensino Fundamental Anos iniciais	Ensino Fundamental anos finais	Ensino Médio
		20,50%	36,40%

Fonte: INEP/MEC-SEDUC/MA, 2014

Vale ressaltar que, os referenciais curriculares deixam claro que a devida atualização ou reformulação foi estimulada pelos indicadores educacionais, do Estado do Maranhão não só para o EM, mas para todos os níveis e modalidades de ensino, pois as políticas públicas educacionais, vêm nas últimas décadas, buscando gradativa melhoria da Educação Básica com o fortalecimento de ações que integram o regime de colaboração entre as redes que compõem o quadro educacional maranhense (MARANHÃO, 2014).

Portanto, segundo o discurso do governo a implantação dos RCM junto às escolas estaduais, destaca-se como prioritária porque contém elementos concretos que possibilitarão maior efetividade das práticas pedagógicas. Sendo, um documento que norteia o trabalho pedagógico, estabelecendo padrões de aprendizagem e de ensino a serem alcançados por todas as escolas da Rede Estadual do Maranhão e as que integram o regime de colaboração em toda sua diversidade, o que envolve tanto o ensino regular da Educação Básica como as especificidades da Educação Indígena, Quilombola e de Comunidades do Campo, quanto às modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos (MARANHÃO, 2014).

Neste sentido, compreende-se porque RCM a partir de 2003, reelaborados em 2013, e atualizados em 2014, embora contemple os mesmos princípios filosóficos axiológicos denominados de fundamentos estéticos, políticos e éticos, norteadores do projeto pedagógicos estão muito mais focados nos procedimentos metodológicos, diferentemente dos referenciais curriculares de 2003 que focam tantos os princípios pedagógicos quanto os metodológicos.

Neste sentido, a Proposta Pedagógica da Escola deve ser reorganizada com "base nos planos de atividades docentes que vão estabelecer as metodologias de ensino com ênfase na participação, na problematização e no diálogo, que ampliarão o universo cultural dos alunos" (MARANHÃO, 2014, p. 89). Assim a organização da ação pedagógica além de garantir bons resultados nos processos de avaliação fortaleceriam ainda mais:

A finalidade do processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio que está voltado à consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, **buscando articular o conteúdo às competências e habilidades**

desenvolvidas com a preparação básica para o trabalho, a cidadania e o prosseguimento nos estudos e, ainda, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e dos fundamentos teórico-práticos dos componentes curriculares disciplinares e temáticos. (MARANHÃO, 2014, p. 06, 17 e 18, grifos meus).

Como fica claro os RCM de 2014, possuem as mesmas finalidades dos Referenciais Curriculares anteriores, principalmente por reafirmarem a formação humana a qual tem o trabalho como princípio educativo em adequação aos princípios da reestruturação produtiva (MARANHÃO, 2014), pois segundo Gomes (2012), a reorganização curricular foi uma forma de potencializar o trabalho pedagógico dos professores com vistas fortalecer o projeto hegemônico ideológico o qual tem propiciado a emergência de políticas direcionadas a adaptar a educação às requisições da nova ordem social volúvel, consagrada pela economia globalizada.

Nesse ponto, os RCM são coerentes com o que foi posto acima, ao estabelecer competências e capacidades nas áreas de conhecimento quando afirma que o processo de aprender comporta um ciclo metodológico que tem como prática social a construção do conhecimento baseado na problematização sobremaneira por ser um elemento investigador e motivador dos alunos no processo construtivo de uma nova aprendizagem. Esse processo "intrasubjetivo de aprender passam pelo desenvolvimento de competências e capacidades essenciais aos sujeitos" (MARANHÃO, 2014, p. 31).

Nessa perspectiva, entende-se por competências/capacidades a mobilização de operações cognitivas que envolvem saberes e variadas informações, para solucionar situações problemas, ou mesmo "o conjunto de atributos indispensáveis ao desempenho de práticas e atitudes essenciais à inserção social do aluno de forma mais qualitativa". (MARCHIORATO *apud* MARANHÃO, 2014, p. 31).

Por isso embora os referenciais estabeleçam uma metodologia estabelecida com base na perspectiva dialética como prioritária para o desenvolvimento da prática social dos alunos (MARANHÃO, 2014), Diógenes (2013) destaca que, tal perspectiva é impossível, na medida em que reforma curricular imposta aos entes federados tornou-se muito mais complexa, não só mediante a imposição de um currículo estranhado ao mundo do trabalho, do corpo docente, como, desautorizou a construção de uma base curricular que possibilitasse ao aluno da escola média o encontro com o saber sistematizado na perspectiva dialética, sobretudo por possibilitar a formação geral através da integração por meio das competências e habilidades que preparam somente os estudantes para o mundo do trabalho.

Os RCM também estabelecem a mesma problemática da integração curricular do parecer 5/2011 do CNE/CEB em que utiliza-se da fragmentação curricular por meio da interdisciplinaridade e da contextualização para fomentar as práticas produtivas. E isto torna-se um problema, principalmente por relacionar a formação dos estudantes somente com a preparação básica para o trabalho através do desenvolvimento de competências (CIAVATTA e RAMOS, 2012).

E, isto, deve-se ao planejamento do trabalho pedagógico sob a perspectiva interdisciplinar, a qual integra as disciplinas, formando um bloco de conteúdos por disciplinas e áreas de conhecimento, buscando estabelecer conteúdos específicos em afirmação ao resgate dos saberes científicos sistematizados construídos historicamente. Na realidade não se trata disso, vez que a intencionalidade desses referenciais é "promover a construção de determinadas competências na formação dos alunos" (MARANHÃO, 2014, p. 30).

Para as aprendizagens serem consolidadas pelo desenvolvimento de competências em cada área de conhecimento. Os RCM estabelecem, a organização curricular pela constituição de uma base nacional comum e uma parte diversificada compondo um todo integrado conforme demanda a organização curricular por áreas de conhecimento estabelecida pelo parecer 5/2011/CNE/CEB e, como tal deve receber tratamento metodológico com destaque na contextualização e na interdisciplinaridade e como elemento integrador as tecnologias educacionais ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes.

Assim, as RCMD definem a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir de quatro áreas de conhecimento, desdobradas em disciplinas, a saber: a) Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências Naturais e suas Tecnologias; d) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Deste modo, as matrizes disciplinares expressam, claramente, a quantidade e a qualidade do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado nas escolas, possibilitando com isso que o trabalho pedagógico se faça de forma interdisciplinar e transversal.

A partir de uma metodologia que estrutura essa proposta de atuação docente perpassa pelo desenvolvimento da pedagogia de projetos como uma ação didática contundente, em que professores de diferentes áreas, auxiliados pelos recursos tecnológicos, podem criar ambientes de aprendizagem interdisciplinares e contextualizados, propondo desafios e explorações que possam conduzir a descobertas significativas e à reconstrução do conhecimento por parte do aluno. (MARANHÃO, 2014, p.84).

Nessa perspectiva, os RCM apresentam três componentes temáticos para a organização do trabalho pedagógico, envolvendo disciplinas e temas sociais, a saber: tema transversal, projeto didático e Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, COM-VIDAS. Com tais componentes curriculares, devem promover planejamento de boas sequências didáticas que contemplem atividades que ao final de uma etapa de ensino resultem em aprendizagens, habilidades e competências essenciais para a Educação Básica.

Dessa maneira, os objetivos educacionais tais como: ler, escrever e resolver problemas e os objetivos sociais sendo justiça fiscal, qualidade de vida, diversidade sexual, étnica e racial, direitos humanos, devem estar claros para o grupo de professores da escola, tendo em vista o direito de aprendizagem dos alunos que deve ser garantido, com vistas a uma comparação entre a produção inicial e a apropriação do conhecimento ao final das etapas (MARANHÃO, 2014).

Na análise de Frigotto (2012), o planejamento do trabalho pedagógico sob a perspectiva interdisciplinar não deixa de fragmentar o trabalho pedagógico, uma vez que reafirma a formação pragmática com base no ideário do capital humano, para a diminuição de desigualdades internacionais, regionais e individuais como estratégia dos organismos internacionais para inserir os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, aos ajustes estruturais do processo de globalização da economia e da reestruturação produtiva que impera uma base científica e tecnológica dependente da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação.

Portanto trata-se de uma educação e formação que desenvolva habilidades básicas nos campos dos saberes, das atitudes e dos valores produzidos por competências para gestão da qualidade, produtividade e competitividade para a empregabilidade.

Para as autoras Ciavatta e Ramos (2012), a metodologia de ensino através de atividades interdisciplinares e transversais intensifica um sério problema para formação dos estudantes, vez que beneficia os modelos de produção flexíveis na valorização sobremaneira do comportamento, de caráter transversal, por relacionar-se com o trabalho em equipe, tomada de iniciativa, habilidade de comunicação, ser criativo, dentre outras. São essas adaptações nos comportamentos observáveis responsáveis por promoverem ação e interação que dão foco as competências individuais nos sujeitos tal como, demanda a perspectiva construtivista e holística.

No caso brasileiro, ao orientar as DCN, na educação básica, conferiu-se forte ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica. Isto porque:

As competências são descritas como desempenhos operacionais, sugerindo, indiretamente, a transposição de situações de trabalho para o currículo e a realização do ensino de tipo condutivista. Como vimos, o desempenho é reiterado como a unidade manifestável e avaliável da competência. De fato, se as competências compõem a subjetividade do trabalhador (nos planos cognitivo e sociointerativo), qualquer enunciado objetivo só pode reduzi-las a desempenhos. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 24).

Sobre a perspectiva posta acima, as autoras retomam a problemática imposta pela imposição do conhecimento guiado pela competência na medida que a atuação "competente no trabalho é guiada por um tipo de saber próprio que é síntese entre o conhecimento teórico aprendido na formação e na experiência. Ou, em outras palavras, síntese entre teoria e prática". Sobre tal aspecto, o currículo não pode abreviar o conhecimento profissional, poderia apenas reproduzi-lo em situações práticas de aprendizagem, por meio de aulas ou estágios (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 24). Com isso, ao referenciar a prática como metodologia:

[...] retoma-se a ideia de se deslocar o foco das atividades de ensino para os resultados de aprendizagem. Essa ideia só é possível numa lógica espontaneísta de ensino, já que, na efetiva relação pedagógica, processo e resultado de ensino-aprendizagem não se separam. Mas sua assimilação tão frequente no senso comum encontra respaldo numa visão pragmática da educação. Evidenciam-se, assim, nessa proposta, o foco nos comportamentos e a ênfase na metodologia. O destaque aos conhecimentos adquiridos na prática como novos conteúdos de ensino é complementado pela defesa da valorização da experiência dos alunos.

Sendo assim, as experiências, segundo Ciavatta e Ramos (2012), verdadeiramente, formam um importante passo do método histórico na construção do conhecimento se o sujeito do conhecimento partir do concreto empírico, na perspectiva de analisá-lo buscando as mediações contraditórias a fim de ordená-las no plano do pensamento como forma de apreendê-la concretamente e criticamente para além do conhecimento sensível. Porém se for contrário ao conhecimento científico, sendo apenas como recurso para o desenvolvimento de competências, para valorização da experiência do aluno fortalece a concepção do indivíduo como apenas um objeto do saber prático em detrimento da compreensão dos fenômenos e dos próprios fundamentos, pertinência e limites desse saber.

As consequências desse processo educativo mediante a formação profissional, qualificação e requalificação para Frigotto (2012), é formar cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, sobretudo cidadãos participativos, não mais trabalhadores, e sim colaboradores e adeptos a conformidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo constatou-se que a partir da década de 90 do século passado o EM na rede estadual do Maranhão vem passando por um processo de contrarreforma com objetivo de atender as exigências do projeto educacional proposto pelos organismos internacionais e, pelos governos nacional e estadual. Tal projeto, tem como lema central adequar a formação da classe trabalhadora de acordo com às requisições da reestruturação produtivas do capitalismo, num contexto de desemprego estrutural, precarização do trabalho, via terceirização e subcontratação.

No sentido de preparar a classe trabalhadora para as incertezas do mundo do trabalho, o EM na década de noventa do século passado, recebeu um novo enfoque "O Novo Ensino Médio: agora é para vida". Enfoque esse promovido pela contrarreforma educacional. Porém ressaltou-se que o EM serviu para fortalecer a formação da classe trabalhadora brasileira de acordo com os interesses do capitalismo. Assim, destacou-se que essa política para o ensino médio desconsidera a realidade educacional brasileira, quando recupera a vertente pedagógica que se apresentou nas reformas educacionais brasileiras dos anos 1970 para associar a educação às condições econômicas vigentes, fundamentadas pela teoria do Capital Humano-CH. Com a mesma ideologia, a partir da década de 90 do século XX, a teoria do CH apresentou-se nas políticas curriculares com o enfoque voltado para as habilidades e competências, as quais

passaram a fundamentar o lema "Aprender a aprender" presentes nos PCNs e nas DCNs legalizados pela (LDB 9394/96 e o PNE Lei n. 10.172, de 9/1/2011).

As competências presentes nos PCNs e nas DCNs caracterizam-se por uma formação de caráter contraditório para à classe trabalhadora, sobretudo, por desviar a função social da escola média para reforçar uma identidade que se pauta na dualidade estrutural constituída pela formação geral ou ensino propedêutico e pela educação profissional. Essa dualidade foi regulamentada por intermédio do Decreto n.2.208/1997. E, posteriormente com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), conforme o parecer 15/98-CNE/CEB.

Assim, para fortalecer a contrarreforma educacional por meio do Decreto n. 2.208/1997, o MEC criou o PROMED com o pretexto de melhorar e expandir o EM. Porém a sua principal finalidade constituiu-se em fortalecer a reforma curricular mediante, o modelo das competências para a formação do *novo* trabalhador.

O ensino médio maranhense nesse período por contemplar às sujeições do projeto nacional de educação, também requisitou a reformulação curricular resultando, na Resolução de 2003 que visa articular os conteúdos dos Referenciais Curriculares às competências e habilidades desenvolvidas para a preparação básica para o trabalho.

Os idealizadores desse projeto para a educação são organismos internacionais que orientam os países pobres aos ajustes estruturais da nova ordem econômica mundial, à globalização e à reestruturação produtiva, que provocam mudanças na produção e nas novas relações de trabalho, em função das transformações tecnológicas, principalmente com o paradigma informacional.

Os organismos internacionais defendem tais mudanças na formação para os trabalhadores porque além de financiarem, assessoram parte dos recursos destinados à educação, portanto recomendam a aplicação da política neoliberal nas políticas sociais, em especial nas educacionais..

Política esta, que deixa consequências catastróficas, principalmente pelo corte nos gastos sociais seja, na saúde, educação e outros. E quem sofre, é a classe trabalhadora que passa a ter uma educação básica dependente de um saber instrumental para se colocar no mercado de trabalho terceirizado e, sobretudo, precarizado a fim de atender às suas necessidades de sobrevivência.

Neste aspecto, vale destacar que a tentativa de adequar a educação dos países em desenvolvimento, como é o caso brasileiro, aos imperativos de subordinação do capital para

atender às demandas do mundo de trabalho, desconsidera às condições científicas, tecnológicas as quais impedem o desenvolvimento do nosso país, e sobretudo, desconsidera a educação enquanto disputa da correlação de forças entre trabalho e educação.

A partir de 2004, com a mudança de governo a contrarreforma do EM amplia-se no sentido de relacionar as políticas curriculares nacionais locais com o âmbito internacional, a fim de associar a educação as novas exigências decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da ampliação dos meios de comunicação, das alternativas do mundo do trabalho, pois segundo os reformadores a ampliação da contrarreforma educacional é necessária uma vez que o parecer 15/98 não atendia ao novo contexto econômico e educacional. E, isto contribui com os baixos índices das avaliações em âmbito nacional (IDEB e SAEB) e internacional (PISA) (BRASIL, 2011; RAMOS, 2011).

A fim de melhorar os indicadores educacionais SAEB e IDEB e, fortalecer a submissão da educação ao determinismo hegemônico contido nas novas relações de trabalho e da produção flexível, o governo federal criou o PDE que sustenta outros subprogramas, no sentido de validar a reforma curricular e, sobretudo, promover a padronização do currículo para uma base nacional comum (competências) entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

No caso do EM, para haver a ampliação da formação conforme os padrões da produção e estabelecer a base nacional comum, o Decreto n. 2.208/1997 foi revogado com a aprovação do Decreto de n.5.154/2004 que dispõe sobre a integração entre o ensino profissional técnico e o ensino médio. E isto, contribui para fortalecer não só a dualidade estrutural ao EM, mas a formação para as necessidades do capital. Embora ao estabelecer a devida formação os reformadores utilizam-se dos mesmos pressupostos que fundamentam a formação humana (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), ainda assim a formação é contraditória vez que visa fortalecer as perspectivas do capital.

Mediante a sanção do novo Decreto de n.5.154/2004, surgiu a necessidade de uma nova atualização nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB) e subsequente a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) Parecer 15/98 o que resulta no parecer 5/2011. Neste contexto, os RCM são atualizados para fortalecer os mesmos objetivos do projeto educacional do governo federal, principalmente para potencializar a reforma curricular privilegiando metodologias padronizadoras na organização e efetivação da prática pedagógica na perspectiva de garantir a formação com base nas competências para empregabilidade.

A pedagogia das competências para empregabilidade faz parte de um discurso dos reformadores de que a educação promove a expansão do nível de desenvolvimento de uma nação ou país, na medida que o grau de escolarização da população elevaria, concederia melhorias na qualidade de vida do povo brasileiro. De fato, isto ocorreria se a educação não tivesse se convertido num aposte político e ideológico para os interesses econômicos, políticos e sociais da sociedade capitalista dividida em classes.

Que sob o aspecto acima, a educação não será pensada como foco do desenvolvimento social, vez que não é pensada numa perspectiva de relacionar a educação às condições econômicas, sociais e políticas do povo brasileiro. E, sim às condições econômicas do mundo globalizado.

Assim, segundo Sousa (2012), para superar a perspectiva econômica do mundo globalizado, é preciso relacionar a educação à formação integrada em Marx e Engels que aparece nas reformulações de união trabalho e ensino, bem como, da politecnia, diferentemente da formação politécnica que na visão do capital integra a formação profissional e geral, que limita a formação somente ao mercado de trabalho. E isso, perde um aspecto importantíssimo da formação integrada do ponto de vista marxista referente a práxis política- educativa.

A práxis por ser uma categoria de análise fundamental que define as bases da formação humana a qual tem o trabalho enquanto princípio educativo, estabelece a práxis política- educativa enquanto a uma modalidade específica de práxis, uma vez que representa as ações de natureza política dos trabalhadores: a) mobilizações; e greves; b) ocupação de terra, de prédios públicos; c) guerrilhas; d) fundação e organização de sindicatos, associações, partidos; e) congressos; f) assembléias; g) disputas eleitorais, campanhas políticas em geral. Com esse sentido, a práxis é portanto, uma metodologia importantíssima para formação do sujeito social efetivamente revolucionário.

Neste sentido, Sousa (2012), destaca que a proposta de união trabalho e ensino como já se apresentou antes, trata-se da proposta de formação, feita dentro da imediaticidade das forças econômicas e políticas da sociedade burguesa. Sendo apontada pela ampliação das relações de trabalho, desenvolvimento tecnológico e da disputa de classes com objetivo de oposição aos malefícios que assolam o trabalho, mas sobretudo como fortalecimento teórico e prático da classe trabalhadora que precisa superar a relação da força de trabalho enquanto mercadoria e fortalecer a ação do sujeito socialmente revolucionário.

Portanto concorda-se com o autor na medida que a concepção de união trabalho e ensino possibilita apreender de forma mais significativa a realidade contraditória do trabalho e

as suas possibilidades emancipatórias no capitalismo especialmente por integrar uma análise de maior complexidade e importância "crítica do trabalho alienado/estranhado, da coisificação, da desumanização do trabalhador, da exploração econômica e da degradação do trabalho" (SOUSA, 2012, p. 04).

Outra perspectiva de educação ainda segundo Sousa(2012), pauta-se na politecnicidade que, assim como, a proposta de educação e ensino parte de uma situação histórica de avanços tecnológicos, econômicos dos setores representativos dos setores produtivos que defendem a formação polivalente da força de trabalho. Pois, segundo Marx seria impossível negá-la vez que a formação polivalente incorporou-se aos processos de trabalho, sendo uma tentativa de negação de um dado real imposto a vontade dos trabalhadores. Contudo Marx fez a integração dos fatores que ele acreditava serem apropriados para enaltecer a formação do proletariado: o ensino geral, a formação referente a produção, a ginástica ou exercícios militares.

Assim com a politecnicidade o trabalhador poderia preparar-se na perspectiva da polivalência, porém não desconsiderava o trabalhador como sujeito social, por ser uma educação consistente essencialmente a dimensão manual ou prática e intelectual por meio da integração num mesmo processo de formação geral e da formação para o trabalho. Neste aspecto se diferia do ponto de vista do capital, na medida em que não se resume somente a um treinamento comum, técnico e prático, referente a instrumentalização da força de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Capitalismo, Estado e educação. IN: Capitalismo Estado educação (org.). Carlos Lucena. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2008.

ALVES, Giovani. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal- precarização do trabalho e redundância. Rev. Katal. Florianópolis v. 12 n. 2, 2009 (p. 188-197 jul./dez.).

ALMEIDA, M. de Lurdes P. de. Políticas educacionais e pedagogia da exclusão: área além da crítica. Revista de educação & cidadania, v. 4, ano 4, n. 2, São Paulo: Editora Átomo, 2005 (p. 53-60).

BRAZ E NETO, J. P. Economia política :uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de serviço básico social; v.1).

BRASIL, Lei n. 9.394/96 de 26 de dezembro de 1996, Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em 25 de janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio**. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacional Gerais para Educação Básica: SEB**: 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacional para Ensino Médio: SEB**: 2011.

_____. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Síntese do Projeto Escola Jovem. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Síntese do Projeto Escola Jovem.** Brasília: MEC, 2001.

_____. **Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil.** Portaria nº.1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica -Documento final.** Brasília: MEC/SAEB: 2010.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Estado, Ministério da Administração e da Reforma do Estado,** Brasília, 1995. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em 10 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC. n.º 438.28 de maio de 1998.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em 19 de jul. 2014.

_____. INEP/ ENEM. **Matriz de referência do ENEM 2002.** Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/enem>>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador. : MEC/SAB: 2009.

_____. Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador. : MEC/SAB: 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as conseqüências humanas. Trad.: Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Ed. Brasileira, 1999.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BELUZZO, Luís Gonzaga. Globalização, estado e capital financeiro . In: CORRION, Raul; VICENTINI, Paulo. **Globalização, neoliberalismo, privatizações:** quem decide este jogo? 2ed. Porto Alegre: ed. Universidade / UFRGS, 1998.

BUENO, Maria S. Simões. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de pesquisa,** n. 109, p. 7-23, março de 2000.

CABRAL NETO, Antonio. **Gerencialismo e gestão educacional;** cenários, princípios e estratégias. IN Magda França Moura Costa Bezerra (org.) Políticas educacionais e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009.

_____. **Gestão e Qualidade no Ensino:** um labirinto a ser percorrido. In Políticas de gestão e práticas educativas. Brasília : Líber, 2011.

CARDOZO, Maria José B. **A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes:** desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade. São Luís:Edufma, 2009.

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

CAFIERO, Carlo. **O capital: uma leitura popular**. Ed. Polis, 1985.

Centro de Apoio à Educação Básica/UNICEF. **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com participação dos jovens**. (Org.) CABRAL, Maria Martins; ROSAR, Fátima Félix, São Luís: Central dos Livros, 2004.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que tem a ver com você, professor?** 2. ed. Rio de Janeiro: Quarteto, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN: **Ensino médio integrado: concepções e contradições** (Org.) Galdêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos. - 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista brasileira de educação** v. 17 n. 49 jan.- abr. 2012.

DALBÉRIO, Maria Cecília Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DELUIZ, Neide . **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. Boletim Técnico da SENAC, 2001a. Disponível em: www.senac.br/INFORMATIVO /BTS 273/boltec 273b.htm> Acesso em 20 de jun. 2014.

_____. **Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho**. IN: Cláudia Maria da Silva Marques. Formação - Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência. Ministério da Saúde, 2001b.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed.- Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Ensino médio no Brasil: consensos e dissensos: um estudo de avaliação de políticas públicas no campo da educação brasileira. 1 Ed.- Curitiba, PR: CRV, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v.24, n.22, p.5- 34, 2007.

DIAS, Izeni Silva. Inovações técnico-organizacionais na área da construção civil: os impactos na formação e na subjetividade do trabalhador. São Luís: Edufma, 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender" : críticas as apropriações neoliberais e pós - modernas da teoria de vigtskiana** . 4ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUPAS, Gilberto. **ECONOMIA GLOBAL E EXCLUSÃO SOCIAL: Pobreza, Empresa, Estado e o Futuro do Capitalismo**. Editora: Paz e Terra.

FERRETI, Silva Jr. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90**. IN: Educação & Sociedade, v. 18, n.59. ago.1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, abril 2003. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

_____. Galdêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. IN. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise, (org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Gaudêncio. **Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: A crise das escolas e as políticas educativas**. Belo Horizonte : Autêntica, 2009.

_____. Gaudêncio. **A crise do trabalho**. (Org.) FRIGOTTO. 11.ed. -Petrópolis , RJ: Vozes, 2012.

_____. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. (Org.) FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Gaudêncio. **Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio**. (Org.) Frigotto, Ciavatta. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. MEC. SEMTEC, 2004.

FRANÇA, Robson de. O trabalho como princípio da dignidade da pessoa humana : Estado, educação e cidadania. IN: **Capitalismo Estado educação** (org.). Carlos Lucena. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. A colaboração federativa e a avaliação da educação básica. **Retratos da escola**, Brasília, DF, v. 6, n.10, jan./ jun. 2012.

FORNSECA, Marília, **O Banco Mundial e política educacional** In: Pablo Gentili (org.) *Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação..* 18ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GALVÃO, Andréia. Capitalismo, Estado e educação. IN: *Capitalismo Estado educação* (org.). Carlos Lucena. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: *Cadernos do Cárceres*. 3. Tradução Gabriel Bogossian. 4 Notas Álvaro Bianchi.- São Paulo: Hedra:2010.

GRACINDO, Regina, V. **O Sistema nacional de educação e a escola pública de qualidade para todos**. In: *Retratos da escola*, Esforçe v. 4 n. 6 Brasília: CNT, 2010.

GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Michael W. Apple...[et al.]: Pablo Gentilli (org.), 18.e. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação** - fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos da América Latina. IN: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Acioly Lemos; JIMENEZ, Suzana (orgs.). **Trabalho , educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

HARVEY, D, **A condição pós-moderna**; São Paulo: Loyola, 1993.

HOBSBAWM, Eric J. **A era do capital de 1848-1875**. Trad. Luciano Costa Neto. Ed. Paz e Terra S. Paulo. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, Claudinei & SAVIANI, Demerval (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 2000.

_____. **Ensino médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, Galdêncio (org.) Educação e a crise do trabalho. 11ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. O ensino médio agora é pra vida: entre o pretendido o dito e o feito. Educ, Soc., vol.21, n.70, p1539, abr.2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2015.

KONDER, Leandro. **A derrocada da dialética:** a recepção das idéias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30. 2.ed.-São Paulo: expressão popular, 2009.

KOSIH, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LEITE, Márcia de Paula. **Trabalho e Sociedade em Transformação: mudanças produtivas atores sociais.** São Paulo: editora da Fundação Perseu. Abramo. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10.ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e Educação** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio.** (Org.) Frigotto, Ciavatta. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. MEC. SEMTEC, 2004.

_____. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista:** Belo horizonte, v. 26, n.1, p. 89-1010, abr. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/08/escola-do-am-com-pior-nota-no-ideb-2011-atribui-indice-evasao-escolar.html>. Acesso em 05 de setembro de 2014.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO MARANHÃO:** concepção, possibilidades e desafios. Tese de doutorado da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília - São Paulo. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino.** Tradução de Ana Maria Rabaça. UNECE. 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant' Ana: Beltrando Brasil, volume I, 13. Ed. 1890.

MARANHÃO. Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD: 2011.

_____. Governo do Estado. Supervisão de Acompanhamento Curricular de Ensino Médio. Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão. 2003.

_____. Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 1. ed. São Luís, 2013.

_____. Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014.

_____. RESOLUÇÃO Nº 015/2013– CEE CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Disponível:<http://www.educacao.ma.gov.br/conselho/frmSiteDownload.aspx>. Acesso em 22/06/ 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004

MARTINS, A. M. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p.28-48, dez. 2001.

MÉSZÁROS, István. **PARA ALÉM DO CAPITAL: rumo a teoria da transição**. (trad.) Paulo Cezar Castanheira ; Sergio Lessa. Ed. BOINTEMPO. São Paulo-SP, 2002.

MENTERS, Leonardo. **Competência laboral: sistemas, surgimento y modelos**. Montevideo:Cinterfo, 1996. Disponível em: www.cinterfor.org.uy> Acesso em 20 de maio de 2014.

MANFREDI, Silva Maria Editorial- Revista Especial- **competências, qualificação e trabalho**. **Educação e Sociedade**, ano XIX, n.64, set. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. Editora: HACITEC-ABRASCO. São Paulo-Rio de Janeiro, 1993.

MOREIRA, Verônica Lima Carneiro. Impactos do ENEM sobre o trabalho docente no ensino médio. 1 ed. Curitiba, PR:CVR, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão do trabalho e da pobreza: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. *Novos Caminhos na Educação Profissional brasileira ?* (Org.) SOUSA, Antonia de Abreu. *Educação Profissional: análise contextualizada*. Fortaleza: CEFET-CE, 2005.

PAIVA, Vanilda. **Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**. IN: Brasil, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991. Cadernos SENE; 2)

PAULANI, L. M. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira**. IN: LIMA, J. C. F. e NEVES, M. L. W. (orgs.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ EPSJV, 2006.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3 ed. São Paulo; Cortez, 2009. (coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

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

_____. **Entrevista concedida ao Observatório da Educação**. 2011a. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56entrevistas/106-pesquisadora-contesta-o-conceito-de-inovacao-de-programa-do-mecpara-o-ensino-medio>>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

_____. Possibilidades e desafios na integração do currículo integrado. IN: *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. (Org.) FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANFELICE, José Luís. **Transformações no Estado -nação e Impactos na educação**. IN: *Capitalismo Estado educação* (org.). Carlos Lucena. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea, 2008.

SAID, Magnólia. **FMI, Banco Mundial e BID: impactos sobre a vida das populações**. 2005. Disponível em: <<http://www.esplar.org.br/download/Cartilha%20FMI,%20BANOMUNDIAL%20E%20BID.Pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**, Ed.5 Campinas/SP: autores associados, 1999.

_____. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Editores Autores Associados, 2009.

_____. **Organização da Educação Nacional: sistemas e conselhos nacional de educação, plano e fórum nacional de educação** Educ. Soc., Campinas, v. 31,n. 112, p. 769-

787, jul.-set. 2010 769:Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 25 de janeiro de 2014.

_____. **O plano de Desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SANTOS, Mariângela da Silva. **Fundamentos da educação contemporânea**. São Paulo: Grupo IBMEC Educacional, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. Abadia. Invenções e consentimento: a política do Banco Mundial. Campinas/SP: Autores Associados/Fapesp, 2002.

SOUSA, Sandra Maria Zákalian. **Possíveis impactos da avaliação no currículo escolar**. IN: ROSA, Dalva E. Gonçalves et al. (orgs.). Políticas Organizativas e curriculares: educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

SOUSA, Justino de Jr. A concepção Maxiana de formação integrada: fundamentos para análise das atuais políticas de ensino integrado. **XXI EPENN- Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste - Internacionalização da educação e Desenvolvimento Regional**: implicações para a Pós-graduação. Período:10 a 13 de novembro de 2013. UFPE.

SOUZA, Rivan Marinho. Da coerção ao "envolvimento": forma "humanizada" de controle do capital sobre o trabalho na produção flexível?. IN: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Acioly Lemos; JIMENEZ, Suzana (orgs.). **Trabalho , educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SCHMIDT, Carlos. A privatização da siderurgia no Brasil. IN: CORRION, Raul; VICENTINI, Paulo. **Globalização, neoliberalismo, privatizações**: quem decide este jogo? 2ed. Porto Alegre: ed. Universidade / UFRGS, 1998.

VIDAL, Bautista. Entregar a Vale é traição. IN: CORRION, Raul; VICENTINI, Paulo. **Globalização, neoliberalismo, privatizações**: quem decide este jogo? 2ed. Porto Alegre: ed. Universidade / UFRGS, 1998.

VIEIRA, Vera Lucia Marschall; ALMEIDA, Janaina Aparecida Mattos de. **A função social da escola pública**: a especificidade do trabalho na sala de aula 2006 Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2387-8.pdf>> Acesso em: XAVIER, GiseliPereli de Moura. **Políticas Públicas para Educação Brasileira**. São Paulo: Grupo IBMEC Educacional, 2011.

TAUILE, José Ricardo. Para (re)construir o Brasil contemporâneo; trabalho, tecnologia e acumulação. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Políticas Públicas para Educação Brasileira**. São Paulo: Grupo IBMEC Educacional, 2011.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Editora. SENAC São Paulo, 2003.

_____. Philippe . **Objetivo competência**: por uma lógica/ Fhilipe Zarifian; trad. Maria Helena. São Paulo: Ed.Atlas, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. (Re) significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. (Org.) ZIBAS, Dagmar M. L. AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.