

A ORIGEM DA REFORMA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

*Mário Lopes Amorim*¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a Reforma do Ensino Técnico, a partir do PL 1603/96, do Decreto 2208/97 e da Portaria 646/97, como uma legislação inspirada em documentos elaborados por Cláudio de Moura Castro, técnico do Banco Mundial. Este, por sua vez, embasa suas argumentações na Teoria do Capital Humano, procurando afirmar que as políticas sobre o ensino técnico devem subordinar-se aos princípios da referida teoria. Estas conclusões são afirmadas levando-se em consideração toda uma contextualização de preeminência das idéias neoliberais a partir da década de 1980, inclusive no âmbito da educação.

Palavras-chave: Ensino Técnico, Ensino Profissional no Brasil, Educação e Trabalho, Capacitação, Legislação do Ensino Técnico.

ABSTRACT

The goal of this article is to evaluate the Reform of the Technical Schools started with PL 1603/96, Decree 2208/97 and Regulation 646/97, as a legislation inspired by documents elaborated by Cláudio de Moura Castro, World Bank technician. Castro bases his arguments on the Human Capital Theory, affirming that policies related to technical schools must be subordinated to the principles of that theory. Such conclusions are stated taking into consideration a whole contextualization of the pre-eminence of neo-liberal concepts started in the 80's, even within the boundaries of education.

Key Words: Technical Education, Professional Education in Brazil, Education and Work, Capacitation, Legislation of Technical Schools.

¹ Mestre em História do Brasil pela UFPR e doutorando em Educação pela USP, professor da Unidade de Curitiba do CEFET-PR. rima@bsi.com.br

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Podemos localizar a origem dos projetos de reforma no contexto de desenvolvimento do processo de globalização e na emergência das idéias neoliberais, ao longo da década de 1980. A concepção de um *Estado mínimo*, que legaria ao mercado a regulação das relações sociais, tendo como ingredientes a desmontagem do setor público e privatizações, aliada aos interesses de grandes grupos industriais e financeiros transnacionais, no sentido de expandir seus negócios, e consequentemente seus lucros, podem ser considerados, juntamente com a reestruturação técnico-produtiva, como os grandes vetores de todo um conjunto de modificações que abarcou o ensino profissional no Brasil na década de 1990.

No que concerne à reestruturação técnico-produtiva, deve-se levar em conta principalmente seus impactos sobre o mundo do trabalho, considerando-se o domínio da informação e a automatização como fundamentais para o aumento da produção e redução dos custos de produção. Aliado a estas características, tem-se o novo paradigma da organização do trabalho, que exige um trabalhador que saiba lidar com as novas tecnologias e que seja polivalente, participativo, flexível, capacitado para resolver problemas e tomar decisões, e que seria representado pelo modelo japonês, apesar de suas restrições (HIRATA, 1994, p. 126).

O resultado deste quadro é bem conhecido: desemprego e subemprego. O avanço das inovações na organização do trabalho levou a uma transformação radical no mundo do trabalho, caracterizado pela precarização e insegurança dos que estão trabalhando, além da existência de um desemprego estrutural, impulsionado pelo desenvolvimento tecnológico e seu consequente aumento da produtividade do trabalho, situação que atinge mais intensamente as mulheres e os trabalhadores não-brancos. Podemos afirmar ainda que as perspectivas são sombrias, levando-se em consideração um incremento das inovações técnicas, organizacionais e gerenciais, que mais suprimem do que criam empregos, caracterizando o que se convencionou chamar de “racionalização” da produção.

Obviamente, esta situação contribuirá de forma decisiva para um verdadeiro ataque aos salários. Com o eufemismo “flexibilização do trabalho”, o que se verifica é o aumento das várias formas de trabalho precário, como por exemplo, o trabalho temporário, o trabalho subcontratado, a terceirização, enfim, diferentes formas de baixar os salários, diretos ou indiretos. Podemos dizer que “a precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno” (CASTEL, 1998, p. 526).

Em outras palavras, o que assistimos hoje, a partir das diversas formas de precarização, é a constituição de uma classe trabalhadora cada vez mais fragmentada, heterogênea e complexa. Dessa forma, podemos interpretar a questão social, atualmente, como manifestada a partir do enfraquecimento da condição salarial (CASTEL, 1998, p. 495).

Todo este processo acima descrito desenvolveu-se de diferentes maneiras nos diversos países do mundo. Se mesmo em países do chamado capitalismo central assistimos a essa situação altamente problemática para a classe trabalhadora, como ela se manifestaria no chamado capitalismo periférico? E principalmente, como foi o caso do Brasil?

Podemos considerar como marco da adoção de medidas como a redução do tamanho do Estado e a abertura da economia o governo de Fernando Collor de Melo (1990-92). A partir de medidas preconizadas pelo chamado Consenso de Washington para a América Latina, tais como ajuste fiscal, reforma tributária, liberalização comercial e financeira, regime cambial e privatizações, para ficarmos só nas mais significativas, colocadas como condições essenciais para concessões de acordos financeiros com instituições como FMI, BID e Banco Mundial, ganhou força o programa de desmonte do Estado brasileiro. Também durante esse período começam a ser sentidos os efeitos mais perversos da reestruturação produtiva, com o aumento do desemprego, do subemprego e das formas de trabalho precárias. Toda essa situação permaneceu durante os governos Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, onde a palavra de ordem é *flexibilização*, tanto nas relações Estado-sociedade como nas relações capital-trabalho.

E é neste momento que entra em cena a Reforma do Ensino Profissional no Brasil como parte deste processo. Para uma melhor compreensão do que ocorreu nas instituições do ensino técnico-profissional, cabe a seguir uma análise da legislação referente à Reforma, relacionada aos trabalhos que originaram a concepção da mesma.

A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL, DE ACORDO COM AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL

Podemos considerar que a grande fonte de inspiração para a Reforma do Ensino Profissional no Brasil foi “importada”, isto é, apesar de ter como matriz alguns trabalhos produzidos com a chancela do BID, o seu elaborador foi um brasileiro, Cláudio de Moura Castro, chefe da Divisão de Programas Sociais do referido banco. A partir de dois documentos básicos, os textos denominados *O Secundário: esquecido em um desvão do ensino* (1997), e *Estrategias de Capacitación para el BID* (1999), Castro expõe as exigências do banco, e também do FMI, para financiamento de programas de formação profissional. Como veremos a seguir, não coincidentemente, a legislação reformadora do Ensino Profissional no Brasil vai de encontro às orientações contidas nestes documentos.

Castro trabalha com o ensino médio, e no âmbito deste, principalmente com o ensino técnico, que segundo ele, está “congelado no tempo”, “completamente obsoleto” (CASTRO, 1997, p. 7). Em sua exposição inicial de motivos para uma reforma, ataca as chamadas ideologias igualitárias, responsáveis por procurar manter uma situação de “igualdade para desiguais”. Em seguida, passa a defender a necessidade de preparação para o trabalho para os considerados “menos

dotados para as grandes abstrações”, já que deve se levar em consideração “a proporção gigantesca de alunos que vão ficando pelo caminho”. Para estes, é necessário oferecer-lhes conteúdos voltados para a formação para o trabalho, deixando o ensino superior para aqueles tidos como mais capacitados (CASTRO, 1997, pp. 7-9).

Há aqui algumas discordâncias de nossa parte: primeiramente, considerar-se que há alunos mais ou menos capacitados aprioristicamente, como se tal desigualdade não resultasse das diferentes oportunidades que os mesmos tiveram ao longo de sua vida escolar. Depois, a aceitação pura e simples de que a maioria dos alunos vai “ficando pelo caminho”, como se tal fato dependesse unicamente da vontade de cada um, sem nenhum outro condicionante. E, por fim, a insistência na célebre dualidade de sistemas, isto é, a separação entre a educação geral para os “mais capacitados” e a educação técnica para os “menos dotados”² (KUENZER, 1997, p. 47).

Porém, o que mais chama a atenção é a seguinte passagem:

(...)Estamos discutindo assuntos onde se requerem mudanças estruturais, algumas vezes exigindo nova legislação. Não se trata de privilegiar modelos e esquecer a realidade, mas de dar-se conta de que os sistemas de segundo grau se tornaram tão obsoletos que o conserto tem que começar com mudanças no quadro organizacional.(...) (CASTRO, 1997, p.8. Grifos nossos) .

Aqui estão bem claros os propósitos pelos quais o autor elaborou este texto: urgente necessidade de mudanças no ensino profissional. A questão que nos cabe responder agora é: por quê ?

A resposta reside, basicamente, na contextualização que fizemos anteriormente, isto é, a subordinação do Brasil e da América Latina aos preceitos neoliberais do Consenso de Washington, aliados ao advento da reestruturação produtiva, que demandaria uma força de trabalho mais qualificada para o novo mundo do trabalho (MORAES, 2000). Porém, há mais um “ingrediente” nesta fórmula: a constituição do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), que para concretizar os objetivos explicitados na sua própria denominação dispõe de recursos da ordem de US\$ 500 milhões, sendo a metade deles proveniente do BID. Mas para poder fazer uso desta verba, o governo brasileiro teria que aceitar as diretrizes do Banco para a Educação Profissional, como aparece claramente no início do documento intitulado *Estrategias de Capacitación para el BID*. Com a imposição dessa condição, está selado o desmonte do ensino técnico integrado.

O “diagnóstico” elaborado por Moura Castro centra fogo nos excessivos gastos com as “milionárias escolas técnicas federais” (CASTRO, 1997, p. 11). Isto

² Todavia, podemos considerar que a educação brasileira apresenta um caráter dual no que concerne àqueles que conseguem e aos que não conseguem freqüentar a escola.

porque, como se trata de instituições que apresentam um alto nível de ensino, acabam sendo freqüentadas por alunos oriundos das classes média e alta, que tiveram uma melhor escolarização de nível fundamental e portanto seriam mais capacitados a ingressarem nelas pelo exame de seleção. Uma vez assegurada sua vaga na Escola Técnica, interessa muito mais ao estudante usar da instituição para sua preparação ao vestibular do que se preocupar efetivamente com a parte de formação técnica de seu curso secundário. Além disso, Castro aponta outros problemas do Ensino Médio, tais como a falta de uma maior ligação com o mercado, a preocupação com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, a desatualização do que é ensinado, e o excesso de conteúdos resultante da herança “enciclopedista” da escola brasileira. No que concerne aos cursos técnicos, observa que os mesmos devem ser definitivamente descartados, pois não cumprem sua função principal, a de formar quadros qualificados para o mundo do trabalho.

Aqui, podemos abrir um parêntese: quando Moura Castro começa a escrever sobre as escolas técnicas, comete uma série de equívocos e contradições, ou por desconhecimento de causa ou por estar a serviço de seus patrões. Se analisarmos o documento *O Secundário: esquecido em um desvão do ensino?*, isto torna-se mais claro. Por exemplo, na página 16 deste texto, Castro descreve o técnico industrial como “(i) um operário improvisado e amadorístico, (ii) alguém que leu e viu fotografias de máquinas no livro (...)” (CASTRO, 1997, p. 16), além de considerar os cursos técnicos como “*reliíquias do passado*” (CASTRO, 1997, p. 16), e as empresas atualmente carecem de pessoal que conheça as novas tecnologias, e por isso os técnicos enfrentam dificuldades no mercado de trabalho. Bem, com relação ao CEFET-PR, não seria no mínimo estranho que um curso com tantos problemas como os apontados por Castro fosse considerado pelo próprio autor como o “mais prestigioso e cobiçado da cidade” (CASTRO, 1997, p. 17)? E ainda, se há recursos para a Reforma do Ensino Técnico (os outros US\$ 250 milhões do PROEP), não seria melhor utilizá-los para a expansão e melhoria do ensino público fundamental e médio, permitindo que os alunos dessa rede possam disputar em igualdade de condições as vagas das escolas técnicas com os filhos da elite? Ou canalizá-los para a ampliação do número de vagas nas referidas escolas, com a criação de outras instituições deste nível? E por fim, com um ensino médio público de qualidade, disputar as vagas das universidades públicas, deixando as escolas técnicas para aqueles que desejam efetivamente a profissionalização de nível médio, e não por serem “menos dotados”?

Passemos agora à legislação reformadora. Em 1996 é encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 1603/96, tramitando concomitantemente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste PL, que passaria a regulamentar a educação técnico-profissional no país, as diretrizes do Banco Mundial já estavam presentes, pois desde 1995 esta instituição financeira tinha suas propostas para este nível de ensino divulgadas em um documento denominado *Prioridades y*

estrategias para la educación. O PL 1603/96 foi alvo de uma série de críticas, elaboradas e tornadas públicas em audiências públicas realizadas em várias cidades brasileiras, dirigidas pelo relator do Projeto, deputado Severiano Alves (PDT-BA). Até mesmo setores empresariais repudiaram o PL, como pudemos comprovar *in loco* na audiência realizada no auditório do CEFET-PR. Ressalte-se aqui que havia todo um processo de discussão encaminhado pela SEFOR/MTb, e que o PL 1603/96 elaborado pela SEMTEC/MEC simplesmente atropelou. Os motivos para essa correria só podem ser compreendidos a partir da possibilidade do MEC receber os US\$ 250 milhões de financiamento do BID para o PROEP, desde que tivesse um projeto de reforma do ensino profissional que estivesse de acordo com as orientações do Banco, as quais já citamos anteriormente (KUENZER, 1997, pp. 63-5).

Com a forte pressão enfrentada pelo PL 1603/96, o Governo Federal, no início de 1997, com o pretexto de regulamentar a LDBE, retira o projeto de lei de pauta, e em seu lugar baixa o Decreto 2208/97, e posteriormente edita a Portaria MEC 646, que nortearão a reforma do ensino profissional. Ambos acabam preservando os princípios do PL 1603/96 (LIMA FILHO, 1999, p. 125). Vejamos alguns exemplos a seguir.

O ponto fundamental a se considerar é a primazia do mercado na relação educacional. Toda a reforma é direcionada para o atendimento de suas necessidades, a oferta de cursos, a flexibilização e a definição curricular.

“Após tantos anos de estagnação, os cursos técnicos deixaram de ser uma resposta adequada à crescente complexidade dos mercados de trabalho. O que caracteriza a formação técnica moderna é a calibragem fina da formação ao perfil das novas ocupações no mercado. Sobre bases relativamente genéricas, os cursos técnicos devem criar tantas opções e especialidades quanto justifica o mercado” (CASTRO, 1997, p. 20).

A escola passa a ser fornecedora de uma mercadoria – os alunos formados – para seus clientes, as empresas. Isto aparece em Moura Castro, ao referir-se às escolas industriais, caracterizando o perfil de seus dirigentes como

“(…) o de um vendedor agressivo de serviços de alta qualidade. Sua função seria aproximar-se das empresas e zelar pelo bom ajustamento do curso às necessidades presentes do mercado de trabalho. (...) Deverá oferecer cursos sob medida, controles de qualidade, assistência técnica, pesquisa e desenvolvimento” (CASTRO, 1997, p. 19).

E também o mesmo autor considera que “todas las instituciones de formación, sin excepciones, deben monitorear de cerca el mercado que existe para sus egressados” (CASTRO, 1999, p. 15). Neste mesmo texto, Castro defende uma maior participação dos empresários nas instâncias decisórias das instituições de ensino profissional, para combater os desajustes entre oferta e demanda de capacitação (CASTRO, 1999, p. 15).

Esta vinculação com o mercado encontra-se no Decreto 2208/97, onde se propõe a articulação do sistema de educação profissional com os setores empresariais, transferindo-lhes a responsabilidade pela definição curricular (art. 7º). Na Portaria 646/97, essa articulação está explicitada em seus artigos 7º e 9º.

Outro ponto importante é a justificativa de racionalização de gastos, ou seja, considerar que os gastos em educação profissional são dispendiosos e mal-aplicados. Moura Castro julga as escolas técnicas “milionárias” (CASTRO, 1997, p. 11). Também observa que “las grandes instituciones de formación profesional de la América Latina se han vuelto lentas, ineficientes y caras (...). Necesitan reformas estructurales que (...) les permitan reaccionar más rápidamente a los cambios del mercado y sacar mayor provecho de determinados insumos” (CASTRO, 1999, p. 14). Seguindo na mesma toada, defende que as instituições públicas de educação profissional devem adotar os mesmos princípios das empresas privadas, para combater o desperdício de recursos (CASTRO, 1999, p. 17).

Se na legislação específica não se encontra explicitamente referências à contenção de gastos, esta aparece via Exposição de Motivos do Ministro da Educação, datada de 04/02/1996, quando da apresentação do PL 1603/96, justificando a reforma como medida cujo objetivo é diminuir o alto custo do ensino técnico de nível médio. Poderíamos considerar o art. 8º do Decreto 2208/97, que trata dos currículos sob a forma de módulos e da possibilidade de certificação individualizada, como uma forma dos estudantes “ganharem tempo” e, por extensão, de haver redução de custos.

Ao discorrer sobre melhorias na formação profissional clássica, Moura Castro afirma que “hay varias innovaciones técnicas en el dictado de la enseñanza que merecen atención, como por ejemplo la formación basada en competencias y la modularización” (CASTRO, 1999, p. 24). Ligada ao ensino por módulos, está a idéia de separação ensino médio/ensino técnico. Como este último passou a compor uma rede paralela, tornou-se possível a modularização. Esta concepção de desmanche do ensino integrado aparece também como uma forma de contenção de gastos, bem como uma garantia de que as vagas das escolas técnicas ficarão com aqueles egressos das classes baixas, que mais necessitariam da profissionalização de nível médio, e não com alunos oriundos das elites, que têm como único interesse uma preparação gratuita e de qualidade para o vestibular (CASTRO, 1997, pp. 18-20). Tal concepção de colocar o ensino técnico-profissional como uma estrutura paralela está prevista no art. 5º do Decreto 2208/97, mas também alude às origens deste tipo de ensino no Brasil, pois o Decreto 7566 de 1909, de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, deixava claro que

“(...) se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (apud MACHADO, 1989, p. 25. Grifos nossos).

Como se vê, não há novidade na separação dos sistemas. Permanece, portanto, a concepção de uma escola para a elite e outra escola para os trabalhadores, reconhecida aliás pelo próprio Moura Castro (CASTRO, 1997, p. 8). A educação profissional seria uma forma de política compensatória para segurar a demanda por vagas nas universidades públicas, algo que já havia sido tentado pela famigerada lei 5692/71, resultando em um enorme fracasso. Mais uma vez, o caráter de novidade da reforma não se sustenta.

Agora, este caráter compensatório aparece na legislação no Decreto 2208/97, em seu art. 3º, inciso III, com o nível tecnológico da educação profissional, caracterizado como curso superior, em substituição ao ensino técnico integrado com o ensino médio. Tais cursos, ainda de acordo com o mesmo Decreto, devem atender às necessidades e especificidades do mercado (art. 10º). São os cursos de Tecnologia, já experimentados na década de 1970 (eram conhecidos como Engenharia de Operação), de curta duração, com currículos mais específicos e voltados para a prática, bem no contexto das políticas compensatórias. Foram extintos em 1977, pelas dificuldades de colocação no mercado de trabalho, a partir de seu não-reconhecimento profissional pelos CREAs (Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura) (LIMA FILHO, 1999, p. 133). Moura Castro aponta certamente nesta direção ao defender os cursos pós-secundários como uma alternativa para as escolas técnicas (CASTRO, 1999, p. 23). Mas o que será feito do ensino técnico de nível médio? Estes devem simplesmente desaparecer (CASTRO, 1997, pp. 19-20). Há possibilidade de cursos técnicos, mas independentes do ensino médio, podendo ser simultâneos ou seqüenciais a este nível (Decreto 2208/97, art. 5º; Portaria 646/97 do MEC, art. 2º, inciso I). Sobre a possibilidade de as escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs oferecerem ensino médio, mas “com matrículas independentes da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei n. 9394/96.”³

CONCLUSÃO

Após a análise, está perfeitamente clara a orientação para a reforma do ensino profissional no Brasil. Porém, duas observações ainda são cabíveis. Primeiramente, é inevitável não citarmos a fonte de tais projetos de reforma: a velha e arcaica Teoria do Capital Humano, aquela oriunda das teorias econômicas neoclássicas marginalistas, segundo a qual os investimentos em educação têm por finalidade aumentar a capacitação para o trabalho, e conseqüentemente a possibilidade de ganhos salariais, o que permite a compreensão da existência das diferenças sociais e das diferenças de desenvolvimento entre os países. Se o indivíduo conseguir uma boa formação, não terá maiores dificuldades em arranjar

³ Portaria nº 646, de 14/05/1997, art. 3º.

um emprego e melhorar seu padrão de vida, depende exclusivamente de sua vontade de progredir; se um país investe na melhor qualificação de sua força de trabalho, terá melhores condições para seu desenvolvimento econômico-social. Esse discurso aparece quase que textualmente em Moura Castro (CASTRO, 1999, p. 20), e permeia praticamente todo o texto da legislação reformista, principalmente ao definir os objetivos da educação profissional (Art. 1º do Decreto 2208/97). A segunda observação está entrelaçada à primeira: em algumas passagens dos dois textos de Cláudio de Moura Castro que usamos para esta análise, é colocada a necessidade de se investir na capacitação, **desde que existam empregos**. “*Si no hay demanda, no se capacita*” (CASTRO, 1999, p. 12). Ora, se as taxas de desemprego no Brasil chegam a 17% da PEA, e mais de 50% dela estão no mercado informal, de acordo com dados da SEADE/DIEESE (*Apud* MORAES, 2000, p. 8), como se explica a aposta feita em cursos pós-médios, que historicamente já apresentaram problemas de aceitação pelo mercado de trabalho, como solução para pessoas ingressarem ou procurarem uma posição melhor neste mesmo mercado? A resposta só pode ser a inserção do país na ordem globalizada como nação subalterna e dependente, tecnológica e culturalmente, abrindo mão de uma educação integrada em detrimento de uma formação restrita à operacionalização de tecnologias importadas e obsoletas. Não deixa de ser uma forma de abandono de qualquer projeto de nação soberana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación – estudio sectorial del Banco Mundial. Washington, D.C., 1995.
- BRASIL. Decreto nº 2208 de 17/04/1997. Brasília, 1997.
- . Lei nº 9394 de 20/12/1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC. Exposição de motivos de 04/02/1996. Brasília, 1996.
- . Portaria nº 646 de 14/05/1997. Brasília, 1997.
- . Projeto de Lei nº 1603. Brasília, SEMTEC – MEC, 1996
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Estrategias de Capacitación para el BID*. (Documento de Referencia: Banco Interamericano de Desarrollo – BID, Departamento de Desarrollo Sustentable, Unidad de Educación). Montevideú, abril de 1999.
- CASTRO, Cláudio de M. O secundário: esquecido em um desvão do ensino ? *Textos para discussão*. MEC-INEP, v. 1, nº 2, abril, 1997.

- CUNHA, Luiz Antonio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. Texto apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997. Mimeo.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. SP, Cortez, 1984.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C., ZIBAS, D., MADEIRA, F., FRANCO, M. L. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. SP, Cortez, 1997.
- LIMA FILHO, Domingos. De continuidades e retrocessos históricos: razões e impactos da reforma da educação profissional no Brasil. In: LIMA FILHO, Domingos (org.). *Educação Profissional: tendências e desafios/documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional*. Curitiba, SINDOCEFET-PR, 1999.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. SP, Cortez, 1989.
- MORAES, Carmen Sylvia V. A relação trabalho-educação e o “novo conceito de produção”: algumas considerações iniciais. In: MORAES, Carmen S. V. & FERRETTI, Celso. *Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico*. SP, CNM/CUT e Rede Unitrabalho, 1999.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *O que há de novo na educação profissional no Brasil*. Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 2000. Mimeo.