

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO – UMA ANÁLISE DA FASE PRELIMINAR

Izaura Silva¹

Introdução

O artigo é parte de uma pesquisa exploratória realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – Unidade Descentralizada (Uned) de Imperatriz, abrangendo os anos de 1998 e 1999, com a finalidade de avaliar os impactos produzidos pela reforma da educação profissional no processo educativo, assim como reunir subsídios que contribuíssem na implementação do curso técnico com o currículo independente do curso médio, cuja dinamização ainda constitui um desafio para a maioria das escolas da rede federal.

De acordo com as características evidenciadas pela prática pedagógica, a reforma pode ser dividida em duas etapas: a primeira, que se iniciou com a aplicação do ideário exposto pelo Decreto nº 2.208/97 até 1999, e a segunda, quando ocorreu a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer nº 16/99 e a Resolução CNE/ CEB 04/99) que instituíram o currículo centrado em competências profissionais, implementado a partir do ano 2000.

Nesse sentido, refletir sobre a reforma do ensino técnico, principalmente em se tratando dos seus primórdios, parece anacrônico, nos dias atuais; todavia, é preciso avaliá-la de forma permanente, a fim de evidenciar seus impactos na prática pedagógica da educação profissional brasileira. Já se passaram alguns anos da publicação do referido decreto e as escolas continuam buscando produzir uma educação de boa qualidade e superar as contradições trazidas por ele.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará, pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão/Unidade Descentralizada (Uned), Imperatriz, professora na Universidade Estadual do Maranhão e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional (Nupep).

Essas contradições originaram-se com o anteprojeto apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) em substituição ao projeto político-pedagógico construído coletivamente pelas instituições federais de educação média e tecnológica (Ifets). Participaram desse momento crítico os centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas federais (EAFs), as escolas técnicas federais (ETFs) e suas unidades de ensino descentralizadas (Uneds), que estavam reunidos no 4º Encontro Nacional para construção do projeto político-pedagógico das Ifets, em Alagoas, em setembro de 1995 (MILITÃO, 1996, p. 120). Como esse trabalho fora acompanhado por aquela secretaria, a apresentação de um substituto gerou surpresa.

Segundo essa autora, o documento oficial transformou-se no Projeto de Lei nº 1.603/96 e tramitou nas comissões do MEC e no Congresso Nacional sem qualquer participação das escolas, embora o discurso das autoridades e da legislação enfatizasse a democracia, a participação e a autonomia da escola. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 16/99:

A LDB [...] estabelece que o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a concretização da autonomia da escola. O processo deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes, e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar (BRASIL, 2001).

Outro aspecto da contradição é o princípio da flexibilidade, que no parecer declara a liberdade das instituições de educação profissional na

construção de seus currículos em diferentes perspectivas: na ofertas dos cursos, na organização de conteúdos por disciplina, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos (BRASIL, 2001, p. 127).

No contexto do discurso "democrático" e "progressista", vive-se uma realidade autoritária: a mudança do ensino téc-

nico à revelia dos integrantes das escolas e da maioria da sociedade, interessada na permanência dele. As escolas da rede federal de ensino reagiram com veemência. O clima era de revolta e contestação.

Decorrida essa fase, as Ifets tentaram praticar as determinações do referido decreto. Enquanto aguardavam as diretrizes e para acalmar os ânimos que continuavam exaltados, o MEC autorizou a tal reformulação curricular de acordo com a realidade, mas sem desobedecer ao decreto. Assim, as escolas viveram uma fase experimental (de 1998 a 1999), período objeto de análise deste artigo.

Na primeira parte do trabalho, fazemos um breve comentário sobre o cenário mundial e sua repercussão em toda a sociedade brasileira, em especial na educação, e discutimos o percurso da reforma do ensino técnico. Na segunda parte, apresentamos os resultados de uma pesquisa e, na terceira, as considerações finais.

Alguns Aspectos da História da Reforma do Ensino Técnico no Brasil

As crises econômicas, políticas e sociais, a reestruturação produtiva, a reorganização do processo de trabalho, os avanços científicos e tecnológicos, a adesão à ideologia política neoliberal e a globalização da economia provocaram grandes mudanças na sociedade brasileira nesse final de milênio, especialmente nas décadas de 1970 a 1990.

Muitos estudiosos, como Frigotto (1992), Machado (1992) e Bruno (1996), enfatizaram o progresso alcançado pela Informática, pelas Telecomunicações, pela Biotecnologia, pela Microeletrônica e pela Microbiologia e por outras ciências que contribuíram na expansão do conhecimento nos mais variados campos da atividade humana. Para atender a essas transformações em curso, tornaram-se necessárias mudanças significativas na política educacional brasileira, entre as quais a reforma curricular do ensino médio e técnico.

Nessa situação, compartilhamos com as análises de Young (2000), Moreira e Silva (1999), quando nos mostram que, nos momentos de crises econômicas e sociais, a educação é sempre convocada para participar da resolução dos problemas ou contribuir para o progresso, e o centro dessas mudanças é o currículo.

No caso brasileiro, aquele contexto serviu de base para criação do primeiro projeto de LDB, cuja origem remonta à década de 1980. Os educadores, embasados nas reivindicações do povo brasileiro, gestaram o primeiro projeto de lei que orientaria os destinos da educação nacional.

Os educadores das Ifets também realizaram estudos, avaliações e debates do seu processo educativo e refletiram o seu papel de agentes formadores de profissionais para o mundo do trabalho e para a sociedade em mudanças. Esse trabalho visava elaborar o projeto político-pedagógico coletivo entre as escolas, no qual constariam os pressupostos da reforma do ensino técnico, que, segundo Cunha (2002), orientava-se pelos princípios da politecnicidade.

Com a mudança da LDB para servir à ideologia neoliberal, esse projeto foi substituído pelo Projeto de Lei nº 1.603/96 e depois pelo Decreto nº 2.208/97, que separou ensino médio do ensino técnico, criando o que Cunha (2002) chamou de sistema paralelo de educação. O MEC não compreendia como sistema paralelo, mas "flexibilizar" a educação técnica, a fim de torná-la mais competitiva e adequada às necessidades imediatas do mercado de trabalho globalizado.

Para as Ifets, a publicação desse decreto significou um golpe oficial em sua autonomia. A partir do ano de 1997, foram extintos o projeto político-pedagógico coletivo, o curso técnico de currículo integrado e imposto o modelo de ensino técnico complementar ao ensino médio. Essas instituições passaram a ministrar, como única modalidade, o curso técnico profissionalizante que, no decreto, deveria ser articulado com o ensino médio.

Com base nessas evidências, questiona-se: que tipo de profissional as Ifets estão formando, após a reforma

curricular do ensino técnico? O que significa flexibilização curricular para os mentores desse decreto? Para que e a quem serve a educação técnica legalizada por ele? Que melhoria essa flexibilização trouxe para a educação do trabalhador? Quais os efeitos dessa flexibilização na fase experimental da reforma?

Entendemos por flexibilidade curricular a capacidade que sistemas de ensino possuem para dinamizar ações educativas que proporcionem maiores opções de aprendizagem aos alunos. Pelo que nos parece, isso não ocorreu com essa reforma curricular. Pelo menos nessa fase experimental, os fatos comprovam o contrário.

O curso técnico com o currículo integrado tinha quatro anos de duração. A reforma criou o curso pós-médio, que aumentou, na realidade, para cinco anos de duração, sendo três anos de ensino médio mais dois anos de ensino técnico – isso porque o curso médio ocorre concomitante com o técnico, mas raros são os alunos que conseguem concluí-lo nesse tempo estipulado; principalmente o aluno trabalhador, que não dispõe de dois turnos livres só para estudar e, com um currículo apenas complementar, a procura diminuiu e aumentou a evasão.

Nesse aspecto, os estudantes ficam prejudicados, sem outra opção, e o problema se agrava quando os alunos são egressos de outros cursos profissionalizantes e apresentam dificuldade de aprendizagem. A organização curricular não oferece espaço para uma recuperação de conhecimentos “pré-requisitos”, pois o curso é semi-intensivo. Na verdade, o curso só prepara, nesse curto período, os alunos que possuem um nível elevado de conhecimentos – fato considerado exceção, pois a escola atende a alunos das classes trabalhadoras.

Esse tipo de curso já existia nas escolas federais para atender às necessidades de empresas e de alunos que, embora tivessem o curso médio, desejavam uma qualificação profissional em nível técnico. Nesse caso, o curso funcionava paralelamente ao curso de currículo integrado. Atualmente, ele é o único curso que oferece habilitação profissional e possui apenas essa modalidade compulsória a todos aqueles que

necessitarem de qualificação em nível médio para ingressar no mercado de trabalho. A flexibilidade se restringe a suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Sobre o Decreto nº 2.208/97, Kuenzer (1999) fez várias constatações que ratificaram nossas preocupações, tais como o retorno da dualidade estrutural com a perda da equivalência, conquistada desde a criação da LDB nº 4.024/61. Nesse sentido, a autora considera inviável a integração entre educação geral e formação profissional quando ministrados currículos diferentes. A situação fica mais crítica se as escolas também forem distintas.

Kuenzer (1999) classifica essa proposta de conservadora porque retoma a concepção taylorista-fordista e desconsidera a inter-relação de ciência, cultura e relações sociais, imprescindível à formação do profissional para atuar no mundo do trabalho com produção flexível.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que uma proposta curricular com essas características não contribui para a formação integral do cidadão, nem vai possibilitar a formação de "uma sociedade sensível às necessidades de todos e não apenas de alguns privilegiados" (GIROUX, 1986, p. 262).

Observa-se, então, que a principal meta da educação profissional do país continua sendo apenas suprir as necessidades do mercado de trabalho, treinando profissionais, também em nível médio, para aumentar o exército de mão de obra de reserva para exploração capitalista.

A Educação Profissional de Nível Técnico na Prática Educativa da Uned em Imperatriz-MA

Posicionamo-nos a favor das análises feitas por Kuenzer (1999) sobre a formação do ensino técnico pós-médio. Apesar de termos pesquisado realidades socioeconômicas diferenciadas, os problemas são semelhantes. Seu estudo foi realizado com alunos da classe média da área metropolitana do Cefet-PR, centro de excelência em educação tecnológica. A nossa pesquisa ocorreu com alunos trabalhadores e filhos de

trabalhadores em uma Uned-MA, em Imperatriz, no interior do estado, com pessoas para quem um curso técnico de boa qualidade representa uma grande vitória profissional e pessoal.

Imperatriz é uma cidade que possui 230 mil habitantes, mas ainda não dispõe de escolas de ensino médio suficientes para atender à demanda crescente por esse nível de ensino. Em vista disso, foi criado o telensino para oferecer escolarização supletiva a 120 mil jovens, em todo o estado, que deixaram de efetuar estudos na época certa.

Para essa população, o efeito negativo da reforma do ensino técnico foi drástico. Com a extinção do currículo integrado, os alunos egressos da 8ª série da escola pública perderam a única chance de cursar um ensino gratuito de boa qualidade que lhes propiciaria dupla possibilidade: ter uma profissão valorizada no mercado de trabalho nacional e alimentar o sonho de ingressar em uma universidade pública. Com o curso médio supletivo do telensino ou qualquer outro médio, desarticulado do ensino técnico, tornar-se-ia difícil não apenas o ingresso, mas também a permanência nos cursos dessa proposta: pós-médio ou curso médio concomitante com o técnico.

Assim, com a finalidade de avaliar a qualidade desse ensino técnico de nível médio, ministrado na primeira fase da reforma, decidimos desenvolver esta pesquisa. A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativamente, com observação sistemática e participante. Acompanhamos o desenvolvimento das atividades do curso desde a elaboração da estrutura curricular do modelo complementar em 1997 até a conclusão de suas primeiras turmas em 1999. Participamos de sessões de estudos quinzenais e de avaliação bimestral com professores no Conselho de Classe ou, extraordinariamente, quando ocorria alguma necessidade.

Com os alunos, o cronograma de atividades era bimestral, semelhante ao dos professores. Participamos de quatro reuniões para avaliação do processo educativo e do curso. Também foram realizados quatro encontros com alunos representantes e vice-representantes de turma, envolvendo o pessoal admi-

nistrativo e pedagógico (diretores, coordenadores, chefes de setores, bibliotecários e pedagogos). Esses eventos foram para discutir o funcionamento dos cursos, identificar problemas, corrigi-los e implementar sugestões.

Por solicitação dos alunos, foram realizadas duas reuniões com os envolvidos – alunos, professores, equipe pedagógica e direção da escola – para análise conjunta da problemática enfrentada pelos estudantes e professores de cada curso. Todos esses procedimentos foram adotados em 1998 e 1999. Foram utilizadas, também, entrevistas sem estruturação prévia, apenas para esclarecer aspectos da fala de algum integrante do curso ou resposta insatisfatória aos questionários.

Estivemos presente também nas reuniões dos administradores, onde foram analisados os problemas gerais que dificultaram o bom funcionamento da escola. Assistimos à elaboração do planejamento estratégico da escola para o período de 1998 a 2006 e de um projeto do Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional (Proep), que tinha por função captar recursos no MEC, a fim de criar infraestrutura para o funcionamento dos cursos técnicos então implantados.

Uma avaliação qualitativa foi realizada com a população objeto da pesquisa: 140 alunos e 45 professores dos cursos de Eletromecânica, Eletrotécnica, Eletrônica e Edificações. Para essa avaliação também foram aplicados questionários, com questões abertas e fechadas², sendo as últimas com justificativas, a 75 alunos que concluíram o curso.

Para efeito deste trabalho, escolhemos o curso de Eletrônica, uma vez que os alunos já possuíam o curso médio

² Os questionários aplicados com alunos continham as seguintes questões: 1. Considerando as disciplinas, as atividades de aprendizagem, o conteúdo e a carga horária, que conceito você atribui ao seu curso de Eletrônica? De acordo com as atividades desenvolvidas no curso, como você considera seu aproveitamento geral? O curso correspondeu as suas expectativas? Por quê? Os conhecimentos adquiridos no curso lhe oferecem segurança para enfrentar os desafios do mercado de trabalho? Que fatores prejudicaram o desenvolvimento do curso? Que medidas você sugere para aumentar seus conhecimentos no curso, além do estágio supervisionado? Relacione por ordem de importância três fatores que contribuíram para a evasão nos cursos.

completo e foi possível adotar apenas a modalidade pós-médio, com o intuito de verificar o grau de desenvolvimento alcançado por essa área de conhecimento nos últimos anos, assim como a valorização desses profissionais no mercado de trabalho. Inicialmente, o curso era composto de 40 alunos. Desse total, somente 45% concluíram o curso e 55% evadiram-se. Esse resultado nos leva a concordar com os estudos de Kuenzer (1998), quando diz que:

os cursos pós-médio provavelmente serão mais eficazes do ponto de vista da empregabilidade; porém, pouco eles serão para os trabalhadores, uma vez que a seletividade do sistema escolar se encarrega de eliminá-los do sistema, apenas 25% dos alunos da faixa etária correspondente ao ensino médio são matriculados, e a taxa de conclusão é corroída por aproximadamente 50% da evasão (p. 134).

No que se refere à evasão, os professores e alunos apontaram alguns fatores que contribuíram para esse desfecho:

- falta de conhecimentos básicos para servirem de pré-requisitos às novas aprendizagens técnicas, que exigem sólida formação geral e nem sempre são ministradas pelas escolas públicas de ensino médio;
- descaso da administração para com a organização da escola. A pesquisa detectou muitas insatisfações com a reforma. Muitos afirmaram que o curso mudou, mas, efetivamente, não foram criadas as condições para funcionar satisfatoriamente, como: laboratórios pouco equipados, material para as aulas práticas insuficientes (ou ausente, na maioria das vezes), professores em número insuficiente, pois no início do curso o quadro de pessoal docente estava completo, entretanto, vários professores deixaram a escola, ocasionando uma grande lacuna no processo educativo. Enfim, em relação a todos os problemas que prejudicaram as atividades de ensino-aprendizagem, eles atribuíram à administração, mesmo quando competiam a instâncias superiores;

- outro fator que mereceu destaque pelos dois segmentos da escola foi a organização curricular, formada só por disciplinas técnicas, o que dificultou a aprendizagem daqueles egressos de cursos supletivos, magistério, contabilidade ou de outros cursos de nível médio que não conseguiram oferecer uma aprendizagem consistente;
- excesso de trabalho de alguns alunos e desemprego de outros também foram causas para a evasão. Esses fatores provocaram a desmotivação dos professores e alunos, assim como frustração das expectativas daqueles que conheciam o conceito positivo da escola federal e esperavam fazer um curso com elevada qualidade.

Interrogados quanto ao conceito que atribuíram ao curso, 66,7% dos alunos o consideraram regular; 16,67% o acharam bom e 16,63% o tiveram como fraco. Questionados se o curso havia correspondido às suas necessidades e expectativas, 77,78% responderam “em parte”; 22,22% disseram que não; e ninguém respondeu sim. Fica, portanto, confirmada a insatisfação dos alunos, principalmente com as mudanças curriculares, em decorrência da inadequação da teoria à prática – uma vez que o curso prometia coerência entre esses dois aspectos. Outro ponto muito criticado foi a administração da escola, talvez porque tenha sido a diretoria a firmar os compromissos com a comunidade em nome da instituição. Por isso, a diretoria respondeu por todas as falhas apontadas, fossem elas de qualquer natureza.

Dos 17 professores que ministraram aulas no curso, 58,82% responderam ao questionário³; 41,18% eram de visitantes e

³ Os questionários dos professores foram compostos das questões: Em sua opinião, a aprendizagem em sua(s) disciplina(s) foi: muito bom, bom, regular ou fraco? A que fatores você atribui o prejuízo da aprendizagem dos alunos nessa(s) disciplina(s)? Em sua avaliação crítica, os técnicos formados por esse curso estão preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho? Justifique sua escolha. Que competências gerais precisa ter um técnico em Eletrônica para atender às novas exigências do mundo do trabalho? Cite algumas sugestões que possibilitem a formação desse profissional desejado. De acordo com a sua observação cotidiana, que fatores contribuíram para a evasão significativa que ocorreu no curso?

não foram localizados. A análise do curso feita por esses professores pouco divergiu do ponto de vista dos alunos. Mesmo tendo participado do planejamento curricular, fizeram sérias críticas, desde a fase inicial dos trabalhos de elaboração, não só pela estrutura em si, mas também pela falta de condições materiais para executá-lo e pela insuficiência de atividades práticas. Consideraram deficiente a administração da escola, pois queriam ações mais efetivas para atenuar os problemas acarretados pela reforma, como a falta de laboratórios específicos e modernos para as aulas práticas, conforme fora preconizado na idealização dos novos cursos.

Os professores elegeram, como principais problemas do curso, a falta de conhecimentos básicos dos alunos, bem como a frustração das suas expectativas – o que, na visão desses professores, em muito contribuiu para a desmotivação dos alunos e até mesmo de alguns professores que idealizaram o curso composto de conhecimentos técnicos elevados. Além disso, os recursos prometidos pelo Proep não foram liberados, por isso, o curso, que seria eminentemente prático, foi teórico.

Por outro lado, 42,85% dos alunos avaliaram o aproveitamento geral do curso como regular; 35,71% acharam bom e 21,44%, fraco. Quanto aos professores, 55% acharam esse resultado final bom; 35%, regular; apenas 10%, fraco. Certamente os professores sentiram-se avaliados, daí a visão otimista. Estavam convictos de terem envidado todos os esforços para transmitir a parte teórica do curso, pois dada a insuficiência de laboratório e material, deixaram a parte prática a cargo das empresas, como campo de estágio ou trabalho definitivo dos alunos.

Interrogados se o curso desenvolvido preparava para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, 61,14% dos alunos responderam que “em parte”; 33,33% disseram que o curso não deu preparação alguma e apenas 5,53% responderam que sim. Entre os professores, 44% responderam afirmativamente; 33,33% afirmaram que “em parte” e 22,67% disseram que não preparava.

Quando foram solicitados a destacar os fatores que prejudicaram a aprendizagem no curso, ambos indicaram a inadequação do currículo, a relação teoria e prática, a insuficiência de ações do diretor para restaurar a organização da escola, após o impacto da reforma, providenciando melhores condições de trabalho. A desmotivação do aluno e a falta de conhecimentos básicos continuaram sendo problemas relevantes para o rendimento do curso, na opinião dos professores.

Considerações Finais

Diante das análises dos educadores e dos alunos demonstradas nos resultados desta pesquisa, constatamos que essa primeira fase da reforma do ensino técnico favoreceu o setor produtivo, oferecendo mão de obra barata, o que prejudicou a educação profissional brasileira.

As Ifets vinham prestando relevantes serviços ao país porque ofereciam uma educação de boa qualidade. Sua produtividade, entretanto, está prejudicada pela desarticulação entre o currículo médio e o técnico. Contar com a integração da metodologia proposta é uma falácia. A ampliação de vagas, como foi idealizada no Decreto nº 2.208/97, também não aconteceu nas escolas e, ao contrário do que se esperava, a evasão cresceu.

Pela deficiência de uma visão do conjunto dos problemas nacionais e da influência dos interesses internacionais, pela ausência de consciência crítica acerca da economia capitalista neoliberal da sociedade burguesa e da política educacional excludente, os alunos e muitos professores atribuíram à direção da escola a responsabilidade pelos problemas da reforma do ensino técnico, tais como: evasão, falta de qualidade do curso, inadequação do modelo educacional às peculiaridades de classes, além de se culparem pela falta de conhecimentos básicos para obter o êxito desejado na aprendizagem do curso.

Muitas críticas convergiram para o currículo porque lhe reconhecem como centro do processo educativo, mas essa

percepção enviesada restringe-se à estrutura curricular em si. Nela colocam suas esperanças, tanto de trabalhar com eficácia quanto de aprender muito e se tornar profissional de sucesso. Não conseguem entender que, conflitantes com suas expectativas, existem os interesses da classe dominante, especialmente o setor produtivo, com grande poder e força política de impor uma forma de fazer educação com o mínimo de gastos para a Nação. De acordo com as perspectivas orientadas pelo Proep, esse ramo de ensino deve ser custeado futuramente pelas próprias Ifets e pelas parcerias que elas deverão estabelecer com as empresas privadas.

Tais contradições não são percebidas pelos seus principais interessados: professores, alunos e pais. Daí, a complexidade e importância ideológica do currículo pela possibilidade de servir à reprodução, isto é, formar um grande contingente de trabalhadores semiqualeificados e alienados para a continuidade da sociedade vigente. Sua outra dimensão, a qual consideramos fundamental, é contribuir para a emancipação social, formando cidadãos bem preparados tecnicamente, conscientes de seus direitos e deveres, com o compromisso de constituir uma sociedade mais justa e mais humana.

Os problemas detectados na fase preliminar da reforma, especialmente sobre a educação desenvolvida para atender aos interesses do mercado, a desarticulação curricular, a falta de autonomia e flexibilidade real para as escolas organizarem o projeto político-pedagógico, inclusive os currículos, e dinamizarem a educação profissional de nível técnico, se eternizaram. Portanto, esse modelo de ensino técnico com currículo independente do curso médio precisa ser revisto, a fim de que se possa evitar um prejuízo maior ao povo brasileiro, principalmente à classe trabalhadora que, ao longo da história, vem acumulando perdas no que se refere à aquisição da educação formal. E o currículo também deve ser reorganizado, para contemplar os anseios da comunidade trabalhadora, contribuindo, portanto, para a democratização da sociedade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional – legislação básica*. 3. ed. Brasil, 2001.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: _____. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

CUNHA, Luis Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M.L.; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BUENO, Maria Sílvia Simões (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*: politecnia, polivalência ou qualificação profissional. Campinas: Papirus: 1992. (Coletânea CBE).

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs.). *Trabalho formal e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. *Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE).

MILITÃO, Maria Nadir de Sales do Amaral. A reforma do ensino técnico. *Revista do NETE, FAE/ UFMG*, Belo Horizonte, jul./dez. 1996.

_____. Maria Nadir de Sales do Amaral. *Novos rumos para o ensino técnico*: impactos e perspectivas, o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. São Paulo: PUC, 1998. Tese (Doutorado).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.