

## **ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB RELAÇÕES DE HEGEMONIA: TERRENO PERDIDO OU CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES?¹**

### **HIGH SCHOOL EDUCATION AND PROFESSIONAL EDUCATION UNDER THE HEGEMONY RELATIONS: A LOST BATTLE OR CONSTRUCTION OF NEW RELATIONS?**

Marlene Ribeiro\*

#### **Resumo**

Meu objetivo, com este texto, é aprofundar a discussão sobre as reformas que separam o Ensino Médio e a Educação Profissional, retrocedendo à era Vargas sem que a contrapartida - a regulamentação de alguns direitos do trabalho conquistados e reconhecidos por aquela Ditadura - tenha ocorrido, ou seja, que aqueles direitos tenham permanecido ou se ampliado neste que se diz um Governo democrático. Pretendo, então, estabelecer conexões entre os fundamentos proclamados e os formatos impostos para o Ensino Médio e a Educação Profissional, sob a ótica das relações de hegemonia, a partir da LDBEN 9.394/96, do Decreto-Lei nº 2.208/97 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Para isso, irei situar as referidas reformas no contexto de mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e na configuração do Estado.

**Palavras-chave:** trabalho e educação; educação profissional; movimentos sociais e educação; ensino médio; fundamentos da educação.

#### **Abstract**

My purpose with this text is to examine carefully the reformatations which separated the high school education from the professional education, retrogressing to Vargas times without the counterpart – the regulation of some rights of work which were acquired and recognized by that dictatorship – has occurred, that is, those rights haven't been valid or even widened in this government that declares itself a democratic one. So, I intend to establish connections between the proclaimed basis and the formats imposed for the high school education and the professional education, based on the relation of hegemony, beginning from LDBEN (National Education Bases and Directives Law) 9.394/96, Decree-Law 2.208/97 and the National Curriculum Directives for High School Education. In order to do that, I will situate the mentioned reformatations on the context of changes which take place in the world of work and in the configuration of the State.

**Key-words:** work and education; professional education; social movements and education; high school education; education basis.

---

<sup>1</sup> .Palestra proferida em Porto Alegre, em 07/08/2001, em evento organizado pela Superintendência da Educação Profissional (SUEPRO) da Secretaria do Estado da Educação e Cultura (SEC/RS).

\* Professora Titular em Filosofia da Educação da graduação em Pedagogia e da pós-graduação em Educação da UFRGS; Coordenadora do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação da FACED/UFRGS.

## **Ensino Médio e Educação Profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações?**

Escolas técnicas de nível médio, públicas, em todo o Brasil e, em particular no Rio Grande do Sul, tendo, algumas delas quase centenárias, definido, durante longos anos, o padrão profissional dos técnicos de nível médio em suas cidades e/ou regiões, experimentam graves mudanças. Perplexos, seus professores tentam decodificar o sentido de um conjunto de leis para cuja elaboração, apesar de sua experiência e conhecimento, não foram consultados, sendo, a maior parte dessas leis, contrárias a tudo o que até então se vinha discutindo a respeito da escola unitária que estabelece o vínculo entre a formação geral desinteressada e o trabalho produtivo. Preocupados, professores tentam reordenar currículos, elaborar módulos, chamar parceiros para decifrar que competências são demandadas por um mercado que cada vez mais desemprega, confisca direitos, elimina postos de trabalho e os substitui por estágios, amplia jornadas, contrata pessoas com curso superior e as remunera como se tivessem o nível técnico ou básico.

Minhas reflexões não visam dar respostas às angustiantes questões colocadas pelos professores e alunos das escolas técnicas, ou mesmo indicar caminhos para que se possa fazer uma boa reforma, porque penso que esta reforma, até pelo seu caráter autoritário, não venha ao encontro das preocupações dos professores e dos anseios dos jovens das classes populares que buscam uma maior qualificação para a disputa dos escassos empregos existentes.

Leis e reformas não são naturais; o espaço onde se concretizam não é nem vazio nem preenchido por figuras estáticas sobre as quais recaem tais leis e reformas. A sociedade, no caso, capitalista, é constituída de classes em relações contraditórias, de modo que é a força de um dos lados ou o equilíbrio de forças entre os dois lados quem define os projetos vencedores e, na atual situação, com a fragilidade das organizações representativas dos trabalhadores, os projetos populares têm sido continuamente vencidos.

Então, meu objetivo, com este texto, é aprofundar a discussão sobre as reformas que separam o Ensino Médio e a Educação Profissional, retrocedendo à era Vargas sem que a contrapartida - a regulamentação de alguns direitos do trabalho conquistados e reconhecidos por aquela Ditadura - tenha ocorrido, ou seja, que aqueles direitos tenham permanecido ou se ampliado neste que se diz um Governo democrático. Pretendo, então, estabelecer conexões entre os fundamentos proclamados e os formatos impostos para o Ensino Médio e a Educação Profissional, sob a ótica das relações de hegemonia, que explicarei adiante. Para isso, irei situar as referidas reformas no contexto de mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e na configuração do Estado.

As reformas na educação técnico-profissional latino-americana ocorrem nos anos 90 (Ferretti e Silva Jr, 2000), e, para analisá-las, é necessário considerar mudanças estruturais que redesenham a composição de forças das classes dominantes em uma “nova ordem” consubstanciada no *Consenso de Washington*<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup>. Seminário que reuniu, em Washington, economistas norte-americanos e representantes de instituições multilaterais, como o Banco Mundial, em 1990, que resultou em medidas econômicas neoliberais voltadas para a reforma e a estabilização das agora chamadas “economias emergentes” - notadamente as latino-americanas. (Gonçalves, Marcos Augusto. In: Stiglitz, Joseph. O Pós-Consenso de Washington. São Paulo: *Folha de São Paulo - Caderno Mais!* p. 04, Domingo, 12/07/1998. Consultar também, sobre o mesmo assunto, Moraes, 2001, p. 16, que vê o *Consenso de Washington* como uma reação dos EUA, o qual impõe um programa de ajuste global para os países pobres.

que redefine as relações entre os EUA e os países periféricos, principalmente os latino-americanos. Com a queda do Leste Europeu o capital sai fortalecido nessa nova ordem, partindo para romper de vez as fronteiras dos estados nacionais sob o discurso da inexorável globalização e da necessidade de restringir o Estado às funções originalmente traçadas pelo liberalismo de *guarda da propriedade e de manutenção da ordem* (Locke, 1998; Montesquieu, 1973).

O discurso que subtrai as relações de apropriação da ciência e tecnologia pelo capital confere autonomia aos processos de reestruturação produtiva, ocultando, desse modo, a produção das duas formas articuladas de desemprego em massa, o tecnológico, pela eliminação de milhões de postos de trabalho, e o estrutural, pela opção deliberada do neoliberalismo em destruir as entidades representativas das classes trabalhadoras. Associadas a essas duas formas de desemprego, ocorre a precarização das relações de trabalho pela eliminação de direitos sociais historicamente conquistados, pelo aumento da informalização das relações de trabalho, pelo rebaixamento geral dos salários, pela intensificação dos tempos de trabalho (Antunes, 1999; Oliveira, 2000; Pochmann, 2001) e até pelo retorno da escravidão sob novas formas (Anti-Slavery Internacional, 1999; Sutton, 1994).

Países latino-americanos, antes tratados como “em desenvolvimento”, passam a ser considerados como “economias emergentes” (Brasil, 1999, p. 72), e, devido ao seu endividamento externo e à “incapacidade”, agora justificada como cultural, de atingir o desenvolvimento, são monitorados pelo BIRD, pelo FMI e pelo BID<sup>3</sup>. É nesse contexto que a política educacional adquire importância e passa a condicionar as “ajudas” financeiras dos organismos multilaterais, que impõem, através de suas assessorias, os ajustes necessários para que as reformas educacionais correspondam aos seus interesses.

O Ensino Médio, seja propedêutico seja profissional, sempre teve um caráter estratégico tendo em vista a população à qual se destina, jovens em idade de ingresso no mercado de trabalho, e as demandas desse mercado. Mesmo os representantes do Banco Mundial reconhecem a necessidade do ensino fundamental como mecanismo civilizador das populações pobres, o que as capacita a desempenhar funções simples e a submeter-se mais facilmente à lei. Porém, o Ensino Médio é a linha divisória entre os poucos que irão para as universidades e a imensa maioria que terá de ingressar logo no mercado de trabalho. Daí porque nunca se tenha fixado uma identidade para o Ensino chamado “Médio”, pela sua posição entre o fundamental, em tese para todos, e o superior para aqueles que são “vacionados”<sup>4</sup>.

As reformas que vêm sendo feitas na educação brasileira têm como referência a Constituição de 1988, que coloca a necessidade de uma lei para regulamentar a educação, o que será efetivado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, também chamada “Darcy Ribeiro”<sup>5</sup>.

O Governo federal, sob pressão dos organismos financeiros multilaterais, manifesta sua preocupação com a educação profissional desde 1996, quando apresenta o Projeto de Lei (PL) nº 1.603, rejeitado pela comunidade docente e discente das escolas técnicas e dos centros de educação tecnológica brasileiros. A

---

<sup>3</sup>. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), conhecido também como Banco Mundial; Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

<sup>4</sup>. Ou os *mais capacitados* (Moraes, 2001).

<sup>5</sup>. Sobre a imposição da LDBEN Darcy Ribeiro, que se sobrepôs ao Projeto aprovado na Câmara Federal, ver Ribeiro, 2000.

aprovação da LDBEN Darcy Ribeiro (9.394/96), principalmente em seu Cap. III que trata da educação profissional, permite ao Governo normatizar a formação profissional através de um Decreto-Lei, o nº 2.208/97, que, em essência, mantém o conteúdo do PL 1.603/96. Para a reforma imposta por este Decreto são apresentadas duas justificativas, ou seja, os altos custos das escolas técnicas e o escasso retorno desse investimento devido ao reduzido número de alunos por elas atendidos e ao fato de a maior parte desses alunos não se dirigirem ao mercado de trabalho mas às universidades (Cunha, 2000; Iahnke, 1999, Barbosa, 2001). A racionalidade econômica, fundamentada na política neoliberal de restrição do Estado à função repressiva e na diminuição dos empregos formais, orienta a reforma do ensino técnico-profissional imposta pelo Banco Mundial, via Ministério da Educação (MEC), como denuncia Kuenzer (1999)<sup>6</sup>.

Cunha (2000) trabalha com as avaliações de Cláudio Moura Castro, consultor do Banco Mundial e, mais tarde, do BID, para quem a equivalência entre o ensino médio e técnico era o atrativo para a frequência deste. Para o Brasil, este consultor recomendava a formação acadêmica para os que pudessem fazê-la e o ensino profissional para os filhos da classe operária que precisariam ingressar logo no mercado de trabalho (Op. Cit. p. 245). Cunha também analisa documentos do Banco Mundial, produzidos em 1989, onde é chamada a atenção para a disparidade entre os gastos com as escolas públicas de ensino médio e fundamental, que atendem à grande maioria dos alunos das classes populares, e as escolas técnicas federais que atendem a uma clientela restrita e de classe média.

As análises e propostas de Castro e de João Batista de Oliveira, outro consultor do BIRD e do BID, foram incorporadas pela política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995/98. Entre as cinco ações básicas para a rede federal de educação tecnológica, a política educacional desse Governo, que tem continuidade no período que compreende a sua reeleição (1999/2002), pretendia (e de fato conseguiu) *separar, do ponto de vista 'conceitual' e 'operacional', a parte profissional da parte acadêmica* (Cunha, 2000, p. 252).

A legislação educacional brasileira dos anos 90 precisa ser compreendida dentro de um contexto em que os movimentos sociais perdem a sua força na luta contra o desemprego e contra as emendas constitucionais que eliminam paulatinamente direitos de proteção ao trabalho, conquistados pelos movimentos sindicais, em lutas bastante difíceis que vão do início do século XX até o final dos anos 80. Essa legislação tem trazido continuadas derrotas para as organizações populares. O Projeto de LDBEN, produzido pelos segmentos docentes e discentes, através de suas entidades representativas, foi derrotado pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, que continha a necessária flexibilidade para os posteriores decretos que viriam a transferir para a família e a iniciativa privada a responsabilidade do Estado com a educação. O Decreto 2.208/97 também foi uma exigência do Banco Mundial, caracterizando-se, assim, pela prepotência porque não levou em conta todo o processo de debates nas escolas técnicas e centros de educação tecnológica do país. *O Governo Federal efetuou mudanças abrangentes na legislação, nos padrões curriculares e nos modelos de financiamento e de gestão do sistema escolar, usando de decretos-leis com a conivência do parlamento e dos governos estaduais* (Ribeiro, 2001)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup>. Afirmando que **Melhor acesso e qualidade da educação básica** tem sido colocado no centro da política social da administração de Fernando Henrique Cardoso, o Documento do Banco Mundial, de 12/06/97, já assinalava, como medidas desse Governo, o sistema de **teste de desempenho** (provão), os **padrões nacionais de currículo escolar** (PCN) e a reforma da educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico (In: Vianna e outros, 1998, p. 108-109). ( Os grifos são do próprio Documento).

<sup>7</sup>. Sobre o assunto, ver também Iahnke, 1999; Cunha, 2000; Barbosa, 2001.

Penso que seja possível interpretar as reformas educacionais, em particular as que separam o Ensino Médio e a Educação Profissional, impostas pelo Estado brasileiro através da LDBEN e do Decreto nº 2.208/97, na perspectiva da hegemonia gramsciana (Gramsci, 1981) enquanto uma relação pedagógica em que a classe dominante apropriou-se do discurso das camadas subalternas, dando-lhe um novo conteúdo que oculta e mostra, no mesmo movimento, os interesses do capital no que diz respeito à educação dos povos latino-americanos e, no caso, do Brasil

Em outro texto (Ribeiro e outros, 2000) concordávamos com Oliveira (1998) sobre a derivação totalitária que tomou o capitalismo neoliberal, cuja força, assentada sobre o desemprego e sobre o aplastamento das organizações sindicais, prescindiu da obtenção do “consentimento” das camadas subalternas para avançar nos seus processos de reprodução e acumulação. Daí a impropriedade da noção de hegemonia; *a força do capital(...) faz do neoliberalismo uma prática totalitária até porque o consenso, na concepção gramsciana de ‘hegemonia’, supõe a capacidade das camadas dominantes de administrar os conflitos que decorrem dos interesses contraditórios das classes sociais* (Ribeiro e outros, 2000, p. 17).

Entretanto, para a análise das reformas educacionais me parece que o conceito *hegemonia* ainda tenha potência explicativa se for considerada a autonomia relativa das práticas docentes. Quer dizer, as reformas, apesar de contarem com instrumentos econômicos e políticos de “convencimento” uma vez que foram impostas à revelia do pensamento dos docentes e discentes, precisam ser legitimadas para gerar práticas consentidas. Há uma concordância entre os autores sobre a dificuldade de as mudanças adentrarem às salas de aula (Arroyo, 2000), especialmente nesse caso em que as reformas vêm despertando forte resistência por parte dos professores das escolas técnicas. Nesse processo, que assume um caráter pedagógico de constituição de relações hegemônicas, as classes dominantes buscam obter o consentimento das camadas subalternas trabalhando as contradições do discurso destas, o que pode ser captado nos arrazoados que compõem as justificativas para as mudanças nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.

No Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 15/98, aprovado em 1º/06/98, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, p. 59 - 118), sobressaem questões, entre as quais alguns discursos críticos vinculados aos segmentos docente, discente e de pesquisadores educacionais, transpostos para justificar a nova legislação, porém com um conteúdo diverso e adaptado aos interesses das classes dominantes contidos nessa legislação. Vou selecionar algumas questões onde a apropriação do discurso das organizações docentes, discentes, profissionais e de pesquisa, que elaboraram o Projeto de LDBEN, aparece com um novo conteúdo para fundamentar propostas antagônicas às que têm sido produzidas por aquelas organizações.

Fundamentos estéticos, políticos e éticos do Ensino Médio, inspirados na Constituição e na LDBEN, estão organizados sob três consignas: a *estética da sensibilidade*, a *política da igualdade* e a *ética da identidade* (Brasil, 1999, p. 75).

A *estética da sensibilidade* tem sido uma das ênfases das linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação. Trazida para a interpretação da LDBEN, e, ao ressaltar a capacidade criativa de lidar com a diferença e com o imprevisível e de buscar o aprimoramento constante, coaduna-se com processos de flexibilização e desregulamentação do trabalho. Portanto, espera-se, de um lado, que o trabalhador seja capaz de resolver problemas, administrar imprevistos, adaptar-se a situações e, de outro, seja capaz de conviver com a incerteza de não ter emprego nem salário nem horário nem moradia fixos porque essas são as novas exigências do padrão flexível de acumulação, principalmente para os países da periferia (Pochmann, 2001). Bem diferentes eram as características profissionais demandadas

pelo taylorismo-fordismo, um modelo de inspiração norte-americana assentado na indústria automobilística, rígido, parcelar, monótono, repetitivo que, por sua vez, exigia uma formação profissional também padronizada, onde o elemento central era a disciplina. Já o modelo de acumulação flexível, que tem por referência a produção japonesa ou o toyotismo, está assentado na robótica, na microeletrônica, na computação e na bio-energia. Nesse novo padrão as mudanças são muito rápidas, exigindo uma formação flexível, uma capacidade de adaptabilidade a novas funções, de decidir com rapidez e de trabalhar em equipe. Se, no primeiro modelo, a primazia era da física e da mecânica, neste último, a biologia e a eletricidade ocupam lugar central na produção. A *estética da sensibilidade*, consignada nas DCNEM, é coerente com esta nova modalidade de produção, embora para o Brasil, país “emergente”, os processos de “flexibilização” estejam sendo aplicados muito mais na precarização das relações de trabalho do que, propriamente, na atualização dos processos produtivos, feita nas matrizes das empresas multinacionais. O papel estratégico que desempenha o conhecimento científico-tecnológico para a produção industrial (Demo, 2000) exige que as funções de concepção e de comando permaneçam nas matrizes, situadas nos países centrais; estas delegam às filiais, situadas na periferia do sistema capitalista, as tarefas de execução (Pochman, 2001).

A *política da igualdade* de condições materiais, culturais e políticas está presente em todas as análises e projetos das entidades representativas de professores e estudantes, e de trabalhadores em geral, enquanto uma questão referida à democratização da sociedade e à conquista de uma efetiva cidadania. No Documento analisado, a *política de igualdade* toma os direitos e deveres de cidadania para, a partir dessa política, que é uma reivindicação dos movimentos sociais populares, em particular, dos docentes e discentes, recompor a noção de Estado, um Estado de direito ao qual todos devem respeito, o que, traduzido, significa a manutenção da ordem, como falei no início. Mas, o público, dentro de uma compreensão contemporânea, segue o Documento, já não diz respeito ao Estado e *muito menos ao governo*, mas a todos, o que exige uma nova forma de diferenciar o público e o privado. O que se cobra, nessa ótica, são as demandas de transparência e democratização no que se refere ao público, não importando se os serviços são oferecidos por instituições estatais ou particulares. Ao entender que todos constituem o público e que, portanto, todos são responsáveis, a Lei, ao mesmo tempo em que dilui o papel do Estado como provedor de políticas sociais, entre elas a educação, abre espaço para o repasse de recursos à iniciativa privada para que corresponda à demanda de determinados públicos (consumidores) por educação. Quanto à democratização e transparência de recursos resta saber se as empresas, por receberem recursos públicos, oferecerão vagas gratuitas à população trabalhadora, e se, dentro de sua “livre” estrutura, permitirão uma verdadeira fiscalização quanto à utilização daqueles recursos.

A *igualdade*, que incorpora a igualdade formal, se expressa na busca de equidade porque as condições atuais não são “suficientes” *para oportunizar tratamento diferenciado visando promover a igualdade entre os desiguais*” (Op. Cit. p. 77/78). Ao ressaltar as diferenças e a busca de equidade justificam-se as desigualdades que determinam o ingresso e a permanência na escola ou a *exclusão da e na escola* (Ferraro, 2000). A resignificação do histórico princípio da *igualdade* que, junto com a liberdade, sustentava a argumentação da cidadania, também se inclui na lógica economicista do Estado neoliberal, para o qual só devem ser feitos investimentos onde houver perspectivas de retorno. Se não há empregos formais para todos, se os filhos dos trabalhadores serão os menos qualificados para disputá-los e, ainda, se estes devem entrar logo no mercado de trabalho para o desempenho de funções não-qualificadas, por que despender recursos com a sua educação?

Em substituição à igualdade, a equidade, então, é pensada como uma relação matemática de correspondência bi-unívoca entre os recursos econômicos investidos e o número de jovens que realmente terão possibilidades de encontrar vagas no mercado de trabalho. Embora essa não possa realizar-se como uma relação puramente mecânica, devido às contradições peculiares às relações sociais capitalistas em que estão imersos os sujeitos envolvidos, a lógica da equidade racionaliza o uso dos recursos para que um maior percentual desses recursos seja canalizado para o pagamento da dívida externa.

A *ética da identidade* baseia-se em *um novo humanismo para um tempo de transição* sem dizer nem de quê nem para quê. O aprender a ser dirige-se para a construção do sujeito de autonomia. A formação disciplinar, tanto no que concerne à modelação do comportamento quanto no que concerne ao domínio de conteúdos rígidos, fragmentados, voltada para a conformação ao emprego assalariado, parece estar superada porque não há emprego para todos. É preciso, então, formar pessoas capazes de inventar modos de ganhar a vida, uma vez que todos são responsáveis, cada um por si, para resolver seus problemas. A *ética da identidade*, na perspectiva do Documento analisado, ainda tem o indivíduo como centro; propõe-se a libertá-lo de uma educação disciplinadora e dirigida para a subordinação do emprego, entretanto, mantém-no atrelado a um mercado de trabalho esvaziado de empregos, intimando-o a constituir-se como trabalhador autônomo, sem carteira de trabalho assinada, sem seguridade social, sem direitos... autônomo de tudo, inclusive para responsabilizar-se por sua incapacidade - ou incompetência - em conseguir trabalho...

Todos os debates que atravessaram as propostas para a LDBEN estavam fundamentados na concepção marxista, especialmente gramsciana, de escola unitária que tem o trabalho como princípio educativo de uma formação omnilateral (Ribeiro, 1999). No conceito de escola básica, de certo modo, está implícita esta concepção de escola unitária. Na fundamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o trabalho é considerado como o *organizador do currículo*, uma vez que há o reconhecimento de que todas as pessoas devem ser educadas tendo o trabalho *enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício da cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias* (Op. Cit. p. 92).

Todavia, o Documento em questão apresenta uma concepção abstrata do trabalho, que retira as condições materiais e históricas em que o mesmo se realiza em sua forma assalariada, ao mesmo tempo em que apresenta as mudanças tecnológicas, científicas, informacionais e dos processos produtivos como dadas, naturalizadas e descoladas dos sujeitos e das relações sociais que acarretam tais mudanças. Kuenzer (2000, p. 36) aponta aquela concepção de trabalho, enquanto *práxis* humana que define a identidade do Ensino Médio, como um avanço em relação às legislações anteriores. Porém, tal concepção oculta o caráter de *prática produtiva* do trabalho e não corresponde com as condições materiais e históricas em que se faz a educação no Brasil. Ao não separar a formação geral, fundamentada em uma idéia de trabalho, da educação geral do aluno-cidadão (Doc. Cit. p. 99), a Lei permanece fiel às mudanças do paradigma flexível porque propõe-se a eliminar a especialização técnica que fixa a profissão e, conseqüentemente, o salário. Para isso, como veremos adiante, produz um corte com a formação profissional.

Duas questões, que mobilizaram discussões entre os pesquisadores educacionais nos anos 80 e 90, a interdisciplinaridade e a contextualização, estão colocadas como *diretrizes para uma pedagogia da qualidade*, nas DCNEM. A primeira remete a fragmentação do conhecimento à fragmentação dos processos produtivos fabris, tentando resgatar a unidade dialética na história da constituição do modo

capitalista de produção e de organização das ciências (Frigotto, 1993). Experiências de trabalho interdisciplinar vêm sendo realizadas em diferentes âmbitos (escolares ou não), mas já começa a haver uma percepção de que para o novo paradigma produtivo não serve a organização curricular em disciplinas estanques, porque essa perde a visão do todo e dificulta a percepção de problemas e a sua solução, na área da produção. Começa a haver uma percepção, portanto, de que as experiências interdisciplinares, consideradas como inovadoras, nada mais são do que adaptações às novas exigências dos processos produtivos em termos da flexibilização curricular, exigida pelo perfil do novo trabalhador itinerante, moldável, capaz de aprender a ser mais do que aprender a fazer. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que professores tentam romper com a histórica organização disciplinar das ciências, podem, involuntariamente, estar correspondendo às exigências dos processos flexíveis de organização do trabalho, que demandam visões integradoras do conhecimento.

A produção interdisciplinar só é possível quando parte da organização da produção de bens, ou seja, do trabalho produtivo; isso é impossível na cooperação subordinada, característica do modo capitalista de produção, em que os objetivos, as metas e o produto do trabalho são definidos de fora e apropriados por outro que não o trabalhador. Enquanto isso, o que se pode perceber é um atravessamento entre os conhecimentos disciplinares, o que até pode produzir o “novo”, mas não chega a romper com as relações de produção da educação que são fragmentadas, hierarquizadas, e, como estamos vendo, têm seus objetivos, processos e “produto” determinados de fora das salas de aula, ou alienados de seus produtores - professores e alunos.

O mesmo pode-se dizer do contexto que é fundamental para a recriação do conhecimento porquanto este é mergulhado no mundo das determinações nas quais foi produzido. Ocorre que a contextualização proposta não chega ao mundo da produção, do qual o Ensino Médio foi preservado sem ser separado. Ao embasar o Ensino Médio em compreensões abstratas do trabalho e das mudanças científico-tecnológicas que sustentam as novas forças produtivas do capital, as DCNEM mantêm-no vinculado a essas concepções idealizadas, preservando-o de um confronto com o trabalho e as condições materiais, políticas e culturais em que este trabalho se concretiza. Recomendam a contextualização, mas fogem à contextualização do trabalho concreto onde pretendem fundamentar o Ensino Médio.

Ao Ensino Médio foi conferida uma identidade enquanto terminalidade da escola básica, que tanto indica o caminho da formação técnica como o da formação superior. Suas finalidades estão dirigidas à formação do indivíduo integrado, autônomo e crítico e à preparação deste indivíduo ao mundo do trabalho. À primeira vista, o discurso sobre as finalidades do Ensino Médio parece coerente ao justificá-las como adequadas e necessárias aos novos tempos. No entanto, é preciso complementar a análise trazendo para a discussão a Educação Profissional que foi separada do Ensino Médio, constituindo-se, a partir do Decreto 2.208/97, o *Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação* (Kuenzer, 2000, p. 24).

A LDBEN apresenta *uma concepção marcadamente ‘profissionalizante’ do Ensino Médio, em oposição à concepção ‘profissional’ da educação técnica* (Cunha, 2000, p. 254), constituída esta de três níveis (Art. 3º do Decreto 2.208/97):

- a) Básico, que compreende a qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores sem que haja exigência de um determinado nível de escolarização ou, por outra, sem um currículo formalmente definido;
- b) Técnico, que compreende a habilitação profissional, oferecida através de módulos, a alunos que estão freqüentando ou que já freqüentaram o Ensino Médio.

Os cursos técnicos terão estrutura curricular própria e serão oferecidos concomitantemente ou em seqüência ao Ensino Médio. Os módulos têm caráter de terminalidade e o certificado de técnico será fornecido após o aluno cursar os módulos correspondentes ao currículo do seu curso técnico.

c) Tecnológico, que compreende a formação do tecnólogo após a conclusão do ensino médio e/ou técnico. A sua definição, por enquanto, ainda é imprecisa.

Contrariando uma tendência observada na educação brasileira, que integrava educação geral e profissional em um mesmo curso (equivalência), o Decreto 2.208/97 proíbe a organização curricular que pretenda integrar os dois níveis em um mesmo curso e, ao mesmo tempo, *fornece a legalidade para a retirada do Estado nos níveis federais e estadual, do cenário da qualificação profissional* (Kuenzer, 1999, p. 138).

O MEC criou o Programa de Expansão da Educação Profissional que recebe recursos do BID, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Tesouro Nacional, tendo por meta transformar as escolas técnicas em centros de educação profissional. O Programa pretende que estados e municípios, com ou sem parceira de empresas, ampliem o número de escolas de formação profissional, contando, para isso, com o estímulo à adoção de *'fórmulas flexíveis de contratação de pessoal', com base na legislação vigente (que inclui o trabalho 'temporário')* Cunha, 2000, p. 257). Isso significa dizer que, ao recomendar o trabalho temporário para professores, o Programa desmascara o discurso das "competências para a empregabilidade" e das preocupações do MEC com a *pedagogia da qualidade*, que sustenta a nova legislação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Mostra-se na sua cruel realidade de representar o ajuste da educação brasileira às exigências dos organismos multilaterais, que têm clara a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, onde cabem ao nosso país os papéis de executor de tarefas na produção, de consumidor de tecnologias e, através do desemprego e da precarização das relações de trabalho, de disciplinador da força de trabalho, visando compensar os salários pagos aos técnicos nas matrizes das multinacionais

Na perspectiva de constituição e manutenção de relações de hegemonia, que são de luta, de conflito, que implicam em disputa de projetos, portanto, não são fixas, assumindo um caráter pedagógico para as classes em confronto, procuro agora analisar algumas implicações na reforma da educação propriamente profissional, que foi desatada do Ensino Médio de nível técnico.

A reforma, especialmente a inclusão do nível básico como responsabilidade das escolas técnicas, que Cunha identifica como *senaiização*, confere uma centralidade à educação como depositária da capacidade de resolver a nova questão social do desemprego, na pressuposição de que *a escola possa criar empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar* (Paro, 1999, p. 111). Dentro de uma visão idealista de tornar a sociedade harmoniosa, através de uma educação profissional que a torne mais competitiva, promove-se um deslocamento da qualificação profissional para uma competência também abstrata, ou seja, como se fosse um mero termo técnico, descolado dos interesses que a definem e concretizam (Art. 7º do Decreto 2208/97).

Em consonância sempre com o paradigma flexível de acumulação, o *perfil das competências* a ser definido pelos professores, empresários e trabalhadores corresponde a uma perspectiva de desestruturação dos vários campos profissionais, rompendo-se de vez com a rigidez dos salários profissionais conquistados em históricas lutas e negociações sindicais. O que foi resultado de relações coletivas, as quais estavam referidas às qualificações profissionais, passa a ser propriedade e responsabilidade do indivíduo que, junto com a sua entidade de classe, fica fragilizado para negociar um valor a ser conferido à sua competência. Desse modo, o desenvolvimento de uma certa competência individual elimina os embates políticos

substituídos por discussões técnicas, em que as qualificações para o desempenho de determinadas funções não são mais discutidas coletivamente, no âmbito das associações de classe, porém são tratadas pelo indivíduo isolado, com sua carteira de competência.

Cada vez e com maior intensidade as novas formas de organização do trabalho e a legislação educacional com elas afinadas apontam para processos violentos de *privatização da vida*<sup>8</sup>, destruindo-se o espaço público para onde a força dos movimentos sociais organizados conseguiram trazer os conflitos entre capital e trabalho, realizando a tarefa de “civilizar” o capitalismo. A violência desses processos é tanto maior quanto menos é percebida pelos sujeitos atingidos, que assimilam as novas necessidades do trabalho como naturais.

Substituindo a qualificação, as “novas competências” conferem novo desenho à organização dos cursos, em que as Diretrizes Curriculares Nacionais, os projetos pedagógicos, *comprometidos com perfis profissionais* estarão *centrados no compromisso com resultados de aprendizagem, em termos de desenvolvimento das competências profissionais* (MEC/Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer 33/2000, aprovado em 07/11/2000).

As competências, enquanto saberes aplicados, ocupam lugar privilegiado no currículo e passam a subordinar e/ou a substituir os saberes disciplinares, criticados estes como inoperantes e obsoletos para os desafios contemporâneos do mundo do trabalho. Nesse caso, o conhecimento produzido em ações e lutas históricas, que configura os saberes disciplinares os quais permitem uma compreensão mais ampla das relações sociais, é preterido pelo conhecimento prático, de caráter utilitário, determinando, por sua vez, o enfoque metodológico único dos PCN.

Projetos e problemas a resolver passam a constituir a metodologia compatível com a interdisciplinaridade e a contextualização, já analisadas, e adequada à formação de um trabalhador flexível em funções, em salários, em horários de trabalho, em direitos sociais determinados pelo capital.

Nesse processo, em que há a imposição das reformas e, ao mesmo tempo, existe a necessidade de que as mesmas sejam aceitas, apela-se para um discurso que se apresenta como um “novo humanismo”. Mais uma vez, coloca-se no indivíduo autônomo, produtivo e participante (não se sabe bem em quê uma vez que não tem poder de decisão) a responsabilidade não só de responder pela sua capacidade ou incapacidade de conseguir um emprego, porém, mais do que isso, pela possibilidade de construir uma sociedade competitiva e equânime e, desse modo, por levar o país a sair da “emergência”. As reformas, então, são justificadas pela necessidade de tornar a economia competitiva, do que decorre o enfoque economicista, o determinismo tecnológico e a visão essencialista da formação profissional. É como se tais reformas, cuja essência pode ser traduzida pela priorização dos saberes práticos para a solução de problemas e pela substituição da qualificação profissional pela competência, por si mesmas, fossem capazes de retirar o país da crise e de resolver a questão do desemprego, sem alterar as relações sociais definidoras do modelo econômico que produz tal desemprego e subordinação aos organismos multilaterais.

A educação para a “empregabilidade”, projetada pela Reforma do ensino técnico-profissional, é idealista porque pressupõe uma relação mecânica entre a

---

<sup>8</sup> .*Privatização da vida* constitui-se de processos em que o capital invade os espaços e tempos privados, familiares e de lazer, através da contratação de trabalhos a domicílio, que significam um retrocesso a formas de organização do trabalho peculiares ao início do capitalismo, no século XVII (Conforme conferência proferida por Francisco de Oliveira, no V Encontro Regional da Unitrabalho, realizado na Universidade de Caxias do Sul, na cidade do mesmo nome, em 03/08/2001).

formação profissional e as mudanças científico-tecnológicas aplicadas aos processos produtivos. A qualificação profissional, que na legislação está sendo preterida pelas competências, precisa ser compreendida como uma construção social que resulta de relações contraditórias de conflito entre capital e trabalho. O formato, as atribuições e a valorização social de uma profissão tem muito mais a ver com a força e o peso das chamadas corporações e/ou entidades representativas dos diferentes profissionais, como os sindicatos, do que com a sua qualificação, que acaba sendo configurada enquanto resultado desses embates. Essa interpretação está oculta na legislação que normatiza a formação básica e técnico-profissional, o que confere com o caráter instituidor de hegemonia da fundamentação e das proposições para o Ensino Médio e a Educação Profissional.

É preciso atentar que o pretendido “novo humanismo” da legislação, que transfere a qualificação para o trabalho para uma educação voltada à cidadania, concebe essa cidadania não como construção coletiva e participação social, mas no seu significado original referente ao indivíduo livre e competitivo. Idealizadas, ou seja, abstraídas das relações materiais às quais estão presas, as novas tecnologias, que justificam as reformas, assumem um sentido ideológico por ocultarem os efeitos perversos da sua utilização por aqueles mesmos sujeitos sociais que impõem as reformas. Como disse de início, as classes dominantes conferem autonomia e positividade à tecnologia que passa a ser sujeito tanto do desemprego como das reformas. Ou, na perspectiva da construção de relações de hegemonia, a universalização da positividade das transformações tecnológicas esconde o caráter privado de seu uso e os efeitos cruéis daí decorrentes, principalmente o desemprego, a fragilização das organizações dos trabalhadores e as condições extremamente favoráveis em que as classes dominantes impõem as medidas neoliberais de privatização do Estado.

Movimentos sociais, como mostram Ferraro e Ribeiro (1999), podem ter um caráter tanto revolucionário quanto reacionário. Se dermos uma olhada na história e, mais especificamente, na história da educação brasileira, encontraremos uma grande semelhança entre os conteúdos ideológicos das atuais reformas e os propósitos educacionais previstos na Constituição do Estado Novo (1937) e nas leis orgânicas, chamadas *Reformas Capanema*, decretadas no período de 1942 - 1946, em que o Estado *procurou separar aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente* (Ghiraldelli, 1991, p. 84)<sup>9</sup>. A legislação que separa a Educação Básica e a Educação Profissional é, portanto, reacionária porque retroage no tempo a um contexto em que a organização dos processos produtivos estava muito aquém das exigências colocadas pelas atuais mudanças tecnológicas. A única semelhança é, talvez, o fato de termos, naquela época, uma ditadura civil que, mesmo assim, regulamentou as relações entre capital e trabalho, incorporando algumas conquistas dos movimentos sindicais, e, hoje, de termos uma “democracia” controlada pela ditadura do capital internacional, que elimina aquelas conquistas através de emendas constitucionais e de medidas provisórias.

Se, de um lado, a LDBEN, em seu inciso II, ressalta a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando*, de outro, ao constituir a Educação Profissional como um sistema em separado, organizada em níveis e apartada do Ensino Médio, praticamente condena os jovens das classes trabalhadoras ao estatuto do trabalho não-qualificado, desregulamentado, sem direitos, porque esses jovens não dispõem de recursos para sustentar-se durante muito tempo na escola. Mesmo os cursos

---

<sup>9</sup> .Ver também, sobre as Leis Orgânicas do Ensino, Romanelli (1986, p. 153 - 168).

pós-médios, que formam os tecnólogos, bastante questionados pela comunidade docente e discente que elaborou o Projeto popular de LDBEN, não garantem a “empregabilidade” porque as universidades jogam no mercado todos os anos um número expressivo de profissionais com curso superior dispostos a aceitar um emprego com salários de técnicos de nível médio. Quer dizer, o desemprego e a não-qualificação funcionam como reguladores do valor da força de trabalho num mercado globalizado, principalmente em países periféricos, como o Brasil..

O trabalhador artesão, na Idade Média, conseguiu romper o estatuto da corporação que o integrava ao trabalho e à comunidade mas não lhe oferecia mobilidade para mudar de profissão. O trabalhador brasileiro, hoje, aquele que o MEC aponta como o sujeito das reformas educacionais, não conta nem com a corporação nem com um lugar na sociedade nem com um emprego assalariado, apenas com um possível estatuto de “qualificação, requalificação, reprofissionalização” ou de “competências”, que não o afirmam nem como profissional nem como pessoa nem como cidadão.

Retomando a argumentação inicial, percebemos, apesar dos discursos que ora recorrem aos clássicos gregos, como Platão e Aristóteles, ora se apropriam de autores contemporâneos, como Piaget (Brasil, 1999, p. 74 - 102), sobressai a arrogância e a prepotência das proposições pretensamente universais das reformas. Leis e decretos são assinados quase simultaneamente às audiências públicas em que professores e estudantes travam um diálogo com surdos, mas, com a sua presença em tais audiências, conferem uma aparência de democracia a essas leis e decretos.

O mais grave de tudo isso é a responsabilização que recai sobre os professores ao assumirem as diretrizes curriculares e a organização dos cursos básicos, dos módulos, das competências...em suas escolas. Ao conferir autonomia às escolas, ao dotá-las de recursos para estabelecer a parceria com as empresas, o MEC tanto se retira do compromisso com a educação identificada como “pós-obrigatória” (Brasil, 1999, p. 64), quanto responsabiliza os professores pelo fracasso ou pelo sucesso das reformas. As mudanças científico-tecnológicas que reorganizam os processos produtivos estão dadas; o Ensino Médio e a Educação Profissional estão regulamentados; os padrões, as diretrizes curriculares e as metodologias já estão mastigados; os resultados estão sendo avaliados pelos exames nacionais feitos pelo MEC, que assim controla a qualidade dos cursos. Porém, se o indivíduo deve ser preparado para ser autônomo e competitivo e se acima dizíamos que o MEC confere autonomia às escolas, onde fica tal autonomia, quando o pacote e o controle sobre a sua aplicação já estão prontos e determinados de fora da escola? É preciso desvelar esse sentido de autonomia como aquele que desresponsabiliza o Estado com a sustentação da escola pública e transfere, para esta escola, a tarefa de ir buscar no mercado, através de discutíveis “parcerias” com as empresas privadas, os recursos necessários para o seu funcionamento dentro das regras fechadas e impostas pelo MEC. Apesar de tudo isso, são os professores que, ao transporem todo esse arcabouço lógico economicista e idealista para suas práticas, serão responsabilizados por garantir as condições tão propaladas ou de “empregabilidade” ou de manutenção do desemprego. À escola cabe a obediência a uma estrutura educacional que lhe é imposta e, dela, apesar de nada decidir, será cobrado o sucesso e imputado o fracasso, pois, como diz o Sr. Ministro da Educação, *é o professor e não o aluno o principal responsável pelo sucesso ou insucesso escolar* (Souza, 1999, p. 114).

Os sistemas e escolas, porém, tem lógicas e culturas próprias que reinventam as leis. Como as escolas e os professores irão trabalhar com esses desafios? Como as escolas irão lidar com essa nova realidade? É preciso desvelar as contradições

desse discurso porque, como já afirmei, a hegemonia é uma relação construída no conflito. O Banco Mundial pode eliminar os sindicatos, os pisos salariais, as propostas educacionais elaboradas na perspectiva das camadas subalternas, mas ainda não adentrou às salas de aula onde, no cotidiano das relações entre professores e alunos, ainda poderão ser formuladas alternativas que subvertam as leis dessa ditadura travestida de democracia. Professores e alunos precisam dar-se conta, ao analisar as propostas para a Educação Básica que restou separada da Educação Profissional, de que o conhecimento é uma questão estratégica na constituição da soberania dos países periféricos e, ao mesmo tempo, uma construção social que envolve interesses antagônicos, portanto, de conflito. As reformas que fizemos em nossas escolas e a sua aplicação em nossas salas de aula deve ter isso claro, bem como o lugar social de onde projetamos e implementamos tais reformas. Com isso talvez nos animemos a agir para superar o retrocesso na sociedade e na educação brasileiras e darmos um passo adiante no processo de qualificação da nossa escola pública.

### Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ANTY-SLAVERY Internacional. Formas contemporâneas de escravidão. In: VV.AA. **Trabalho Escravo no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, p. 49 - 70, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BARBOSA, Gisela. A Reforma do Ensino Técnico: Avanço anunciado, retrocesso imposto. Pelotas: FAE/UFPel, 2001. Dissertação de Mestrado. 116 p.
- BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.
- DEMO, Pedro. **Política social do conhecimento**. Sobre futuros do combate à pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização de crianças e adolescentes no Brasil. In: **Textos do Brasil**. nº 07. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2000.
- FERRARO, Alceu Ravanello e RIBEIRO, Marlene. **Movimentos Sociais: Revolução e Reação**. Pelotas/RS: Educat, 1999.
- FERRETTI, Celso João; SILVA Jr., João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. In: **Cadernos de Pesquisa**. nº 109. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 43 - 66, mar., 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Educação & Realidade**. Vol. 02, nº 18. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, p. 63 - 72, jul./dez., 1993.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IAHNKE, Carmen Júlia Pires. Da ETEP ao CEFET/RS: focalizando mudanças na base técnica do trabalho e seus reflexos na educação tecnológica. Pelotas/RS: MDS/UCPel, 1999. Dissertação de Mestrado, 160 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação & Sociedade**. nº 70. Campinas: CEDES, p. 15 - 39, abril, 2000.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA, Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo. Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, p. 121 - 140, 1999.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Os Pensadores.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. In: **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, p. 13 - 46, jan./jun., 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. **Classes Sociais em Mudança e a Luta pelo Socialismo**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os direitos do antivalor**. A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João, SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo. Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, p. 101 - 120, 1999.

POCHMANN, Marcio. **O Emprego na Globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.

RIBEIRO, Marlene. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAE/UFRGS, p. 179 - 202, jul./dez, 2000.

\_\_\_\_\_. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade sem trabalho? In: **Revista da UCPel**. Vol. 08. Pelotas/RS: Educat, p. 05 - 28, jan./jun., 1999.

\_\_\_\_\_. Panorama da educação básica brasileira: perspectivas para o século XXI, 2001. Trabalho Inédito. 20 p.

RIBEIRO, Marlene; FERRARO, Alceu; VERONEZ, Luiz Fernando. Trabalho, Educação, lazer: horizontes de cidadania possível. Trabalho Inédito. 2000, 25 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOUZA, Paulo Renato. Aceleração espanta repetência. Opinião. In: **Educação**. nº 98. São Paulo: Ed. Segmento, p. 114, nov., 1999.

SUTTON, Alison. **Trabalho Escravo. Um elo na cadeia de modernização do Brasil de hoje**. São Paulo: Loyola, 1994.

VIANNA Jr., Aurélio (org.) e outros. **A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil**. Brasília: Instituto de Estudos Sócio-Econômicos/Rede Brasil, 1998.

(Footnotes)