

O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL

Maria José Pires Barros Cardozo - UFMA

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história do ensino médio no Brasil expressa-se o falso dilema de sua identidade, que segundo Frigotto et al (2005a), é fruto das contradições entre capital e trabalho e da dualidade estrutural e cultural da nossa sociedade. Historicamente esse dilema situa-se entre a formação propedêutica e a formação profissional e pela diferenciação educação geral para as elites e preparação para o trabalho para os pobres. Portanto, é no ensino médio a expressão mais evidente do dualismo educacional brasileiro.

Assim sendo, tratar do ensino médio no contexto da educação básica, sobretudo, no que se refere à relação entre a formação geral e profissional nos remete à questão jurídica apontada por Cury (2002), no que se refere as três funções clássicas atribuídas a esta última fase da educação básica: propedêutica, profissionalizante e formativa.

Para desenvolver essas funções o artigo 22 da LDB nº 9.394/1996, dispõe que a educação básica tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Em complemento ao referido artigo, o de nº 35 define que o ensino médio como etapa final da educação básica deve cumprir as seguintes 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.

Para cumprir esta finalidade, o Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação-CNE de 4 de maio de 2011, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM, define no artigo 14 que o ensino médio deve contemplar 3(três) anos com uma carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas. Cury (2002) destaca também que o ensino médio tornou-se progressivamente obrigatório e pré-requisito para os cursos de educação profissional de nível técnico, nas modalidades subsequente, concomitante e integrada e, nesta forma o Parecer nº 5 estabelece a carga horária mínima de 3.200 (três mil de duzentas) horas na modalidade regular a 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas na educação de jovens e adultos.

Destaca-se, ainda, que ao ensino médio de acordo com as DCNEM cabe permitir aos alunos a aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva, considerando a aceleração da produção de conhecimentos, a ampliação do acesso às informações, a criação de novos meios de comunicação e as alterações do mundo do trabalho. Para tanto, destaca que as formas diversificadas de itinerários formativos podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL-DCNEM, 2011).

Com base nos aspectos evidenciados acima, neste artigo desenvolveremos algumas inferências acerca do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica, destacando em especial, a questão das competências e sua articulação com a educação profissional, sobretudo depois da aprovação da Lei 11.748/2008 que, alterou o artigo 36 da LDB nº 9.394/1996 e, colocou o ensino técnico de nível médio no âmbito da educação básica o que denota a compreensão de que essa modalidade de educação profissional é uma das possibilidades do ensino médio, conforme prever as DCNEM e as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional Técnica de Nível Médio-DCNEPTNM.

2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990: O ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO

No final da década de 1970 o capital monopolista começa uma fase de declínio das taxas de lucro e do crescimento econômico, sobretudo, nos países capitalistas centrais. Tal processo significou o fim dos “anos gloriosos” de expansão e desenvolvimento capitalista que, se iniciaram após a segunda Guerra Mundial.

Em busca de saídas para essa crise do capitalismo foram introduzidas modificações na produção, caracterizando um processo que Harvey (199) denominou de esgotamento do modelo de acumulação rígida baseada no taylorismo/fordismo e começou a instauração de um modelo flexível, apoiado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo.

Em que pese essas medidas na produção, a crise do capital agravou-se, provocando mudanças significativas na economia mundial, sobretudo no que se refere ao crescimento da movimentação internacional do capital em busca da melhor rentabilidade. Essa movimentação do capital entre os diferentes mercados levou os Estados, principalmente os dos países denominados periféricos, a tornarem-se reféns da credibilidade internacional e a criarem medidas que *atraem* o capital, a fim de evitar crises.

Convém ressaltar, ainda, o rompimento das cadeias de relações interindustriais que uniam os grandes grupos oligopólios da economia internacional. Portanto, os investimentos estrangeiros são direcionados para a constituição de “ilhas” de prosperidade, cujo funcionamento ocorre de forma relativamente isolada do resto da economia.

Nesse sentido, Neto, José e Braz destacam que:

O perfil industrial no marco dessas e outras transformações, alterou-se profundamente. De uma parte, os grupos monopolistas tratam de internalizar os custos, mantendo o controle do conjunto da produção, mas repassando a outras empresas (terceirização etc.) a efetivação dela, de modo a constituir uma espécie de constelação, na qual gravitavam em torno monopólio, qual satélites dependentes, inúmeros negócios de menor porte. (2010, p. 217).

Nesse contexto, os países denominados periféricos, especialmente da América Latina, foram obrigados a adotarem o modelo neoliberal por meio de medidas de ajustamento estrutural propostas e veiculadas pelas agências transnacionais de hegemonia do capital aos governos – Fundo Monetário Internacional-FMI, Banco

Mundial e a Associação Interamericana de Desenvolvimento Internacional-AID. Esse ajustamento requer que os estados assegurem a estabilidade econômica e política e que propiciem as condições para as livres operações do capital financeiro.

Para tanto, todos os estados empreenderam reformas econômicas e sociais. No que se refere à educação, a partir da década de 1990, a política educacional brasileira seguiu as diretrizes dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial e da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas-UNESCO, cujos argumentos defendiam prioridades para educação primária; melhoria da eficácia da educação; ênfase nos aspectos administrativos; descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidade de gestão e de captação de financiamento; análise econômica como critério dominante na definição das estratégias.

Atendendo às orientações dos organismos internacionais, as reformas empreendidas na educação brasileira a partir da década de 1990, em especial a do ensino médio, efetivou-se mediante o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio-PROMED, financiado por um convênio firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. O PROMED previa várias ações, dentre as quais se destacam: infraestrutura escolar; formação inicial e continuada de professores e gestores escolares; elaboração de um sistema de avaliação dos alunos do nível médio; apoio a programas de educação a distância; elaboração e disseminação da reforma do ensino médio e apoio às unidades da federação na implementação da reforma curricular e estrutural do ensino médio.

No que se refere à redefinição do currículo destacam-se as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio - DCNEM e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- PCNEM, aprovados em 1998, esses marcos legais da reforma do ensino médio destacavam que caberia a esta etapa da educação básica o desenvolvimento de competências amplas para atender as necessidades da reestruturação produtiva e das mudanças na organização do trabalho.

Nessa perspectiva, a competência foi destacada como o principal elemento do processo formativo, conforme expressa as DCNEM: a formação básica a ser buscada nesse nível de ensino “[...] realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposição de condutas do que pela quantidade de informação [...]”

(BRASIL-DCNEM, 1999, p. 74). Desse modo, os idealizadores da reforma do ensino médio estabeleceram que organização curricular deveria, atender dentre outros, os seguintes desafios:

- Desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito para a inserção profissional e para a continuidade dos estudos;

- (Re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;

- Trabalhar linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;

- Adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores;

- Estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou reinventar o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais. (BRASIL-DCNEM, 1999).

Para tanto, o ensino médio, em vez de estabelecer disciplinas e conteúdos específicos, deveria destacar as competências de caráter geral, necessárias tanto para o desempenho de atividades profissionais, como para o exercício da cidadania, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. Nessa perspectiva, além da capacidade de aprender, ou seja, de buscar o conhecimento, o ensino médio desenvolveria e aperfeiçoaria nos alunos ao longo dos três anos as seguintes competências básicas: capacidade de abstração; desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial fragmentada dos fenômenos; criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema; desenvolvimento do pensamento divergente; capacidade de trabalhar em equipe; disposição para procurar e aceitar críticas; desenvolvimento do pensamento crítico e saber comunicar-se (BRASIL-DCMEM,1999). A formação dessas competências era colocada como indispensável para o mundo do trabalho, uma vez que, a ênfase na preparação para o trabalho expressada pelas DCNEM destaca que a preparação dos alunos para a sociedade pós-industrial abarcaria os “[...] conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma

habilitação profissional e exercer uma profissão técnica [...]” (BRASIL-DCNEM, 1999, p. 86).

Convém destacar, ainda, que outro marco da reforma do ensino médio foi a avaliação, a Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998 instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM como uma ação integrada à política nacional de avaliação da educação básica. De acordo com essa portaria, ENEM deveria atender aos seguintes objetivos:

I- conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e sua inserção no mercado de trabalho;

II- criar referencial nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III- fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso a educação superior;

VI- constituir-se em modalidade de acesso a curso profissionalizantes pós-médio.

Nessa avaliação o enfoque para as competências prevalece, pois as diretrizes previstas no texto “*Eixos cognitivos do enem*”, lançado pelo MEC em 2002, enfatizam cinco competências que são essenciais ao desenvolvimento e preparo dos alunos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problemas; construir argumentações e elaborar propostas.

De acordo com Cardozo (2009), ao eleger a competência como elemento central dos processos formativos os idealizadores da reforma do ensino médio, utilizam a noção de competência de forma neopragmática, visam à adaptação dos indivíduos à lógica do mercado e, buscam a produção de um novo tipo de trabalhador, cujos valores coletivos são transformados em valores individuais, direcionados para a resolução de problemas sem questionar as causas estruturais que os provocaram.

Outro aspecto que deve ser destacado, é que Lei 11.741/2008 alterou o artigo 36 da LDB nº 9.394/1996 e, colocou o ensino técnico de nível médio no âmbito da educação básica, portanto, um novo desafio foi colocado para a educação básica: a formação profissional técnica de nível médio constitui-se numa das possibilidades do ensino médio, ou seja, coloca para esta etapa da educação básica outra finalidade: preparar os alunos para o exercício de profissões técnicas nas seguintes formas: articulada (integrada ou concomitante) e subsequente.

3 A INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL: tensões e desafios

Conforme já assinalamos a problemática em torno da identidade do ensino médio tem marcado debates, legislações e movimentos dos educadores e dos trabalhadores e, até mesmo da elite acerca da formação dos estudantes. Em 1971 quando foi aprovada a Lei nº 5.692, inspirada na Teoria do Capital Humano, instituiu-se a habilitação profissional no segundo grau, mediante a oferta de cursos técnicos aos alunos. Assim a profissionalização compulsória foi bastante questionada, de um lado, pelos movimentos das classes médias e alta contra a profissionalização compulsória que provocou o deslocamento de seus filhos das escolas públicas para as privadas em busca de formação propedêutica que lhes possibilitasse o acesso ao ensino superior; pelos, os empresários do ensino denunciavam que não podiam arcar com os custos da educação profissional; pelas instituições de formação profissional ligadas ao Sistema S (SENAI, SENAC) que reclamavam por arcar com os custos das associações com as escolas estaduais e com o risco de desvalorização do ensino industrial e comercial, tendo em vista que os diplomas expedidos pelas escolas secundárias eram equivalentes aos de técnico-industrial; e pelos filhos dos trabalhadores não aceitavam a *terminalidade* imposta ao ensino médio e à profissionalização compulsória que os privava da formação básica e dificultava-lhes o acesso ao ensino superior (CARDOZO, 2009).

Diante desses limites objetivos, o governo, com vistas a aliviar tensões e evitar desgastes, instituiu os Pareceres nºs 45/1972 e 76/1975. O primeiro introduziu as chamadas habilitações básicas e enfatizou que ninguém deveria terminar os estudos de 2º grau sem alguma capacitação para o trabalho; o segundo apresentou três soluções para o ensino de 2º grau: habilitação profissional plena, correspondente à formação do técnico; habilitação parcial mediante a combinação da educação geral com a preparação para ocupações intermediárias e habilitação básica para iniciação em áreas específicas cuja ocupação seria definida no emprego. Em 1982 a Lei nº 7.044 extinguiu a desobrigação pela a profissionalização no ensino de 2º grau, converteu a habilitação profissional em opção pela escola e transformou a qualificação para o trabalho em

preparação para o trabalho, atendendo assim às reivindicações das escolas privadas (WARDE, 1977).

Após a aprovação da LDB 9.394/1996, o Decreto 2.208/1997 consolidou fragmentação entre a formação geral e profissional, uma vez que o artigo 3º colocou a educação profissional como complemento da educação básica, constituindo-se num sistema paralelo organizado em três níveis:

- Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;
- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio;
- Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área de tecnologia, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

De acordo com Kuenzer (1997), o Decreto 2.208/1997 dificultou o processo de construção de um projeto de ensino médio que possibilitasse a integração entre a formação básica e profissional no mesmo currículo. Já com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 foi incluído a possibilidade da oferta da modalidade integrada no ensino técnico de nível médio (com uma só matrícula), pois com Decreto nº 2.208/1997 essa modalidade era ofertada somente na forma concomitante (duas matrículas, ou subsequente (após a conclusão do ensino médio)).

Entretanto, Frigotto et al (2005b) questionaram essa tentativa de integração prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, pois Parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação-CNE, dispôs que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio como para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas respectivamente em 1998 e 1999, continuavam válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004, uma vez que regulamentam os dispositivos da LDB em plena vigência. Nesse sentido, ao ratificar a vigência e validade das diretrizes acima citadas o governo demonstrou concordância com seus princípios, reduzindo de certa forma, o conteúdo do referido Decreto.

Corroborando com as análises dos autores acima citados Cardozo (2009) questiona se a adoção do termo integrado conforme expressa o artigo 3º, § 1º do Decreto nº 5.154/2004 é suficiente para a construção de propostas pedagógicas que busquem a superação da dualidade entre a formação geral e a formação técnica, em que

a educação geral se constitua parte inseparável da educação profissional, ou teremos apenas junção de conteúdos em grades curriculares baseadas na pedagogia das competências e na ótica da empregabilidade.

Tal questionamento fundamenta-se em pesquisas que realizamos a partir de 2007 no Estado do Maranhão sobre o ensino médio integrado¹, pois os alunos, professores e coordenadores pedagógicos revelaram que:

“Os alunos estão com muito interesse e motivados, mas fico preocupada com a demora da instalação do laboratório, os materiais que vieram não estão de acordo com as especificações e as necessidades do curso, a questão do estágio ainda não foi resolvida [...] Os alunos já estão no segundo ano e já têm aulas nos dois turnos, e até hoje o problema da alimentação que estava prevista no projeto ainda não foi resolvido. (Professora)

“[...] em alguns casos não há relação e em outros sim, devido algumas disciplinas serem restritas à área técnica [...]” (Aluno)

“Existe sim a possibilidade de articulação entre os conteúdos da formação geral e profissional, no que tange à parte de atitudes e comportamento principalmente nas grandes indústrias onde são mais cobrados”. (Coordenador)

Esses depoimentos nos levam a concordar com Ramos, quando ela expressa que:

Não se trata de somar os currículos e /ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e as habilitações profissionais, mas sim relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. (2010, p. 51-2)

Desse modo, convém assinalar que a questão de uma formação geral integrada à profissional, deve ser vista como mais um desafio que se coloca ao ensino médio brasileiro, pois no jogo de forças nas relações que se estabelecem entre os interesses das classes fundamentais que constituem a sociedade brasileira, devemos atentar para dois aspectos: o primeiro está relacionado à tentativa de nos fazer crer que no ideário que defende a sociedade do conhecimento, a pedagogia das competências e a ideologia da empregabilidade como as bases para a elaboração e implementação de políticas educacionais, mesmo quando são utilizados termos das concepções educativas que negam a racionalidade capitalista; o segundo se refere a uma questão explicitada por Mészáros (2005), quando ele chama atenção para não ficarmos somente no plano conceitual e para o fato de que no âmbito educacional as soluções não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*, ou seja, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade. Pois,

[...] neste ponto do tempo, exatamente em que nos encontramos hoje, a elaboração de soluções exigidas na forma de uma ordem social alternativa sustentável, juntamente com as salvaguardas apropriadas para fazer desta uma ordem irreversível, torna-se um desafio histórico inevitável. (MÈSZÀROS, 2007, p. 227)

Ressaltamos, ainda, que para a materialização de propostas de educação integrada é necessário que se compreenda a importância do rompimento com o modelo diretamente ligado ao imperativo do sistêmico da acumulação de capital (MÈSZÀROS, 2007) que, “hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual” (MACHADO, 2010, p. 82).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises que empreendemos ao longo deste artigo, consideramos que a formação dos jovens na etapa final da educação básica no ensino médio propedêutico- formação geral-, no ensino técnico de nível médio, e no ensino médio integrado não deve ser pautada somente nos imperativos da produção capitalista, pois a definição de elementos, pressupostos e propostas de formação humana deve, conforme Paulo Freire considerar que “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 2007, p. 78).

Nessa perspectiva, ressaltamos que a formulação de diretrizes curriculares para o ensino médio deveria ser proposta num único documento, pois a própria desarticulação que o CNE faz ao aprovar um documento com as Diretrizes Curriculares para o ensino Médio e outro com as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, já denota uma concepção de desarticulação. Desse modo, questiona-se: Por que numa só diretriz não poderia constar os parâmetros políticos, pedagógicos, jurídicos e normativos da formação geral/propedêutica e da formação técnica?

A nosso ver, quando o CNE não incorpora na mesma diretriz as diferentes modalidades do ensino médio, está reforçando a fragmentação e a dualidade que marca historicamente esse nível de ensino. Portanto, como explicita Saviani (1987, p. 13) “a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente”.

Em síntese, assinalamos que se faz necessário que o ensino médio construa sua identidade como última etapa da educação básica, mediante um projeto que desenvolva a possibilidade formativa dos adolescentes, jovens e adultos, tanto na perspectiva do trabalho com a continuidade dos estudos em nível superior. Para tanto, conforme lembra Mészáros,

[...] é importante que as forças sociais engajadas na luta pela emancipação do domínio do capital não podem abandonar nem o projeto de fazer história, nem a idéia de instituir uma nova ordem social. [...]. (2007, p. 49).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Eixos cognitivos do Enem*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. *Decreto nº 5.154/2004*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 36 a 41 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2009.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 01/2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2009.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE nº 39/2004*. Regulamenta a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2007

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE nº 11/2009*. Brasília, MEC, 2009b.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. CNE/CEB Brasília: 2011.

_____. *Documento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE/MEC, 20011.

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

CEPAL. *Panorama social de América Latina*. Santiago. Naciones Unidas, 1994.

_____. *Equidad, desarrollo y ciudadanía -2000*. Disponível em <http://www.cepal.org.br>

CORSI, Francisco Luiz. *A economia brasileira na década de 1990: estagnação e*

vulnerabilidade externa. In: *Desafios do Trabalho: capital e luta de classes*. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003. p. 17-54.

CURY, Jamil C. R. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: *Ensino médio e a reforma da educação básica*. Dagmar Zibas, Márcia Aguiar, Marias Buenos (orgs.). Brasília: Plano, 2002. p. 15-33

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (Documento para debate). Brasília, 2010.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educação & Sociedade*. V 26 nº 92. Campinas: UNICAMP/CEDES, 2005b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA. *Subsídios para o retorno às contribuições da instituições da sociedade civil e política na construção da versão final da minuta do decreto que revoga e substitui o Decreto Lei 2.208/97*. Rio de Janeiro, 2004. (Digitado) GRAMSCI. A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LAURELL, Asa. C.. (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. Iría Brzezinski (org.). São Paulo, Cortez, 2008.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propsta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*. Jaqueline Moll (org.). Porto Alegre: Artmed, 2010. p .80-95

MÉZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo 2007.

NETO JOSÉ, Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica de Serviço Social).

PESTANA, Maria. I. G. S. Avaliação Educacional: o sistema nacional de avaliação da educação básica. In: *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Pesquisa Especiais, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJ/FIOCRUZ, 1989.

SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política educacional*. São Paulo, DP&A, 2002.

UNESCO. *Oficina Regional para a América Latina y El Caribe*. Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe-PRELAC I. Habana, Cuba, 2002

WARDE, Miriam Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
