

O PAPEL DAS SOCIABILIDADES NO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Eliane Cleide da Silva Czernisz - Universidade Estadual de Londrina
eczernisz@uel.br

Resumo: Neste trabalho apresentamos dados de pesquisa que investiga a partir de análise de documentos as recomendações e diretrizes da UNESCO para a formação no ensino médio e profissional brasileiro a partir de 1990. Entendemos ser uma discussão importante no contexto de reestruturação produtiva, de reforma do Estado, e de redefinição da educação. É intencionada uma formação voltada à cidadania democrática pelo desenvolvimento de novas sociabilidades que pode tanto contribuir para a democratização da gestão da educação como também levar à adaptação ao trabalho e à sociedade.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Gestão Democrática, Ensino Médio e Profissional.

Introdução

O trabalho que aqui apresentamos traz alguns dados de pesquisa em andamento que investiga as recomendações e diretrizes da UNESCO para o ensino médio e profissional brasileiro a partir de 1990. Os dados são obtidos a partir de discussão bibliográfica e análise de conteúdo dos documentos que estão acervados no Observatório da Educação Secundária e no Fórum da Educação Secundária da UNESCO. A pesquisa se vincula aos estudos que vêm sendo realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe.

Destacamos a importância do estudo da política e da gestão da educação tanto para pedagogos como para professores no momento em que ocorre a reestruturação produtiva, a reforma do Estado e também, a reforma da educação. Entendemos que a formação no ensino médio e profissional vem sendo norteadada pelos aspectos descritos no que diz respeito ao perfil de homem e cidadão necessário ao contexto contemporâneo. Por isso temos como objetivo nesse texto discutir o papel da formação de sociabilidades no ensino médio e profissional e sua contribuição para a democratização da gestão da educação.

Reestruturação Produtiva e Reforma do Estado

Partindo da crise que emerge em meados dos anos de 1970, temos um redimensionamento do projeto societário capitalista cujas características são as novas formas de organizar e gerir o trabalho e, conseqüentemente, de formar o trabalhador e o cidadão.

É nesse contexto que adquire visibilidade o processo de reestruturação produtiva com as novas exigências feitas ao trabalhador. A indicação para o perfil do trabalhador passa a ser descrito como flexível, eficiente, participativo, pró-ativo, responsável.

Encontramos em Harvey (1994) dados que permitem o entendimento da origem das exigências feitas ao trabalhador. O autor analisa o processo de transição do fordismo à acumulação flexível mostrando as mudanças da estrutura do mercado de trabalho nesse novo padrão produtivo. Destaca a expansão do trabalho realizado em tempo parcial, temporário e subcontratado em razão da redução do trabalho formal, o que implica também aumento do número de desempregados.

Cabe destacar que ao trabalhador fica a incumbência de buscar qualificação profissional, objetivando tornar-se empregável e cumprir as exigências e necessidades da empresa. Essas reivindicações feitas ao trabalhador reeditam a teoria do capital humano reforçando as exigências de qualificação que ficam agora sob responsabilidade do trabalhador. Dessa forma, a educação torna-se um bem a ser adquirido como componente imprescindível ao jogo de competição por postos de trabalho.

Aos que não obtiverem êxito nessa tarefa de conseguir um emprego, fica a responsabilização. Essa questão foi analisada por Oliveira (2002) que comenta a responsabilização pessoal no contexto neoliberal. Para o autor esse processo é muito mais complicado para os setores mais pobres da população. O autor diz:

“Os setores populares, vivendo em condições econômicas de marginalidade, são impedidos de desfrutarem dos serviços sociais básicos, haja vista o desinteresse do poder público em fortalecer seu raio de intervenção no campo social. Para esta parte da população, que inclusive fica alijada do processo educativo, a possibilidade de disputar uma vaga no mercado de trabalho e conseguir empregos mais estáveis e menos precários é diminuta. Ou seja, a duplicidade do horror social que esta parte da sociedade vive é acentuada, pois, ao não ter emprego, não consegue adquirir certos bens pessoais, como, por exemplo, a educação. E por não dispor de um nível maior de escolarização, tem dificultada sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2002, p. 266).

Entendemos aqui que o fracasso social é entendido como pessoal, uma forma de psicologizar a questão social, um conceito valioso para a análise que nos propomos. De acordo com Netto:

“Por “questão social”, no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a “questão social” está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho” (...) (Netto, 2001, p. 17).

Para o ensino médio e profissional, esta reflexão é imprescindível, vista que a psicologização da questão social é reforçada pela pedagogia das competências que se constitui base da formação no ensino médio e profissional.

O encaminhamento desse projeto que redimensiona a formação do trabalhador e cidadão e ao mesmo tempo o responsabiliza pela busca de sua sobrevivência, utilização de benefícios sociais agora autofinanciados, bem como por seus êxitos e fracassos é reforçado no ano de 1995 pela edição do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Esse plano redimensiona a atuação da máquina administrativa para uma governabilidade dotada de eficiência, que passa a atuar no âmbito do Núcleo Estratégico das Atividades Exclusivas, dos Serviços Não-exclusivos e da Produção de Bens e Serviços para o Mercado. Nessa nova configuração, há o incentivo para que a sociedade participe na execução de serviços sociais antes realizados pelo Estado. É ampliado o espaço para atuação de organizações sociais no campo da previdência, da saúde, e também da educação.

É nesse espaço que temos a multiplicação de organizações não-governamentais e a realização de ações que visam tratar as mazelas sociais. A resolução de tais problemas não necessariamente deverá ser feita sob incumbência exclusiva do Estado. O Estado busca parceiros na sociedade. Deste modo as ações são realizadas em parceria, por meio de organizações que reúnem empresários e cidadãos comuns em busca do solucionamento de problemas sociais. Para o empresariado de modo geral a participação nesses espaços organizativos é uma forma de praticar a chamada “responsabilidade social”, para os cidadãos comuns essa passa a ser uma versão de exercício de cidadania, o que conhecemos como: “estou fazendo a minha parte”.

Para Fitoussi e Rosanvallon (1997, p. 9) essa é uma forma de tratamento da questão social que na visão dos autores “combinam três perversões fundamentais da política moderna:

a confusão entre política e bons sentimentos, o gosto pela política-espectáculo e a simplificação dos problemas”. Sobre os bons sentimentos os autores complementam que:

“Temos de o afirmar com força: a compaixão não pode servir de política. **A política não é uma questão de boas intenções.** Implica arbitragens e escolhas. **Na política dos bons sentimentos, não se fala de impostos, nem de custo da solidariedade; não se discutem os efeitos eventualmente perversos de certas políticas sociais, do mesmo modo que não se tentam determinar verdadeiros direitos.** Dar testemunho de uma certa forma de solicitude é quanto basta. Mas não passa, noutro plano, de uma maneira piedosa de erigir a impotência em valor moral” (FITOUSSI e ROSANVALLON, 1997, p. 10 – grifos nossos).

Para Neves e Sant’Anna (2005) esse é o processo em que vem ocorrendo a hegemonia burguesa. Novas práticas sociais, formas de ver, pensar e sentir o mundo vem sendo configuradas. Dizem os autores:

“Sob a hegemonia burguesa, o Estado Capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista”(NEVES e SANT’ANNA, 2005, p.26).

Entendemos que a reforma do Estado e as formas de enfrentamento da questão social resultam numa nova forma de entendimento e exercício da cidadania. Serviços antes prestados pelo Estado são envolvidos pela lógica de mercado e passam a ser adquiridos pelos cidadãos. Nesse momento concretiza-se uma outra face dessa versão da cidadania, condição daquele que passa a comprar os serviços não-exclusivos do Estado, o que resulta no cidadão cliente.

Trata-se de um processo educativo, assunto comentado por Neves e Sant’Anna (2005, p. 27): “Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil”.

A escola ocupa um lugar importante nesse novo projeto societário como formadora desse novo tipo de sociedade, e de acordo com Neves e Sant’Anna, o Estado organiza a escola em seus níveis e modalidades em conformidade com a hegemonia burguesa. Dizem os autores:

“A escola, no capitalismo monopolista, sob a hegemonia burguesa, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, vem-se estruturando com vistas a formar, tanto em sentido amplo como em sentido estrito, um intelectual urbano de novo tipo, que apresenta como características principais o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vista a ‘humanizar’ as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidades históricas concretas” (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p. 29).

Consideramos, a partir do exposto, que a redefinição do Estado e da educação, que se processou a partir de 1990, visa a atender objetivos mais amplos. A educação constitui elemento chave nesse processo e também é parte da agenda de organismos internacionais, impulsionadores desse novo bloco histórico que vem sendo gestado como mencionado por Melo (2005). Tais organismos, a partir de sugestões e recomendações financiam projetos e firmam as condições de pagamento, bem como as condições de desenvolvimento das suas etapas, com indicadores de desempenho e resultados já previstos.

Para esses organismos é imprescindível buscar a superação da pobreza, um dos problemas que podem prejudicar a governança democrática, fruto e caminho para a realização desse projeto de sociabilidade capitalista. Para tanto, o Estado precisa ser efetivo, como indicado no Relatório do Banco Mundial - O Estado num mundo em transformação (1997). Há nesse relatório indicações claras de que é possível, por meio da educação, a redução da pobreza, a promoção do crescimento econômico e o aumento da igualdade.

Esta é uma indicação feita logo no início do documento Prioridades y Estratégias para la Educación (1996) do Banco Mundial. Fica claro, na discussão suscitada no documento, que a educação tem papel imprescindível no desenvolvimento de capital humano e no crescimento econômico sustentado que, aliados à redução da pobreza e ao bom governo, poderão facultar o desenvolvimento de políticas econômicas e sociais.

A CEPAL e a UNESCO também apresentaram sugestões para a América Latina e Caribe no documento “Educação e Conhecimento Eixo da Transformação Produtiva com Equidade” (1995). As orientações feitas indicam a necessidade de reforma do Estado:

“Este ‘novo’ estado deve apoiar a base empresarial erguida nos períodos anteriores, para que exerça plenamente suas responsabilidades no âmbito produtivo, e ademais disso promover a geração de níveis internacionais de competitividade, ao mesmo tempo em que busca estabelecer maior grau de igualdade entre cidadãos

(função compensatória do estado)” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 38-39).

Nesse documento a educação e a produção de conhecimentos devem ocupar lugar central na agenda dos países que tenham como meta o desenvolvimento econômico. São também indicadas, como referência para o desenvolvimento econômico, as tendências que caracterizam a economia internacional como a revolução científica e tecnológica, a globalização progressiva dos mercados, a competitividade, a formação de recursos humanos e as novas formas sob as quais se organizam as empresas.

Para a educação, a recomendação feita é de revisão dos sistemas educacionais, já que há mudanças no perfil de trabalhador, o que requer uma formação centrada nos “valores sociais próprios da cidadania moderna”, destacados como “responsabilidade social, solidariedade, tolerância e participação” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 54).

A discussão realizada nesse documento não se distancia da que vem sendo suscitada noutro documento do Banco Mundial: *Desenvolvimento e Redução da Pobreza: reflexão e perspectiva* (2004). São feitas indicações de que a educação possibilita o empoderamento dos pobres. Dessa forma, é possível a superação da pobreza. Aos que não perseguirem esse caminho, a responsabilidade pelo fracasso é avaliada como individual, pois entende-se que as condições para escolarização e preparo para o trabalho, para que possa ser adquirida a cidadania, já estão dadas.

As mudanças no campo do ensino médio e profissional

A partir de 1990 tivemos alguns acontecimentos marcantes no campo da educação. Entre os acordos e encaminhamentos firmados que viabilizaram a exequibilidade de tal projeto, destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990) no ano de 1990, um marco da defesa da educação que culminou na elaboração do Plano Decenal de Educação no Brasil em 1993. No Brasil objetivava-se oportunizar a todos o acesso ao ensino fundamental. Pretendia-se o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem, o que entendemos estar relacionado ao mínimo para a formação de uma mão-de-obra considerada necessária ao desenvolvimento econômico de países periféricos. Entendemos que tal defesa se fez em razão de um projeto societário mais amplo, sendo a

educação considerada elemento chave para viabilizar a formação do trabalhador e cidadão necessário à perpetuação do sistema capitalista.

As características desse projeto societário são encontradas na LDBEN 9394/96. Esta Lei, fruto de um processo de disputas entre projetos educativos diferentes em suas concepções e propostas, faz indicações referentes à formação para a cidadania e para o trabalho no ensino médio. Um aspecto que merece atenção nessa Lei é a separação entre ensino médio e educação profissional, ficando o ensino médio como etapa final da educação básica. A educação profissional fora do âmbito da educação básica foi regulamentada pelo Decreto n. 2.208/97 que vislumbrou a sua realização nos níveis básico, técnico e tecnológico. Houve a partir de tal dissociação uma abertura para que a educação profissional pudesse ser realizada pela iniciativa privada, diferentemente da forma realizada em vigência da Lei 5692/71 cuja profissionalização secundária era ofertada amplamente pela rede estadual.

Um outro aspecto que destacamos na Lei N. 9394/96 é o artigo 35, que trata especificamente do ensino médio. Vejamos:

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

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (SAVIANE, 1997, 173-174).

Observamos no trecho descrito a indicação de adaptação com flexibilidade ao trabalho, e também a necessidade de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Esses aspectos em nosso entendimento são considerados conflitantes em seus pressupostos.

A concretização desse projeto societário, em nosso entendimento, é também possibilitado por força das Diretrizes Curriculares para o ensino médio (1998), que trazem valores, concepções, e princípios facilitadores da estruturação dessa etapa final da educação básica fincada no entendimento da cidadania de mercado. Com base nos princípios estéticos,

políticos e éticos passa-se a valorizar a convivência e a adaptação, e a estimular o exercício da cidadania necessária ao contexto atual.

Entendemos com base nas Diretrizes que busca-se uma formação afinada aos valores e às necessidades do contexto contemporâneo, o que é dito no documento como “o humanismo de um tempo de transição” (1998, p. 24). Esses valores são norteadores das práticas pedagógicas das escolas e dão destaque à formação em sua dimensão subjetiva e ao desenvolvimento de competências básicas, como comentou Machado (1998).

Encontramos no Relatório Delors (2001) indicações sobre esse projeto educativo. Conforme o Relatório é preciso que a educação ocorra ao longo de toda a vida já que vivemos numa sociedade em que está em curso o progresso científico e tecnológico. De acordo com este documento a educação: “Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo” (DELORS, 2001, p. 105).

O papel da escola, vem sendo o de formar sociabilidades em conformidade com a base valorativa aqui em discussão, o que entendemos, conformam o aluno à estrutura capitalista que temos em vigor. Essas aprendizagens irão reforçar o “saber ser” na figura da conformação social, pelo empreendedorismo capitalista, pela empregabilidade e reedição da teoria do capital humano e, também, pela responsabilização do fracasso. Ramos (2001) diz:

“A retração dos empregos e a expansão do individualismo promove uma **crise do papel da educação**, que adquire uma certa complexidade pela dificuldade de orientar as ações educativas formais sem se contar com algum nível de articulação com outras ações e instituições socializadoras. (...). Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. Este confronto não mais inclui, necessariamente, a possibilidade de conseguir emprego e desenhar uma carreira, mas outras possibilidades de sobrevivência e realização, tais como o auto-emprego e o emprego temporário. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o **novo saber-ser**, adequados às circunstâncias da empregabilidade” (RAMOS, 2001, p. 249. Grifos nossos).

Para o ensino médio e profissional, esta reflexão é imprescindível, vista que a psicologização da questão social é reforçada pela pedagogia das competências que se constitui

base da formação no ensino médio e profissional, e está presente em alguns documentos analisado na pesquisa em questão.

Tanto no Fórum da Educação Secundária como no Observatório da Educação Secundária encontramos sugestões de encaminhamentos do ensino médio e profissional que visam a formação do homem, cidadão e trabalhador necessário ao contexto atual. No documento: Ensino Médio no Século XXI: Desafios, Tendências e Prioridades (2003) são apresentados alguns consensos relativos a esse nível de ensino como: a prioridade do ensino médio; a redefinição de objetivos e funções; a necessidade de que nesta etapa a educação esteja destinada à preparação para a vida; a imprescindibilidade em reforçar os vínculos com o mundo do trabalho; a promoção e desenvolvimento de competências.

Para Melo (1998), na obra – O Ensino Médio Brasileiro: os números, os problemas e as oportunidades – o que deve ser enfatizado no ensino médio é a formação de competências. A autora destaca alguns problemas como o grande número de alunos matriculados no ensino e as disparidades entre idade e série. De outro modo ressalta que não há cobertura total para alunos do ensino médio, uma grande parte dos jovens em idade correspondente estão fora da escola. Na visão da autora o ensino médio está sem identidade, que precisa ser construída.

Para a mesma autora na discussão: Corações informados e cabeças bem feitas: o novo ensino médio brasileiro (1998), o ponto de partida para análise do ensino médio é a revolução tecnológica, o que na visão da autora requer novas respostas das escolas. A preocupação da autora é se o currículo do ensino médio responde às necessidades contemporâneas dos jovens e do mercado. A autora ressalta a importância da convivência, e das competências sociais e cognitivas. Sugere que o currículo do ensino médio deva facilitar o desenvolvimento de competências.

No documento Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos (2007) a educação de qualidade é considerada uma questão de direitos humanos. Busca-se a partir dos objetivos do desenvolvimento do milênio superar as desigualdades sociais. Para isto sugerem investimentos na formação de professores, recomendam que o manejo dos recursos sejam feitos de forma eficiente e que esses recursos sejam equitativos, que as políticas diretoras da educação sejam políticas de estado mas com a participação da sociedade.

Esses dados permitem perceber a intencionalidade de formar com base em valores que irão promover o desenvolvimento de uma sociabilidade necessária ao contexto contemporâneo que está permeado pelas recentes mudanças econômicas, políticas e sociais. São dados que também demonstram a necessidade do redimensionamento da prática

pedagógica das escolas em conformidade com os objetivos já apresentados aqui. Tais questões merecem aprofundamento visando a ampliar o conhecimento sobre a questão.

Sociabilidades e gestão democrática: desafios e possibilidades

A gestão democrática da escola pública tornou-se princípio legal com a Constituição Brasileira de 1988. Desde então ocorrem debates e busca-se a compreensão de seu sentido e significado no bojo da implementação das reformas que ocorrem no cenário brasileiro.

Entendemos por gestão a ação de administrar a escola e a educação preservando-se sua natureza pública. Esta é uma discussão que gera controvérsias no contexto em que a economia, o Estado e a educação se redefinem. Explicitamos os motivos: Primeiro busca-se a participação financeira ao contrário de uma participação política nos espaços de discussão e decisão da escola. Há que ser ressaltado que aqui a participação financeira assume significado de contribuição voluntária, realizada pela boa vontade.

A questão da participação financeira pode ser exemplificada com dados apresentados por Fonseca (2002) em análise a documentos do Banco Mundial. A autora destaca que:

“(...) os objetivos educacionais devem constituir-se em estratégias para a diminuição dos encargos financeiros do Estado e a transferência dos serviços sociais para o setor privado, conforme as propostas seguintes:

- a) utilização racional dos recursos educacionais, via adoção de modelos eficientes de gestão escolar;
- b) utilização de estratégias administrativas descentralizantes, capazes de imprimir maior autonomia às instituições de ensino, inclusive para a captação de recursos próprios, via cobrança de taxas e colaboração da comunidade nas despesas escolares;
- c) flexibilidade das normas legais para facilitar a expansão da oferta de ensino, principalmente por meio do setor privado” (FONSECA, 2002, p. 138).

A autora ressalta que tais indicações são feitas num contexto em que ocorre uma tendência internacional de privatização dos serviços educacionais, onde o ensino médio recebe destaque.

O segundo motivo é que ao formar uma cidadania conformada com a sociedade como está deixamos de cobrar do poder público sua responsabilidade diante da educação e da escola. Como consequência passamos a perceber a cidadania e o direito de forma equivocada o que nos leva a questionar seu sentido. O entendimento que temos é que a gestão democrática requer a formação de um cidadão que se empenhe, que questione a escola e as

determinações que chegam até ela, que busque soluções junto ao poder público para garantir um padrão de qualidade que também é princípio constitucional, que busque manter a educação como direito.

O terceiro motivo é que ao nos adaptar à situação em tela perdemos a oportunidade de formar outra concepção à respeito de participação na escola, à respeito da gestão democrática. Abrimos mão da possibilidade de discutir e refletir sobre o assunto buscando uma superação.

Sintetizando algumas considerações

Os dados obtidos na pesquisa apontam para a formação do aluno de ensino médio e profissional voltado à formação da cidadania e ao desenvolvimento de novas sociabilidades que contribuam para o desenvolvimento de relações sociais contemporâneas. Esta questão nos coloca diante de possibilidades e limites para a democratização da gestão da escola e da educação. Por um lado é claro que o desenvolvimento de uma sociabilidade voltada à participação, discussão coletiva e ao questionamento dos rumos da educação e da escola favorece a democratização da gestão da educação. Para isso é necessário o respeito ao outro, é preciso considerar as opiniões divergentes, visando o desenvolvimento de ações afins, de decisões tomadas coletivamente.

Por outro lado, a sociabilidade requerida pode também levar à adaptação a uma situação ou contexto descrito. Percebemos na análise uma ênfase à adaptação ao trabalho e à sociedade de modo a não encaminhar questionamentos, o que demonstra que a escola representa o local onde será formado o homem coletivo, cidadão e trabalhador adaptado e, nesse sentido, consideramos um limite para que se processe a democratização da gestão. Nesse jogo adaptativo verificamos que os valores, os conceitos e a forma de ver o mundo são divulgadas de modo hegemônico pelas instituições educativas. A escola, como parte desse projeto faz com que através dela prevaleça o consenso sobre como deve ser organizada a sociedade.

Consideramos que a escola é também um espaço onde se constrói a contra-hegemonia. Para tanto cumpre aos educadores a tarefa de entender o movimento mais amplo para compreender como sucede nos planos de ensino, como chegam as determinações. Por isso se faz necessário questionar o sentido da política educacional em vigor e o homem que pretende ser formado.

Referências:

BANCO MUNDIAL. O Estado num mundo e Transformação. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial – 1997. Washington, Banco Mundial, 1997.

_____. *Desenvolvimento e Redução da Pobreza: reflexão e perspectiva*. Preparado para as reuniões anuais de 2004 do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Washington, 2004.

_____. *Prioridades y estratégias para la educación*. Washington, D.C., 1996
BRASIL/CNE/CEB. Parecer nº 15 de 01/06/1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Brasília, 1998.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação*. Brasília, 1993.

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

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: Eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

DELORS, Jaques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório par a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2001.

FITOUSSI, Jean-Paul & ROSANVALLON, Pierre. A nova Era das Desigualdades. Oeiras: Celta Editora, 1997.

FONSECA, Marília. Perspectiva para a gestão e financiamento do ensino médio. IN: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. S.; BUENO, Maria S. S. (org.) O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano, 2002.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1994.

MACHADO, Lucília R. S. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95. Ago/dez, 1998.

MELO, Adriana Almeida Sales. Os organismos internacionais de condução de um novo bloco histórico. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia*. Estratégias do Capital para Educar o Consenso. São Paulo, Xamã, 2005.

MELLO, Guiomar Namó. O Ensino Médio Brasileiro: os números, os problemas e as oportunidades. São Paulo, Outubro de 1998.

_____. *Corações informados e cabeças bem feitas: o novo ensino médio brasileiro*.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. São Paulo, Cortez, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. IN: *A Nova Pedagogia da Hegemonia. Estratégias do Capital para Educar o Consenso*. São Paulo, Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ramon. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. IN: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. S.; BUENO, Maria S. S. (org.) *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001.

SAVIANE, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

UNESCO. *Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. 1990.

_____ *Ensino Médio no Século XXI: Desafios, Tendências e Prioridades. Relatório final da Reunião internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: Desafios, Tendências e Prioridades*. Beijing, República Popular da China, 2001; Brasília, Unesco, 2003.

_____ *Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília:UNESCO, OREALC, 2007. Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina.