

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NO FINAL DO SÉCULO XX: HISTÓRIA EM CONTEXTO

Jean Mac Cole Tavares SANTOS¹
Elione Maria Nogueira DIÓGENES²

RESUMO: Este artigo analisa as políticas públicas de educação para o ensino médio, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, nos últimos vinte anos, buscando mostrar a relação entre os seus pressupostos e a hegemonia do projeto neoliberal no Brasil e no mundo. A partir da apresentação e debate crítico com vários autores, como Dubar (1998), Machado (1998, 2002), Frigotto (1995, 1998), Frigotto e Franco (2002) e Frigotto, Franco e Ramos (2005), entre outros, evidenciamos que essa reforma tem como marco de transformação a própria essência da organização social, cujo fundamento está no mercado, que tem interesses e necessidades políticas e econômicas concretas em todo o processo de reformulação do ensino secundário. A reforma do nível médio constitui, assim, uma determinada forma de intervenção no projeto societário, desnorтеorando resistências e lutas sociais, tentando naturalizar a submissão da formação humana ao mercado de trabalho. A reforma educacional, desse modo, é a expressão da estratégia política liberal para a inserção da classe-que-vive-do-trabalho na nova ordem econômica mundial.

PALAVRAS-CHAVE: Reformas educacionais. Ensino secundário. Formação humana

Introdução

O pensamento hegemônico empresarial, representante das bases industriais e pós-industriais no Brasil, mantém-se fiel à inserção originária do país no sistema sócio-metabólico do capitalismo: amoldamento subordinado aos padrões de desenvolvimento econômico dos países avançados³. Obedece, ainda, ao modo neocolonialista de

¹ Doutor em Educação. UFPB - Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto III do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação. UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró - RN - Brasil. 59610-210 - maccolle@hotmail.com.

² Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Professora de pós-graduação em educação. UFAL - Universidade Federal de Alagoas. Maceió - AL - Brasil. 57072-970-elionanda@hotmail.com.

³ Prado Júnior (1987), Oliveira (2006) e Fernandes (2006) consensuam em suas análises que o capitalismo desenvolvido no Brasil estabelece vínculos de dependência e de subordinação com as economias centrais dado a sua não ruptura com o modelo colonial e neocolonial implantado pelas potências econômicas na expansão do capitalismo comercial europeu. Os países com passado colonial contribuíram para o processo de acumulação primitiva do capital dos países recém-capitalistas no contexto da “guerra comercial das nações européias” (MARX, 1988, p.275). A obra “História Geral da Civilização Brasileira” (HOLANDA, 1997) é de suma importância para o entendimento dos movimentos internos da formação social e econômica do Brasil subsumida à dinâmica externa das Nações de capitalismo central. Esse estudo, sob a direção Holanda (1997), é composto de três tomos com 11 volumes ao todo. Os autores são historiadores, geógrafos, economistas e sociólogos de renome como

exploração da força de trabalho no processo de criação de valores voltado ao capital cumulativo⁴. Esta dupla condição da economia nacional no cenário internacionalizado torna o país suscetível às influências externas de variados matizes. Pertinente a esta realidade, os significados, teores e condicionantes do movimento governamental reformador das políticas públicas estão relacionados com a totalidade das relações sociais e de produção⁵.

A construção da racionalidade que norteia os pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos, ideológicos, econômicos e sociais da reforma do nível médio de escolarização tem na hegemonia do projeto neoliberal sua concretude real. No Brasil e na América Latina – em que os fatos e as contingências históricas localizam-se no contexto econômico e político subsumido à reestruturação produtiva do capital –, o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) teve uma ação determinante relativa à formulação de documentos e estudos que fizeram a diagnose da situação e a proposta de intervenção do Estado.

Hirata (1994) analisa que esse modelo é orgânico ao novo modo de regulação do capitalismo. O novo na área da formação para a classe-que-vive-do-trabalho é a gestão do conhecimento numa concepção empresarial cujas políticas de educação são pensadas, formuladas e implementadas de forma subordinada “[...] ao metabolismo social produtor de mercadorias e disciplinador de uma força de trabalho subordinada à

Fernando Henrique Cardoso, Boris Fausto, Otávio Ianni, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, Aziz Nacib Ab’Saber e Paul Singer, dentre outros; além do próprio Sérgio Buarque de Hollanda, que contribui com textos na maioria dos tomos e assina um volume sozinho. Também Dowbor (1982), Cardoso (1969), Cardoso e Faletto (1970), Prébisch (1987) e Marini (1992, 2000a, 2000b) abordam em suas obras a problemática da formação econômica dependente e submissa ao padrão imposto de desenvolvimento das economias centrais. Tal condição subordinada leva os países que nela se encontram a uma economia de base periférica, de forma a condicionar suas possibilidades de desenvolvimento econômico aos de economia forte. Nas palavras de Marini (2002b, p.109), a “[...] dependência é uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência”. Ou seja, é um círculo vicioso, visto que a lógica é sempre a produção e a reprodução incessável do capital direcionada aos países de capitalismo avançado. Com foco nesta análise, têm-se, então, três formas históricas da dependência: dependência colonial, dependência financeiro-industrial e dependência tecnológico-industrial, configuração mais atual de dependência, agravada com a problemática da financeirização da economia mundial nos quadros da reestruturação produtiva do Capital (AMARAL, 2005, 2006).

⁴ Ver as análises de: Altvater (1995), Anderson (1995), Marx (1970, 1973, 1980, 1983, 1985a, 1985b, 1987b, 1988, 1989, 2002, 2004, 2005), Mészáros (2006a, 2006b), Polanyi (1980) e outros.

⁵ Muitos estudos destacam essa temática. Confirmam os trabalhos de Alves (1998), Alves (1999, 2000), Almeida (1996), Almeida, M. (2005), Almeida, W. (2005), Beinstein (2001), Gentili e Sader (1995), Sader (1995, 2000), Antunes (2001, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2006c), Petras (1999), Santos (2002) e outros.

reprodução do capital”. (BERGAMO; BERNARDES, 2006, p.191).

É importante ficar atento ao movimento de ressemantização dos termos, vez que a pedagogia das competências, no contexto da economia mundial, tem como finalidade remodelar a subjetividade dos trabalhadores, de forma que esses se sintam responsáveis por seus destinos no interior da crise do trabalho (DUBAR, 1998; MACHADO, 1998, 2002; FRIGOTTO, 1995, 1998; FRIGOTTO; FRANCO, 2002; FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005).

No sentido do enfrentamento da pedagogia das competências no cenário das reformas educacionais no Brasil, emerge a necessidade da desconstrução desse mito, posto que serviu de suporte ideológico para a nova economia.

Os estudos e prognósticos dos analistas simbólicos⁶ que exercem atividades científicas em instituições como a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) foram úteis à reforma desde a emergência da agenda à sua implantação nas diferentes realidades dos Estados-Nação da América Latina e do Caribe.

Essa reforma tem como marco de transformação a própria essência da organização social, cujo fundamento está no mercado, que tem interesses e necessidades políticas e econômicas concretas em todo o processo de reformulação do ensino secundário. A reforma do nível médio constitui uma determinada forma de intervenção no projeto societário porque desnorteia resistências e lutas sociais.

Algo mudou na educação, visto ser o campo que melhor reflete as transformações ocorridas na sociedade em suas dimensões política, econômica, social e cultural⁷. Ao se levar em conta o diagnóstico feito pelos formuladores/implantadores da

⁶ Os analistas simbólicos atuam como consultores da UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do BIRD, do BID, do PREAL, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização dos Estados Americanos (OEA), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Sua principal tarefa é a realização de estudos de diagnose e de intervenção da situação educacional brasileira e latino-americana para esses organismos financeiros internacionais. Esses consultores se autodefinem como detentores do saber que têm maior poder de entendimento da realidade do que os funcionários comuns das instituições burocráticas: “[...] os analistas simbólicos se diferenciariam dos funcionários tradicionais por sua consciência sobre a relação entre conhecimento e poder e sua convicção de que possuem os conhecimentos relevantes para o exercício efetivo do poder”. (BRASLAVSKY; COSSE, 1997, p.3). Ver ainda: Brunner e Sunkel (1993) e Aguiar (2003).

⁷ Ver os estudos de: Saviani (1983, 1989, 1991, 1994, 1997, 2005), Frigotto (1995, 1998, 2001, 2002), Krawczyk (2000) e Arroyo (1986).

reforma, tem-se que:

[...] os números da educação brasileira ainda estão longe de corresponder às exigências do desenvolvimento econômico, deixando o país em posição desvantajosa frente aos parceiros internacionais. Dados da OECD sobre escolaridade da população, em diversos países (nem todos membros), revelam o muito que se há de fazer no Brasil quanto a esse aspecto. (BRASIL, [s.d.], p.18).

O conjunto das políticas públicas de educação funcionais à estrutura econômico-social delineada nos programas, nas ações e nos projetos de governo representa os interesses dos grupos hegemônicos e dos sujeitos políticos com eles comprometidos. Ademais, registra-se:

[...] num processo crescente de mundialização da economia e de reestruturação da divisão internacional do trabalho, de perda da autonomia dos Estados nacionais, de desregulação dos mercados e de modificação dos parâmetros políticos. (KRAWCZYK, 2000, p.1).

Mészáros (2006a), ao discutir a ação do Estado implicada à pedagogia de hegemonia do Capital, alerta para o fato de que a política estatal não trata as causas como causas, mas como efeitos a serem debelados, isto é, variáveis a serem qualificadas e/ou classificadas:

O aspecto mais problemático do sistema do capital, apesar de sua força incomensurável como forma de controle sociometabólico, é a total incapacidade de tratar as causas como causas não importando a gravidade de suas implicações em longo prazo. (MÉSZÁROS, 2006a, p.175).

Os empresários representados pelo Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE) tiveram um papel relevante nesse contexto (BIANCHI, 2001a, 2001b)⁸. Havia outros sujeitos políticos e sociais da reforma⁹ além do PNEB como as

⁸ Bianchi (2001a, 2001b) informa que o PNBE nasceu em dois momentos: formalmente, em 1990 e simbolicamente, três anos antes (1987) “[...] com pompa e circunstância” (BIANCHI, 2001a, p.131), ao atender um chamamento do então Ministro da Fazenda, Luis Carlos Bresser Gonçalves Pereira, no governo de José Ribamar Ferreira de Araújo Costa (José Sarney) para participar de Audiência Pública e

Organizações Não-Governamentais ou terceiro setor (KRAWCZYK, 2000, 2003, 2008; FERNANDES, 1994; MONTAÑO, 2002; PEREIRA, 2002), os Sistemas de Comunicação (redes de televisão e revistas impressas), as Associações de pesquisadores da educação, os Sindicatos de Representação da categoria dos profissionais da área da educação, bem como as três esferas de poder: Judiciário, Legislativo e Executivo.

Até mesmo pessoas do povo passaram a debater a ineficiência e a inadequação do sistema educacional brasileiro para os novos tempos de incerteza global. Conforme Zibas (2002), no Brasil, foi divulgado o modelo chileno de educação, que tem na privatização sua principal diretriz. O Chile serviu de arquétipo para a implantação do neoliberalismo nos países das Américas Latina e Central. A ideia era incentivar a privatização do ensino público e não o contrário, ou melhorar os investimentos no setor público de ensino¹⁰.

Muito dessa discussão formatou-se em dogmas e fórmulas que confrontavam a educação ofertada pelo ensino público à que era de iniciativa privada, de forma a desqualificar a primeira em favor da segunda, sem, entretanto, especificar ou explicitar as reais condições e contradições de desenvolvimento de uma e de outra para a transparência do debate (GENTILI, 1998; GENTILI; SADER, 1995).

Alimentada pelos meios de comunicação, essa discussão funcionou como uma espécie de chamada pública envolvendo o Estado e a sociedade civil para a questão da formação básica do novo trabalhador da Era da reestruturação produtiva do Capital

debater propostas à Assembléia Nacional Constituinte, instaurada em 1986, a qual promulgou uma nova Constituição em 5 de outubro de 1988 (“Nova República” no período pós-ditadura militar). O referido Ministro assumiu o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) na gestão de Fernando Henrique Cardoso, quando implantou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

⁹ A partir da década de 1990, intensificam-se as mudanças sociais, econômicas e políticas na inserção do Brasil no processo de mundialização financeira. Como desdobramento e reflexo disso o tema da educação ganha destaque na cobertura midiática nacional e internacional. Envolvem-se no debate: os analistas simbólicos, *políticos de diferentes tendências partidárias, e é claro, o poder Estatal personificado pelo MEC e as Secretarias de Estado da Federação* (grifo nosso). Segundo Vieira (2000), em 1998, a educação alcançou o primeiro lugar no *ranking* dos assuntos mais abordados pela imprensa. Multiplicaram-se as ações educativas das empresas de comunicação. A Rede Globo investiu e investe no Programa “Amigos da Escola”. Os grandes veículos de Comunicação (VEJA, ÉPOCA, EXAME e ISTOÉ) dedicaram muitas páginas discutindo a questão da educação com ênfase na necessidade da reforma. Tal temática foi discutida nos encontros, nas conferências e nos eventos internacionais por meio dos quais os países avançados e as organizações internacionais debatiam o futuro da educação nos países de economia subordinada e dependente.

¹⁰ Como expoentes dessa tendência, a autora cita Juan Carlos Tedesco (consultor do BIRD e do BID e de outros organismos internacionais) e Guiomar Namó de Mello, que foi relatora do Parecer 15/98 normatizador da REM no Brasil, embasado na LDBEN Nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Foi igualmente consultora do BIRD, do BID e de outros organismos internacionais.

(portador de nova subjetividade). O detrimento do velho e a exaltação do novo são a tônica dessa reforma, por dizer o seu invólucro. Entretanto, o novo no qual se ergue não tem uma origem assim tão nova, dado que é o trabalho, e este é:

[...] o modelo de toda práxis social, na qual, de todo modo – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. (LUKÁCS, 1981, p.6).

Ao se transformarem os processos produtivos, transformam-se as relações sociais antigas, dando lugar às novas dinâmicas sociais expressas em novos modos de expressão cultural e de convivência social. Constroem-se os novos modos de ser, constroem-se outro ser subjetivado (FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2000). Acrescento a isto duas proeminências reais sem as quais este trabalho perderia em potencial analítico caso não as mencionasse, trata-se da vasta produção oficial e da circulação de matérias documentais acerca do caos em que se constituía, à época, o sistema educacional do nível secundário.

A relatora do Parecer 15/98, documento normativo da reforma, reconhece que muitos foram os “[...] estudos procedidos pelo próprio Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC)”. (BRASIL, 1998, p.2). Os estudos a que se refere foram realizados não apenas pelo MEC. A educação média foi estudada por outros órgãos governamentais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

O INEP é o responsável pela implantação, no ano de 1998, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A avaliação foi implantada no mesmo ano de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e um ano antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio PCNEM, lançados em 1999, com o objetivo de nortear o trabalho pedagógico dos professores do nível secundário (BRASIL, 1999a). Isto demonstra a soma de esforços governamentais no sentido de agilizar a reforma. O Parecer 15/98 destaca também a importância da participação de diferentes sujeitos sociais nesse processo:

À presença qualificada de tantas instituições da comunidade educacional no debate que antecedeu este parecer, deve ser acrescida a

contribuição individual e anônima de inúmeros educadores brasileiros cujos trabalhos escritos, sugestões, críticas e questionamentos, ajudaram no esforço de realizar a maior aproximação possível entre as recomendações normativas e as expectativas daqueles que, em última instância, serão responsáveis pela sua implementação. (BRASIL, 1998, p.3).

Também reconhece a participação de todos os que:

[...] contribuíram para a formulação da nova organização curricular para o ensino médio brasileiro, estas menções visam indicar o processo de consultas que, com a amplitude permitida pelas condições do país e as circunstâncias da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, recolheu o esforço e o consenso possíveis deste período tão decisivo para nosso desenvolvimento educacional. (BRASIL, 1998, p.3).

A criação da agenda política para o nível médio foi um meio de intervenção estatal para modificar a realidade prescrita nos inúmeros documentos de diagnose da situação. Tratava-se de implantar o projeto vencedor. Isto porque, a cada novo movimento histórico de embate entre os diferentes projetos sociais em disputa na arena da luta de classes, tem-se um surto reformista que atinge principalmente a educação articulada ao projeto de sociedade hegemônica num dado momento histórico.

Os sucessivos movimentos de reformas da educação brasileira, desde a Reforma Capanema – implantada com a Revolução de 1930 – até a que foi deflagrada nos anos finais do século XX, demonstram que a educação é campo de luta privilegiado e, dependendo das forças sociais dominantes, as tendências da política educacional assumem essas ou aquelas características.

O contexto e o significado da reforma do ensino médio: a história em movimento

Duas dinâmicas histórico-sociais foram determinantes no sentido de impulsionar a terceira reforma para o nível intermediário da educação básica: as grandes transformações ocorridas no mundo do trabalho e a reorientação do papel do Estado no que diz respeito ao processo de formulação, implantação, implementação e avaliação das políticas públicas.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) com o fim de

nortear a redefinição de funcionamento da máquina burocrática brasileira. Sua aprovação se deu sob a vigência da primeira gestão governamental do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) por meio da Câmara da Reforma do Estado (CRE) formada por seis Ministros da República¹¹. Nele delinear-se os objetivos e as diretrizes para a reforma da administração pública, em que o aparelho estatal:

[...] abandona o papel de executor ou de prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde (BRASIL, 1995, p.18).

O Estado brasileiro, lastreado por esta diretriz governamental, dá início ao processo de reformas que abrange a política econômica, de assistência social, previdenciária, cultural, do trabalho, de saúde e de educação. As mudanças no nível médio iniciam-se com a reforma da educação brasileira, que tem um projeto de repactuação social numa conjuntura “[...] motivada pela globalização neoliberal e seus impactos nos países latino-americanos”. (WANDERLEY; KRAWCYK, 2003, p.7).

Para Freitas (2003, p.57):

[...] um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. [...]. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.

Cunha (2000, 2002) e Tiramonti (2000) destacam a existência de uma identidade entre as propostas implantadas pela política do ensino médio e as diretrizes emanadas do BID. A década das reformas, ou seja, os últimos anos do século XX trouxeram consigo um rol de modificações que vão do social ao político, em que a reforma da educação ganhou contornos exigidos pela nova ordem econômica mundial.

Essas mudanças resultam dos determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais das transformações processadas pós-guerra fria, no contexto do capitalismo contemporâneo mundial (ANTUNES, 2006a, 2006b, 2006c; BARRETTO, 2002;

¹¹ São eles: Clóvis Carvalho - Ministro Chefe da Casa Civil (Presidente); Luiz Carlos Bresser Pereira (Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado); Paulo Paiva (Ministro do Trabalho); Pedro Malan (Ministro da Fazenda); José Serra (Ministro do Planejamento e Orçamento) e Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel (Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas).

ALMEIDA, M., 2005; ALMEIDA, W., 2005; ALMEIDA, 1996; ZIBAS, 1992, 1999, 2001, 2002; ABRAMOVAY; CASTRO, 2003; ANDERSON, 1995).

Tais mudanças inserem-se nos quadros da proposta neoliberal com o retorno à lógica do mercado na ordenação das relações sociais, expressando-se na privatização do público.

No que diz respeito à reforma do ensino médio, é importante atentar para o fato de que esta se deu nos quadros de esgotamento da Ditadura Militar, quando os tempos históricos já eram outros, em que a doutrina neoliberal dava sinais de hegemonia e a economia brasileira encontrava-se numa situação crítica, com alto índice inflacionário. Era visível a retomada dos movimentos sociais organizados na luta pela redemocratização política:

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira. (BRASIL, 2001, p.3).

Nesse panorama histórico-social,

A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980. (SAVIANI et al., 2004, p.45).

As políticas sociais adotadas a partir da redemocratização foram marcadas por uma crescente descentralização e transferência de responsabilidade quanto à execução dos programas e projetos do Estado para as organizações da sociedade civil (DRAIBE, 1989, 1999a, 1999b; PEREIRA, 2002; MONTAÑO, 2002; ARRETCHE, 1999, 2001, 2002; SILVA, 2001; BEHRING, 2008).

A ênfase nas políticas sociais compensatórias começa a ganhar relevância, principalmente nas orientações das instituições financeiras internacionais, em que o estilo tecnocrático do FMI dos anos 80 cede espaço ao estilo social e negociador do Banco Mundial da década de 90. (PINHEIRO, 1995, p.81).

A década de 1990 aprofundou essas características:

Enquanto o modelo vigente se baseia no Estado fortemente centralizado, responsável direto pelo desenho, formulação, implementação e financiamento das políticas sociais, a nova perspectiva privilegia a desconcentração e a descentralização. (PINHEIRO, 1995, p.84).

Parte da política de desenvolvimento submissa à economia mundial, a política social (de corte educacional), respaldou as principais alterações com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDBEN Nº 9394/96 (BRASIL, 1996). O Governo Federal reconhece que “[...] o balizamento institucional das mudanças em curso ocorreu por meio de emendas constitucionais e novas leis, principalmente a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (BRASIL, 1999a, p.5).

As ações e estratégias oficiais prescritas e implantadas constituíram a municipalização e a universalização do nível fundamental, bem como a descentralização, a democratização e a autonomia da gestão educacional.

No processo de implementação das políticas propostas pelo MEC, promovia-se o debate em torno da municipalização, democratização e descentralização. Estas eram discutidas no cenário das transformações gerais da educação brasileira, situadas em dois tempos históricos diferenciados, o passado e o presente. Considerar esses dois tempos históricos significa entender que os anos abalizados entre as duas décadas finais do século XX e o limiar do XXI foram importantes na elaboração da pauta de mudanças para as políticas públicas no Brasil. Essas mudanças não estão, em seu conjunto, consolidadas, portanto, ainda permanecem em curso, pois fazem parte do tempo presente na forma dialética e contraditória.

A primeira Constituição da República Democrática Brasileira pós-regime militar é reveladora desse momento, dispositivo normativo desse processo. A Constituição Cidadã, fruto da mobilização social com o envolvimento da classe trabalhadora, traz, segundo Silva (2001) importantes avanços quanto à conquista dos direitos sociais. Seu capítulo III, por exemplo, cujo título é “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, no Art. 205, restitui ao Estado o dever de promover a educação em conjunto com as outras instituições da sociedade civil. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Os princípios da educação na CF estão impressos no Art. 206, destacando-se entre eles a condição de acesso e a permanência igualitária na escola; o pluralismo de ideias, a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988).

No Art. 208, está prescrito de que forma o Estado cumprirá o seu dever para com a educação efetivada mediante a garantia do ensino fundamental com progressiva universalização do EM. Os dois níveis elementares da educação básica são considerados de obrigação do Estado, portanto, implicam na oferta e na gratuidade: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988).

Quanto às garantias dos direitos sociais de oferta e manutenção do ensino público, a CF explicita, inclusive, formas de punição para as autoridades que não cumprirem o dispositivo legal: § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

A amplitude de direitos estabelecidos na CF de 1988 é admitida por Santos (2007), que aponta uma ruptura com a CF antecedente. A destinação de recursos públicos para o financiamento e a manutenção das escolas privadas foi interrompida, segundo o artigo Art. 213:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (BRASIL, 1988).

A CF restabelece ainda a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), documento norteador da política educacional:

[...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

As políticas educacionais resultantes neste período expressam as relações manifestadas no cenário da mundialização do capital. Por um lado, o Estado brasileiro encontra-se pressionado pelas agências multilaterais de financiamento e, de outro, defronta-se com as lutas sociais protagonizadas pelos movimentos sociais.

O projeto das classes dominantes conjuga-se com os interesses do capital, de forma que, apesar de a CF de 1988 trazer conquistas no campo dos direitos sociais, na prática, o projeto vencedor das classes dominantes de cunho conservador, cuja diretriz política é a ótica neoliberal implantada nos anos 1990, procurou arrefecer tais conquistas – não se podendo, contudo, negar as importantes transformações ocorridas.

As mudanças no mundo do trabalho demandam um reordenamento da organização escolar e da formação do trabalhador. A LDBEN (BRASIL, 1996) assume essas transformações redimensionadoras da formação do novo trabalhador, ao definir os objetivos da educação média na seção IV:

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

[...]

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. (BRASIL, 1996).

A política educacional implantada no período em que Fernando Henrique Cardoso era o presidente da República constitui a expressão dessa nova realidade, imprimindo o reordenamento da educação em diversos aspectos. A quarta reforma educacional da República Federativa Brasileira ocorreu de acordo com a reconfiguração ou ressignificação do mundo do trabalho, para atender a necessidade de formar esse novo homem para um novo mercado de trabalho flexibilizado.

As políticas educacionais nacionais atuam como instrumentos para integrar e

adaptar os indivíduos, conformando-os à realidade social. O princípio educativo acompanhou as mudanças decorrentes do toyotismo em substituição ao fordismo/taylorismo. O primeiro é uma estratégia de produção de mercadorias da Era da mundialização do capital. Castells (1999, p.176) enfatiza que “[...] o sistema de produção em massa ficou muito rígido e dispendioso para as características da nova economia. O sistema produtivo flexível surgiu como uma possível resposta para superar essa rigidez”.

A formulação, a implantação e a implementação das políticas sociais não ocorrem, porém, isoladas das relações sociais e econômicas, políticas e culturais, daí que as novas estratégias de formação da classe trabalhadora, presentes nas reformas do ensino da década de 1990, são partes da totalidade concreta, numa perspectiva dialética.

O novo ensino secundário no Brasil é a expressão concreta da reforma educacional promovida em 1996, e é como estratégia estatal voltada para a inserção da classe-que-vive-do-trabalho na nova ordem econômica que se pode compreendê-la melhor para avaliar suas implicações na escola e na vida dos trabalhadores em meio às transformações que vêm ocorrendo nas sociedades capitalistas.

PUBLIC POLICIES OF EDUCATION FOR HIGH SCHOOL AT THE END OF THE TWENTIETH CENTURY: HISTORY IN CONTEXT

ABSTRACT: *This paper analyzes the public policies of education for high school, developed by the Ministry of Education, over the past twenty years, seeking to show the relationship between its assumptions and the hegemony of the neoliberal project in Brazil and worldwide. Based on the presentation and critical discussion with several authors, as Dubar (1998), Machado (1994, 1996), Frigotto (1995, 1998), and Frigotto Franco (2002) and Frigotto, Franco and Ramos (2005), among others, we noted that this reform is marked transformation the very essence of social organization, whose foundation is in the market, which has interests and needs concrete economic policies and in the process of reformulation of secondary education. The middle level reform is therefore a particular form of intervention in corporate design, ending the resistance and social struggles, trying to naturalize the submission of human labor market. Educational reform thus is an expression of liberal political strategy for the insertion of the working class in the new world economic order.*

KEYWORDS: *Educational reforms. Secondary education. Training human.*

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, 2003.

AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: INEP, 2001. p.43- 51.

ALMEIDA, L. F. R. Corrosões da cidadania: contradições da ideologia nacional na atual fase de transnacionalização do capitalismo. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 1, p.61-79, 1996.

ALMEIDA, M. H. T Recentralizando a federação? **Revista de Sociologia e Política**, Paraná, v.24, p.29-40, jun. 2005.

ALMEIDA, W. A trajetória das instituições financeiras multilaterais e suas relações com as políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis, v.9, n.1, p.173-216, jan./jun. 2005.

ALTVATER, E. **O preço da riqueza**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1995.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Praxis, 1999.

AMARAL, M. S. Dependência e superexploração do trabalho na América Latina em tempos neoliberais. In: IV COLÓQUIO MARX E ENGELS, 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. **A investida neoliberal na América Latina e as novas determinações da dependência**. Uberlândia, 177f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.135-152.

ANTUNES, R. (Org.). **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. (Org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão popular, 2004.

_____. Afinal quem é a classe trabalhadora hoje? **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**, São Paulo, n.7, p.55-61, 2006b.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São

Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006c.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ARRETCHE, M. T. S. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.25-48, set. 2002.

_____. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001. p.7-224. 1 v.

_____. Federação Brasileira: Crise ou Construção. **Teoria e Debate**, São Paulo, v. 12, n.41, p. 21-26, 1999.

ARRIGHI, G. **Adam Smith em Pequim**: origens e fundamentos do século XXI. Tradução Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O longo século XX**: o dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

ARROYO, M. G. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986. (Educação Popular).

BARRETTO, E. S. S. As novas políticas do ensino médio no contexto da educação básica". In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p.253-265.

BEINSTEIN, J. **Capitalismo senil**: a grande crise da economia global. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BERGAMO, G. A.; BERNARDES, M. R. Produção de conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p.179-198, 2006.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIANCHI, A. Crise e representação empresarial: o surgimento do pensamento nacional das bases empresariais. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n.16, p.123-142, jun. 2001a.

_____. **Hegemonia em construção**: a trajetória do pensamento nacional das bases

empresariais. São Paulo: Xamã, 2001b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1982.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. **Relatório técnico**: compilação sobre índices de desenvolvimento da educação. Brasília: Ministério da Educação, [s.d.].

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares para o ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1998.

BRASLAVSKY, C.; COSSE, G. **As atuais reformas educativas na América latina**: quatro atores, três lógicas e oito tensões. Rio de Janeiro: FGV, 1997. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal). (Série Documentos Opcionais, 5).

BRUNNER J. J.; SUNKEL, G. **Conocimiento, sociedad y política**. Santiago de Chile: FLACSO, 1993.

CARDOSO, F. H. **Mudanças sociais na América latina**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1969.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América latina**: ensaio de interpretação sociológica. 7.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1970.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 1 v.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências. Tradução Rosa Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. (Coord.) **A mundialização financeira**: gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. (Org.). **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, L. A. As agências financiadoras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. (Org.). **O ensino médio e reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p.103-134.

_____. Ensino médio e ensino técnico na América latina: Brasil, Argentina e Chile. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p.47-70, dez. 2000.

DOWBOR, L. **A formação do capitalismo dependente no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DRAIBE, S. M. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V. L. C. (Org.) **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Cortez Editora, 1999b.

_____. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: IPEA/IPLAN. **Para a década de 1990**: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília: IPEA/IPLAN, 1989.

_____. As políticas sociais nos anos 1990. In: BAUMANN, R. et al. (Org.) **Brasil: uma década em transição**. Rio de Janeiro: Campus, 1999a.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n. 64, p.87-103, set. 1998.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Editora Globo, 2006.

FERNANDES, R. C. **Privado, porém público**: o terceiro setor na América latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p.43-66, mar. 2000.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do socialismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A educação e formação técnico–profissional frente à globalização excludente e desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 103-124.

_____. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. **Neo-liberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; RAMOS, M. (Org.). **O ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, P. A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise no trabalho**: perspectivas de final de século. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.76-99.

_____. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P.; SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GÓMEZ, A. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Edições Don Quixote, 1992. p.93-114.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2003.

GOWAN, P. **A roleta global**: uma aposta faustiana de Washington para a dominação do mundo. Tradução Regina Bhering. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOLANDA, S. B. **História geral da civilização Brasileira**. Tomo I: A Época Colonial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p.169-202, nov. 2003.

_____. A reprodução. Tradução Sérgio Lessa. In: LUKÁCS, G. **Per uma ontologia dell'essere sociale**. Roma: Reuniti, 1981.

_____. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 234-251, jan./abr. 2000.

_____. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.135, p.797-815, set./dez. 2008.

MACHADO, L. R. S. A institucionalização da lógica de competências no Brasil. **Revista Pro-posições**, Campinas, v.13, n.1, p.92-110, jan./abr. 2002.

_____. O modelo de competências e a regulação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.4, p.79-99, ago/dez. 1998.

MARINI, R. M. **América latina: dependência e integração**. São Paulo: Editora Brasil Urgente, 1992.

_____. **Dialética da dependência**. São Paulo: Vozes, 2000a.

_____. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis: Vozes, 2000b.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **El capital**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1973. 3 v.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **Conceito marxista do**

homem. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989. 1 v.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas, 1).

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 1 v.

_____. **O Capital**. O processo de circulação do capital. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987b. 3 v.

_____. **O Capital**. O processo de produção do capital. 20.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 1 v.

_____. **O Capital**. O processo global da produção capitalista. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985a. 4 v.

_____. **O Capital**. O processo global da produção capitalista. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985b. 5 v.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006b.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006a.

MONTAÑO, C. **O terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, F. **Crítica da razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PETRAS, J. **Neoliberalismo**: América Latina, Estados Unidos e Europa. Blumenau: FURB, 1999.

PINHEIRO, V. C. Modelos de desenvolvimento e políticas sociais na América latina em uma perspectiva histórica. **IPEA. Planejamento e políticas públicas**, Brasília, v.1, n.1, jun. 1995.

POLANYI, K. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. 20.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PREBISCH, R. Desigualdade e acumulação de capital no capitalismo periférico. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.7, n.1, p.5-9, jan./mar. 1987.

SADER, E. S. **O pós-neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Século XX uma biografia não-autorizada**. O século do imperialismo. 1.ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2000. 1 v.

SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, J. M. C. T. **De novo ensino médio aos problemas de sempre**: entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p.? (indicar as páginas parciais)

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Cortez, 2004.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p.151-168.

_____. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SILVA, M. O. S. Avaliação das políticas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, M. O. S. (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras Editora, 2001. p.73-89.

_____. O padrão de proteção social e a reforma das políticas sociais no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v.4, n.1/2, p.27-50, jan./dez. 2000.

_____. **O serviço social e o popular**: resgate teórico metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 2007.

TIRAMONTI, G. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.) **O**

cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p.117-140.

TREIN, E. S.; FRANCO, M. A. C. P. A transformação do trabalho e a formação profissional na sociedade da incerteza. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p.1-15. 1 v.

VIEIRA, S. L. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p.129-145.

WANDERLEY, L. E.; KRAWCZYK, N. R. Introdução. In: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. (Org.). **América Latina:** estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p.? (indicar as páginas parciais)

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio no Chile: vitrine para a América Latina? **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.115, n.115, p.233-262, 2002.

_____. **O ensino médio na voz de alguns de seus atores.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

_____. Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.80, p.55-61, 1992.

ZIBAS, D. M. L.; FRANCO, M. L. P. B. **O ensino médio no Brasil neste final de século:** uma análise de indicadores. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.