

ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

RAMON DE OLIVEIRA



contexto
educação

RESUMO

Considerando as modificações operadas nos âmbitos econômico e político, marcadas primordialmente pela ofensiva neoliberal, o autor argumenta que as reformas implementadas no ensino médio e na educação profissional estão articuladas a um projeto maior cujo objetivo é assegurar os interesses das elites econômicas nacionais e do capital financeiro internacional. Argumenta-se também que, em decorrência do fortalecimento da hegemonia das elites econômicas, instaura-se no campo educativo em retrocesso pedagógico e político, haja vista o fortalecimento da dualidade entre estas modalidades de ensino.

Palavras-chave: reforma do ensino, educação profissional, neoliberalismo, ensino médio.

Aceito para publicação em outubro de 2001

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS REFORMAS DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN BRASIL

RESUMEN: *Considerando las modificaciones operadas en los ámbitos económico y político, marcadas primordialmente por la ofensiva neoliberal, el autor argumenta que las reformas implementadas en la enseñanza media y en la educación profesional están articuladas a un proyecto mayor, cuyo objetivo es asegurar los intereses de las élites económicas nacionales y del capital financiero internacional. Se argumenta también que, en consecuencia del fortalecimiento de la hegemonía de las élites económicas, se instaure en el ámbito educativo un retroceso pedagógico y político, frente al fortalecimiento de la dualidad entre estas modalidades de enseñanza.*

Palabras-clave: *reforma de la enseñanza, educación profesional, neoliberalismo, enseñanza media.*

ELEMENTS FOR THE ANALYSIS OF THE REFORMS OF AVERAGE EDUCATION AND THE PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: *Considering the modifications operated in the scopes economic and politician, marked primordially for offensive neo liberal , the author argues that the reforms implemented in average education and professional education are articulated to a bigger design whose objective is to assure the interests of the national economic elites and of international financial capital. He also argues yourself that, in result of the strengthening of the hegemony of the economic elites, one restores in the educative field in pedagogical backtracking and politician, has seen the strengthening of the duality between these modalities of education.*

Keywords: *the reformation of education, professional education, neo-liberalism, average education.*

Frigotto (1996), a partir do trabalho de Paul Singer, “Poder, política e educação”, alertava para a necessidade de haver por parte dos educadores uma preocupação de ressignificar certas categorias e conceitos que foram apropriados pela perspectiva produtivista e invadiram o campo educacional, contrapondo-se a uma perspectiva de civil democrática vinculada aos anseios da maioria da população.

A perspectiva produtivista caracteriza-se pelo seu apego ao ideário neoliberal e por enfatizar a necessidade da reestruturação produtiva. Esta sua dupla característica a faz reduzir certos conceitos a uma dimensão excludente e individualista. Mesmo utilizando-se de vários conceitos que foram ou são largamente utilizados pelos setores mais críticos e progressistas da sociedade, como cidadania, formação geral, liberdade, igualdade, subjetividade etc., este referencial teórico-prático impõe-se, no plano educativo, demarcando um reducionismo pedagógico que afeta diretamente a cultura educacional, bem como os valores que são transmitidos e valorizados no ambiente escolar.

Essa “deixa” de Frigotto entendemos ser o caminho para se analisar as reformas educacionais, implementadas pelo governo brasileiro, nestes últimos anos. Como nos lembrou Boron (1999), um dos grandes êxitos do neoliberalismo foi sua vitória no campo cultural e ideológico, ao convencer amplos setores da sociedade que não existe outra saída a não ser a regulação da sociedade pelas leis do mercado. Para Boron, o êxito neoliberal não ocorreu apenas graças à implementação de um programa de ajuste nos países da América Latina atendendo aos interesses do capital, mas por, inclusive, no campo cultural, ter modificado o sentido das palavras.

A palavra reforma – que antes da ofensiva neoliberal expressa a idéia de melhoria e no campo político trazia a idéia de contemplação de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática –, ao ser apregoada pelos ideólogos do neoliberalismo, expressa um movimento de retrocesso, na medida que as chamadas reformas econômicas, ao invés de buscarem a universalização dos direitos, têm como princípio a individualização dos mesmos, retrocede no campo político e econômico e estabelece um movimento contrário à ampliação da democracia (Boron, 1999).

A conseqüência direta desta concepção de reforma, assim como todo o plano neoliberal, é o aumento da segregação social, na medida em que as mudanças preconizadas objetivam fortalecer mais

ainda a competição entre os indivíduos e estabelecer uma dinâmica societal na qual as pessoas sejam vistas apenas como consumidoras dos produtos oferecidos no mercado. Enquanto as reformas terminam por excluir muito mais do que incluir novos consumidores, estabelece-se, como afirmou Boron, *uma democracia sem soberania*, pois só alguns podem efetivamente interferir na vida política e *mercados sem soberania do consumidor*, uma vez que a aceleração do empobrecimento, fruto do fracasso dos programas de ajuste neoliberais, exclui, cada vez mais segmentos consideráveis deste mercado.

É fundamental insistir que a reforma educacional brasileira não está alheia ao processo de reestruturação do Estado. A necessidade de reduzir os gastos públicos, direcionando os investimentos estatais às áreas fundamentais à construção de uma economia competitiva, impõe à educação sua subordinação ao processo produtivo. A educação é vista como mais um fator que deve ser reestruturado ou “revolucionado” de forma a enquadrar-se numa nova ordem, cujos pilares básicos são as modificações universalizadas no interior dos países pobres e em desenvolvimento.

Esta nova ordem econômica e política, disseminada universalmente, justificada ideologicamente pela globalização da economia, estrutura-se em bases teóricas e práticas que pressupõem a exclusão social, apagando do horizonte político das ações estatais as perspectivas de integração que foram fundamentais para o capitalismo viver seu período de forte ascensão, denominado por Hobsbawm (1995), como os “anos dourados”.

A intensiva e contínua busca do capital por “liberar-se” da força de trabalho, esfacela, paulatinamente, a compreensão dos defensores das idéias keynesianas e fordistas de que a estabilidade do sistema capitalista sustenta-se pela incorporação, cada vez maior, dos trabalhadores ao mercado de trabalho e por conseguinte, ao mercado consumidor.

A promessa integradora do modelo fordista, onde o pleno emprego – ainda que nunca tenha ocorrido –, representava um determinante para que os indivíduos fossem capazes de apropriarem-se do mínimo necessário à sua sobrevivência, pouco a pouco foi esfumando-se do horizonte da dinâmica do capital em sua nova fase de globalização (Gentili, 1997).

A mudança patrocinada pelo capital na sua relação com o trabalho é, na prática, a sua “vingança” sobre este último, onde o desmonte da sociedade salarial, mediante a diminuição dos postos de trabalho, em articulação com as políticas neoliberais, é sua melhor expressão (Frigotto, 1999).

A flexibilização das relações de trabalho, principalmente no que se refere à retirada de conquistas de direitos da classe trabalhadora, negam o discurso do capital de que a globalização da economia e a intensiva utilização da tecnologia no setor produtivo tem como consequência direta da melhoria da qualidade de vida da população. A “*sociedade 20 por 80*”, expressão utilizada por Hans Peter Martin e Harald Schuman (apud Frigotto, 1999) para designar a sociedade atual é uma boa síntese da configuração que o capital impõe na sua nova fase. Numa sociedade onde 20% da população tem acesso aos direitos sociais e 80% está excluída dos mesmos, denota ser impossível pensar em integração social ou desenvolvimento sustentável, caso não sejam modificadas radicalmente as estruturas sobre as quais apoia-se a lógica atual de desenvolvimento.

Diante de tal desestruturação social é impossível crer que o capital possa continuar seu ciclo de desenvolvimento caso não seja estabelecida, sobre o mesmo, uma nova forma de regulação. Como mostrou Karl Polany, em 1944, “tal instituição (o mercado) não poderia existir por muito tempo sem aniquilar a substância da vida humana e material da sociedade; teria destruído o homem fisicamente e transformado o seu entorno em selvageria” (apud Frigotto, 1999, p.35).

Preocupar-se com a desregulação do mercado e fazer referência à necessidade da existência de instituições de controle sobre a dinâmica do capital – ao nível global –, não significa acreditar que isto, por si só, seja suficiente para impedir o acentuamento das desigualdades sociais e o empobrecimento de várias nações. Instituições criadas neste sentido, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, hoje servem muito mais como intelectuais organizativos do capital, do que propriamente como estruturadores de um modelo social mais equânime. Torna-se claro, então, que a questão maior está no próprio interior do sistema capitalista.

Em sendo as contradições sociais existentes decorrentes do modo de produção capitalista, temos que observar nas definições de reestruturação do Estado e nos novos conteúdos das políticas educacionais mecanismos concretos de fortalecimento da ordem excludente, inerente ao sistema capitalista de produção.

A submissão das economias em desenvolvimento ao Consenso de Washington é acompanhada de formulações ideológicas que procuram obstruir o aparecimento de ações contra-hegemônicas ao capital. Inibe-se, no campo das representações sociais, a compreensão de que as desigualdades econômicas, políticas e sociais, só podem ser finalizadas rompendo-se com as bases deste modelo econômico.

Neste contexto, a educação profissional, por exemplo, é ideologicamente apresentada como a salvação dos setores em desvantagem social ou, como nos alertava Frigotto (1999), a “galinha dos ovos de ouro”. Entretanto, como já afirmava Gentili (1997), por não haver mais a promessa integradora da teoria do capital humano, os conceitos de empregabilidade e de competências tornam-se os grandes norteadores da educação profissional.

A incapacidade da concretização das promessas integradoras, em articulação com as políticas de ajuste, inclusive, no campo educacional, abrem à iniciativa privada um campo enorme de aumento da venda de seus cursos de formação profissional. Como a inserção no mercado de trabalho atualmente é entendida como decorrente da capacidade individual das pessoas, em virtude do montante de competências construídas ao longo da vida, o pagamento pela formação profissional é aceito como algo natural e fundamental, para que os indivíduos possam adquirir maiores níveis de empregabilidade.

Instaura-se na educação um verdadeiro “Consenso de Washington” (Gentili, 1998). Esta constatação decorre da verificação de que as bases sobre as quais erigem-se os projetos de reformas educacionais, são semelhantes àquelas para as quais os neoliberais e propagadores da ideologia da globalização atribuem a responsabilidade pela ineficiência e pelo atraso dos países em desenvolvimento. A crítica ao protecionismo estatal, a forte presença corporativa no interior do Estado, a inexistência de uma cultura de competição na população e tantos outros argumentos, são postos como motivos geradores da ineficiência econômica, escamoteando a responsabilidade do sistema capitalista pelo atraso social, econômico e político destas nações.

Sabemos que há um processo de cumplicidade e de “consentimento” das classes dominantes ao projeto que está se instituindo. Entretanto, há sempre de ser lembrado que a presença de agências externas como definidoras da política educacional de algumas nações, denotam também, o processo de subordinação que o capital estabelece às economias em desenvolvimento, enquadrando-as rigorosamente dentro de um modelo universal.

O “bom governo”, entretanto, não se constrói apenas pela subordinação ou pela cumplicidade. As elites econômicas criam mecanismos concretos para esvaziar as contradições surgidas em virtude da divergência de projetos societais, principalmente aqueles oriundos dos setores ligados aos trabalhadores e aos setores populares. Para alcançar este esvaziamento e inviabilizar a possibilidade da divergência e do conflito aberto, descaracterizam os trabalhadores como sujeitos propositores e construtores de um projeto alternativo de desenvolvimento.

Não é à toa que os governos latino-americanos, além de terem uma agenda e uma prática comum no processo de reestruturação econômica e política, buscam descaracterizar o que vem de encontro ao seu projeto governamental. O “neobobismo” ou “atraso” atribuído pelo Sr. Fernando Henrique Cardoso àqueles contrários às reformas que direcionam o seu governo, denota a constituição de um modelo político o qual, ainda que tenha a democracia como fachada política, expressa a incapacidade dos governos neoliberais de aceitarem, pelo menos, discutir a coerência e a viabilidade deste projeto hegemônico.

Os trabalhadores podem até ser convidados a participarem da discussão sobre um projeto futuro a ser implementado. A busca do acordo, do entendimento ou como diz a CEPAL, da “concertación”, na prática, representa, como diz Gentili (1998), um ardil dos governos neoliberais para o fortalecimento de suas estratégias de dominação. Afinal, na prática, não há interlocução. Aqueles que discordam são tachados de desestabilizadores e de descompromissados com as reais necessidades da população.

Como diz Gentili (1998), para governos como estes, só alguns são capazes e de opinar e de entender a importância destas reformas. Os “experts” ligados às agências financeiras internacionais e os empresários, são os únicos que podem de fato contribuir

neste processo. Observamos nos corredores do Ministério da Educação a presença de assessores ligados ao Banco Mundial e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, como também, a contínua produção de documentos por parte do empresário industrial sobre as reformas a serem implementadas no sistema de ensino, de forma a se galgar a tão almejada economia competitiva.

A educação, ao invés de ser tratada como um bem constitutivo da cidadania moderna, é colocada em meio a constituição de um modelo específico da cidadania: a cidadania competitiva. Esta não considera que cabe ao Estado assegurar direitos básicos, como a educação e a saúde. Estes serviços devem ser custeados pelos próprios indivíduos.

O Estado, nesta concepção de cidadania, não atribui a si a responsabilidade por assegurar, à maioria da população, os direitos sociais básicos. Procura atuar de forma esporádica ou secundária em relação à própria sociedade, estabelecendo mecanismos de complementaridade caso as instâncias organizadas na sociedade não consigam dar conta das irregularidades sociais existentes.

Atuando assim, como faz o governo Fernando Henrique, o Estado funciona como um “pronto-socorro” social, focalizando as questões sociais e não dando continuidade. Ou seja, o Estado atua apenas em caráter emergencial. Não por acaso, neste governo, ganham destaque as ações da Comunidade Solidária, que expressam o remetimento para o âmbito da sociedade do que deveria ser tratado como questão prioritária de governo.

Este tipo de intervenção, como demonstra Netto (1999), não quer dizer que haja a inexistência total de políticas sociais. Entretanto, estas não pretendem conter a ganância voraz do capital e da lógica do mercado, mas sim submetem-se a elas. Agindo desta forma, o que de fato acontece é uma verdadeira sabotagem das políticas sociais, haja vista que em meio ao aumento de receitas da União, observou-se uma contínua diminuição dos gastos governamentais nas áreas de educação, saúde, previdência social etc...

Sobre estes cortes dos gastos públicos na área de educação, Netto, fazendo referência a um estudo desenvolvido pelo professor Carlos Eduardo Baldijão, da Universidade de São Paulo, registrou os seguintes dados:

- no programa “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, o corte, entre 1995 e 1998, foi de 17,74%;
- no programa “Ensino fundamental”, no mesmo período, o corte foi de 15,28%;
- no programa “Ensino médio”, ao longo do primeiro governo FHC, o corte foi de 31,51%;
- no programa “Ensino superior” (graduação e pós-graduação), o corte, ente 1995 e 1998, chegou a 28,7%;
- no programa “Ensino supletivo”, o corte, no primeiro governo FHC, foi da ordem de 82,17% (Netto, 1999, p.82).

No documento produzido pela Ação Educativa (1999) para avaliar o impacto dos acordos firmados entre o Brasil e o FMI na educação, destaca-se que, em virtude do acordo firmado em dezembro de 1998, no valor de US\$ 41 bilhões, o governo federal foi obrigado a modificar a sua proposta orçamentária para o ano de 1999, com o objetivo de cortar seus gastos de forma a atender os níveis de superávites desejados por aquela instituição financeira. Segundo o levantamento feito pela Ação Educativa ao comparar a primeira versão do projeto orçamentário com a segunda enviada posteriormente ao Congresso Nacional, constata-se que houve uma redução em R\$ 770 milhões nos recursos destinados às áreas sociais. Na área educacional a diminuição orçamentária para investimentos a serem realizados pelo MEC diminuiu em pelo menos 30%, sendo o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação o mais atingido, tendo seu orçamento reduzido em 42% do inicialmente previsto.

Uma síntese dos cortes orçamentários feitos pelo governo para atender às exigências do FMI, podem ser assim sintetizados:

Ao observarmos estes cortes por projetos/atividades, vemos a gravidade destas reduções. Na primeira proposta orçamentária, os recursos para aquisição e distribuição de equipamentos de microinformática para as escolas públicas eram de R\$21,5 milhões, caindo para R\$ 6,7 milhões (-69%). O mesmo percentual de cortes atingiu a aquisição de veículos escolares para a zona rural, que passou de R\$ 50 milhões para R\$15,6 milhões. O PROMED (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio) foi cortado em 50%, despencando de R\$ 12 milhões para R\$ 6 milhões. Por fim, destacamos o corte de R\$ 38,3 milhões na coordenação, supervi-

são e desenvolvimento do ensino fundamental, acentuados pelos R\$ 7,5 milhões cortados pelo Congresso nacional, totalizando a perda de R\$ 45,7 milhões (-61%) (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p.22).

Além da diminuição dos recursos para a educação, este documento da Ação Educativa demonstra que, em virtude dos novos empréstimos junto ao FMI, acentua-se o quadro de endividamento do Estado brasileiro. No orçamento aprovado para o ano de 1999, o montante de recursos destinados para a educação foi menor do que o direcionado para cobrir os gastos com a dívida externa, chegando este último a ser 60% superior, como pode ser demonstrado na *tabela 1*.

Tabela 1

**ORÇAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E DOS CUSTOS RELATIVOS À DÍVIDA EXTERNA (R\$)**

ITEM	ORÇAMENTO APROVADO PARA 99
Ministério da Educação	11.085.162.818,00
Amortização, juros e Encargos da Dívida Externa	17.675.812.838,00

Fonte: Ministério da Fazenda/Secretaria do Tesouro Nacional apud Ação Educativa, 1999, p.26.

Segundo Netto (1999), o descompromisso do governo Fernando Henrique com as áreas sociais não implica dizer que se pode atribuir, exclusivamente, ao mesmo a responsabilidade pela injustiça social e a barbárie historicamente existentes, nem também se pode dizer que cabe a este governo a responsabilidade pela alta concentração de riqueza no nosso país. Entretanto, não podemos deixar de levar em consideração que este governo foi incapaz de aproveitar as condições criadas após a retomada da democracia, principalmente após a constituição de 1988, para assegurar uma intervenção do Estado de forma a criar uma outra realidade social e política no interior da sociedade brasileira. Contraditoriamente aos interesses dos trabalhadores, mas favoravelmente aos desejos das elites nacionais e do capital financeiro internacional, este governo implementou um modelo político e econômico que terminou por perpetuar e acentuar as contradições sociais no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo brasileiro, ao segmentar a ação social, reservando aos setores em processo de marginalidade os benefícios da sua ação – seguindo as recomendações do Banco Mundial e do empresariado nacional –, demonstra que estas suas ações não pressupõem uma ação integradora, mas sim assistencialista. A exclusão social, não é uma anomalia, expressa apenas os limites daqueles que se mostram incapazes de competir com sucesso para o alcance dos benefícios econômicos e sociais produzidos no mercado.

Nesta lógica individualista e competitiva direcionadora das ações estatais, a educação, ao ser entendida como um fator econômico, faz com que o Estado reduza sua ação nesta área a uma relação custo-benefício. Não interessa ao mesmo investir em setores ou níveis da educação que não produzam um retorno econômico e social desejado.

Como, de acordo com o receituário do Banco Mundial, a educação básica é um pilar para a constituição de um ser capaz de incorporar os novos conhecimentos demandados pelo setor produtivo e para a produção de maior retorno econômico para a nação e para os indivíduos, o Estado brasileiro busca reduzir suas ações ao ensino fundamental, demonstrando menor interesse em manter sobre sua jurisdição os ensinos médio e superior. Preso ao referencial monetarista e ocultando seu interesse em estimular o lucro da iniciativa privada, alega que os seus “escassos recursos” não devem ser direcionados para setores da sociedade que podem pagar por um nível de qualificação mais elevada.

Como mostrou Kuenzer (1999), a lógica da racionalidade financeira que permeia as políticas de ajuste das economias em desenvolvimento, trazem como consequência direta o esvaziamento da ação estatal no atendimento dos serviços sociais básicos e, por outro lado, ampliam o raio de ação da iniciativa privada no oferecimento destes mesmos serviços. A racionalidade financeira quebra o princípio da universalidade dos direitos e rege-se pelo princípio da equidade, tão propalado pelos grandes recomendadores de política como a CEPAL e o Banco Mundial.

A idéia de equidade é sustentada pelo princípio que o investimento público só se justifica para os mais competentes: como não são todos que, segundo o Banco (Mundial), possuem competên-

cias para continuar os estudos, e como não há postos para todos, manda a lógica da racionalidade que não se desperdicem os recursos, particularmente com as modalidades mais caras, como a formação profissional e o ensino superior, posto que não haverá retorno. Para os que insistirem em ter acesso a níveis superiores de educação e formação profissional no exercício do direito de cidadania de apropriar-se do conhecimento mesmo que na perspectiva do consumo, que o façam nas instituições privadas através da compra de mercadoria (Kuenzer, 1999, p.105).

A imposição da dualidade no âmbito da formação profissional, remetendo os indivíduos de menor escolarização às atividades de qualificação aligeirada e reservando para pequenos estratos sociais os cursos pós-médio ou ensino superior, expressa um projeto classista de educação profissional. Para alguns, reserva-se a possibilidade de ascensão a posições de comando, diretivas, criativas e a outros – que não conseguem nem sequer cumprir os anos de escolarização no ensino fundamental –, a manutenção de uma posição subserviente e marginal, política e economicamente.

Segundo Kuenzer (1999), o governo de Fernando Henrique Cardoso ao pautar-se pela lógica da racionalidade financeira e atribuir às escolas técnicas um elitismo acadêmico e um descompromisso com seus reais objetivos de formação para o mercado de trabalho, oculta que, de fato, os filhos dos trabalhadores não estavam no interior destas instituições por precocemente serem obrigados a evadirem-se do sistema educacional. Aqueles que aí permanecem, são obrigados a matricularem-se no ensino noturno, como única opção para a continuidade do estudos. Neste sentido, o que deve ser visto é que se as escolas técnicas, cada vez mais, estavam sendo ocupadas pelos estudantes da classe média brasileira, decorria esta inserção da qualidade do ensino ali ministrado, que mostrava ser um dos melhores espaços facilitadores para o ingresso no ensino superior, tornando desnecessário pagar o ensino privado.

Ao impor a reforma do ensino médio profissional, o governo não só reafirma a dualidade na educação brasileira como, ao mesmo tempo, constrói uma falácia de que a partir de então, as escolas técnicas (CEFETs), efetivamente, contribuirão para o aumento da empregabilidade. Deve ser observado, como mostrou Kuenzer (1999) que, para aqueles que se aproximam dos níveis mais elevados de escolarização há uma maior possibilidade de conseguirem um em-

prego, haja vista o grau maior de exigência de qualificação. Entretanto, são poucos os que conseguem este intento, posto que a grande maioria dos estudantes fica no meio do caminho e, para estes, se torna impossível competir em igualdade de condições com os eternamente escolhidos na sociedade brasileira.

BIBLIOGRAFIA

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do Educador In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p.75-105.

BORON, A. Os “novos Leviatãs” e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). *Pós Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p.7-67.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GENTILI, Pablo. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu (MG), 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio/ago. 1999.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). *O desmonte da nação: balanço do Governo FHC*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p.75-89.

AÇÃO EDUCATIVA. *O impacto do FMI na educação brasileira*. São Paulo, 1999.

KUENZER, Acácia. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências In: CEFET-PR. *Educação profissional: tendências e desafios*. Curitiba, 1999. p.87-108.