

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA DIANTE DOS PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA

ALYNE CAMPELO DA SILVA
ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE
OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir aspectos relativos à relação que se estabelece entre trabalho e educação nos projetos societários em disputa na atual sociedade, apresentando ainda elementos referentes à concepção de formação humana na esfera da Educação Profissional. O estudo foi realizado por meio de revisão bibliográfica em obras de autores como Gramsci (2001), Ramos (2006), Antunes (2009), Moura (2010), Frigotto (2011) e Marx (2014), entre outros. Partimos da concepção de que as categorias trabalho e educação sofrem transformações no contexto da atual sociedade a medida que o trabalho se reduz a sua perspectiva histórica e a educação é reforçada enquanto elemento com força político-ideológica, balizadora das relações sociais. Assim, é partindo desta concepção reducionista, que defendemos uma proposta de educação que dê conta de todas as dimensões da vida e considere o trabalho enquanto princípio educativo, como produção da vida humana.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho e educação, projetos societários, Educação Profissional.

WORK, EDUCATION AND HUMAN TRAINING IN THE FACE OF THE SOCIETAL PROJECTS IN CONFLICT

ABSTRACT

This article aims to discuss aspects related to the relationship that is established between work and education in the societal projects in conflict in the current society, as well as presenting elements related to the conception of human formation in the sphere of Professional Education. The study was conducted through literature review on works by authors such as Gramsci (2001), Ramos (2006), Antunes (2009), Moura (2010), Frigotto (2011) and Marx (2014), among others. We start from the conception that the categories work and education undergo transformations in the context of the present society as the work reduces to its historical perspective and the education is reinforced as an element with political-ideological force, beacon of the social relations. Therefore, it is from this reductionist conception that we advocate a proposal for education that addresses all dimensions of life and considers work as an educational principle, as the production of human life.

KEYWORDS: Work and education, societal projects, professional education.



1 INTRODUÇÃO

O sistema capitalista de produção, ao longo dos seus ciclos de expansão e aprimoramento, tem provocado diversas mudanças na estrutura econômica, social, ideológica e política e principalmente nas formas como estrutura e organiza o trabalho, com o intuito de atender às necessidades de reprodução e manutenção do sistema, que tende a captar as diversas esferas da vida social funcionais à reprodução da sua lógica. Neste estudo, destacamos a educação como uma destas esferas.

A educação, nesse viés, também sofre transformações e assume novos papéis atuando como força político-ideológica e como elemento balizador das relações sociais. Nesse caso, ela se materializa enquanto força social contraditória ficando a reboque dos interesses produtivos.

Posto isso, objetivamos, neste estudo, discutir aspectos relativos à relação que se estabelece entre trabalho e educação diante dos projetos societários em disputa na atual sociedade, apresentando ainda elementos referentes à concepção de formação humana na esfera da Educação Profissional - EP.

Para o curso da investigação teórica, realizamos pesquisa bibliográfica partir de autores que discutiam sobre as temáticas presentes no nosso estudo. Para tanto, consultamos Gramsci (2001), Ramos (2006), Antunes (2009), Moura (2010), Frigotto (2011) e Marx (2014) que discutem sobre trabalho, educação, formação humana, escola unitária e Educação Profissional.

O presente artigo se estrutura em 4 tópicos: este que corresponde à parte introdutória, o segundo, em que construímos o referencial teórico abordado; no terceiro, a ênfase em uma breve discussão em torno do tema, e, no quarto, as conclusões.

2 UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A INTRÍNSICA RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE, TRABALHO E EDUCAÇÃO

O trabalho enquanto atividade exclusiva do homem permite que este atue na transformação do seu meio ao mesmo tempo que sofre transformações advindas dessa relação, assumindo diversas formas ao longo dos distintos modos de produção (MARX, 2014). O trabalho, então, deve ser visto sob duas dimensões: uma dimensão ontológica e uma dimensão histórica. O fato é que podemos perceber que, no processo da vida social, o trabalho, em sua dimensão ontológica passa a ser reduzido a dimensões economicistas, enquanto fator de produção/emprego. Nesse caso, ao invés de progredir como fonte natural da liberdade dos sujeitos, se transforma em síntese de exploração e degradação humana (DIAS, 2016) a medida que se converte em mercadoria.

Já a educação é um complexo constitutivo da vida social e das formas de reprodução do ser social, uma dimensão que contribui para a produção e a reprodução das condições necessárias ao processo de acumulação do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). A educação é, portanto, um amplo espaço de embates e interesses contraditórios, do qual o capital

tem se utilizado como forma de manipulação das massas populares, se revelando como palco onde figuram o máximo de interesses políticos.

Situando essa discussão em um campo filosófico mais denso, buscamos em Gramsci (2001) o papel atribuído à escola, para compreender como acontece essa apropriação por parte das forças do capital. Para o autor, a escola é o espaço de formação dos intelectuais¹ de diversos níveis e, portanto, ela serve ao capital como espaço de disseminação da ideologia dominante e manutenção da hegemonia através da dominação política e cultural de uma classe sobre a outra.

O sistema capitalista de produção, ao longo dos seus ciclos de expansão e aprimoramento, tem provocado diversas mudanças na estrutura econômica, social, ideológica e política e principalmente nas formas como estrutura e organiza o trabalho, sempre com o intuito de atender às necessidades de reprodução e manutenção do sistema.

Desse modo, compreendemos a função que a escola e a educação exercem nesse cenário, o que tende a ser adensado com a disseminação da ideologia neoliberal, na qual se intensificam o apelo e a busca por estratégias de enfrentamento à crise estrutural do sistema e tem-se, portanto, a tendência à transformação de todas as esferas da vida social em áreas lucrativas, como é o caso da educação. (LIMA, 2013).

O regime fordista, por exemplo, se configurou como uma fase de expansão econômica que trouxe em si muitas alterações na lógica de organização da sociedade. Caracterizado pela rigidez na organização do trabalho, o fordismo implementou mudanças não somente no processo produtivo, mas também no modo de vida e de consumo das pessoas. Naquele momento, a educação iria responder pela “pragmática da especialização fragmentada”, pois ao trabalhador não era necessário ter conhecimento de todo o processo de trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 31).

Já com o advento da acumulação flexível, enquanto tentativa de recuperar o ciclo reprodutivo do capital², promovia-se uma alienação do trabalho de forma “mais interiorizada” (ANTUNES, 2009a, p. 30) e por meios não coercitivos, pois a exigência era de um trabalhador mais qualificado e criativo, embora mais adestrado, num processo que caracteriza a intensificação da exploração da força de trabalho. Aqui, no que condiz às ofertas educativas, a prerrogativa seria buscar uma educação “ágil, flexível e enxuta” (ANTUNES, 2009, p. 31).

Desse modo, a consequência da transformação das esferas da vida social, inclusive da educação enquanto mercadoria ao longo da história, faz com que o acesso e a qualidade das políticas públicas estejam sempre atrelados à condição da classe social do educando (LESSA,

¹ Para Gramsci “os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e do governo político” (GRAMISCI, 2001, p. 21) através das superestruturas (sociedade civil e sociedade política) combinando consenso e coerção. Para maior aprofundamento ver Gramsci (2001).

² A passagem do regime do fordismo para o toyotismo, ou acumulação flexível, engendrou um conjunto de mudanças que não podem ser vistas somente a partir do mundo do trabalho, embora este seja o foco abordado no nosso estudo. A mudança é mais profunda e engloba a dimensão social, política, econômica e cultural. Ou seja, com a mudança de regime muda a forma de viver das pessoas. O estado de bem estar social, o acordo entre capital e trabalho e o taylorismo-fordismo são substituídos por uma nova sociabilidade: a sociabilidade da acumulação flexível, da globalização, do neoliberalismo e do pensamento pós-moderno. Prevalece nesse cenário o uso de novas tecnologias produtivas, reorganização do sistema financeiro e global, mudanças no papel do estado, cultura do individualismo no qual prevalece o efêmero e o fugaz. Para um melhor aprofundamento, sugerimos ver Harvey (2014).

2013), adensando a dualidade presente historicamente na educação (MOURA, 2010; LIMA FILHO, 2013).

Essas observações são basilares para aprofundarmos a discussão de como se imbricam as categorias trabalho e educação, remetendo-nos aos caminhos necessários à compreensão de como se constrói e se fundamenta a proposta da Educação Profissional integrada à Educação Básica e, com ela, a concepção de formação humana, a partir dos projetos sociais claramente em disputa na sociedade.

A lógica que permeia essa inter-relação situa-se no entendimento de que a educação se realiza enquanto força social que é funcional e mediadora de uma sociedade, que tende a subordinar o trabalho, a ciência e a tecnologia enquanto propriedade privada a serviço dos interesses de uma burguesia dominadora, que promove necessariamente a alienação e a exclusão de parcela da sociedade da possibilidade de transformação de suas condições de vida. (FRIGOTTO, 2011).

Nesse sentido, se imbricam os projetos societários em disputa pela materialidade da educação de acordo com seus interesses, de um lado a classe trabalhadora, de outro, a burguesia dominante. Para a classe dominante, interessa uma educação que tenha a capacidade de “preparar os mais pobres para uma vida subordinada e desprotegida, mas denominada ideologicamente empreendedora,” (LESSA, 2013, p. 108). Já para a classe trabalhadora, interessa uma educação num sentido mais amplo, com sólida base crítica com vistas à emancipação, baseando-se na proposta de formação humana integral e politécnica que “rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana.” (FRIGOTTO, 2012, p. 74).

No entanto, a educação na cena contemporânea revela a presença de fortes traços de interesses dos grupos dominantes, que necessitam que a escola seja responsável por formar mão-de-obra tecnicizada para atender de modo incessante à retomada da expansão do capitalismo de acordo com suas crises (GAMBOA, 2001).

Uma proposta de educação que atenda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, então, deve ser pensada a partir da definição de Gramsci (2001) sobre escola unitária. Uma escola de formação humanista, reveladora da mais alta cultura e favorecedora do início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho técnico-industrial, posto que o autor considera o trabalho enquanto princípio educativo e categoria definidora da sociabilidade humana.

Para Gramsci (2001), a escola unitária é uma escola “desinteressada”, criadora e ativa que visa articular a formação do sujeito para transformá-lo em “especialista + político”, ofertada na esfera pública, no qual o estado arcaria com todos os custos, “pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Além disso,

Na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior

especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos. (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Para o autor, a marca social que a escola assume historicamente está necessariamente relacionada com os interesses daqueles que pensam e planejam a forma como ela será ofertada. Assim, ele explica que

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Essa é uma proposta ampla e complexa como reconhece o próprio Gramsci. Caminhar na direção de uma educação que busque materializar os preceitos defendidos pelo autor exige que os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos científico-tecnológicos e sociohistóricos, de modo a permitir que não estejam vulneráveis à exploração do capital, que desenvolvam sua autonomia intelectual para promover transformações na realidade, viabilizando melhores condições de inserção e participação política. (KUENZER, 2014). Essa é uma proposta que, segundo Kuenzer (2009), só será plenamente realizável numa outra ordem social, embora não se possa furtar da luta pela apropriação dos espaços contraditórios desta ordem para ir construindo o caminho necessário.

Conforme já mencionado, na história da sociedade brasileira, a marca das políticas educacionais foram construídas no limiar de uma dualidade estrutural e social, na perspectiva de formação diferenciada para as classes sociais. Moura (2010) e Lima Filho (2013), tratando especificamente da EP, sinalizam a presença marcante dessa distinção entre a educação mais instrumentalista, delegada aos filhos das classes subalternas, e o ensino propedêutico, que permitiria a possibilidade de continuidade da formação, voltado à classe dominante.

Nessa direção, Gramsci (2001) apresenta uma crítica às escolas profissionais italianas de sua época, afirmando que a divisão entre escola clássica e profissional atendia a um esquema racional e de interesses particulares, que privilegiavam a separação e a fragmentação: “a escola profissional destinava-se às classes fundamentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.” (GRAMSCI, 2001, p. 33). O autor ainda criticava a disseminação das escolas profissionais, por constituir-se apenas como uma aparente democratização do acesso ao ensino, ao tempo que não preparava o aluno para as funções de dirigentes, limitando-se às funções técnicas e instrumentais ligadas à indústria.

Essa concepção limitada no direcionamento da política de educação sempre foi muito forte na sociedade brasileira, que sofreu, ao longo da história, várias reformulações nos seus sistemas de ensino. Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que, na década de 1990, as reformas empreendidas pelo estado no campo educacional não abordavam ou tratavam de expressões como educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou emancipadora, havendo sim um apelo e/ou realce ao ideário da polivalência, da qualidade total, das competências e do cidadão produtivo, prerrogativas que carregam em si as marcas dos interesses da classe dominante e que estão presentes no ideário educacional até hoje.

As sucessivas reformas desta política devem ser entendidas como necessidade do mercado, que exige, portanto, constantes alterações ideológicas e operacionais para garantir a competitividade e a produtividade necessárias à manutenção da ordem capitalista, de forma que todas as formas de sociabilidade humana são por ela apropriadas num amplo processo de alienação, que carece ser superado.

Portanto, é fato que a maior parte do legado histórico da educação nega a possibilidade de garantir a universalização a partir de uma educação crítica e emancipadora, além de gratuita, laica e de qualidade. Para Ciavatta (2016),

A cultura do trabalho se contrapõe a uma educação plena, pois é a da formação profissional reduzida aos treinamentos, à pedagogia das competências, à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimadas da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais (CIAVATTA, 2016, 151).

Essas características tendem a marcar profundamente o jogo de forças que marcam a trajetória das políticas de educação no Brasil, pois a tendência é reduzir o tempo de formação ao tempo necessário de preparação para exercer uma atividade direcionada ao trabalho. Assim, é necessário construir um tipo de escola e de educação que seja formativa e não classista levando-se em consideração, como enfatiza Kuenzer (2009), que a dualidade que estrutura a educação tem suas bases e raízes na forma de organização da sociedade e, portanto, não se pode considerar o espaço da escola como lócus suficientemente capaz de resolvê-la, muito embora apropriar-se do seu espaço seja condição necessária para superar as alicerces desse sistema degradante e cruel.

3 A ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA: A FORMAÇÃO HUMANA COMO FOCO

Estamos diante do desafio de se refletir sobre a educação dissociada dos apelos conjunturais, principalmente quando se trata das políticas voltadas para as classes menos favorecidas, pois o capitalismo aliado ao Estado está sempre a lançar novas prerrogativas para as políticas educacionais, em uma aparente tentativa de oferecer respostas às demandas da classe trabalhadora, o que tende a encobrir seus reais interesses.

Percebemos que persiste a condição de acesso à educação atrelada à classe social do educando. Para a classe trabalhadora, vigora a formação de executores de atividades produtivas simples de acordo com as demandas do mercado, ou seja, uma formação empobrecida que contribui para uma vida alienada e conformada. (LESSA, 2013).

Dessa forma, mesmo diante desses movimentos hegemônicos e contraditórios largamente difundidos e capitaneados por essa lógica conjuntural, devemos, enquanto educadores, primar pelo debate e conhecimento aprofundado dos processos, a fim de proporcionar à classe trabalhadora os elementos necessários ao conhecimento político e crítico aprofundado. Na visão de Moura (2013), essa é uma possibilidade que precisa ser gestada a partir de bases sólidas, pois jamais será alcançada a partir de uma formação aligeirada e/ou reducionista.

Assim, concordamos com Frigotto (2010) a medida que defende o resgate da educação básica e formação técnico profissional integrada, apoiando-se na concepção de educação unitária e politécnica que articule as dimensões da vida social, como possibilidade para uma educação não dualista, assentada numa perspectiva crítica e ampla. Para isso, é preciso que se desloque o foco do mercado de trabalho para a pessoa humana. (RAMOS, 2010).

Sob tal perspectiva, a educação, em geral, e a EP, em particular, deveriam ser tomadas não pelo sentido do treinamento para a esfera produtiva, mas como ação constituinte da humanização do sujeito, de modo a possibilitar o acesso e a produção de novos conhecimentos, para formar o cidadão capaz de fazer a leitura crítica da totalidade do real.

Entender a concepção de formação humana se faz, portanto, essencial. Devemos entendê-la como um “processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência.” (RAMOS, 2006, p.26).

Para tanto, tomamos esta discussão da EP integrada com a Educação Básica como possibilidade para transformar as bases da educação atual, entendendo também que integração não significa justaposição, só assim poderemos criar possibilidades de construir o caminho de “travessia” para uma educação de fato universal, pública e gratuita, que transforme os indivíduos para além de técnicos, sujeitos políticos, críticos, pensantes, que problematizam e não se conformam com a destruição e desmontes de vidas e direitos.

Essa visão de formação humana concebe o mundo do trabalho, em que o estudante se forma adquirindo conhecimentos que viabilizarão o seu desenvolvimento humano e profissional. Assim, Moura (2013) sugere que o ensino médio integrado poderia ser entendido como o locus da possibilidade de mudanças a partir de tais paradigmas, pois “na proposta de integração, o ensino médio estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo.” (MOURA, 2013, p. 145).

Uma vez que educar pressupõe assegurar a formação e o desenvolvimento do ser humano, a formação humana pretende possibilitar ao educando uma compreensão mais ampla

de sua condição, ao mesmo tempo em que lhe garante criar estratégias para agir e pensar por si mesmo, preparando-o para uma inserção qualificada no mundo do trabalho.

Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, portanto, categorias indissociáveis nessa direção (RAMOS, 2014). O não acesso dos trabalhadores aos níveis de conhecimentos científico-tecnológicos e sociohistóricos, por exemplo, podem contribuir para uma inserção precarizada no mundo do trabalho, estando o trabalhador submetido com mais facilidade às forças do capital.

Um dos desafios, portanto, reside em romper a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, pois ela persiste em coexistência com as ofertas da proposta do modelo de ensino integrado a partir das ofertas de cursos concomitantes e subsequentes nas instituições de ensino, o que distancia essa concepção de integração e aproxima o currículo de um viés extremamente técnico.

Percebemos, assim, que a escola e a educação se inserem no campo da contradição. Contradição que precisa ser apropriada de forma incessante pela classe trabalhadora para construir uma proposta de educação que se aproxime daquilo que seria seu projeto de classe, contrário aos interesses escusos e excludentes da sociedade do capital, isso porque “a escola existente é engendrada no modo de produção capitalista, ela serve primeiramente aos interesses da classe detentora dos meios de produção, não sendo, assim, espontaneamente revolucionária.” (ASBAHR; SANCHES, 2013, p. 45), ou seja, é necessário que o espaço escolar seja potencialmente transformado a favor das classes subalternas distanciando-se da ideologia e hegemonia dominante a qual servem historicamente.

Assim, devemos ter em mente que a educação e o espaço escolar têm um papel contraditório, pois, ao mesmo tempo em que servem como instrumento do capital, devem ser tidos como espaços a serem apropriados pela classe trabalhadora, a fim de proporcionar os meios para uma conscientização revolucionária, que lute para superar as bases desiguais nas quais se assentam nossa sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que é necessário romper com o legado do capital em seus diversos matizes, que correlaciona o trabalho e a educação como elementos que se imbricam para atender aos seus interesses.

É necessário traçar um projeto de educação que possa articular as dimensões da vida social, entender o trabalho para além do princípio do emprego e sim como potência de transformação do ser humano. Uma educação laica, gratuita e de qualidade que, como discutimos, deve ser construída a partir do princípio da integração e da politecnia.

Assim, também é preciso ter em mente a necessidade de construir as bases para superação da sociedade atual reconhecendo que não se pode viver nessa imersão onde os interesses da minoria não são compatíveis com os da maioria, sendo necessário criar as condições, como nos fala Marx (1997, p. s/n), para “fazer ir pelos ares toda a superestrutura das camadas que formam a sociedade oficial.” (MARX, 1997, p. s/n).

5 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p.25-33, jun. 2009.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? *In*: PARO, Vitor Henrique. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 33-72.
- DIAS, Ana Patrícia. As metamorfoses da categoria trabalho. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias de Araújo. (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: CRV, 2016. p. 55-74.
- CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias de Araújo. (Org.). **As interfaces do mundo do trabalho: educação, práxis social e formação dos trabalhadores**. Curitiba: CRV, 2016. p. 139-155.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 16, 2011. p. 235-254.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p.619-638, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- GAMBOA, Sílvio Sanchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. *In*: LOMBARDI, José Claudionor. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: associados, 2001. p. 79-106.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2., 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LESSA, Sérgio. Da contestação à rendição. *In*: BERTOLDO, Edna. MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Suzana. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana: Frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács. 2013. p. 29-50.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. Políticas públicas para a educação profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. *In*: MOURA, Dante Henrique

(Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado Letras, 2013. p.201-220.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Lisboa: Avante, 1997.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, v. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: MOURA, Dante Henrique. (Org) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1ª ed. Campinas SP: Mercado Letras, 2013. p. 141-200.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.