





*Educação para o trabalho nas políticas de  
formação continuada no Brasil*

As informações contidas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.  
As opiniões nela emitidas não representam, necessariamente, pontos de vista da  
Gradus Editora e de seus Comitês.



## PUBLICAÇÃO DA GRADUS EDITORA

Rua Luiz Gama, 227  
Bauru, São Paulo  
E-mail [graduseditora@gmail.com](mailto:graduseditora@gmail.com)  
Telefone: (14) 99161-3826  
[www.GRADUSEDITORA.com](http://www.GRADUSEDITORA.com)

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO  
NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA NO BRASIL [e-book/  
impresso] SANTOS, V. S; VILLELA, F. F.. –  
Bauru, SP: Gradus Editora, 2020.  
93 p. : il. (algumas color.) ; 16x23 cm/adap.

Inclui bibliografias.  
ISBN: 978-65-88496-18-3

1. Educação para o trabalho – Brasil 2. Educação – Brasil. I.

CDD 360.00

VALDIRENE SOARES DOS SANTOS  
FÁBIO FERNANDES VILLELA

*Educação para o trabalho nas políticas de  
formação continuada no Brasil*

GRADUS EDITORA  
2020

© 2020 – Gradus Editora

SANTOS, V. S; VILLELA, F. F. *Educação para o trabalho nas políticas de formação continuada no Brasil*. 1.<sup>a</sup> Ed: Gradus Editora. Bauru – SP. 166 p. 2020. ISBN: 978-65-88496-18-3

**Comitê Editorial – Gradus Editora (biênio 2020-2021):**

**Editoração:** Lucas Almeida Dias

**Arte:** Lucas Rafael da Silva

**Revisão:** Matheus de Oliveira Silva

**Diagramação:** Natália Huang Azevedo Hypólito  
Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

**Comitê científico:**

Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Tiago Yamazaki Izumida Andrade

Dr. Vitor Sérgio de Almeida

Ma. Ana Lydia Sant’ Anna Perrone

Ma. Camila Mossi Quadros

Me. Dorgival Pereira da Silva Netto

Ma. Élica Cristina de Carvalho Castilho

Me. Filipe Pimenta Carota

Me. Jean Carlos da Silva Roveri

Me. José Augusto A. Rabelo

## *Sumário*

<i>Apresentação</i> _____	9
<i>Políticas de Formação Profissional no Brasil: Uma Análise Histórica</i> _____	13
<i>O trabalho como mediação na relação homem/natureza     no modo de produção capitalista</i> _____	33
<i>Modelos Produtivos e os Impactos da Flexibilização e na Qualificação do Trabalho</i> _____	41
<i>Reestruturação Produtiva do capital e a Flexibilização     do ensino</i> _____	55
<i>Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)</i> _____	65
<i>Conhecimento teórico e prático sob a perspectiva do     Materialismo Histórico Dialético (MHD)</i> _____	70
<i>Referências</i> _____	73



## *Apresentação*

Este livro é parte da dissertação de mestrado intitulada: “Orientação profissional no ensino médio: uma proposta de abordagem na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”, elaborado por Valdirene Soares dos Santos, sob minha orientação. Neste prefácio, recupero a trajetória profissional vitoriosa da Professora “Val”. Nasceu em Paranacity, estado do Paraná, graduou-se em Pedagogia e, a partir de 2008, começou a lecionar no Ensino Fundamental. Em 2010, se efetiva como professora de Educação Infantil, onde lecionou por 10 anos. Especializou-se em Psicopedagogia e em Métodos e Técnicas de Ensino. Em 2014, formou-se em Ciências Sociais e, em seguida, fez concurso e foi aprovada para lecionar Sociologia no Ensino Médio na cidade de Boracéia, localizada na região centro-oeste do estado de São Paulo.

Nesse percurso de atuação docente, a Professora se deparou com inúmeras inquietações durante as aulas de Sociologia. Um exemplo, era o conflito vivido por seus alunos: os estudantes afirmavam que almejavam uma colocação no mercado de trabalho, antes de terminar o Ensino Médio, pois necessitavam ajudar a família, e, ao mesmo tempo, relatavam as dificuldades em escolher uma profissão. Esse conflito configura-se na necessidade de escolher uma profissão pelos jovens estudantes, uma escolha marcada por muitas dúvidas e angústias, porque envolve a construção de um projeto de vida e de processos de inclusão social no mercado de trabalho. De forma questionadora, a professora se perguntava: “como os conteúdos nas aulas de Sociologia poderiam contribuir para orientação profissional e formação do estudante do Ensino Médio?”

Movida por esses questionamentos, a Professora levou para o mestrado esse projeto de pesquisa, quando do processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Unesp, Campus de Bauru, em 2018. Aprovada no programa, esse projeto foi desenvolvido baseado no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Demerval Saviani, entre outros. O problema central abordado foi: como estudantes no Ensino Médio

de uma escola estadual do interior paulista podem construir sua formação profissional, auxiliados pela Pedagogia Histórico-Crítica? Além da dissertação propriamente dita, a Professora se propôs a elaborar um vídeo documentário, para orientação profissional, com os estudantes do Ensino Médio, tendo por base teórica também a Pedagogia Histórico-Crítica. Esse vídeo está disponível no Youtube, com o título: “Eu sonho um futuro”.

Este livro, “Educação para o trabalho nas políticas de formação continuada no Brasil” é uma parte da trajetória profissional da professora Val, da qual eu dei uma contribuição, e contém a análise histórica das políticas de formação profissional no Brasil; os decretos e legislação para educação profissional no decorrer da história do Brasil, de 1809 a 2017; os programas nacionais de educação profissional técnica de nível médio e tecnológica no Brasil e os modelos produtivos Taylorista, Fordista, Toyotismo ou da Reestruturação Produtiva e seus impactos na flexibilização e qualificação do trabalho. Boa leitura tod@s!

---

**Fábio Fernandes Villela**, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, e-mail: [fabio.villela@unesp.br](mailto:fabio.villela@unesp.br)

# *Bases Teóricas*



## *Políticas de Formação Profissional no Brasil: Uma Análise Histórica*

No Brasil, as particularidades históricas do sistema educacional foram desenvolvidas em estreita ligação com a conjuntura da política e da economia do país, fortalecendo a integração educação na preparação dos estudantes para a inserção no mercado de trabalho.

Saviani (2011) afirma que “a ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social”, explicitando de que forma essa nova concepção foi incorporada “[...] A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista” (SAVIANI, 2011, p. 86).

Mészáros (2006) menciona e denomina a “educação contínua das pessoas”, por meio da transmissão da herança material e espiritual do capital, e as duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. Nesse sentido, o autor afirma que:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos (MÉSZÁROS, 2006, p. 263, grifos nossos).

Nessa concepção, o “processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes, por sua vez, tem relação com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

No entanto, adverte-nos (MÉSZÁROS, 2008, p. 42) que as “instituições tiveram de se adaptar no decorrer do tempo,



conforme as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital”. Diante disso, a educação profissional é compreendida, de modo geral, como um requisito de instrução do trabalhador, definido pelas empresas para os diversos níveis de produção.

No Brasil, essa modalidade educacional acontece em momentos diversos, através de planos de formação, que são cursos de aperfeiçoamento básicos, técnicos (de habilitação), tecnológicos (equivalentes à graduação) e de pós-graduação.

Neste sentido, cabe aqui, neste tópico, realizar um breve resgate histórico da ocorrência de formulações das legislações e decretos promulgados para educação brasileira, no período que compreende entre 1809 a 2018, conforme podemos observar no quadro 1:

**Quadro 1: Decretos e Legislação para educação profissional no decorrer da história do Brasil: 1809 -2017**

Ano	Contexto Histórico da Educação Profissional: Leis e Decretos
1809	Um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil.
1909	Nilo Peçanha, então Presidente da República, assinou o Decreto 7.566 de 23 de setembro, criando <u>19 Escolas de Aprendizes Artífices</u> , uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul, <u>que formavam profissionais provenientes das camadas pobres da população</u> . Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, porém voltadas para o ensino industrial.
1910	Além das oficinas de carpintaria e artes decorativas das Escolas de Aprendizes Artífices, foram <u>criados os cursos de tornearia, mecânica e eletricidade</u> ;
1930	Foram instaladas <u>escolas superiores para formação de recursos humanos</u> , <u>uma necessidade do processo produtivo no início da industrialização no país</u> .
1931	O Decreto Federal nº 19.890/31 e 21.241/32, na Reforma Francisco Campos, regulamentaram a organização do ensino secundário. Já o Decreto Federal nº 20.158/31 <u>organizou o ensino profissional comercial</u> .
1937	A <u>Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129</u> . Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).



1940	Surgimento do <u>Sistema S</u> , constituído por instituições voltadas para <u>formação de mão-de-obra para os dois principais setores da economia: o comércio e a indústria.</u>
1942	O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como <u>Lei Orgânica do Ensino Industrial</u> , definiu que o <u>ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico;</u> O Decreto-Lei nº 4.127/42, <u>que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem</u> , extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial; <u>foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)</u> pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.
1946	O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais; <u>foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários</u> foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946. A Constituição de 1946 definiu que <u>“as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.</u>
1959	Foram instituídas as <u>escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas</u> mantidas pelo Governo Federal.
1961	Em 20 de dezembro foi promulgada a <u>Lei nº 4.024/61</u> . Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que <u>passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no Ensino Superior.</u> A promulgação da <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961)</u> <u>garantiu maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, mas a dualidade estrutural ainda persistia.</u>
1967	As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas
1968	A <u>Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968</u> permite oferta de <u> cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos.</u>

1971	A <u>Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado Ensino Médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).</u>
1975	A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, <u>definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.</u>
1978	As <u>Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.</u>
1982	A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1991	<u>O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.</u>
1994	Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na <u>Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.</u>
1996	Em <u>20 de dezembro de 1996, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional.</u>
1998 2002	Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.
2004 2008	A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, <u>definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.</u> A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, <u>atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.</u> A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a <u>implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT, nas redes públicas e privadas de Educação Profissional?.</u>



2008	Lei 11.741 <u>introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.</u>
2012	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
2014	<u>Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional”.</u> Além disso, prevê “triplicar” as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.
2018	Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), <u>incluindo o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” no Ensino Médio. A nova redação da LDB se refere aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.</u>

Fonte: (MEC, 2019, grifos nossos). Elaboração: (SANTOS, 2019)

Estes períodos históricos do sistema de ensino brasileiro, brevemente pontuados acima, estão condicionados pelos movimentos e crises do capitalismo. Desta forma, a educação ganha um valor econômico, sendo considerada como um bem de produção, observando a relevância em “qualificar os recursos humanos” (CEZAR e FERREIRA, 2016). Ainda no que tange às razões evidenciadas, Trein e Ciavatta (2009) afirmam sobre a questão do ensino profissionalizante:

No período de 2002 a 2007, é a questão da educação profissional que emerge com destaque, em face das reformas que sucederam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei nº 9.394/96). Primeiramente, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o decreto nº 2.208/97, com a implantação na rede federal dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e das escolas técnicas e agrotécnicas, apoiada com



recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) – reforma da educação profissional, portaria MEC nº 1.005/97 –, assim como do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), com base nos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Em um segundo momento, já no governo Lula, o decreto nº 5.154/04 revogou o decreto nº 2008 e restaurou a alternativa da formação integrada em todo o sistema de educação profissional, em meio a grande polêmica. Em paralelo, na ausência de uma política nacional de educação básica (incluindo o Ensino Médio) para toda a população, criou programas de governo para diferentes segmentos da juventude, como o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA – decreto nº 5478/2005), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem – medida provisória nº 238/2005) e o Projeto Escola de Fábrica (medida provisória nº 251/2005) (TREIN E CIAVATTA, 2009, p.17, grifos nossos).

Cabe acrescentar que os atos legislativos que regem a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil estão alicerçados na interface da pluralidade das relações humanas, sociais e laborais do indivíduo com a complexidade do mundo e das demandas sociais.

Pleiteia-se, através da (EPT) um ensino pautado na aprendizagem ativa, implementado por um currículo por competências e habilidades profissionais que abranjam princípios educativos como o senso crítico e aprender a aprender.

Mais do que isso, para Kuenzer (2017), a “invasão das escolas públicas pela lógica mercantil, está orquestrada pelos setores empresariais com a anuência do Estado” (KUENZER, 2017, p. 352).

Compreendemos, sobretudo, que a autora afirma que a flexibilização das diretrizes curriculares, tem relação com propostas de despolitização do ensino secundário (segundo grau), por meio de um currículo tecnicista, de modo universal e compulsório para todo o país.

Trazendo a discussão para o contexto atual, a reforma<sup>1</sup> educacional a partir da (BNCC) evidencia que todos os alunos devem desenvolver habilidades, ao longo do ensino médio, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 9, grifos nossos).

---

1 Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 de autoria do presidente Michel Temer, (BRASIL, 2016) e sancionada por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).



No entendimento de (FERREIRA, 2017, p. 298), no texto, “A contrarreforma do (E.M), no Contexto do Lema “Ordem E Progresso”, ênfase dada na MP nº 746/2016, e a partir da Lei nº 13.415/2017, “guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no Ensino Médio brasileiro no período da ditadura varguista e na ditadura militar, e nos anos 1990”. Marsiglia (2017), em seu estudo, apontou que:

[...] apesar das disputas travadas pelas forças progressistas contra as forças conservadoras em torno da formulação da (BNCC), seja no governo Dilma e agora o governo pós-golpe, o processo de sua constituição vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000, atendendo aos interesses da classe empresarial (MARSIGLIA, 2017, p. 118).

No entanto, a legislação brasileira atual passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas “Habilidade e Competências” para se referir às finalidades da educação no Artigo 36. § 1º - “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades devem ser feitas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017 p. 12, grifos nossos).

Para todas essas mudanças supracitadas, destacamos o que está exposto na LDB 9394/1996, que trata sobre agrupamento da carga horária e a organização curricular:

Art. 24º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Art. 35 - A § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurado às comunidades indígenas, também, utilização das respectivas línguas maternas;

§ 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (LDB 9394/1996; Art. 24, 35).



Em consonância com essa legislação, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), em 2019, lançou o programa “Inova Educação”, com pressuposto em oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do Ensino Fundamental em Anos Finais e do Ensino Médio.

O programa propõe atividades educacionais centradas no desenvolvimento de competências voltadas para o século XXI.

No âmbito do Inova Educação, três componentes curriculares passarão a compor Currículo do Estado de São Paulo, a partir de 2020: Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia. Entre as principais críticas, algumas merecem destaque, dadas as condições de organização, no componente Eletivas, no qual alunos escolhem, a cada semestre, as aulas para cursar, a partir do ofertado pela escola.

“Assim, a flexibilização da aprendizagem implica uma organização curricular que, tal como propõe a Lei nº 13.415/2017, respeite a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas” (KUENZER, 2017, p. 337).

Contudo, “esses percursos (itinerários formativos) serão organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, podendo ou não estar integrados à formação comum, e devem levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino” (KUENZER, 2017, p. 335). Além disso, os *componentes* curriculares estão alinhado com a competência 6 (seis) da (BNCC):

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.9, grifos nossos).

No último componente Tecnologia, segundo o projeto da secretaria, os recursos educacionais digitais por meio de metodologias, os alunos devem aprenderem a usarem e criarem tecnologias do século XXI, para engendram seus próprios projetos”. Nessa direção, a tecnologia *encontra-se* relacionado com à competência 5 (cinco) da (BNCC):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa,



reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...] acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.9).

Destarte, a flexibilização dos componentes curriculares do (E.M) proposta pela (BNCC), reduz a formação escolar do ponto de vista conceitual, na direção de consolidar à participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho. Evidencia-se a aprendizagem dos estudantes na educação básica, os saberes quanto à capacidade de mobilizar e aplicar de maneiras diversas seus conhecimentos.

Todavia, a (BNCC) se apresenta aparentemente “organizada em um todo articulado e coerente, fundado em direitos de aprendizagem, através de um modelo único de currículo do Ensino Médio.

De acordo com Kuenzer (2017) há “controvérsia entre rigidez e flexibilidade na educação, pois para a autora, os sentidos de flexibilização não colocam em evidência as relações entre capacitação e trabalho, as quais são projetadas enquanto utilização das novas tecnologias”.

Portanto, na constituição da (BNCC), observamos a formação dos estudantes está diretamente relacionado com a promoção do desenvolvimento de habilidades para *qualificação* do trabalho. Diante dessas hipóteses, torna-se imprescindível recontextualizar as finalidades do (E.M), *conforme* determinação da legislação.

A preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas (BRASIL, 2017, p.465).

Para Saviani (1989), a legislação se apresenta contraditória, e destaca o autor: “o nó do Ensino Médio está na sua falta de definição: propedêutico ou profissionalizante, ou as duas coisas ao mesmo tempo”?

Acrescenta (KUENZER, 2002, p. 43), “a dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do E.M. e Profissional no Brasil,



legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados, a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica”. Nessa análise, expressa as implementações políticas educacionais do Estado dentro de um ideário de desenvolvimento da sociedade capitalista, logo, percebemos a dimensão estrutural e seus desafios, conforme ressalta Kuenzer (1992):

Ao mesmo tempo, essa impossibilidade revela, mais uma vez, a ingenuidade das propostas que pretendem resolver, através da escola, problemas que são estruturais nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, a escola brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior, referenda, através do seu caráter seletivo e excludente, está separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, uma vez que, determinada pela contradição fundamental entre capital e trabalho (KUENZER, 1992, p. 20, grifos nossos).

Acrescenta (ALVES, MOREIRA E PUZIOL, 2009, p 51) que: “as políticas educacionais, amparadas pela ideologia das competências, que atuam no estabelecimento de uma pedagogia para a hegemonia do capital, reproduzem a nova ordem do capitalismo flexível, eixo da formação profissional”.

Ressaltamos que as questões políticas educacionais possuem intenções ideológicas valorativas, uma vez que os estudantes são responsáveis pela organização dos itinerários formativos.

Na crítica feita por Duarte (2006, p.8) sobre o lema aprender a aprender, o autor defende que tais pedagogias acarretam empobrecimento do conhecimento científico; reduzem e limitam os conteúdos à vida cotidiana dos indivíduos; destituem a escola e o professor de sua tarefa histórica: ensinar e transmitir conhecimentos científicos.

[...] O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação



do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar, destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2006, p. 8, grifos nossos).

Ressaltamos que o lema, “aprender a aprender” significa para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade.

Assim, a formação é utilitária e pragmática, numa perspectiva de enriquecimento apenas de informações e não de conhecimentos, esvaziando “o trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2006, p. 09).

Nesse paradigma, o sentido de competências consiste por desconhecimentos de automação industrial, em outras palavras, o conhecimento do trabalho em uma lógica binária, articulada e reduzida ao funcionamento de uma lógica do capital.

No entanto, ensino de uma sociedade neoliberal mercado-lógica em que as artes mecânicas passam a ser artes automatizadas e os sujeitos do conhecimento individualizados, por sua vez, de acordo com (KUENZER, 2017, p. 340), venham a “reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas”, em forma de retorno ao mercado de trabalho.

As políticas definidas no Brasil têm um imbricamento das novas tendências mundiais do sistema produtivo, gestadas a partir de interesses políticos governamentais, num contexto histórico determinado.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) delineou políticas vinculando a formação por meio de cursos Profissionalizantes, Técnicos e Tecnológicos, previsto diferentes nomenclatura de programas educacionais, conforme disposto no quadro abaixo:



**Quadro: 2 - Programas Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Tecnológica no Brasil.**

PROGRAMAS	Descrição dos cursos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, e Bolsa-Formação integral aos alunos selecionados.
MEDIOTECH	É uma ação para ofertar cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma concomitante, para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no Ensino Médio regular. Entre seus objetivos, tem a missão de garantir que o estudante, após concluir esta etapa de ensino, esteja apto a se inserir no mundo do trabalho e renda.
Rede e-Tec	Brasil foi criada em 2011 pelo Ministério da Educação (Decreto nº 7.589) em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). Sua finalidade é desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade da educação à distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País. Constitui uma das iniciativas estratégicas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), incorporada ao Pronatec, para potencializar a interiorização e a democratização da oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC)	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é um dos maiores do Brasil e da América Latina. A instituição, autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado de São Paulo, possui mais de 283 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e tecnológico de nível superior, espalhados em mais de 300 municípios do Estado.
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Em 2019, já são mais de 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.
Institutos Federais de Educação (IFS)	São 40 institutos espalhados pelo País, com pelo menos um por Estado da Federação. Os IFs têm, gradualmente, substituídos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).



<p>Escolas Técnicas Estaduais (ETEC)</p>	<p>As ETECS estão distribuídas em 156 municípios paulistas, como o total de 212 ETECS no Estado de São Paulo.</p> <p>Abaixo a lista das ETECS existentes divididas por regiões administrativas. As Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) são instituições de ensinos técnico, médio e técnico integrado ao médio (ETIM), pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECTI) do estado de São Paulo. A missão é qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.</p>
<p>SISTEMA – S SENAI / SENAC/ SENATSEST/ SESCOOP/ SESI</p>	<p>Formado pelo conjunto das organizações de entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. O sistema compõe as seguintes entidades: - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI): educação profissional, aprendizagem industrial e prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas industriais; - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC): educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços; - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR): educação profissional para trabalhadores rurais; - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT): educação profissional para trabalhadores do setor de transportes; - Serviço Social de Transportes (SEST): promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes; - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP): aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas; - Serviço Social da Indústria (SESI): promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes, por meio de ações em educação, saúde e lazer.</p>

FONTE: (MEC, 2019). Elaboração: (SANTOS, 2019).

Compreendemos que, as redefinições dos programas educacionais profissionalizante corrobora o que preconiza a LDB (Lei nº 9.394/96), através conceitos de “competências e habilidades”, significando na prática um ensino instrumentalista.

Vale reiterar que, apresentam um modelo que *mantém* os indivíduos, “adestrados a possuírem um comportamento flexível, de modo a se adaptarem de forma rápida e eficiente as novas situações colocadas pelo mercado de trabalho” (KUENZER, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 consolidada pós-redemocratização do país, inaugurou uma nova fase da educação brasileira e incluiu a educação profissional normatizada por capítulo específico (cap. III, art. 39 a 42 de Lei nº 9.394/1996).

A educação profissional, que até então cumpria a função formativa para o trabalho, desenvolvendo-se no nível médio junto com o secundário através do segundo grau profissionalizante Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, assume a função de habilitação para profissões específicas.

Nesse contexto, a LDB (Lei 9394/1996) dispõe no art. 39; que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996).

Cabe ressaltar que, através do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/97 e restabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico. O artigo. 4, §1º a educação profissional passou ser desenvolvida nas formas:

I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II -Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];

III - Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Não obstante, vale ressaltar que, a Educação Profissional no Artigo 39 (LDB) a partir da redação dada pela Lei 11.741, de 2008: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. O mesmo artigo em seu inciso 1º esclarece que os cursos poderão ser organizados por eixos tecnológicos com diferentes itinerários.



Destacamos novamente que, a nova concepção do Ensino Médio, se orienta pelas disposições gerais e específicas da LDB nº. 9.394/96, em destaque o art. 1º, § 2º, do Título I, a apontar que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Mais adiante, na seção IV, do E.M., o Art. 35 define as finalidades:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

E, sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012) estabelece normas para formação, considerando o desenvolvimento vocacional e a tomada de decisão profissional.

[...] c) Aprendizagem profissional: é a formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do jovem, de 14 a 24 anos de idade, previsto no § 4º do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e em legislação específica, caracterizada por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, conforme respectivo perfil profissional;

d) Qualificação profissional: é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho;

e) Habilitação profissional técnica de nível médio: é a qualificação profissional formalmente reconhecida por meio de diploma de conclusão de curso técnico, o qual, quando registrado, tem validade nacional;

f) Programa de aprendizagem: compreende arranjos e combinações de cursos que, articulados e com os devidos



aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário formativo. A oferta de programas de aprendizagem tem por objetivo apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho. Observadas as normas vigentes relacionadas à carga horária mínima e ao tempo máximo de duração do contrato de aprendizagem, os programas de aprendizagem podem compreender distintos arranjos;

g) Certificação intermediária: é a possibilidade de emitir certificação de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade;

h) Certificação Profissional: é o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB (BRASIL, 2018).

Por conseguinte, “o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, implica que o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensável ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com **as necessidades, as possibilidades e os interesses** dos estudantes e, também, com os **desafios da sociedade contemporânea**” (BRASIL, 2017, p. 17). Saviani (1997) afirma em seus argumentos que:

[...] no segundo grau, a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. [...] [...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, converge – se em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. [...] O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos os domínios dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do Ensino Médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade (SAVIANI, 1997, p. 39, 40, grifos nossos).



Dessarte, a (BNCC) explicita os conteúdos orgânicos essenciais para o ensino dos estudantes, através das 10 (dez) competências gerais da Educação Básica, consideradas pilares norteadores do trabalho escolar para todos anos/série:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e



reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9 - 10, grifos nossos).

Contudo, o documento supracitado defende a formação dos estudantes baseada numa determinada noção de competência, que promove mobilização dos conhecimentos construídos, com o propósito de transformá-los em ação. De maneira geral, observamos que as referidas diretrizes não superaram a visão conservadora sobre a educação.

Diante do exposto, Kuenzer (2006) pondera que “esta compreensão leva à necessidade de substituir o termo educação profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para educação dos trabalhadores, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social [...] (KUENZER, 2006, p. 307).

No âmbito conceitual, como discutido neste capítulo, considerando que, a *dualidade* se configura na existência de um sistema dual de *educação*, tornou-se imprescindível realizar uma revisão sobre a temática pesquisada, configurando-se a necessidade de desenvolver conhecimentos teóricos, de sorte reafirma a compreensão das produções científicas.

Sendo assim, foi realizado levantamento das produções na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), sendo uma unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Para tanto, procuramos verificar o que as pesquisas mais recentes têm discutido a respeito da formação profissional dos estudantes do (E.M).



A partir da leitura dos títulos e, em alguns casos, dos resumos de cada produção, selecionamos aquelas que tratam da orientação profissional dos estudantes. Portanto, optamos por realizar um breve mapeamento e *utilizamos descritores, a partir da combinação de várias palavras*: Orientação Profissional; Estudantes; Ensino Médio. Identificamos 58 (cinquenta e oito) dissertações de mestrados e 36 (trinta e seis) teses doutorados, defendidas entre 2016 a agosto de 2018.

Desse total, debruçamo-nos com mais profundidade, então, apenas sobre 5 (cinco) dissertações de mestrados e 1 (uma) tese doutorado, que se aproximaram da temática desta pesquisa. Apresentaremos, agora, os resultados de nossa revisão da literatura, em que analisamos as produções conforme o Quadro - 3:

**Quadro 3 - Categorização das dissertações e teses encontradas entre 2016 a 2018**

Ano	Autor	Título	Instituição	Tipo de Documento	Programa
2016	Fonçatti, Guilherme de Oliveira Silva	Contribuições acerca da orientação profissional e de carreira com adultos: o caso de pessoas com trajetórias de trabalho precário	Universidade de São Paulo	Dissertação	Psicologia
2016	Shimada, Milena	Evidências de validade concorrente entre o BBT-Br e a BFP: um estudo com universitários	Universidade de São Paulo	Dissertação	Psicologia
2017	Marangoni, Laura de Oliveira	Construção da carreira de egressos de um serviço de orientação profissional: um estudo de acompanhamento.	Universidade de São Paulo	Dissertação	Psicologia

2017	Resende, Gisele Cristina e.	Interesses profissionais de estudantes de Manaus em diferentes níveis de formação educacional.	Universidade de São Paulo	Tese	Psicologia
2018	Nunes, Simone Regina dos Reis	Fazer o que gosta, gostar do que faz: jovens estudantes e o(s) mundo(s) do trabalho	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico
2018	Graebin, Rosani Elisabete	Jovens geração Z: percepções na construção de um caminho em direção ao mundo do trabalho	Universidade de Caxias do Sul	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Administração

Fonte: BDTD/IBICT. Elaboração: (SANTOS, 2019)

Ao realizarmos a leitura dos resumos das produções, levando em consideração sua relação com nossa pesquisa, chegamos a duas categorias temáticas: Categoria 01 - Análise de Legislação e das Políticas Educacionais, encontramos 1 (uma) dissertação mestrado, e pertencentes Categoria 02 - Orientação profissional e Ensino para formação: foram 4 (quatro) dissertações mestrado e 1 (uma) tese de doutorado.

Os estudos referentes à categoria 01 (um) abordaram trabalhos bastante diversificados, por exemplo: contribuições da nova organização curricular e ou investigação mudanças ocorridas nos cursos após a implantação de determinado componente curricular. Em relação a categoria 02 (dois), destacamos os seguintes: Orientação profissional e Ensino para formação estão presentes os estudos que abordam sobre a necessidade dos jovens na construção do projeto de futuro e orientações técnicas utilizadas pelos psicólogos nos processos de intervenção. Realizamos a consulta, também da pesquisa concretizada pela brasileira Kuenzer (2006) que estudou as políticas de Educação Profissional da última década, compreendendo os anos de 1995 e 2005.

Consideremos os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. Em seus estudos, a



autora “confrontou tais políticas com as atuais demandas da classe trabalhadora, mediante as transformações que aconteceram no mundo do trabalho no regime de acumulação flexível, no sentido de compreender as estratégias de inclusão subordinada, ou seja, as estratégias que dizem respeito ao discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional”.

Das produções analisadas, nenhum desses estudos selecionados enfatizou a questão sobre orientação profissional na perspectiva da (PHC).

No entanto, percebemos a predominância em pesquisa de formação instrucional e psicológica com atividade de autoconhecimento, a partir do itinerário formativo representado por um conjunto de percursos com diferentes segmentos profissionais. Ainda em relação a concepções, esse tipo de educação, ressaltamos a aferição baseada nas “competências<sup>2</sup>” que estão direcionadas para ingresso ao mercado de trabalho, culminando numa aprendizagem baseada no treinamento e na funcionalidade, muitas vezes distantes de uma formação que inserisse integralmente o estudante nos conhecimentos escolares científicos e humanos.

As descrições contida neste subcapítulo analisaram a educação profissional como princípio educativo para atuação no mercado de trabalho, principalmente aquele referente ao Ensino Médio e Profissionalizante, visando atender à divisão social e técnica do trabalho, visto que a “divisão entre o trabalho manual e o intelectual era claramente demarcada” (KUENZER, 2001).

### *O trabalho como mediação na relação homem/natureza no modo de produção capitalista*

A essência do ser humano encontra-se no trabalho, pois, através deste, o homem transforma a natureza, portanto, o que os

---

2 “Pedagogia das Competências e Habilidades” remete a uma necessidade emergente de desenvolver nos indivíduos a criatividade, a capacidade de resolver problemas imediatos, e a flexibilidade diante dos desafios postos pela modernização da sociedade. Para Newton Duarte (2004), a assim chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada “pedagogias do aprender a aprender”.



homens produzem é o que eles são. O homem é o que ele faz e a natureza dos indivíduos depende, portanto, das reais condições materiais e do modo como os homens se relacionam socialmente no processo de produção que determinam sua atividade produtiva e o tipo de sociedade que existirá (MARX, 1989). Segundo Marx (1984), a primeira e grande divisão social do trabalho (separação entre trabalho material e trabalho intelectual) foi promovida pela separação entre cidade e campo.

Aqui se revelou primeiro a divisão da população em duas grandes classes, a qual assenta diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade é já a realidade da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres, das necessidades, ao passo que o campo torna patente precisamente a realidade oposta, o isolamento e a solidão. O antagonismo entre cidade e campo só pode existir no quadro da propriedade privada (MARX e ENGELS, 1984, p. 64).

O livro “O Capital” capítulo V - “Processo de Trabalho e Processo de Valorização”, Marx demonstra elementos que constituem o processo de trabalho entre o homem e a natureza [...] “processos estes em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...]. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 2011, p. 255). Nesse sentido, para o autor, a atividade mediadora entre o ser humano e a natureza é fundamental a todo e qualquer tipo de sociedade. Veja-se, por exemplo, as observações de Lukács(1978), que tratou brevemente sobre o trabalho, afirmando que:

Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser ‘não apenas meio de vida’, mas ‘o primeiro carecimento da vida’, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo (LUKÁCS, 1978, p. 16).



Cabe destacar que, Mészáros (2011), distingue as variadas formas historicamente existentes de mediações estabelecidas entre os homens e no seu intercâmbio e interação com a natureza.

“A “mediação de primeira ordem” seria a única forma possível de o homem se relacionar com a natureza e com o próprio homem, transformando essa natureza e construindo uma segunda natureza, ou seja, a sociedade, de modo significativo e positivo”. Portanto, são reproduzidos, segundo a margem de ação sócio histórica disponível e cumulativamente ampliada Mészáros (2011, grifos nossos). Ainda sobre isso, o autor, afirma que:

- Regulação da atividade reprodutora biológica, mais ou menos espontânea e imprescindível, e o tamanho da população sustentável, em conjunto com os recursos disponíveis;
- A regulação do processo de trabalho, pelo qual o indispensável intercâmbio da comunidade com a natureza produz os bens necessários para gratificação do ser humano, além dos instrumentos de trabalho, empresas produtoras e conhecimentos pelos quais se pode manter e aperfeiçoar esse processo de reprodução;
- O estabelecimento de relações adequadas de troca, sob as quais as necessidades historicamente mutáveis dos seres humanos podem ser associadas para otimizar os recursos naturais e produtivos (inclusive os culturalmente produtivos);
- A organização, a coordenação e o controle das múltiplas atividades pelas quais se asseguram e se preservam os requisitos materiais e culturais para a realização de um processo bem-sucedido de reprodução sociometabólica das comunidades humanas cada vez mais complexas;
- A alocação racional dos recursos humanos e materiais disponíveis, combatendo a tirania da escassez pela utilização econômica (no sentido de economizadora) dos meios e formas de reprodução da sociedade, tão viável quanto possível com base no nível de produtividade atingido e dentro dos limites das estruturas socioeconômicas estabelecidas; e
- A promulgação e administração das normas e regulamentos do conjunto da sociedade, aliadas às outras funções e determinações da mediação primária (MÉSZÁROS, 2011, p. 213).

Constata-se, portanto, que o princípio que fundamenta esse processo é que “nenhum desses imperativos da mediação primária exige, em si e por si, o estabelecimento de hierarquias estruturais



de dominação e subordinação como o quadro indispensável da reprodução sociometabólica”<sup>3</sup> (MÉSZÁROS, 2011, p. 213).

As mediações de segunda ordem (alienadas), de sistemas de reprodução social historicamente específicos, afetam profundamente a realização de quaisquer das funções de mediação primária [...], fazendo com que o ser humano se distancie cada vez mais da sua própria condição humana, privando-se do acesso aos produtos que ele mesmo produziu, em particular, e, especialmente e de modo mais amplo, das conquistas objetivas da humanidade (MÉSZÁROS, 2011, p. 213, grifos nossos).

No livro, “Para Além do Capital: Rumo a uma Teoria da Transição”, Mészáros (2011) afirma que, no decorrer do processo de constituição do sistema de mediações secundárias, a manifestação de formas embrionárias de intercâmbio socioeconômico afins ao metabolismo social do capital é favorecida pela ação cumulativa de fatores e práticas contingentes de reprodução, particulares ao contexto do desenvolvimento europeu.

De acordo com Mészáros (2011), a identificação dessa forma de mediação reprodutiva (articulada como um conjunto historicamente específico de estruturas e práticas sociais) nos permitirá reconhecer a constituição do sistema do capital como idêntica à emergência de sua segunda ordem de mediações. A segunda ordem de mediações do sistema do capital pode ser assim resumida:

- “A família nuclear, articulada como o “microcosmo” da sociedade que, além do papel de reproduzir a espécie, participa de todas as relações reprodutivas do “macrocosmo” social, inclusive da necessária mediação das leis do Estado para todos os indivíduos e, dessa forma, vital também para a reprodução do próprio Estado;
- Os meios alienados de produção e suas “personificações”, pelos quais o capital adquire rigorosa “vontade férrea” e consciência inflexível para impor rigidamente a todos submissão às desumanizadoras exigências objetivas da ordem sociometabólica existente;

---

3 O sistema de reprodução sociometabólica do capital, entendido como o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho que subordina as funções vitais do ser humano à lógica da acumulação do capital, constitui-se, na visão de Mészáros (2002), como um sistema poderoso e abrangente, tendo em vista que a sua constituição está alicerçada em três articuladas dimensões – Capital, Trabalho e Estado – e cuja superação demanda a supressão da totalidade desses três pilares.



- O dinheiro, com suas inúmeras formas enganadoras e cada vez mais dominantes ao longo do desenvolvimento histórico – desde a adoração ao bezerro de ouro na época de Moisés e das tendas dos cambistas no templo de Jerusalém na época de Jesus (práticas muito reais, apesar de figurativamente descritas, castigadas com fúria pelo código moral da tradição judeu-cristã – embora, considerando a evidência histórica, totalmente em vão), passando pelo baú do usurário e pelos empreendimentos necessariamente limitados do antigo capital mercantilista, até chegar à força opressora global do sistema monetário dos dias de hoje;
- Os objetivos fetichistas da produção, submetendo de alguma forma a satisfação das necessidades humanas (e a atribuição conveniente dos valores de uso) aos cegos imperativos da expansão e acumulação do capital;
- O trabalho, estruturalmente separado da possibilidade de controle, tanto nas sociedades capitalistas, onde tem de funcionar como trabalho assalariado coagido e explorado pela compulsão econômica, como sob o capital pós capitalistas, onde assume a forma de força de trabalho politicamente dominada;
- As variedades de formação do Estado do capital no cenário global, em que enfrentam (às vezes com os meios mais violentos, levando a humanidade à beira da autodestruição) como Estados nacionais autônomos... e;
- O incontornável mercado mundial, em cuja estrutura, protegidos por seus respectivos Estados nacionais no grau permitido pelas relações de poder prevaletentes, os participantes devem se adaptar às precárias condições de coexistência econômica e ao mesmo tempo se esforçar por obter para si as maiores vantagens possíveis, eliminando os rivais e propagando assim as sementes de conflitos cada vez mais destruidores (MÉSZÁROS,2011, p. 180).

De acordo com (MARX, 1984, p. 297), o “estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva”.

Marx (2011), afirma ainda: “O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas



exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão (MARX, 2011, p. 578, grifos nossos).

Destacamos que, em 1º de novembro de 2017, a Lei 13.467/2017, conhecida como Reforma Trabalhista de 2017, regulamentou novas modalidades de contratação trabalhista que criaram a base jurídica para a expansão da “nova informalidade” do mundo do trabalho no Brasil. Desse modo, ao lado da lei supracitada, temos a Lei da Terceirização, que permite, de modo geral e irrestrito, a contratação terceirizada da força de trabalho. Nesse contexto, Antunes (1996) ressalta que:

Não é preciso dizer que esse sistema de flexibilidade do trabalho supõe a flexibilidade (ou desmontagem) dos direitos do trabalho. Um sistema de produção flexível supõe direitos do trabalho flexíveis, ou de forma mais aguda, supõe a eliminação dos direitos do trabalho, e se o trabalhador tem direitos ‘rígidos’, essa rigidez dos direitos conquistados ao longo de décadas obsta essa flexibilidade produtiva que necessita do trabalhador disponível (ANTUNES, 1996, p.81).

Na obra “da Divisão do Trabalho Social” de Émile Durkheim (1893), a divisão social do trabalho é a fonte principal da solidariedade. Essa ideia aparece com força em sua obra, numa época marcada por intensas mudanças sociais, que afetam inevitavelmente as relações de trabalho.

Sobre estas questões, Villela (2008) destaca que, [...] grandes mudanças ocorridas no Mundo do Trabalho, se evidenciam, sobretudo, no “[...] modo de socialização, em diferentes momentos históricos [...]” (VILLELA, 2008, p.4).

Nessa lógica, Belloni (2007) acrescenta: “a socialização das novas gerações constitui um dos elementos mais importantes da reprodução social, não apenas cultural, mas econômica e política” (BELLONI, 2007. p. 62).

O movimento dialético do trabalhador no processo de mecanização das operações manuais no Brasil conduziu à divisão do trabalho e apropriação privada da terra, segundo Saviani (2007), provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas.

Por esse processo, dá-se a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão em duas classes



sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos proletariados. Em síntese, a separação do trabalhador dos meios de produção consiste na existência de grande capital e força de trabalho nas mãos dos produtores de mercadoria, Marx (2005) salienta que:

Duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias [que] têm de confrontar-se e entrar em contato: de um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia; e, do outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não parte direta dos meios de produção, como os escravos e servos, e porque não são donos dos meios de produção, como o camponês autônomo, estando assim livres e desembaraçados deles. Estabelecidos esses dois pólos do mercado, ficam dadas as condições básicas da produção capitalista. O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho (MARX, 2005, p. 828).

Sobre o que neste capítulo está exposto, *pode-se* depreender que a relação homem/natureza tem como mediação o trabalho, e que a exigência de modificações postas pelo capital não faz o trabalho perder a centralidade.

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira do trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores de direitos (MARX, 2011, p. 830). Nesse contexto, pretendemos, a seguir analisar no próximo capítulo o modelo produtivo e a qualificação profissional incorporada na formação do trabalhador.





## *Modelos Produtivos E Os Impactos Da Flexibilização E Na Qualificação Do Trabalho*

No presente capítulo, apresentaremos brevemente alguns pontos acerca de concepções manufatureiras, Taylorista, Fordista, Toyotismo e Volvismo, que fundamentaram a racionalização do trabalho e as transformações ocorridas no mundo do trabalho. Transformações estas, que permeiam as formas estruturais de produção, e que acabam debatendo na subjetividade do indivíduo trabalhador e influenciando os diversos setores da economia no país.

Segundo Marx (2001), o período em que predomina a manufatura vai de meados do século XVI até fins do século XVIII, um momento de luta contra os ofícios e artesãos. Ao mesmo tempo, constitui-se no período em que o capital lança as bases materiais para a revolução do processo de trabalho; primeiro da força de trabalho e, depois, dos instrumentos. Ressaltamos que, um dos princípios característicos da manufatura é a sua extrema divisão do trabalho, privilegiando as diferentes fases da produção e gerando uma relativa independência entre os diversos trabalhadores. Nesse contexto histórico, Marx (1987) afirma que:

O mecanismo específico do período manufatureiro é o trabalhador coletivo, constituído de muitos trabalhadores parciais. As diferentes operações executadas sucessivamente pelo produtor de uma mercadoria e que se entrelaçam no conjunto de seu processo de trabalho, apresentam-lhe exigências diversas. Numa tem ele de desenvolver mais força, nutra mais destreza, numa terceira atenção mais concentrada (MARX, 1987, p. 400).

Dentro deste panorama, o processo de manufatura inaugurou a divisão do trabalho, convertendo o operário “num trabalhador que, por toda a vida, executa uma única operação transformando seu corpo em órgão automático e especializado” (MARX, 1994, p. 381).

A partir do final do século XIX, após passar pela fase de simples cooperação e pela fase de manufatura, o sistema capitalista

chega e assinala um momento de desenvolvimento através da incorporação das inovações tecnológicas, que dispensavam grande parte do trabalho manual, na medida em que as máquinas começavam a ter um papel de destaque nos processos produtivos.

Contudo, com a intensificação da Revolução Industrial, as mudanças estruturais impulsionaram o processo de organização da força de trabalho, surgindo uma nova fase de reestruturação produtiva. Nesse contexto, evidenciamos um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa, nos séculos XVIII e XIX, em que, foi instituído, o “contrato social”, através do trabalho assalariado. Frente a esses novos desafios, o trabalho artesanal, outrora realizado através de muitas tarefas, passou a ser executado por máquinas.

Nos processos produtivos por meio das máquinas, houve uma transformação essencial que alterou e complexificou o trabalho humano, exigindo sujeito capacitado para lidar com integração das economias e novas exigências do mundo do trabalho. De acordo com, Alves (2007):

A cooperação simples e a divisão manufatureira do trabalho contribuem para o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social que aparecem como forças produtivas do capital. Mas é a introdução das máquinas e do sistema de máquinas, a partir da grande indústria, que tende a negar (e dar novas significações) aos elementos do processo de trabalho originalmente posto (ALVES, 2007, p.33).

A partir do desenvolvimento das forças produtivas, patrocinado pelo capital, intensificou-se a desvalorização do trabalhador, e bem como sua exploração elevou se a em níveis desumanos. A esse respeito, argumenta Alves (2007) que a II Revolução industrial é marcada pelo surgimento e pela expansão dos sistemas fordista e taylorista. Sistemas estes, que se caracterizam pela produção em grande escala e pelo cronômetro do tempo da produção. Sobre isso, (VALOIS e VALOIS, 2017) assevera que:

As mudanças ocorridas no processo de trabalho desde a produção artesanal e os estágios da manufatura e maquinaria até as transformações mais recentes, envolvendo os modelos de produção taylorista e fordista, aos métodos de acumulação flexível, como o Toyotismo, contribuíram de forma fundamental para acelerar o processo de desregulamentação

do mercado de trabalho (ou desregulação do trabalho), passando pela desapropriação dos instrumentos de trabalho, até a destruição e reconstrução das habilidades intelectuais do trabalhador, culminando com a precarização das relações trabalhistas, intensificada principalmente a partir da década de 1970, em um contexto de crescente globalização da economia quando, na tentativa de reorganizar o capital, as ideologias neoliberais ganharam força por meio das privatizações e desregulamentação dos direitos trabalhistas, flexibilização do trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo (VALOIS e VALOIS, p.109, grifos nossos).

Com efeito, essa transformação atingiu um nível amplo, que consolidou o princípio central de Taylor, retirando qualquer iniciativa autônoma dos operários no processo de trabalho, radicalização da separação entre concepção e execução por via de uma “gerência científica”, de modo que o operário fosse forçado a trabalhar “do melhor modo e mais rapidamente possível” (TAYLOR, 1990, p. 27).

O método de administração científica de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) almejava aumentar a produtividade do trabalho e, ao mesmo tempo, na concepção do “Taylorismo”, que indicava a possibilidade de um círculo virtuoso, caracterizado por salários e lucros em crescimento contínuo, priorizando o sistema primário de trabalho, com o estabelecimento de grupos semiautônomos, responsáveis pela montagem integral dos produtos e por sua qualidade, com liberdade para dividir tarefas, decidir sobre a produção diária, eleger o seu líder.

A influência da obra de Taylor sobre o papel da administração pode ser resumida nos quatro princípios que integram seu trabalho:

“(i) criar uma ciência para cada elemento do serviço de cada homem, em lugar do velho método de normas ditadas pela prática; (ii) cientificamente escolher, ensinar, treinar e formar o trabalhador, em lugar do que se fazia anteriormente, quando ele escolhia seu serviço e o aprendia da melhor forma que pudesse; (iii) colaborar com os empregados, para que o serviço seja executado de conformidade com os princípios científicos; (iv) dividir a responsabilidade entre a administração e os empregados. A administração encarregava-se de todas as funções para as quais esteja mais apta que os empregados” (TAYLOR, 1989, p.57).

Os princípios da administração científica de Taylor, o operário não tinha capacidade, nem formação, nem meios para analisar cientificamente o seu trabalho e estabelecer racionalmente qual o método ou processo mais eficiente.

Além disso, as operações de produção ficavam sob o livre arbítrio dos operários, porque a própria administração desconhecia os processos e o tempo necessários de produção da manufatura que eles fabricavam. Para Taylor, esta era a grande fraqueza da administração: o absoluto domínio que os operários tinham de seu ofício (VALOIS e VALOIS, 2017, p. 104).

Para solucionar o problema, Taylor promoveu uma série de mudanças na organização. Segundo as autoras, “retirou da responsabilidade do operário a obrigação de pensar, criando um sistema que expropriou a criatividade e a iniciativa dos trabalhadores, transformando-os em meras máquinas vivas que deveriam seguir um processo planejado”. No que diz respeito à organização do trabalho (SAVIANI, 1994 p. 163) afirma que:

O trabalho se tornou abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, simples e gerais, vale dizer, abstratos, elaborados pela inteligência humana. Nessas condições, o trabalho especificamente humano, mesmo no âmbito da produção material (no interior das fábricas), passa a ser o trabalho intelectual consubstanciado no controle e supervisão das máquinas e de seus eventuais sucedâneos. É, assim, um trabalho ‘político’ já que diz respeito ao exercício do poder de controle, de direção, de comando (SAVIANI, 1994, p. 163).

Avançando nessa apresentação, é imprescindível mencionar que o sistema “Fordismo” foi desenvolvido por Henry Ford que, desde sua juventude, demonstrava interesse pela mecânica e por motores automotivos. Ford construiu sua primeira fábrica de carros em 1896 e, após anos de pesquisas, recebeu reconhecimento público por seu trabalho; construiu a planta do que se tornaria a maior fábrica mundial de veículos automotores: a Ford Motor Company.

Havia, no pensamento de Ford, uma diferença significativa (entretanto, complementar) em relação a Taylor: “era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa” (HARVEY, 2010, p. 122), uma vez que apenas

esse tipo de produção diminuiria os custos operacionais da produção e o preço a que o carro seria comercializado.

Marx afirma que: [...] “a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” [...] (MARX, 1984, p. 105).

Baseando-se nessas premissas, o padrão de produção fordista/taylorista se fundamentou no trabalho parcelar e fragmentado, cujas tarefas eram decompostas, a fim de que os operários praticassem movimentos repetitivos, que, somados, resultariam no produto coletivamente produzido. O trabalhador era um mero apêndice da máquina (ANTUNES, 2003, p. 37). Em outras palavras, o trabalho com as máquinas, ao longo do século XIX, foi, para os trabalhadores, um trabalho alienante e desumano. Por este viés, para Marx (1989):

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence a sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito [...].

Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado (MARX, 1989, p. 162).

O autor destaca, ainda, que este processo produtivo “tratava-se de apropriar-se do *savoir faire* (saber-fazer) do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica” (ANTUNES, 1999, p.37). Apesar de ser ontológico ao ser humano, o trabalho assume novas nuances quando organizado pelo sistema capitalista, sendo assim, Leontiev (1978) afirma que:

[...] hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Na verdade, segundo Marx (1986), uma deturpação do sentido humanizador do trabalho neste sistema de produção, ou seja, ao invés de humanizar, desumaniza; aumenta o poder do homem sobre o mundo, *destitui-o* do caráter transformador, alienando-o.

Conseqüentemente isto implica que não mais importa somente a qualidade específica do trabalho, mas sim o dispêndio de força humana de trabalho aplicado. Nas palavras do próprio Marx (1983) compreende-se que a realidade do homem é produzida a partir das condições materiais, dentro de relações de produção pré-determinadas (MARX, 1983, p. 20).

As modificações no processo de trabalho e de produção capitalista, *destaca-se*: [...] “a classe-que-vive-do-trabalho presenciou a mais aguda crise deste século, que atingiu não só sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser” (ANTUNES, 2002, p. 71).

Esta perspectiva de análise demarca a reestruturação do capital pós - crise de 1970, trazendo uma nova configuração de acumulação que se caracterizou na flexibilidade e avanço tecnológico, no período Toyotismo em contraposição ao Taylorismo e fordismo. Em se tratando da dimensão de flexibilização do trabalho, as características pautam:

Sua produção muito vinculada à demanda; 2) Ela é variada e bastante heterogênea; 3) Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com uma multivariada de funções; 4) Tem como princípio o Just in time, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. O autor cita os “Os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ)” empregados pelo Toyotismo, como uma nova forma de apropriação pelo capital do saber fazer intelectual do trabalho, o que aprofunda a interiorização do trabalho alienado (FRIGOTTO; GENTILI, 2001, p. 49).

Neste prisma, de acordo com (KUENZER, 1986, p. 26), *pode-se* afirmar “a origem da divisão do trabalho mostra que ela não resulta da sabedoria humana, mas da tendência natural do homem de negociar e trocar uma coisa por outra.

O contrato, a compra ou troca que permitem a obtenção dos produtos ou serviços necessários não decorrem de atos de solidariedade, mas da sociedade natural de satisfazer os interesses individuais, o que provocou a divisão do trabalho.

Essas condições sociais destacam o surgimento da reestruturação produtiva utilizada pelos capitalistas para se reerguerem da crise, pois com a reorganização do trabalho, não tiveram apenas pontos positivos como a recuperação dos lucros, mas, também trouxeram consequências que atingiram diretamente os trabalhadores, classe essa que precisa trabalhar para conseguir suprir suas necessidades.

Em outras palavras, o processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira do trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores de direitos (MARX, 2011, p. 830).

Nesse contexto teórico, entendemos que o processo produtivo é responsável pela expropriação do trabalho vivo e a instauração do trabalho alienado. Esse processo *caracteriza-se* na seguinte forma: precarização do trabalho, isto é, desmonte dos direitos sociais, terceirização, aumento da informalidade, desemprego e subemprego; degradação do meio ambiente; conformação de uma sociedade do consumo descartável. No que concerne a esse aspecto, Saviani (2008) afirma que:

A presença da “exclusão includente” no campo produtivo é como um fenômeno de mercado: Trata-se das diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalho do mercado formal, seguida de inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal. Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim, perde todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Excluído, esse trabalhador só pode voltar a ser incluído nas seguintes circunstâncias: com carteira assinada, mas com diminuição de salários e de direitos; como empregado de empresa terceirizada; ou trabalhando para a mesma empresa, porém na informalidade (SAVIANI, 2008, p. 442).

Por outro lado, a “inclusão excludente” se apresenta no campo educacional com outro lado pedagógico da “exclusão includente”, ou seja, a estratégia consiste em incluir os estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades com padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho.

A partir da composição de modelos organizacionais de produção, no sistema taylorista/fordista, formou-se um modelo de

gerenciamento de recursos e força de trabalho, dada a parcialização e simplificação a que foi submetida a intervenção do trabalho humano, chegou-se ao ponto em que a idade, a experiência, a habilidade, o conhecimento e a própria “iniciativa” (um obstáculo a ser contornado, na visão de Taylor) dos trabalhadores não constituiu impedimento para que fossem demitidos e substituídos por outros, indefinidamente, sem que isso afetasse diretamente a continuidade e até mesmo a qualidade do trabalho.

O toyotismo foi idealizado por Toyoda Sakichi, Toyoda Kiichirō e Taiichi Ohno para responder às necessidades econômicas do país. Os resultados das mudanças introduzidas pelo toyotismo são deveras impressionantes: presencia-se uma maior intensificação da exploração do trabalho porquanto o trabalhador desempenha várias funções ao mesmo tempo, senão será demitido de seu posto de trabalho.

O trabalhador, defrontando-se com condições aviltantes de trabalho, subsiste apenas para produzir aquilo que o sistema lhe impõe e tem sua subjetividade capturada pela lógica do capital (ALVES, 2006).

No entanto, o sistema de produção *volvismo* se constituiu num modelo de organização do trabalho, criado pelo engenheiro indiano Emti Chavanmco, na década de 1960. Operando num mercado de trabalho complexo, a Volvo adequou sua estratégia a dois fatores fundamentais: a internacionalização da produção e a democratização da vida no trabalho. Foi construída, levando em consideração a presença humana. Era Objetivo da Volvo, projetar um trabalho tão ergonomicamente perfeito, que tornavam os operários mais saudáveis, além de aumentar a produtividade.

Dentro dessa visão, a organização do trabalho *apresenta-se* da seguinte forma: os trabalhadores eram organizados em grupos, que possuíam autonomia para solucionar os problemas que surgiram no processo de produção. Para realização do trabalho, eram oferecidos cursos de treinamento, a fim de proporcionar conhecimento necessário para exercer a função; os trabalhadores eram multifuncionais, ou seja, poderiam exercer diferentes funções na produção.

Além disso, era valorizada a participação do trabalhador em processos de produção, na qual possuía autonomia de trabalho,

incentivos para aperfeiçoamento e treinamento e valorização a partir das ações de planejamento dos Recursos Humanos.

Nas fábricas *observavam-se* um sistema de manuseio de matérias centralizado e automatizado, com baixo ruído, infraestrutura de apoio aos funcionários, bem como cozinha, banheiro, chuveiros e utilização da luz natural, visando a motivação e engajamento dos trabalhadores (ANTUNES, 2001). Não obstante, essas transformações acarretaram ao mundo do trabalho, na década de 1970, uma situação fortemente crítica, conforme (FRIGOTTO; GENTILLI, 2001, p. 39), “talvez a maior crise desde o nascimento da classe trabalhadora e do próprio movimento operário inglês”. Para tanto, importa-nos compreender os elementos centrais que afetaram a materialidade da classe trabalhadora, com lógica de destruição efeito global:

1) o primeiro elemento, retrata que no início dos anos 1970 vivenciamos um quadro de crise estrutural do capital, [...] sua intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver prática materiais da destrutiva autorreprodução ampliada, possibilitando a visualização do espectro da destruição global, em vez de aceitar as necessárias restrições positivas no interior da produção capitalista.

2) O segundo elemento fundamental para o entendimento das causas do refluxo do movimento operário decorre do explosivo desmoronamento do Leste Europeu (e da quase totalidade dos países que tentaram uma transição socialista, com a ex-União Soviética à frente), propagando - se no interior do mundo do trabalho, a falsa ideia do “fim do socialismo”. Como consequência do fim do chamado “bloco socialista”, os países capitalistas centrais vêm rebaixando brutalmente os direitos e as conquistas sociais dos trabalhadores, dada a “inexistência”, segundo o capital, do perigo socialista hoje.

3). Um terceiro elemento fundamental para a compreensão da crise do mundo do trabalho se refere ao desmoronamento da esquerda tradicional da era stalinista. Ocorreu um agudo processo político e ideológico de social democratização da esquerda e a sua consequente atuação subordinada à ordem do capital. Esta opção social democrática atingiu fortemente a esquerda sindical e partidária, repercutindo, consequentemente, no interior da classe trabalhadora. Ela atingiu também fortemente o sindicalismo de esquerda, que passou a recorrer, cada vez mais

frequentemente, à institucionalidade e a burocratização, que também caracterizam a socialdemocracia sindical.

4) O quarto elemento central da crise atual - que, com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins de 1970 e a consequente crise do Welfare State, deu-se um processo de regressão da própria social democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional (FRIGOTTO; GENTILI, 2001, p. 39-40, grifos nossos).

As contradições na esfera de produção capitalista que se materializavam nas relações entre a burguesia e o proletariado marcam um quadro social que consistiria, fundamentalmente, nas condições materiais que determinam as relações entre os sujeitos. Entretanto, a ação humana sobre a natureza Marx (1980, p. 208) afirma que [...] é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas. Logo, essas transformações, decorrem, por um lado, da própria concorrência capitalista. Conforme Alves (2007), afirma:

[...] o fetichismo da condição ontológica do proletariado, constituída pela precariedade (e precarização) objetiva e subjetiva; e o fetichismo do Estado político com sua ideologia do Estado social interventor capaz de alterar significativamente o destino do trabalho no sistema do capital, quando ele próprio é parte intrínseca da ordem sociometabólica desigual e estranhada. O proletário filiado aparece como sujeito de direitos sociais e políticos, organizado em sindicatos e partidos de classe que se inserem no sistema da grande indústria que promete uma vida de trabalho, baseada numa carreira sócio-profissional, prenhe de ilusões de consumo e segurança, reflexo invertido de uma condição proletária baseada no acaso e na insegurança ontológica (ALVES 2007, p.124).

Em decorrência desse processo, favoreceram a flexibilização do trabalho que conduziram à desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas, bem como reduziram o quantitativo do operariado

fábrica; incrementando a terceirização e a subproletarização; estimulando o trabalho precário e parcial e ampliando o desemprego estrutural, entre outros danos trabalhistas. Ainda sobre o tema, sintetiza com argúcia Alves (2015):

O capitalismo brasileiro constituiu-se como um capitalismo hipertardio, dependente, de extração colonial-escravista e via prussiana, no qual, historicamente, o moderno se articulou com o arcaico, e o primado da iniciativa privada se impôs sobre a dignidade da pessoa humana e os direitos sociais dos trabalhadores. Na verdade, está inscrito no DNA<sup>4</sup> do capitalismo brasileiro o modo oligárquico<sup>5</sup> patrimonialista de organização da exploração da força de trabalho, com a “Casa Grande” continuando a ser movida insaciavelmente pela busca desenfreada de lucros (o que explica a ânsia da terceirização<sup>6</sup> como estratégia de rebaixamento salarial e espoliação de benefícios trabalhistas). Ao mesmo tempo, a nova etapa histórica do capitalismo flexível reforça – afirma e valida – o traço estrutural do capitalismo brasileiro [...] (ALVES, 2015, p. 25).

Esta realidade vai resultando, na lógica destrutiva do capital, nesse embate, (ANTUNES, 1999, p. 19) “[...] quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, interempresas e interpotências políticas do capital, mais nefastas são suas conseqüências [...]”, ou melhor, as implicações que ocorreram são referentes a cada período histórico, e afetando desde a indústria até mesmo os trabalhadores.

Nesse contexto, a precarização social do trabalho é uma característica central das mudanças produtivas do capitalismo contemporâneo. A reengenharia do sistema produtivo, dotada de

---

4 O DNA é um composto orgânico cujas moléculas contêm as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos. Nesse caso, referimos aos segmentos de DNA que contêm a informação do sistema capitalista.

5 A **oligarquia** se compõe necessariamente daquele grupo minoritário que, por meio da divisão organizacional do poder, logra ocupar posições institucionais que lhe permitem tomar decisões que afetam os interesses coletivos de forma infensa a controle (COUTO, 2012). República das Oligarquias ocorreu no período da História do Brasil (entre 1894 e 1930), em que houve um forte domínio das oligarquias na política nacional. Estas oligarquias eram compostas, principalmente, por ricos e poderosos proprietários rurais, principalmente da região sudeste do Brasil.

6 **Terceirização do trabalho** consiste em delegar responsabilidades de uma determinada empresa a terceiros, ou seja, é quando uma organização contrata os serviços de outras companhias para realizar alguma atividade sem que ela tenha nenhuma relação ou vínculo.

total flexibilidade, dissemina a dilatação das dimensões precárias na relação capital-trabalho (ANTUNES; DRUCK, 2014).

A precariedade presente no mundo do trabalho brutaliza e destrói, de forma predatória, os sujeitos que trabalham para garantir sua sobrevivência. Além disso, retomando novamente sobre sistema fordismo, Alves (2007) que ressalta:

A partir da década de 1970, a crise do Fordismo-Keynesianismo e a incapacidade de constituição de um novo modo de desenvolvimento capitalista na época da decadência histórica do capital, tenderam a colocar a necessidade de recompor a forma de subsunção real do trabalho ao capital. Constitui-se um novo regime de acumulação flexível, cujo “momento predominante” é o Toyotismo. Entretanto, se o Fordismo conseguiu ampliar sua base hegemônica para além da fábrica, o mesmo não ocorre com o Toyotismo (embora seus dispositivos ideológicos tenham se disseminado pelas instâncias sócias reprodutivas) (ALVES, 2007, p.168).

Sobre isto, Alves (1999) assevera mais uma vez que “ao se desenvolver e assumir uma dimensão universal, as novas práticas gerenciais e empregatícias, tais como Just in Time / Kanban, controle de qualidade total e engajamento estimulado, levado a efeito pelas corporações japonesas, assumiram uma nova significação para o capital, não mais se vinculando às suas particularidades concretas originárias”.

Elas surgem como uma nova via original de racionalização do trabalho, centrada na lean production, adequadas a uma nova etapa do capitalismo mundial, na qual, a rigor, a distinção entre “oriente” e “ocidente” perde a sua significação central para a lógica da valorização. O que interessa, nesse caso, são as objetivações concretas dos princípios (e técnicas) organizacionais do Toyotismo, capazes de garantir, em maior ou menor proporção, seu objetivo primordial: a constituição de uma nova subjetividade operária, capaz de promover uma nova via de racionalização do trabalho (ALVES, 1999, p. 95 -96).

Nessa perspectiva, o setor industrial do governo impulsiona os investimentos produtivos em capital fixo, acelerando-se, assim, a automação microeletrônica na produção [...] (ALVES, 1999, p.199), o que propiciou um maior incentivo na implantação de modelos flexíveis de produção como o Toyotismo. Alves (2007) pondera

que “o Toyotismo exigiu para o seu desenvolvimento como nova lógica da produção capitalista, novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais”. E ainda o autor postula sobre flexibilização do trabalho:

A vigência das relações de trabalho flexíveis instaura uma nova condição salarial caracterizada pela mudança abrupta da relação tempo de vida/tempo de trabalho (jornada de trabalho flexível); relação tempo presente/tempo futuro com a ascensão das incertezas pessoais (novas formas de contratação flexível) e estratégias de envolvimento do self (remuneração flexível). Este novo metabolismo social do trabalho transfigura a troca metabólica entre o homem e outros homens (relações sociais de trabalho e sociabilidade) e entre o homem e ele mesmo (autoestima e autorreferência pessoal) (ALVES, 2010, p.10).

Ademais, quanto ao processo constitutivo do capital, Alves (2007), ressalta que “a partir da década de 1990, o impulso ideológico do Toyotismo atingiu, com mais vigor, o empreendimento capitalista no Brasil, no bojo do complexo de reestruturação capitalista e do ajuste neoliberal propiciado pelos governos: Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso” (ALVES, 2007, p. 158).

Por conseguinte, no começo dos anos de 1990, o processo de “globalização dos mercados, a exigência de novas práticas de gestão empresarial e de inovações tecnológicas, colocando em seu centro a qualidade, têm obrigado as empresas, no mundo inteiro, a se reciclarem para enfrentar a concorrência” (DRUCK, 1999, p. 103).

Acrescenta (FRIGOTTO, 2001, p.66) que, “sob a ideologia da globalização, os governos dos países dependentes, entre eles o Brasil, acenam com a necessidade de integração à economia mundial, dentro dos padrões propostos por esta integração, como único meio de afastar a degradação social e o aprofundamento da condição de pobreza destes países”.

De acordo com Alves (2010), “No Brasil, após a onda reestruturativa da década de 1990, renovam-se os coletivos laborais nas grandes empresas reestruturadas. Eles não apenas se renovam, mas se diversificam internamente no tocante às formas de implicações contratuais” (ALVES, 2010, p.6).

O autor afirma, ainda, que o trabalho precário no Brasil se ampliou no decorrer da década de 2000, a considerar que os

empregados foram subsumidos às novas condições salariais e jornada de trabalho, às contratações vinculadas a modalidades especiais de contrato de trabalho (CLT) Consolidação das Leis do Trabalho. Neste prisma, Alves (2010) nos esclarece que:

Por conta da flexibilização das relações de trabalho, amplia-se a presença do “trabalhador precário” nos coletivos laborais no Brasil, uma experiência de precariedade que não diz respeito tão-somente ao vínculo empregatício (trabalho-emprego), mas também às relações de sociabilidade (trabalho-vida), como observamos no tocante às alterações da forma de remuneração e jornada de trabalho. O que coloca a necessidade de uma nova percepção da ideia de precariedade (e precarização) ainda vinculadas à relação trabalho-emprego. E pior: uma relação trabalho-emprego, caracterizada apenas pela quantidade (e não pela qualidade) dos empregos formais criados no mercado de trabalho (ALVES, 2010, p.9).

Em consonância com essas transformações no mundo do trabalho, o modelo criado pela Volvo chama atenção por desafiar os princípios Tayloristas e Fordistas, embora muitas vezes confundidos à retomada dos processos manuais.

Ao longo do nosso estudo, evidenciamos o surgimento de novas relações de produção, o processo que determinou o abandono do sistema artesanal pela introdução da máquina no modo produtivo.

Tendo em vista que, à medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado longo de um trabalho completo foi substituído por um trabalho fragmentado de uma tarefa parcial (KUENZER, 2001, p. 25).

Em linhas gerais, as particularidades desse processo são compostas de causas tão variadas e complexas, cujas configurações políticas se articulam com a dimensão econômica, interferindo na formação social e humana, na preparação do cidadão para o mercado de trabalho. Conforme proposto neste estudo, *tornou-se* relevante discutir sobre a relação produtiva e a flexibilização do ensino os quais serão interpelados no próximo tópico.

## *Reestruturação Produtiva do capital e a Flexibilização do ensino*

No Brasil, a reestruturação produtiva ocorreu a partir da década de 1990, por intermédio das reformas econômicas e política, e a partir dos processos de abertura da economia para o exterior, iniciados pelo governo<sup>7</sup> de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Nascimento, (2015, p. 87) “à medida que ocorreu a passagem dos processos de produção de base rígida das formas do Taylorismo/Fordismo para os de base flexível, muitas empresas, em todos os setores da economia brasileira, passaram a requerer um trabalhador com qualificação para o novo padrão de produção”. Acrescenta-se, ainda, importante esclarecimento de Kuenzer (1998) sobre as características do novo trabalhador para sociedade:

Esse novo trabalhador deveria ter as seguintes características: [...] a capacidade de comunicar-se adequadamente através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira, e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de se comprometer com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e de sociedade, através da responsabilidade da crítica, da criatividade (KUENZER, 1998, p. 120).

De acordo com Frigotto (2001, p.71), “o processo de reestruturação produtiva se faz acompanhar por importantes mudanças sociais. A questão se coloca, de que não há como desconsiderar que o quadro social está intimamente conectado com o processo de produção da economia”. Contudo, cabe sublinhar que esse caráter revolucionário dos setores da economia brasileira, promoveram mudanças rápidas, produzidas pela reestruturação da produção e pela globalização da economia brasileira, de modo a introduzir novas relações de trabalho e um novo perfil de trabalhador adaptado às demandas de uma produção flexível. Em contraste analítico, Kuenzer (2003), ressalta que:

---

<sup>7</sup> Governo presidencial de dois mandatos, 1º mandato (1994 -1997) e 2º mandato (1998 - 2002), de conseqüentemente, houve impactos nas relações de produção e no mundo do trabalho.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a progressiva perda de hegemonia do Taylorismos/Fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica, tornam insuficiente este tipo de competência para os trabalhos que não se precarizaram e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência à intensificação; para poucos, portanto, já aqui se configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da “pedagogia das competências”, apresentada como universal (KUENZER, 2003, p. 2).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das forças produtivas quanto mais avança, mais intensifica a contradição entre as demandas do processo produtivo. Nesse intercâmbio, foram produzidas as necessidades e as possibilidades voltadas para formação de competências dos trabalhadores, respondendo-se à lógica do capital. Ainda sobre essa questão, Kuenzer (2002) nos alerta que:

As novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo, em maior ou menor escala, bem como o conceito de competência passam a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico, em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social (KUENZER, 2002, p.2 grifos nossos).

Nas atuais circunstâncias, criam-se, em consequência, necessidades educativas para os trabalhadores [...] passando a exigir cada vez maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos, uma vez que “a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia através da operacionalização da ciência” (KUENZER, 1988, p. 138).

Afirma a autora que toda essa incorporação demanda um trabalhador, com escolarização ampliada, de modo a possibilitar (mas não garantir) sua inserção no mercado formal de trabalho. Saviani (1989) apresenta reflexões profícuas sobre o trabalho, e nos revela que este pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados e integrados entre si.

Em primeiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento

social atingido na história, o modo de ser da educação na sua totalidade (conjunto). Em segundo lugar, quando coloca exigências próprias que o processo educativo deve preencher em vista da participação efetiva dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo e, em terceiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida em que determinar a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

Baseando-se nessas premissas, Kuenzer (2003, p.17) adverte que, as mudanças ocorridas nos processos sociais e produtivos, passaram a compreender a competência, em contraposição a um saber de natureza psicofísica com foco na ocupação, predominantemente tácito e, portanto, desvinculado do conhecimento científico propiciado pela escolaridade.

Então, as condições sociais encontradas historicamente no meio societal conduzem “a escola, por sua vez, a se constituir historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço, por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis<sup>8</sup>, [...] elaborado a partir da cultura de uma classe social” (KUENZER, 2005, p. 3).

Assim sendo, entendemos que a “educação escolar”, de modo geral, historicamente vem se organizando de acordo com as necessidades apresentadas pelos modos de produção do setor produtivo capitalista, a assumir com isso, características bastante semelhantes às desenvolvidas no âmbito econômico.

Ainda para (KUENZER, 2002, p. 59), “a educação para o trabalho não se esgota no desenvolvimento de habilidades técnicas [...], mas objetiva a constituição do trabalhador enquanto operário, ou seja, na sua habituação ao modo capitalista”.

Em face às considerações de Frigotto (1995, p.32), chega-se à conclusão de que o “caráter explícito desta subordinação, de que há uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora”.

Entretanto, no próprio polo de desenvolvimento, o capital se utiliza de heterogestão como forma de dominação sobre o trabalho, a qual, na medida em que incorpora o saber sobre o trabalho ao capital

8 Marx a concebe como uma atividade humana real, efetiva e transformadora em indissolúvel relação com a teoria, e destaca o papel da força social que com sua consciência e sua ação estabelece a unidade entre teoria e a práxis.

e expropria dele o operário, promove a educação do trabalhador (KUENZER, 1986, p.48). Assim, compreendemos que a educação tem sido regida pelas orientações neoliberais, que buscam fortalecer o sistema capitalista e manter privilégios de uma classe historicamente hegemônica<sup>9</sup> no controle das decisões do país. Ademais, diante dos projetos político e econômico em disputa para transformações do mundo do trabalho no Brasil, a formulação de políticas educacionais se configura unicamente aos interesses do capital.

Segundo as análises, Alves (2013), na busca pela compreensão sobre as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo, afirma que: “a alienação do trabalhador, à subsunção do seu tempo de vida pelo tempo de trabalho, posto à margem da dinâmica da condição laboral do capital em que” [...] a precarização do trabalho e a precarização do homem-que-trabalha implica a abertura de uma tríplice crise da subjetividade humana: a crise da vida pessoal, crise de sociabilidade e crise de autorreferência pessoal (ALVES, 2013, p. 87).

Somadas as demandas capitalistas e a pressão exercida sobre a educação, os discursos têm o objetivo em legitimar a degradação do trabalho do que, efetivamente, qualificar a maior parte da força de trabalho e educar dignamente as classes trabalhadoras.

Coincidentemente, nesta direção, na análise feita por Nascimento (2015), destaca-se “novos processos educativos para a formação profissional caracterizados pela flexibilidade, que oferecem possibilidades aos trabalhadores de adquirirem algumas competências (conhecimentos parcelados), de forma que estejam aptos a atender ao mercado de trabalho quando e como houver necessidade” (NASCIMENTO, 2015, p. 95).

Segundo (KUENZER, 2000, p. 27), não é possível resolver um problema de ordem política, econômica e social como se fosse um problema de ordem pedagógica. Nessa perspectiva, estabelece um modelo único, a todos estudantes contribuindo para aumentar a

---

<sup>9</sup> Hegemonia significa simplesmente liderança, derivada diretamente de seu sentido etimológico, para designar um tipo particular de dominação. Gramsci acentua que “a supremacia de um grupo social se manifesta como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’”. No movimento de construção da hegemonia um “grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados” (GRAMSCI, 1978, p. 2010).

desigualdade. Frigotto (1989) nos fornece aportes para compreender a fragmentação do trabalho educativo, do ponto de vista global:

Observa-se que esses mecanismos vão desde a negação ao atingimento dos níveis mais elevados da escolarização, pela seletividade interna na própria escola, até aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a maioria que frequenta a escola. Esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos objetivos veiculados, pela direção que assume a prática escolar. Se no âmbito da organização econômica da produção, as novas formas de sociabilidade do capital que demandam como forma de luta intercapitalista, incorporação crescente de progresso técnico têm como consequência não apenas, e principalmente, a falta de trabalho, mas, sobretudo a natureza cada vez mais parcializada, cindida do trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalho, no âmbito do processo educativo escolar problema é cada vez menos a falta de vagas na escola, e passa a ter, fundamentalmente, a desqualificação desse processo educativo. O que se pode observar, então, é que da mesma forma em que há um esfacelamento do posto de trabalho e uma desqualificação deste o processo educativo passou a ser também cindido e o conteúdo escolar deteriorado. Surge, assim, a supremacia dos métodos e das técnicas sobre os conteúdos (FRIGOTTO, 1989, p. 164, grifos nossos).

Conforme citado neste estudo, o processo de regime de acumulação flexível atinge todas as áreas da sociedade, inclusive a esfera da educação em seu sentido amplo (formação do indivíduo), cuja necessidade nasce do capitalista em superar a crise do país, inclusive alavancar expansão do desenvolvimento econômico no sistema. Nesse contexto, ainda Frigotto (2001), menciona:

Em tempo de globalização e reestruturação produtiva, marcado por um processo de exclusão social, o Brasil está atravessando a implantação de uma profunda reforma educacional. As modificações na estrutura da educação brasileira acontecem no bojo da implementação de uma série de políticas sociais que visam a estabelecer as relações favoráveis às mudanças no padrão de acumulação dos países do terceiro mundo (FRIGOTTO, 2001, p. 76).

Nas atuais circunstâncias, a formação dos estudantes acompanha as mudanças tecnológicas, decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea e de uma

importância de caráter eminentemente prático, Frigotto (2001) pondera que: “a formação profissional tem sido como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural” (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

Diante do exposto, percebe-se, portanto, a relevância em se discutir os princípios educativos especificamente o campo da educação profissional, por meio da aprendizagem flexível.

No Brasil, a reforma da educação profissional se desenvolveu sob a égide da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e posterior legislação complementar; em sua primeira etapa, destacam-se os seguintes atos normativos: Decreto Federal 2.208/97, Parecer CNE/CEB 16/99, Resolução CNE/CEB 04/99.

Paralelamente a essas publicações, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e do Ministério do Trabalho (MTB), em 1997, criaram o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), permitindo que a União e os Estados adquirissem materiais para laboratórios e implementassem reformas em suas instituições de ensino técnico. Ressaltemos que as verbas do PROEP são destinadas à infraestrutura e não à manutenção da escola. Conforme revela Frigotto (2001):

Este programa é uma iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e do Ministério do Trabalho (MTB). Seu objetivo é a “adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores (as), independentemente do nível de escolaridade”. Trata, também, do financiamento da reforma do sistema de ensino técnico e tecnológico. Os recursos deste Programa são originários de três tipos de dotações orçamentárias 25% do MEC, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos do Banco do Interamericano de Desenvolvimento. A área educacional aparece como uma das principais (FRIGOTTO, 2001, p. 79).

De forma resumida, na segunda metade dos anos 1990, sobretudo a partir da aprovação da LDB nº 9.394/96, particularmente no capítulo III - Da Educação Profissional, *confirmar-se* a educação como possibilidade para o desenvolvimento da economia de

mercado transformando, ainda, o ensino profissional em um sistema paralelo, intensificando a dualidade.

No cenário em que estamos vivendo, vale ressaltar que, a elaboração de políticas públicas por de Medida Provisória (MP) nº 746/2016; formação de professores e profissionais com notório saber, flexibilização curricular; e reforma e privatização da educação, **cuja**s alterações advindas com a promulgação da (BNCC), demonstra a possibilidade de intensificação de uma concepção utilitarista do conhecimento. Conforme o Art. 36 da Lei nº 9.394/1996:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Sendo assim, ao analisarmos, a **flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**, de acordo com Kuenzer (2017) “faz parte de um quadro conceitual [...] da aprendizagem flexível, que, para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente, apoia-se na aprendizagem adaptável, visando à flexibilização dos tempos de aprendizagem [...]”.

Contribui para este debate, Frigotto (1989), pois propugna que “a escola enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral, em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou instituições exclusivas para treinamento [...]”.

“A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe”. (FRIGOTTO, 1989, p.161).

Diante dos problemas e resultados insuficientes apresentados, conclui-se que a proposta traria contribuições para as áreas de conhecimento, tal como recomendam o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), tendo como base os quatro pilares preconizados por Jacques Delors (BRASIL,

2016). Em virtude disso, o Ministério da Educação MEC, em sentido estrito, alegando-se que através da (BNCC), maior integração das políticas públicas da Educação básica.

[...] a (BNCC) integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

De modo geral, podemos destacar que o ambiente sócio histórico ao qual a Lei 13.415/2017 foi promulgada é fundamentalmente aquele que tende a ser perpetuado por mecanismos de manutenção de uma determinada ordem, que defende o estado mínimo e que, está antenado com a agenda neoliberal em termos mundiais indicando uma certa mercantilização/privatização da educação pública (FELÍCIO, 2019, p. 28).

Nesta concepção, “as políticas governamentais, em geral, resultam de embates e negociações que envolvem interesses de classes sociais e frações destas, tendo em vista que desencadeiam disputas entre forças e projetos antagônicos, que se manifestam, por exemplo, por meio de conflitos entre interesses empresariais, internos e externos ao país” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 35).

Com efeito, resulta em uma demanda de formação de jovens para o mercado do trabalho, orientada por uma proposta que parece estar sendo transgredida pela proposta de reforma do Ensino Médio, expressa no Art. 35 – A da Lei nº 13.415/2017, discriminam o que devem cumprir para que seja considerado “integralmente formado”:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I -domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; [...] (BRASIL, 2017).

Todavia, o caráter da reforma do ensino médio renasce na Lei nº 13.415/2017, de modo autoritário, tanto na forma, quanto

no conteúdo, orientado pela flexibilização”. No entanto, nessa conclusão, o modelo único para todos os alunos, KUENZER (2017) aponta para formação de profissionais flexíveis e destaca:

A proposta é substituir a rigidez pela flexibilidade, à educação cabendo desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, não se apresenta como relevante para os proponentes da nova Lei. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990, a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional (KUENZER, 2017, p. 339).

Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio a partir da homologação da (BNCC) por meio da (Lei 13.415/2017), aprofunda a relação entre a escola e o mundo trabalho, se constituindo como alternativa em que dispõem superar os aspectos de parcialização e fragmentação do saber que elaboram com a prática. Contudo, (KUENZER, 1986, p.190) afirma que, se caracteriza em um projeto pedagógico adequado às necessidades da burguesia, e praticamente impermeável aos operários e a seus filhos. Corroboramos as explicações, da autora:

Eleger o mundo do trabalho como ponto de partida para a proposta pedagógica da escola comprometida com os interesses dos trabalhadores não significa propor uma formação profissional estreita e limitada, determinada pelo mero “saber fazer” despidido de compreensão, de análise, de crítica. O falso dilema, muito em moda na atual discussão sobre o ensino de segundo grau, se dissolve com a compreensão do trabalho como todas as formas de ação do homem para transformar a natureza e as relações sociais; assim sendo, toda e qualquer educação é educação para o trabalho, e contém uma dimensão intelectual, teórica, e outra instrumental, prática, na medida em que ela interfere de algum modo nas formas de interação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo (KUENZER, 1986, p. 191).

Por conseguinte, ressaltamos que o esvaziamento dos conteúdos nas escolas é característica da estratégia de dominação burguesa, visto que os “conteúdos são fundamentais e, sem

conteúdos relevantes, conteúdos significativos, à aprendizagem deixam de existir”; e acordo com Saviani (2007), os conteúdos são fundamentais, pois se constituem em “instrumentos indispensáveis para a participação política das massas”.

[...]. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2007, p. 61, grifos nossos).

Kuenzer (2007) compreende o trabalho e formação profissional e, conseqüentemente, revela-nos que o regime da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência”.

Esta realidade resulta uma ideologização da importância da educação, em que o Estado, no momento que tais mudanças ocorrem, sinaliza políticas de qualificação profissional que evidenciam o conhecimento como fonte de transformação social. Destacamos, desta maneira, as ações educativas escolares e não - escolares transformaram-se em resposta aos novos requisitos impostos para o trabalho. Ainda sobre essa questão, Kuenzer (2002) afirma que:

E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (Marx e Engels, s.d.). Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz está fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (KUENZER, 2002, p. 3).

Com isso, notamos mais claramente as motivações das mudanças no cenário educacional provocadas pela atualização da LDB e homologação da (BNCC). “Nessa perspectiva, a reforma do (E.M), responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível, ou seja, a educação como elemento desencadeador de ações que contribuem para a transformação da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 8). Sobre isto, Kuenzer (2017) assevera, mais uma vez:

Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos. [...] percursos (itinerários formativos) serão organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, podendo ou não estar integrados à formação comum, e devem levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, [...]. A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. Da mesma forma, o aluno pode cursar mais de um itinerário, desde que haja vaga (dependendo da carga horária, isso só será possível na forma subsequente). Todos os certificados habilitam à continuidade de estudos no ensino superior, contudo o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta. (KUENZER, 2017, p. 335).

Em linhas gerais, subjacente a esses aspectos, as flexibilizações das relações de produção conduzem a uma descentralização produtiva, ou seja, consoante ao aumento das áreas de atuação produtiva das montadoras; “reduz-se o âmbito de produção da montadora e estendendo-se às subcontratadas, às ‘terceiras’, a produção de elementos básicos” (ANTUNES, 1998, p. 27).

Apresentadas essas considerações sobre a reestruturação produtiva do capital e a flexibilização do ensino, na próxima seção objetivamos discorrer sobre os elementos da (PHC), que posiciona se veementemente em defesa da escola e da assimilação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por parte dos alunos.

### *Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)*

A presente *pesquisa* situa-se na (PHC), teoria criada pelo filósofo brasileiro Dermeval Saviani, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum.

O referencial teórico tem seu marco no final da década de 1970, fruto de estudos realizados por seu principal elaborador Saviani em conjunto com alguns de seus alunos de doutorado

da PUC- SP. Desse modo, a (PHC) é defendida como tendência que se empenha em compreender a educação a partir do seu desenvolvimento histórico.

Na busca por uma pedagogia crítica, sob a perspectiva da (PHC), remete a contextualização dos conteúdos disciplinares, que necessitam superar a visão do senso comum e estaque do ensino tradicional.

O Ensino baseado na (PHC) cria uma tensão na interpretação da realidade, estruturando a relação ensino - aprendizagem a partir do movimento de assimilação dos conhecimentos propostos por Marx, explicita o movimento do pensamento como “a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise”.

Onde a síntese corresponde à visão caótica do todo, a síntese corresponde à visão rica desta totalidade e a análise, às abstrações e reflexões. Ou seja, o pensamento parte de uma visão caótica do todo e através da reflexão chega a uma visão mais clara deste todo, em suas diferentes dimensões (SAVIANI, 2005, p.142).

Outro aspecto a ser observado, *caracteriza-se* como a intenção da proposta pedagógica de intervir na educação, cujos fundamentos se articulam na relação entre educação e sociedade a partir das bases históricas e filosóficas no Materialismo Histórico Dialético - MHD de Karl Marx. Das argumentações de Saviani (2013) ressalto que:

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata - se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2013, p. 119 - 120).

Nessa perspectiva, Marx e Engels (1984) desenvolveram a teoria do materialismo histórico e dialético, empregando um materialismo que unisse dialeticamente a realidade objetiva, os sujeitos e suas modificações. Esse entendimento sustenta que

o método dialético irá justamente buscar as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos.

Em outras palavras, a dialética é o estudo das mudanças que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade no decorrer da história. Esta não vê o mundo como um objeto fixo, mas sim tem uma visão de que tudo está em constante movimento e transformação (PEREIRA; FRANCIOLI, 2012, p. 96).

Sendo assim, é importante ressaltar que, para a dialética, nada é permanente, tudo está em constante transformação. Nesse contexto, (Saviani 2013) defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados.

De forma geral, verifica-se claramente que muitos conhecimentos “clássicos” não foram sistematizados pela ciência. Nas palavras do próprio autor, são três momentos que devem compor a mediação educativa respectivamente: a problematização, a instrumentalização e a catarse.

A Problematização consiste na “identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57).

A instrumentalização consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas detectados na prática social. “Trata-se da apropriação, pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2007, p. 71).

E a Catarse, trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2008, p. 57). A partir das contribuições de Duarte (2019) buscadas em Saviani (2008)

“[...] a interpretação de que o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (DUARTE, 2019, p. 23).

A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza.

Sendo assim, isto demonstra que a natureza da educação é um trabalho não material e que sua especificidade é assegurar a cada indivíduo os conhecimentos que a humanidade se apropriou histórica e coletivamente.

Abordamos, anteriormente, a discussão do conhecimento com ponto de partida no empírico (visão caótica), por sua vez, o empírico não equivale ao concreto, embora o tenha como base. Contudo, o concreto, na lógica dialética, é apropriado pelo pensamento ao longo do processo do conhecimento, que passa por uma mediação abstrata.

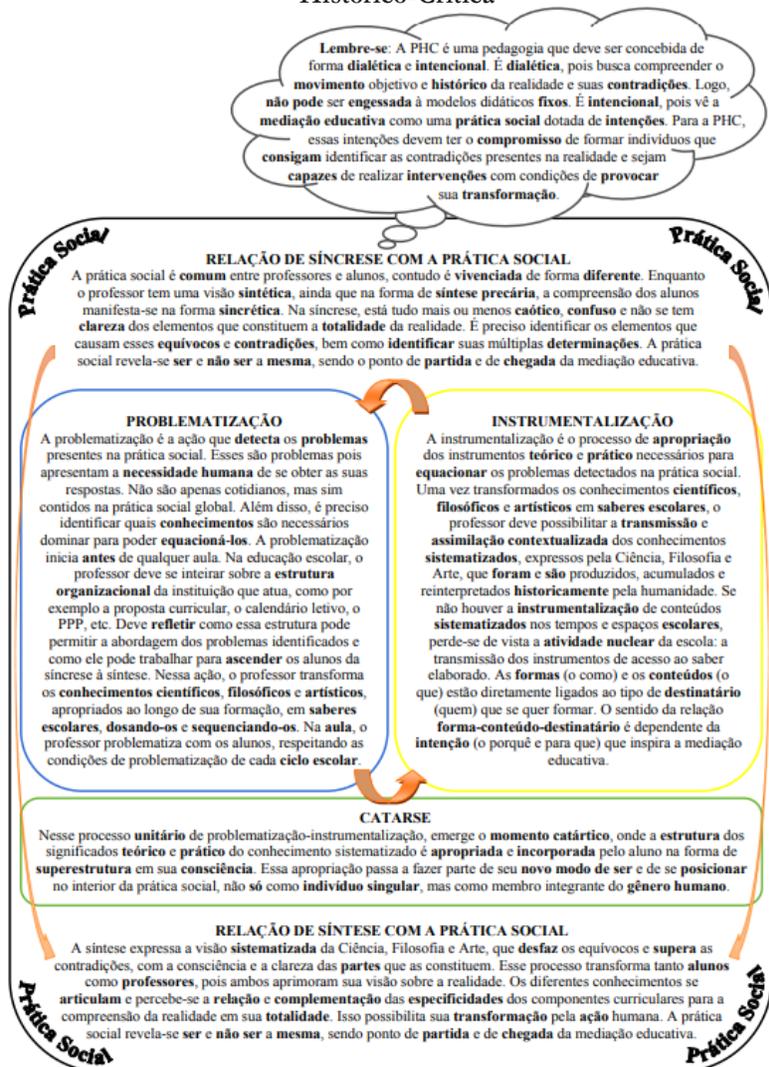
O concreto-real, portanto, não se reduz ao imediatismo da aparência, ou seja, sua manifestação empírica; ao contrário, ele corresponde ao total articulado que pode ser apropriado pelo ser humano como conhecimento (PASQUALINI; MARTINS, 2015 p. 364). Além disso, Mészáros (2005) acrescenta:

O fato da educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada pra aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55-56).

Pasqualini e Martins (2015) asseveram que “a singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência”.

Do exposto, por conseguinte, norteia a nossa pesquisa como referencial teórico a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e seus fundamentos teóricos metodológicos, por isso, é importante destacar que, segundo Turini e Lima (2019) na figura abaixo a dinâmica das intenções teórico-metodológicas da (PHC) no planejamento da mediação educativa.

Figura 1: Método: teórico-metodológico da mediação educativa na Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: (TURINI E LIMA, 2019, p. 91).

O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (SAVIANI, 2012, p. 74).

Portanto, Saviani (2013, p. 14) afirma que: “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, e não à cultura popular”.

Como desdobramento lógico, é importante frisar, a partir dos fundamentos metodológicos da (PHC), é possível apropriação dos conteúdos escolares para além de simples informações, mas relacionando-os com problemas da realidade, indo além, na busca de trazer uma abordagem lógica e histórica no contexto de produção dos mesmos. Essa ação acontece em ação dialógica com a prática social, que, isso, no entanto é objeto de estudo da próxima seção.

### *Conhecimento teórico e prático sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD)*

Diante do exposto neste estudo, o método Materialismo Histórico Dialético (doravante / MHD) caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, em outras palavras, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história.

Observamos, então, que, ao correlacionar a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem, a reflexão teórico-prática se coloca para a superação da realidade, na busca então a realidade concreta, pensada e compreendida.

Na concepção histórica moderna, segundo (KONDER, 2012, p. 7 e 8), “a dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Em outras palavras, na lógica dialética, aprender resulta de uma atividade de quem apreende, apropria-se do objeto de estudo.

Além disso, a dialética que aparece no pensamento de Marx tem suas origens na Grécia antiga, quando era compreendida, em termos gerais [...] “a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão” (KONDER, 1998, p.7).

Etimologicamente, a palavra dialética é composta pelo prefixo “dia” e pelo substantivo “logus”. O primeiro termo significa

reciprocidade, enquanto o segundo, razão, dessa maneira, convém expor a formação da dialética hegeliana<sup>10</sup> por três momentos:

O primeiro é a tese, definida como afirmação ou como uma situação inicial dada; o segundo é a antítese, a negação da afirmação, também chamada como oposição à tese. Do conflito entre a tese e a antítese, surge a síntese, a negação da negação, que é vista como uma nova afirmação, isto é, uma situação nova que traz consigo elementos desse embate. A síntese é uma nova tese, que encontra uma nova antítese, gerando uma nova síntese, em um processo infinito. Esses três momentos, tese, antítese e síntese, Hegel chamou respectivamente intelectual, dialético especulativo e positivo racional (CHINAZZO, 2008, p. 115, grifos nossos).

O método materialista (concreto) histórico (baseado na história) e dialético (que considera as contradições) tem bases expressivas e que permitem uma análise completa para a pesquisa e para a ação docente.

Em um constante movimento, do ponto de vista sociológico a formação de um indivíduo, se engendra em uma ação dialógica (prática social), sendo utilizada como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, portanto, o movimento do Método Dialético, do ponto de vista de Marx sobre a natureza da prática e do processo do conhecimento como um todo. Segundo Marx (1974):

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1974, p.122).

Assim, a síntese é o concreto no pensamento, que se chega pela mediação da análise, das abstrações, ou seja, dos múltiplos aspectos que constituem a realidade.

Nesse sentido, conforme explicita Saviani (2008), a atividade educativa, ao utilizar o método dialético de partir da realidade para a abstração e voltar à realidade (tese, antítese e síntese), faz com que os sujeitos cognoscentes se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelo homem e, assim, instrumentalizam-se para

10 Para Hegel a dialética do espírito se fundamenta na ideia de que o pensamento é que constrói a realidade. Já a dialética materialista, ao contrário, sustenta que é realidade que produz o pensamento.

mudar a realidade. Esse mapeamento inicial nos permitiu inferir que o método dialético reflete o movimento existente na sociedade e no espaço. “Para Marx, a dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior quanto do pensamento humano” (LENIN, 2003, p. 18). Isto posto, segue a (Figura 2) que demonstra explicitamente o conceito de materialidade (real) e de ideia (abstrato) com o princípio de aceitar novas formulações a partir de realidades históricas (tese- antítese, síntese e antítese (2 dois) ou nova antítese), da seguinte forma:

**Figura 2: Método: Dialética Materialista.**



Fonte: (FERNÁNDEZ; ALVES; SOUZA, 2017, p.7).

Numa primeira aproximação, “todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa – essa negação se refere à transformação das coisas” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 102).

E assim, a partir dessa base conceitual sobre a “negação” de algo é o princípio da “mudança dialética”, que transforma todas as coisas em seu oposto, o “contrário”. Portanto, se tudo é negado, então, a própria “negação”, por seu turno, também, é negada. Sendo assim, é possível afirmar que “a mudança dialética é a negação da negação”. A materialidade das relações do movimento da sociedade ocorre no espaço, que integrando as construções históricas e sociais formam o concreto.

No próximo capítulo, ainda objetivamos trazer elementos que contribuam para a compreensão da (PHC) que possui correspondência epistemológica com o (MHD) de suas relações, fundamentada na abordagem da teoria crítica.

## Referências

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010264452010000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452010000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 28 dez. 2019.

ALVES, G. **O Novo e (Precário) Mundo do Trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005

\_\_\_\_\_. **Toyotismo e subjetividade**: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. In: ORG & DEMO, v.7, n.1/2, Jan.-Jun./Jul.-Dez., p. 89-108, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e cinema**: o mundo do trabalho através do cinema. Londrina: Praxis, 2006.

\_\_\_\_\_. Terceirização e capitalismo no Brasil: Um par perfeito. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 80, n. 3, p. 90, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115098> Acesso em: 17 fev. 019.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da reestruturação produtiva do capital**. In: O público e o privado, 2008. n.º.11, p. 9 -20, jan./jun. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicooprivado&page=article&op=download&path5B%5D=129&path%5B%5D=199> Acesso em: 01 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**. Ensaios de sociologia do trabalho. São Paulo: Ed. Práxis, 2007.

\_\_\_\_\_. **Toyotismo e neocorporativismo no sindicalismo do século XXI**. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. O Que é a Mundialização do Capital. **Trabalho e Mundialização do capital**. A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. Editora Práxis, 1999. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/LivroTMC.pdf>. Acesso: 01 jul. 2019.

alves, Giovanni Antonio Pinto; Moreira, Jani; Puziol, Jeinni. Educação Profissional e Ideologia das Competências: Elementos para uma Crítica da Nova Pedagogia Empresarial sob a Mundialização do Capital. **Educere et Educare**, v. 4, n. 8, p. 3-17, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114880>. Acesso em: 19 ja. 2019.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010264452010000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452010000200004&lng=en&nrm=iso) Acesso em 28 dez. 2019

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, ago. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302004000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000200003&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 20 jan. 2019.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise e as metamorfoses do mundo do trabalho. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 50, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos do Trabalho** : ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, abr. 2007. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>

index.php/perspectiva/article/view/1629/1370 Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Brasília: Presidência da República, **Casa Civil, 1937**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm). Acesso em: 23 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.176, de 28 de março de 2002. Estabelece normas e diretrizes para a elaboração, a redação, a alteração, a consolidação e o encaminhamento ao Presidente da República de projetos de atos normativos de competência dos órgãos do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 28 mar. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4176.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4176.htm) Acesso em: 13 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057, de 25 maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, 25 maio 2017c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 15 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 25 novembro. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 26 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

\_\_\_\_\_. **MEC libera R\$ 406 milhões para Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=59211>. Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_)

Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 nov. 2017.

CEZAR, T. T.; FERREIRA, L. S. A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2141-2158, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n4.8248>. Acesso em: 06 fev. 2019.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. Cap. 3, p. 83-106.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIEESE Movimentação no mercado de trabalho: rotatividade, intermediação e proteção ao emprego. **Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos** - São Paulo, SP: DIEESE, 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/livro/2017/rotatividade.pdf> Acesso em: 14 set. 2019.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100201&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 29 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DRUCK, Maria das Graças. Globalização e Reestruturação Produtiva: O Fordismo e/ou Japonismo. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.19, n.2, abr. 1999.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável

concepção de qualidade da educação. **Estud. av.** São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Agosto. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 14 jul. 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 17 fev. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade. Lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil. História e historiografia.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (p. 221-254).

FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (orgs.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – Educação. PNAD 2016-2017. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 21 dez. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462007000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462007000300009&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 03 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302000000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000100003&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 06 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000300024&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300024&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, Jun. 2017 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302017000200331&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302017000200331&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 08 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. **O ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho** da 10ª Região, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 13-36, dez. 2016.

\_\_\_\_\_. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e Suas Consequências.

In: FERRETTI, J. Celso; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cafajeste. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 02 jun. 2019.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**: a reforma do ensino médio em questão, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, 2017. Disponível em:[https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos\\_da\\_escola/retratos\\_da\\_escola\\_20\\_2017.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LENIN, Vladimir Ilitch. **As três fontes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola No Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MARX, K, ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Moraes Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

\_\_\_\_\_. A assim chamada acumulação primitiva. O Capital, livro 1, vol 1, tomo 2, cap. XXIV. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 261-294.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982. Livro I.

MARTINS, Carla Macedo. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 169-171, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462003000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462003000100015&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 22 jan. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus do. Trabalho e educação no contexto de transformações da agroindústria canavieira no final do século XX. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. p.82-97, 2015. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/103>. Acesso em: 22 mar. 2020.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Educação Superior. In: **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-**

**2024.** (Org.) João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2017/08/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822015000200362&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822015000200362&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 29 dez. 2019.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. de S. MATERIALISMO HÍSTÓRICO-DIALÉTICO: Contribuições para a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 93-101, 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456> Acesso em: 29 dez. 2019.

SANTOS, Cláudio Félix dos; GOBBI, Adalgiza Gonçalves; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O POPULAR E O ERUDITO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 68-77, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12399>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SANTOS, C. A. dos. **Competência em Informação na formação básica dos estudantes da educação profissional e tecnológica.** 2017. 286 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/santos\\_ca\\_do.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/santos_ca_do.pdf). Acesso em: 21 mar. 2019.

SANTOS, S. M. C. **A intensificação da força repressora do Estado nos marcos da crise estrutural do capital: o encarceramento em massa no Brasil (2003-2010)** / Silmara Mendes Costa Santos, 2016. Tese (Doutorado)

Curso em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29499>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SAVIAN, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782010000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 Jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 30 Mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 23 jan. 2020.

TADIELO CEZAR, Taise; SOARES FERREIRA, Liliana. A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 2141-2158, dec. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8248/6050> Acesso em: 22 jan. 2020.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A historicidade do rastreamento do GT trabalho e educação: uma análise para debate. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 15-49, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462009000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462009000400002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 mar. 2020.

VALOIS, R. da S; VALOIS, I. da S; “Evolução Histórica dos Modelos de Produção e seus Reflexos sobre a Desregulamentação do Trabalho no Brasil: Algumas Considerações. In: **Capitalismo, Trabalho e Política Social**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 99 -118.

VILLELA, Fábio Fernandes. **Indústria da construção civil e reestruturação produtiva**: novas tecnologias e Modos de Socialização construindo o intelecto coletivo (“general intellect”). 2007. 462 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem ontológica dos modos de socialização da reestruturação produtiva. In: ALVES, Giovanni. (Org.). **Trabalho, economia e educação**: coletânea de textos do VI Seminário do Trabalho. Marília: Gráfica Massoni, 2008.