

DA REFORMA DO ESTADO À REFORMA EDUCACIONAL: TRANSFORMAÇÕES E IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.

RICARDO JOSÉ ORSI DE SANCTIS¹
LAURO CARVALHO DE OLIVEIRA²

¹Prof. Ms. do curso de Tecnologia em Logística - FATEC – Sorocaba – SP – ricardosanctis@uol.com.br

²Prof^o Ms. do curso de Tecnologia em Logística - FATEC – Sorocaba – SP – laurocarvalhos_@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta um panorama geral dos aspectos históricos, econômicos e políticos das reformas do Estado que, conseqüentemente, influenciaram e promoveram a reforma educacional dos anos 90 no Brasil e na América Latina. Envolve uma breve literatura que destaca as mudanças tanto no campo da economia, quanto no campo da educação. Tenta-se, assim, analisar os impactos das proposições de agências internacionais para a educação na escola e no trabalho docente, com o propósito de orientar o planejamento pedagógico no sentido de atender à nova forma de produção e consumo que se configura com novos modelos de gestão e com o atendimento dos propósitos do neoliberalismo. Propõe-se, de forma sucinta, destacar a procedência de alguns aspectos específicos que fundamentam a reforma educacional nos anos 90. Neste sentido, procura despertar para uma visão crítica e contextualizada de mudanças educacionais que, revestidas de um discurso retórico e contraditório nos documentos oficiais, proclama práticas no trabalho docente que minimizam conteúdos e privilegiam competências, habilidades e o aprender a aprender como procedimento de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Reforma educacional. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO:

Os anos 90 foram tempos de um grande processo de mudanças através de reformas políticas e educacionais promovidas pelo governo brasileiro nos vários níveis e modalidades de ensino. Isto se dá devido ao processo de reestruturação da organização do trabalho capitalista que assumem novos modelos de gestão.

Inicialmente, com o advento do modelo fordista como paradigma de sistema produtivo, modo que estruturou as relações de trabalho durante o pós-guerra sob o slogan “american way of life”, tínhamos a defesa da produção em massa com o consumo em massa. Ford tinha como premissa a necessidade de seus operários serem seus clientes, dando ao Estado e às corporações o papel de garantir as condições básicas de vida, o que incluía acesso à previdência social, emprego estável e bem remunerado, acesso à saúde, educação, habitação, etc.

Nesse mesmo contexto, Keynes elabora suas teorias que conferiam ao Estado um papel diferente do Estado liberal. Ele incorpora as idéias de um Estado interventor e de planificação do socialismo para a consolidação do Estado de Bem-Estar Social que predominou nos Estados Unidos e na Europa Ocidental do pós-guerra até meados da década de 1970.

Com a crise econômica, surge a necessidade de procurar alternativas que permitissem uma retomada do crescimento econômico dando então, início a um novo modelo de acumulação trazido por Harvey (1998) denominado de “acumulação flexível”.

Segundo David Harvey (1998), a nova fase da produção de mercadorias e serviços:

...é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 1998, p. 140)

Esse novo modelo de acumulação, mencionado por Harvey, traz uma nova organização do trabalho que em nada melhorou as condições da vida do trabalhador. Como resultado, direitos socialmente e historicamente conquistados para a classe de trabalhadores, mesmo que com resistências, têm sido banalizados por meio de projetos de lei que os flexibilizam, reduzindo-os ou até mesmo eliminando-os.

No contexto das reformas do Estado nos anos 90, o entendimento de Bresser Pereira (1996), com relação a uma necessidade de reforma, está voltado à crise vivida pelos países da América latina e Brasil nos anos 80 e 90. Ele afirma que a crise fiscal se caracteriza pela perda de crédito do poder público em várias áreas de sua atuação. Atribui isso às exacerbadas formas de intervenção, protecionismo e regulação da economia do Estado Social, destacando também a burocratização, ineficiência e rigidez do poder público, o que dá formas ao ideário de autorregulação que prega o neoliberalismo de mercado.

Na discussão sobre a natureza desta crise, rebatendo a argumentação neoliberal, Frigotto (2003) explica o seguinte:

É importante demarcar que a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2003, p. 62)

A partir de então, temos vários documentos oficiais externos e internos que darão condições para a passagem da Reforma do Estado à Reforma Educacional.

No discurso dos documentos oficiais que precedem à formulação de nossa Lei de Diretrizes e Bases de 1996, elaborado com uma visão romântica e missionária, a escola começa a se configurar como um instrumento chave de sobrevivência dos indivíduos e dos países na chamada era da competitividade como temos fundamentado na Declaração Mundial sobre educação para todos, na qual a educação é apontada como solução aos problemas de ordem econômica e instrumento de adaptação ao mundo capitalista.

Essas proposições prenunciadas por essa Declaração ganha legitimidade e adesão no sistema brasileiro ao se pronunciar legalmente em sua Lei de Diretrizes e Bases de 1996 da seguinte forma:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Diante disto, podemos afirmar que os discursos proliferam-se, muitas vezes tornando-se a base teórica para práticas que são tomadas como premissas inquestionáveis, uma vez que a visão missionária empregada nos textos supõe serem esses documentos a luta pela humanidade em favor daqueles que estão em condições desfavoráveis.

Porém, em que pese o discurso com relação à preocupação aos desfavorecidos ditas no preâmbulo da Declaração de Jomtiem, é inegável o fato de que a necessidade de uma correspondente transformação do processo educacional, na formação profissional, teria que vir através de injunções políticas, cujo principal objetivo foi o de redefinir o perfil do trabalhador para que atendessem a nova demanda tecnológica de produção.

Inegavelmente, as flexibilizações trazidas pela nova LDB, fazem com que Fernando Henrique Cardoso promova mudanças que vão desde a implantação da FUNDEF (Fundação de Desenvolvimento da Educação Fundamental), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), a divisão das modalidades de ensino fundamental em geral e profissionalizante, além do modelo teórico-metodológico de ensino por habilidades e competências, preocupado com a produção de mercado.

A nova concepção de ensino preocupa-se com a também nova organização do trabalho na economia capitalista. A adoção de um novo modelo de gestão na empresa japonesa Toyota provoca um grande impacto nas relações sociais de produção, contrapondo-se ao modelo americano de produção em massa, ficando restrita a uma produção do que já estava previamente vendido, com a preocupação de eliminar o desperdício. A este modelo de gestão que foi atribuído o nome de “Just-in-time” com um controle de qualidade total, passa a envolver mais o trabalhador no que diz respeito à correção de falhas e erros exigindo, assim, o novo perfil para o mercado de trabalho.

As interferências de ordem política se intensificam com a introdução de idéias ditadas por agências multinacionais (Banco Mundial, FMI, CEPAL), que, na condição de agências financiadoras, acabam por definir diretrizes que servem de base na constituição e transformação das políticas educacionais.

A CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1948, com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, tinha inicialmente o objetivo de estabelecer o desenvolvimento social, passando a trabalhar, como prioridade, a reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe, indicando um maior investimento em formação de recursos humanos e atrelando isto a uma constante avaliação da sua eficiência. Neste sentido, a idéia de desempenho está combinada com a de eficiência e eficácia e o caminho sugerido é o de estabelecer programas de ensino que conduzam a essa esperada eficiência mensurada por programas de avaliação externa de caráter apenas regulatório e não emancipatório.

Para a CEPAL, a educação é a propulsora para uma nova mentalidade e prática pedagógica o que pode ser comprovado através da importância dada no debate internacional sobre a necessidade de uma reformulação do sistema educacional.

Assim vejamos:

Recursos humanos y desarrollo son dos temas muy vinculados entre sí. El reconocimiento de esta vinculación ha inducido a la CEPAL a iniciar, en conjunto con la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y Caribe (OREALC), un esfuerzo sistemático para profundizar en las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico, en el marco de los elementos centrales de su propuesta, es decir, la transformación productiva, la equidad social y la democratización política. (CEPAL, 1992)

Desta forma, as relações capitalistas de produção vão incorporar o cotidiano escolar, assimilando as propostas das agências internacionais na formulação das políticas educacionais, observando critérios como eficiência, eficácia, produtividade, agregando ainda o conceito de empregabilidade, competência, obrigando a escola a preparar para o mercado de trabalho.

Com relação às propostas do Banco Mundial (BM) para a educação, Coraggio (1996) se manifesta destacando atenção especial ao conteúdo implícito das propostas as quais vêm revestidas com o ideário de aumentar os recursos dos pobres, quando na realidade o que se pretende é a viabilização de políticas educacionais também voltadas para a formação de um novo sujeito social, configurado para um novo modelo de produção e consumo, pois a inserção de empréstimos de menos

de 5 por cento nos orçamentos dos países acaba por “manipular suas políticas por controle remoto”. (CORAGGIO, 1996, p.82)

O autor destaca três itens que ajudam a entender o objetivo das políticas difundidas pelo BM.

O primeiro a ser destacado é a continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência dos processos de industrialização e desenvolvimento econômico (CORAGGIO, 1996). O significado trazido com essa premissa é o de dar continuidade a uma política de investimento em pessoas, a estruturação de um “capital humano”

O segundo item diz respeito a atribuir às políticas públicas a responsabilidade por servirem de instrumento para compensar efeitos da revolução tecnológica e econômica oriundas do processo de globalização.

O terceiro item mencionado refere-se ao fato de as políticas serem elaboradas com intuito de instrumentalizar a política econômica.

Para Corragio (1996) essa instrumentalização tem dupla finalidade:

...eliminar o papel de mediação do Estado na elaboração das políticas públicas transferindo para a sociedade civil competitiva essa função e, em seguida, introduzindo nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico; todos devem pagar pelo que recebem, e que os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.) (CORAGGIO, 1996, p.78).

A falta de discussão temática da proposta, de suas bases com relação aos recursos para os financiamentos pretendidos para a execução dessa política, e, muito embora se pretenda compensar os efeitos da revolução tecnológica, o que pode ser notado é uma dissimulação da discussão sobre os efeitos que toda a mudança na sociedade suscitou.

Com relação à estruturação de capital humano, Frigotto (1989) critica este raciocínio, pois segundo ele, o desprezo a todo o contexto histórico e as relações de acumulo de capital dá margem a um entendimento equivocado para compreender a Teoria do Capital Humano. É necessário entender como esta teoria se articula com o desenvolvimento do sistema capitalista. Em outras palavras, não é possível apreender o seu conteúdo se não se buscar uma articulação entre o que se dá no âmbito da economia e no campo superestrutural. Assim, num entendimento que desconsidera esta realidade histórico-social, a teoria estaria a serviço para a formação de um pensamento que justificaria as contradições do sistema capitalista, mantendo o *status quo* das relações sociais desiguais já existentes.

Luiz Antônio Cunha (2002), ao analisar a questão do financiamento externo e as propostas do BM citadas por diversos autores como políticas hegemônicas, se posiciona no sentido de revertermos o alinhamento de tais políticas, não como mera imposição, pois destaca o consentimento interno e a afinidade das elites nacionais aos projetos dos organismos internacionais. Assim, salienta que as mediações internas para a realização dos programas educacionais teriam co-responsáveis pela facilitação de injunções políticas externas em nossa educação. Ressalta a participação de personalidades brasileiras mencionadas nos documentos elaborados pelas agências multilaterais que serviam sucessivamente às instituições e ao governo brasileiro.

A crítica que faz, citando em nota de rodapé o livro de Marcos Francisco Marins, intitulado “Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?” o qual se fundamenta em pesquisadores de educação no Brasil, em especial Gaudêncio Frigotto, Celso Ferreti e Acácia Kaunzer se contrapõe a idéia de uma responsabilidade unilateral com relação às proposituras e execução das reformas. Porém, é inegável que tais autores, dentro da necessidade eminente do próprio contexto da época de suas publicações, produzem de forma inaugural um discurso de resistência necessário para a academia como instrumento de disseminação de uma corrente crítica a proposições com grande fragilidade teórico-metodológica.

DA REFORMA DO ESTADO À REFORMA EDUCACIONAL

No contexto da Reforma do Estado surge a Reforma Educacional, como medida de regulação social, realização de ajuste no sistema social, sendo liderada por organismos internacionais, como já dissemos, e executadas por organismos governamentais a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, segundo as transformações no modo de produção capitalista.

Na realidade, a reforma educacional ocorre juntamente com outras políticas sociais e reformas de forma concomitante. Neste cenário temos a reforma na previdência, a reforma tributária, a reforma sindical, a reforma trabalhista e a reforma da educação superior, entre outras.

Nesse sentido, reforça-se a idéia da reforma na educação compreendida em termos econômicos e políticos, como mais um elemento usado pelo Estado para manter as bases de um sistema de acumulação, na lógica da mudança de paradigma, o que também reforça a tese da regulação social como controle.

O estudo das reformas ocorridas em vários países da América Latina traz a marca da regulação e do controle como forma de ajuste às medidas econômicas impostas pelos organismos internacionais aos países ditos “países em desenvolvimento”, promovendo a Reforma do Estado.

Seguindo esses passos, como afirma Blaslavsky (1998, p.34) ao estudar a formulação de um currículo no seio das reformas educacionais latino-americanas:

(...) los textos de referencia de los funcionarios públicos y burocráticos hacen que ni unos ni otros tiendan a utilizar los resultados provenientes de las investigaciones empíricas ni de la comparación internacional.

Gentili (1999) resume as propostas neoliberais da reforma para a educação identificando-as por eixos de análises diferentes. Segundo o autor novos requisitos educacionais passam a ser exigidos tais como: princípio da competência do sistema escolar que inclui mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, subordinando o sistema educativo ao mercado e propondo modelos de avaliação do sistema; programa combinado de *centralização* e *descentralização*: a centralização refere-se ao controle pedagógico, através de mecanismos de avaliação nacional, e, a descentralização se refere a transferências das instituições públicas das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais); da obrigação do poder público transferida para as comunidades locais promovendo o que chamamos de protagonismo social; reformas visando o estabelecimento de um currículo nacional; programas de formação e atualização de professores; e propostas de autonomia da gestão financeira.

São esses princípios que orientam as reformas educacionais no Brasil, uma vez que essas ações são defendidas como necessárias, sob a alegação do sistema escolar ser absolutamente ineficiente e o Estado Social (Welfare State) se mostrar incapaz de solucionar os impasses da educação pública.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Como reflexo e resultado das reformas educacionais, documentos oficiais começam a difundir a idéia de competências e habilidades, interdisciplinaridade e contextualização como norteadores do trabalho docente.

Ocorre que, a apresentação desses conceitos nos documentos oficiais gera várias possibilidades de diferentes interpretações que são conflitantes entre si.

A interpretação e aplicação equivocada com relação à interdisciplinaridade são relatadas por Carvalho (2001, p.156) da seguinte forma:

Não obstante o fato de que esses ideais tenham tido, ao longo desses anos, ampla difusão e mesmo uma aprovação bastante generalizada nos discursos pedagógicos e nas teorias educacionais, o que se constata é que no âmbito prático eles não têm produzido efeitos visíveis ou consideráveis, a não ser em um ou outro caso isolado. As razões desse hiato entre a aceitação teórica ou discursiva desses ideais e a ausência de sua efetiva concretização em práticas pedagógicas têm sido objeto de uma série de reflexões, ainda que raramente apoiadas

por pesquisas empíricas confiáveis. Em geral, tais reflexões apontam a relutância de professores em inovar suas práticas, a inadequação da sua formação ou ainda a cristalização de uma burocracia escolar como alguns dos principais fatores que impediriam ou dificultariam a efetivação de mudanças desse tipo, já que elas parecem ser consideradas como desejáveis inclusive por boa parte dos próprios professores e demais agentes institucionais do ensino.

Assim sendo, a interdisciplinaridade que teria como proposta o rompimento com a visão segmentada, quebrando barreiras de resistência na prática docente e promovendo um entendimento do fenômeno de forma multifacetada, acaba, juntando-se à idéia de competência, servindo única e exclusivamente para a produção de atividades a serviço de resolução de problemas e não para a produção de conhecimento em si.

Ocorre, então, um esvaziamento do conhecimento em prol da valorização de habilidades e competências.

A super-valorização do discurso das habilidades e competências, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, se analisado empiricamente, torna-se uma verbosidade, pois todo objeto de estudo deve identificar-se com uma linha de investigação ou método.

Passmore apud Carvalho (2001, p.159) afirma que:

Habilidades e competências são capacidades para opostos. Um médico pode usar sua habilidade tanto para matar quanto para curar. Analogamente um expert na detecção de falácias pode usar sua habilidade para ocultar falácias em seu próprio discurso, ao desviar delas nossa atenção.

É importante também, salientar que o desenvolvimento do pensamento crítico, segundo Carvalho (2001), somente se daria através de um trabalho pedagógico com exposições sistemáticas e práticas críticas com as quais os alunos fossem capaz de apreciar e reconhecer valores buscando um cultivo e aperfeiçoamento em suas próprias práticas. A crítica, do ponto de vista científico, deve derivar do questionamento que se faz da capacidade que uma determinada teoria tem ou não de explicar um determinado fenômeno.

Ainda a exemplo da difusão da competência como norteador da aprendizagem, o Parecer CNE/CNB 16/99 que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de nível Técnico surge como forma de resolver problemas que o ensino técnico enfrentava no que diz respeito ao distanciamento da realidade profissional, instaurando um dualismo entre ensino médio e profissional e descreve o nível técnico “como um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico”. (BRASIL, 1999, p.4)

Para Ramos (2002, p.441) a organização do trabalho docente com base em atividades descritas sob a forma de competências “contradiz com as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, com tendências à complexificação e à flexibilização”. Diz a autora que:

...a aquisição de determinados saberes pode requerer um trabalho do pensamento cuja amplitude, ritmo e duração são incompatíveis com os da ação e, portanto, aquele ocorre separadamente desta. Esse trabalho como uma ação autônoma do pensamento, constitui a formalização. Os saberes conservam certa identidade e autonomia própria e, na maior parte das vezes, são adquiridos fora da ação por um processo regulado.

Desta forma, o trabalho docente passa a ser pontuado pelo ideário de “aprender a aprender” tão criticado também por Duarte, pois segundo esse autor, esta pedagogia é fruto do esvaziamento de conteúdo e da falta de uma mediação crítica que pode ser feita pelo professor.

Para ele, o ideário aprender a aprender:

...reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido a seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.[...] Em última

instância o lema aprender a aprender é a expressão, no terreno educacional da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2000, p.8-9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente, diante deste breve exame com relação à reforma educacional que vem se intensificando desde os anos 90, podemos afirmar que as marcas principais se dão pelas contradições e ambiguidades na trajetória de uma reforma estatal com a intenção de reestruturar o mercado sob uma política neoliberal e a reforma educacional, ferramenta usada como meio de adaptações aos novos rumos de produtividade e consumo.

As ambiguidades e contradições se dão nos discursos que, elaborados com um procedimento argumentativo para persuadir e enganar possíveis resistências, nascem mascarados pelas proposições que demonstram preocupação em estabelecer uma equidade com fórmula mágica de superação da pobreza, sem que para superá-la de fato, se estabeleça uma verdadeira política de equidade social e responsabilidade estatal.

Os discursos psicologizantes e pedagógicos, nada discutem a respeito de condições materiais de vida, ao contrário, na tentativa de sempre minimizar a responsabilidade estatal atribui o peso das transformações sociais a conceitos como globalização, consolidação de um novo sistema econômico livre da regulamentação do Estado Social, sem que houvesse qualquer autoria para tais acontecimentos.

Na reforma do sistema educacional, a autonomia escolar, por mais que apareça como instrumento descentralizador, tende a concretizar os programas de reforma centralizada, baixo a processos de avaliações externas sobre os resultados obtidos na aprendizagem de alunos, norteados por provas padronizadas seguindo os mandos e desmandos das injunções de agências internacionais.

As práticas pedagógicas e trabalho docente sofrem os efeitos da reforma, sendo direcionados por ideários que muitas vezes desprezam um estudo pautado por uma metodologia e fundamentação teórica como é o caso de teorias como a do professor reflexivo.

Portanto, o que temos é a interferência das agências multilaterais, como principais agentes do movimento de reformas, cujos principais acionistas são os países ricos e hegemônicos, os quais elaboram as estratégias e diretrizes a serem seguidas, pelos países pobres, desconsiderando muitas das históricas, diferenças entre as nações, como forma de adaptá-las.

REFERÊNCIAS

BLASLAVSKY, Cecília. **La gestión curricular em las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contempóreas**. In: WARDE, Mírian J. (org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*, São Paulo, PUCSP/ PEPGE:EHPS, 1998, p. 27-47.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/CNCT/default.shtm>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1996, cap. 16 – A reforma da administração pública, p.269-294.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 112, p. 155-165, 2001.

CEPAL/UNESCO. **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile. 1992.

CORAGGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: De TOMMASI et al. (Orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar et al. **O Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. 372 p. p.103-133.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo, Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed., São Paulo, Cortez, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**, Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8. ed. - Petrópolis: Vozes, 1999, p.31-92.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v.23, n.80, p. 400-422, setembro/2002.