

Reforma do estado e da educação a partir de 1990: orientações para o ensino médio e profissional brasileiro

Eliane Cleide da Silva CZERNISZ¹

Resumo: Apresentamos neste trabalho discussão de 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. O objetivo é discutir as orientações para o ensino médio e profissional brasileiro a partir de 1990, destacando a formação do homem, cidadão e trabalhador. Entendemos ser uma discussão importante no contexto em que é intencionada uma formação voltada à cidadania democrática pelo desenvolvimento de novas sociabilidades. Os resultados indicam a formação de um homem adaptado ao trabalho e à sociedade e a necessidade de uma formação que busque a contra-hegemonia e questione a política educacional vigente, a formação e seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Reforma do estado e da educação, Ensino médio e profissional, Unesco.

Introdução

Nesse texto temos como objetivo discutir as orientações para o ensino médio e profissional brasileiro a partir de 1990, destacando a formação do homem, cidadão e trabalhador. Trata-se da análise de alguns dados de pesquisa em andamento que investiga as recomendações e diretrizes da UNESCO para o ensino médio e profissional. Os dados são obtidos a partir de pesquisa 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 vincula-se aos estudos que vêm sendo realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe.

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação/Curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Londrina - PR. E-mail: elicleic@sercomtel.com.br

Iniciamos a discussão apresentando elementos de um contexto mais amplo. Destacamos a reforma do Estado e da educação no processo de reestruturação produtiva, o que requer uma formação específica do trabalhador no intuito de atender as necessidades da mudança do mundo produtivo. Passa a ocorrer um processo que responsabiliza tanto o trabalhador pela sua qualificação e formação profissional, quanto o cidadão pela participação em decisões que envolvem questões da vida futura. Essa participação requerida assume feições de boa vontade em detrimento de uma ação política, pensada e objetivada em razão de uma transformação social.

Num segundo momento, tratamos dos documentos que trazem estampados, como conteúdo, as diretrizes que irão nortear a formação no ensino médio e profissional. Destacamos a formação de sociabilidades tendo por base valores que reforçam a cidadania capitalista. Há o reforço de competências e a ênfase no protagonismo individual, como também a responsabilização individual para solucionar problemas sociais. Busca-se a adaptação do homem à sociedade como ela é.

Finalizamos indicando que o perfil de homem adaptado serve às necessidades da sociedade atual como, por exemplo, a participação na gestão da escola. Entendemos ser necessária uma formação que busque a contra-hegemonia e questione a política educacional vigente, a formação e seu papel na sociedade.

Reestruturação Produtiva, Reforma do Estado e da Educação

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. No ensino médio e profissional entendemos que a formação vem sendo norteadada pelos aspectos descritos como condizentes com o perfil de homem e cidadão necessário no contexto contemporâneo.

Partindo da crise que aflorou 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 trabalhador 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 que, aqui, o fracasso social é entendido como pessoal, como uma forma de psicologizar a questão social, entendida por Netto (2001, p. 17) como “o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs ao curso da constituição da sociedade capitalista”.

Para o ensino médio e profissional, esta reflexão é imprescindível, visto que a psicologização da questão social é reforçada pela pedagogia das competências que se constitui em uma 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 e 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 redefine 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 deverá ser, necessariamente, de exclusiva responsabilidade do Estado. O Estado busca parceiros na sociedade. Desse modo, as ações são realizadas em parceria com organizações que reúnem empresários e cidadãos comuns em busca da solução de problemas sociais. Para o empresariado, de modo geral, a participação nesses espaços organizativos é uma forma de praticar a chamada “responsabilidade social”, a de cidadãos comuns, que passa a ser uma versão do exercício de cidadania, o que conhecemos como: “estou fazendo a minha parte”.

Na análise realizada por Fitoussi e Rosanvallon (1997, p. 9), essa é uma forma de tratamento das questões sociais que, na visão dos autores, “combinam três perversões fundamentais da política moderna: a confusão entre política e bons sentimentos, o gosto pela política-espetáculo e a simplificação dos problemas”. Sobre os bons sentimentos os autores complementam:

“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, noutra 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), nesse processo ocorre a hegemonia burguesa. Novas práticas sociais, formas de ver, pensar e sentir o mundo vêm sendo reconfiguradas. Dizem os autores que passa a haver uma “adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade” (NEVES & SANT’ANNA, 2005, p. 26). Toda essa

mudança no âmbito do Estado visa, como discutiram os autores, adaptar o homem individual e coletivo às necessidades da atual fase capitalista.

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 ficam entregues à lógica de mercado e passam a ser adquiridos pelos cidadãos. Nesse momento, concretiza-se uma outra face dessa versão da cidadania, vista como a condição daquele que passa a comprar os serviços não-exclusivos do Estado, tornando-se 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 passa a ser formadora desse novo tipo de sociedade, organizada em seus níveis e modalidades em conformidade com a hegemonia burguesa. Como explicitado por Neves e Sant'Anna, visa formar, num sentido amplo e estrito, o “intelectual urbano de novo tipo”.

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 é também parte da agenda de organismos internacionais, impulsionadores desse novo bloco histórico que vem sendo gestado como mencionado por Adriana Almeida Sales de Melo (2005). Tais organismos, a partir de sugestões e recomendações, financiam projetos e firmam não só as condições de pagamento, mas também 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 se entende que as condições para escolarização e preparo para o trabalho, já estão dadas, possibilitando a aquisição da cidadania.

A educação a partir de 1990 e a reforma do ensino médio e profissional brasileiro

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 facultar 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. Essa Lei, fruto de um processo de disputas entre projetos educativos diferentes em suas concepções e propostas, faz indicações referentes à formação, no ensino médio, para a cidadania e para o trabalho. 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.

Outro aspecto que destacamos na Lei N. 9394/96, no artigo 35 que trata especificamente do ensino médio, é o preparo para o trabalho e a cidadania que possibilite ao educando prosseguir aprendendo de modo que possa se adaptar com flexibilidade a ocupações futuras. Saviani (1997) destaca que há, nesse trecho da Lei, divergências de pressupostos, já que, também no inciso IV, há indicações da necessidade de “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”.

Entendemos que as 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, reforçam a concretização do projeto societário que visa, pela educação, alçar ao desenvolvimento econômico. 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 se busca uma formação consentânea com os valores e as 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 esse 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 formar sociabilidades em conformidade com a base valorativa aqui em discussão, o que entendemos, conformar o aluno à estrutura capitalista 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, visto que a psicologização da questão social é reforçada pela pedagogia das competências que se constitui a base da formação no ensino médio e profissional, e está presente em alguns documentos analisados 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 Mello (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 outra parte, ressalta que não há cobertura total para alunos do ensino médio; uma grande parte dos jovens em idade correspondente a etapa de estudo a que tem direito estão fora da escola. Na visão da autora, o ensino médio está sem identidade, que precisa ser construída.

Ainda conforme Mello (2008), na discussão: Corações informados e cabeças bem feitas: o novo ensino médio brasileiro, 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.

As indicações feitas por Mello se aproximam às considerações feitas por Braslavski (2001, p. 28) na passagem na qual ela comenta que as escolas deveriam formar adolescentes e jovens com capacidades “cognitivas, afetivas e éticas, interativas e práticas”. Braslavski reforça que seria necessário ao mesmo tempo ensinar “a saber e a aprender, a ser, a conviver e a empreender”. No tocante ao aprender a empreender a autora comenta que estão sendo realizadas em outros países entre outras práticas: a pesquisa científica como forma de disseminar conhecimentos contextualizados; a intervenção comunitária que engloba ações de melhoria e ajuda comunitária em áreas como saúde, saneamento, educação; a prática e avaliação de atividades produtivas como trabalho artesanal, prestação de serviços, horticultura.

As referências feitas ao desenvolvimento de competências e às aprendizagens que buscam, em nosso entendimento, uma conformação social, são também mencionadas por Gajardo (2000). A autora ressalta a necessidade de formação para uma nova cidadania, vislumbrando o mundo competitivo. Diz que da educação se espera, de um lado, “que prepare as novas gerações para o trabalho no marco das economias modernas e competitivas e, do outro, que promova a equidade e a mobilidade social sem descuidar da formação para uma participação cidadã e integração à vida nacional” (GAJARDO, 2000, p. 4). A autora diz ser necessário centrar esforços na educação, investir em formas autônomas de gestão, abrir a escola para atendimento de outras demandas, estabelecer vínculos entre recursos e resultados,

melhorar a formação de professores.

Esses traços característicos estão presentes também no documento Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos (2007). Busca-se a partir dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio superar as desigualdades sociais. Para isso são sugeridos investimentos na formação de professores e recomenda-se que o manejo dos recursos sejam feitos de forma eficiente e que esses recursos sejam equitativos, que as políticas direcionadoras 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 permeado das recentes mudanças econômicas, políticas e sociais. Demonstram um encaminhamento articulado entre o conteúdo dos documentos legais, a opinião de estudiosos sobre o assunto e as diretrizes norteadoras do currículo da escola. São dados que também demonstram a necessidade do redimensionamento da prática pedagógica das escolas em conformidade com os objetivos já apresentados aqui.

Sintetizando algumas considerações

Os aspectos sobre a formação no ensino médio e profissional aqui apresentados são importantes quando nos deparamos com uma sociedade que requer a participação do indivíduo em todas as esferas do social. A reivindicação da cidadania é feita, como discutido com base em Fitoussi e Rosanvallon (1997), pela lógica da boa vontade em detrimento de uma ação política.

Essa constatação torna-se importante no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1988 quando a gestão democrática da escola pública tornou-se princípio legal. Desde então ocorrem debates e busca-se a compreensão de seu sentido e significado na implementação das reformas da educação e do Estado.

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 buscase a participação financeira ao invés 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. Para essa contribuição é que será formado o cidadão contemporâneo.

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, também princípio constitucional e que busque manter a educação como direito.

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

Os dados obtidos na pesquisa apontam para a formação do aluno de ensino médio voltado à formação da sua 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, a 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 desenvolvida 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. Aqui está a importância de aprender a empreender. Nesse jogo adaptativo, verificamos que os valores, os conceitos e a forma de ver o mundo são divulgados 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.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Decreto Federal 2.208/97**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1997.

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

BRASLAVSKI, Cecília. **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90**. Brasília: Unesco, 2001.

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.

GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas na América Latina**. Balanço de uma década. PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Américas. Santiago de Chile: CINDE, 2000.

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**, n. 4, ago/dez, p. 79-95. 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, p. 69-82.

MELLO, Guiomar Namó. **O Ensino Médio Brasileiro**: os números, os problemas e as oportunidades. São Paulo. outubro de 1998. p. 2-32. Disponível em: <http://www.unesco.cl_medios_biblioteca_documentos_aprendizagem_vida_ensino_medio_brasileiro_pgues_pdf> Acesso em: 29/10/2006.

_____. **Corações informados e cabeças bem feitas**: o novo ensino médio brasileiro. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/coracoesecabeças.pdf>> Acesso em: 30 de julho de 2008.

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, p. 19-39.

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. p. 259-278.

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

SAVIANI, 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.