

MEDIAÇÕES DO CONHECIMENTO ESCOLAR DE ENSINO MÉDIO COM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO, O MUNDO DO TRABALHO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Osmar Lottermann¹
Elisângela Siqueira²
Isabella Alves de Cesaro³

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS –, *Campus Farroupilha*, com egressos do Ensino Médio oriundos de escolas públicas, matriculados em cursos técnicos subsequentes ofertados pela instituição. Trata-se de uma análise sobre os reflexos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998 e 2012), em meio à aprovação e instalação da reforma dessa etapa da escolarização – que retoma a pedagogia das competências – e como eles ganham materialidade na vida desses egressos inseridos no mundo do trabalho e no exercício da cidadania. A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo uma bibliográfica e documental, enquanto a outra é um levantamento de campo (GIL, 2008). A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou aprofundar o estudo sobre as categorias definidas *a priori* para auxiliar a análise do campo empírico. As respostas dos pesquisados permitiram identificar maior ou menor incidência das diretrizes de 1998 e 2012, apresentando-se, em diversas circunstâncias, de forma contraditória e mais afinada com o pensamento hegemônico.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Mundo do trabalho. Cidadania.

MEDIATIONS OF HIGH SCHOOL KNOWLEDGE WITH SCIENTIFIC KNOWLEDGE, WORLD OF WORK AND EXERCISE OF CITIZENSHIP

ABSTRACT

The article presents results of a research carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Farroupilha*, with high school graduates from public schools, enrolled in subsequent technical courses offered by the institution. This is an analysis of the reflexes of the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (1998 and 2012), amid the approval and implementation of the reform of this stage of schooling - which resumes the pedagogy of competences - and how they gain materiality in life of these graduates inserted in the world of work and in the exercise of citizenship. The research was carried out in two stages, one being bibliographic and documentary, while the other is a field survey (GIL, 2008). The first part of the research made it possible to deepen the study on the categories defined *a priori* to assist the analysis of the empirical field. The respondents' answers allowed us to identify a greater or lesser incidence of both 1998 and 2012 guidelines, appearing, in various circumstances, in a contradictory way and more in tune with hegemonic thinking.

Keywords: National Curriculum Guidelines. High school. World of work. Citizenship.

Recebido em: 30/3/2020

Aceito em: 27/4/2020

¹ Graduação em História pela Universidade de Passo Fundo – UPF/RS. Especialização em Ciências Sociais pela Faculdade Integradas de Amparo – FIA/SP. Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí/RS. Desenvolve suas atividades como docente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS –, *Campus Farroupilha*. Pesquisador nas áreas de Currículo Integrado, Educação Popular, Educação do Campo e Educação Profissional. <http://lattes.cnpq.br/7421481217327063>. <https://orcid.org/0000-0002-5451-5312>. osmar.lottermann@ifrs.farroupilha.edu.br

² Licenciatura em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Aluna do curso de Especialização em Educação: reflexões e práticas para a Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS –, *Campus Farroupilha*. <http://lattes.cnpq.br/5373442940193424>. <https://orcid.org/0000-0003-3982-5635>. lisasiqueira2@gmail.com

³ Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS –, *Campus Farroupilha*. Aluna do curso de Direito na Universidade de Caxias do Sul – UCS. <http://lattes.cnpq.br/6630815548613998>. <https://orcid.org/0000-0002-6867-148X>. isabellaalves040@gmail.com

Este artigo analisa os reflexos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio (EM) na vida dos egressos dessa etapa da educação básica brasileira. Os dados examinados resultam de uma pesquisa motivada por estarmos em meio à aprovação e estabelecimento de uma reforma do EM, cujo argumento é o de dar-lhe maior significado, ao mesmo tempo em que retoma a chamada “pedagogia das competências”.⁴ Assim, consideramos relevante identificar as influências do EM na formação dos jovens que ingressam no mundo do trabalho após a sua conclusão, e saber em que medida se sentem habilitados para o exercício pleno da cidadania.

O Ensino Médio, como último estágio da escolarização básica, vem sendo objeto de intensos debates e alterações na legislação que o regulamenta. Além das DCNs para o EM (BRASIL, 1998, 2012), uma série de outras normativas e pareceres têm orientado o seu funcionamento. Durante a vigência das primeiras DCNs, aprovadas na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, houve mudanças significativas em torno das diferentes formas de oferta dessa etapa da educação básica, especialmente pelas possibilidades de articulação com a educação profissional, inseridas pelo Decreto 5.154/2004. O que se apresenta de forma recorrente, sobretudo por ser uma imposição da Lei 9.394/96, é que o EM tem como missão a continuidade dos estudos e a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Considerando que a legislação e seus desdobramentos perseguem esses três objetivos, os quais podemos identificar como pilares da formação, cabe indagar: Os egressos, de fato, os identificam em sua passagem pelo Ensino Médio?

Desde o início de vigência da LDB até os dias de hoje, tivemos duas edições das DCNs para o EM, posto que a primeira esteve vigente entre o final dos anos 90 do século 20 até a primeira década do 21. Já a segunda orienta o EM desde 2012 e há, entre elas, diferenças conceituais importantes. Enquanto as Diretrizes de 1998 destacam a preocupação com “[...] as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 1998, p. 2) e referem-se à necessidade de “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1998, p. 1), as atuais DCNs preconizam a “[...] indissociabilidade entre educação e prática social, [...]” (BRASIL, 2012, p. 2), afastando, ao longo do texto, a pedagogia das competências (KUENZER, 2002; RAMOS, 2005).

A expressão “competências” aparece mais de dez vezes nas DCNs de 1998, e esse número quase dobra no primeiro documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta pelo governo Michel Temer. Isso significa, como de resto, várias ações e propostas que caracterizam a “contrarreforma”⁵ do EM, uma retomada do projeto de educação dual e voltado para o atendimento dos interesses empresariais e da empregabilidade. Dessa perspectiva, competência é, então, definida como sendo “la capacidad

⁴ A questão das competências passou a ser um tema importante para a pedagogia crítica, em razão de a escolarização ter sido vinculada ao mundo do trabalho, especialmente pela atual LDB. A partir da segunda metade da década de 90 do século 20, o desenvolvimento de competências tornou-se um referencial para os objetivos da educação brasileira. A professora Marise Ramos tem um amplo estudo acerca das competências na formação humana, publicado no livro “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação” (2011).

⁵ A expressão contrarreforma já foi utilizada em outros contextos. Em relação às mudanças no Ensino Médio, promovidas a partir de 2016, tem sido usada em razão da ausência de amplo debate a respeito.

productiva de un individuo, medida y definida en términos de desempeño real” (DUCCI, 1997, p. 19). Especificamente a respeito das competências, Kuenzer (2002, p. 11) afirma que, “[...] embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem”. A autora invoca o conceito de práxis para que teoria e ação sejam abordadas com mais precisão.

Nas DCNs aprovadas em 2012, aparecem expressões mais próximas à concepção do ensino politécnico, com forte apelo à compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, e ciência e tecnologia como fatores que facilitam a relação entre o homem e a natureza. Em certo sentido, é possível perceber semelhanças e diferenças acerca do papel do conhecimento na formação do EM, mesmo que as finalidades expressas sejam, até por uma questão legal, muito similares.

Mediante a releitura das DCNs para o EM e uma revisão bibliográfica seletiva sobre o tema, este artigo procura refletir sobre questões como: Qual é o alcance dos conceitos em disputa e quais são as suas diferenças? Qual é a relação entre o Ensino Médio, o mundo do trabalho e a cidadania? Na pesquisa do campo empírico, ocupamo-nos em identificar as mediações que ocorrem entre o conhecimento científico, o conhecimento escolar e as práticas sociais, por meio das respostas ao questionário aplicado a um conjunto de egressos do EM, cuja escolha do grupo está devidamente fundamentada na metodologia.

Consideramos que a síntese desses dois momentos permite avançar no sentido de responder à seguinte questão formulada de maneira sintética, mas com sentido amplo: Para que serve o Ensino Médio? Adiantamos que essa indagação não ignora o fato de que o processo educativo não se restringe à escola, ao contrário, sabemos que até mesmo os efeitos da escolarização são mediados por múltiplas relações sociais das quais fazem parte os educandos, porém essas questões não foram consideradas para esta pesquisa.

O artigo está dividido em três seções, posto que a primeira procura situar o referencial teórico e a metodologia que orienta a pesquisa. A segunda apresenta as mediações entre conhecimento escolar, conhecimento científico, mundo do trabalho e cidadania. E, na terceira seção, temos o perfil dos egressos inquiridos e suas respostas.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

A pesquisa parte do pressuposto que a educação escolar é projetada em meio a distintos e contraditórios projetos societários, e que o Estado abriga a síntese dessas inconformidades. No caso específico das Diretrizes Curriculares, há, ainda, a expressão desses diferentes projetos de sociedade pela participação efetiva da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação. Nessa perspectiva, compreendemos que o conhecimento escolar tem sua especificidade, porém é mediado por dois campos de saberes – sendo um que o precede, o conhecimento produzido pela ciência, e outro que o sucede, o mundo do trabalho e as demais práticas sociais – que aqui denominamos exercício da cidadania.

Os sistemas de ensino e seus respectivos currículos são construídos na condição de campo político em disputa, porém este não se apresenta de maneira declarada e frontal. Michael Apple, na tarefa de perceber a educação para além da reprodução dos interesses econômicos dominantes, argumenta que a escola, enquanto elemento do Estado, apresenta, no seu interior, contradições e resistências, mas que, por essa mesma razão, seu papel é de esforço na integração de diferentes interesses.

Ho integrer os vários elementos ideológicos dos diferentes grupos – os quais são, com frequência, grupos e competição – em torno de seus princípios unificadores, o consenso pode ser obtido e a ideia de que aquelas práticas baseadas nesses princípios hegemônicos realmente ajudam esses grupos competidores pode ser mantida (APPLE, 1989, p. 44).

Em um país como o Brasil, em que os proprietários dos meios de produção procuraram fazer o consenso de classe pelo estabelecimento de um *télós* que, na verdade, atende ao “horizonte pedagógico do capital” (RODRIGUES, 2005, p. 115), a educação formal tem sido apresentada como meio para alcançar dias melhores aos trabalhadores e trabalhadoras. A universalização da educação básica e a perspectiva de qualificação para o trabalho corroboram o sentimento de que no projeto societário em curso estão todos os interesses contemplados. Assim, os sacrifícios do presente são justificados como necessários para se alcançar dias melhores para todos. A educação, entretanto, é considerada ineficiente pelos grupos sociais dominantes sempre que um ciclo de crescimento industrial entra em declínio, e novos desafios são lançados em uma verdadeira “metamorfose teleológica” (RODRIGUES, 2005, p. 104).

Gaudêncio Frigotto, ao analisar as diferentes abordagens da temática “trabalho no campo da educação”, destaca as distintas etapas da educação profissional como “a perspectiva moralista e higiênica do trabalho” (FRIGOTTO, 2010, p. 48), que tivera início no século 19 e, mais tarde, a “[...] óptica instrumentalista e pragmática[...]” (*Idem*, p. 49), voltada ao atendimento dos interesses do mercado de trabalho. Em vista da necessidade de satisfazer a demanda por trabalhadores com formação técnica, o nível médio de ensino passou a ocupar destaque no debate acerca da educação, especialmente sob a lógica do capital humano.

Para Frigotto (2010), o esgotamento do modelo industrial fordista faz com que os negócios industriais requeiram novas formas de qualificação para o trabalho sem mudanças nas relações sociais do sistema. Emergem, segundo o autor, novas categorias, como “flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total” (FRIGOTTO, 2010, p. 59). É nesse cenário que surge, nos anos 90 do século 20, com base na LDB 9.394 de 1996, que estabelece como um dos objetivos do ensino de nível médio a preparação para o trabalho, a ênfase do desenvolvimento das competências. “A pedagogia das competências apoia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação” (RAMOS, 2011, p. 117). Em outro texto, a autora esclarece que, no mundo do trabalho, elas são empregadas no sentido de referir-se às qualidades individuais do trabalhador (RAMOS, 2009).

Nessas circunstâncias históricas mais específicas, o conhecimento escolar, que é mediação entre a ciência e o mundo do trabalho, permite que se dê maior ênfase no saber fazer e resolver problemas, condição típica das demandas dos processos produ-

tivos industriais de acumulação flexível. Assim, o conhecimento escolar apresenta-se como instrumento para determinadas exigências do trabalho controlado pelo capital. A educação escolar, entretanto, não obedece a essa finalidade de forma linear, pois é mediada por outros processos educativos que acontecem nas relações estabelecidas com os demais elementos da cultura, dentro e fora da escola (ARROYO, 2012).

Em perspectiva da mesma ordem, que pode ser associada à ideia de não absolutizar o papel da escolarização, Apple (1989) afirma que a teoria da reprodução não consegue dar conta da complexidade dos processos educativos, pois mesmo as escolas são produtoras de conhecimentos – cita os de natureza técnica e administrativa –, que são incorporados por diferentes espaços sociais, em especial no trabalho. Por essa razão, o autor argumenta serem elas portadoras de contradições e resistências, ora por espelharem a organização social mais ampla, ora por determinarem disciplinas de trabalho mental pouco aceitas por parte dos seus alunos. No tocante às resistências, pode-se perceber o distanciamento em relação aos conhecimentos, que não se apresentam como de aplicação imediata no mundo do trabalho, sobretudo nas condições posteriores à escolarização.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo uma bibliográfica e documental, enquanto a outra é um levantamento de campo (GIL, 2008). A pesquisa bibliográfica e documental permite um aprofundamento do estudo sobre as categorias definidas *a priori*, que motivaram o projeto e que fundamentam o seu problema, especialmente. Nessa etapa, as fontes principais foram: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 1998 e 1912; e artigos e livros, que analisam o caráter do Ensino Médio no Brasil no período em que foram produzidos os documentos, e sobre a atual reforma dessa etapa da escolarização. Por meio dessas fontes foram revisadas as categorias trabalho, totalidade, contradição, classes sociais e mediação.

Partimos do pressuposto de que o trabalho é fundante da própria condição humana, pois foi por meio dele que o homem, apesar de ser também parte da natureza, foi capaz de alterá-la e de modificar a si mesmo. Com o trabalho “[...] surge na ontologia do ser social uma categoria qualitativamente nova com relação às precedentes formas do ser, tanto inorgânico como orgânico” (LUKÁCS, 2013, p. 61). Embora o trabalho apareça quase que exclusivamente como meio de produzir bens necessários à nossa subsistência, ele tem outro aspecto fundamental que o torna produto da vontade lúcida do ser humano (MARX, 2003). Ao partirmos dessas concepções, nos referimos ao mundo do trabalho e não ao mercado de trabalho, para compreender o papel que a escolarização e o conhecimento científico ocupam na vida laboral dos egressos pesquisados.

A totalidade concreta é a arena sobre a qual e na qual estamos todos inseridos, ou seja, a realidade. Vê-la nessa perspectiva, porém, não significa concebê-la como um todo constituído de fatos que se relacionam e podem ser apreendidos na sua inteireza. Se a totalidade pode ser concebida como a realidade, esta não pode ser conhecida em sentido completo (KOSIK, 1976). A categoria da totalidade representa uma referência a partir da qual podemos conhecer fatos, não a realidade como um todo. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreen-

dido” (KOSIK, 1976, p. 35). Para compreender um fato social ou um conjunto de fatos, é fundamental considerar o aspecto dialético da totalidade, pois nela existem contradições cujo movimento não cessa.

É a partir dessa perspectiva de movimento que a contradição é categoria presente na análise dos fatos da totalidade concreta. Um fenômeno social sofre diferentes determinações, porém, ao mesmo tempo em que é determinado, é também determinante. É com essa posição teórica da análise que se pode compreender os diferentes motivos que levam os egressos a adotarem posicionamentos contrários aos interesses de classe em relação à escolarização de EM e ao mundo do trabalho.

A categoria classes sociais tem o papel de focalizar se os egressos identificam o conflito de classes em sua trajetória. Pelo seu dinamismo, o capitalismo, em sua fase atual, apresenta uma complexa formação social que se difere da clássica divisão apontada por Marx e Engels (1998). Logo, essa divisão não corresponde a um modo de produção na sua forma genuína. Conforme Poulantzas (1986), as classes sociais explicitam os efeitos das condições de um modo de produção e mesmo de uma formação social.

Tomamos a categoria mediação no sentido de que os diferentes aspectos que compõem uma realidade concreta não são meros reflexos das estruturas sistêmicas, mas abarcam componentes ativos (WILLIAMS, 2005), o que significa reconhecer os diversos protagonismos históricos envolvidos. “A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2001, p. 142). As mediações serão consideradas tanto no que diz respeito aos diferentes aspectos da vida social, econômica e cultural dos pesquisados, quanto sobre as relações mediadas dos diferentes conhecimentos.

A parte empírica da pesquisa é fonte para este artigo e de caráter predominantemente qualitativo, pois toma como respostas ao problema o conteúdo das manifestações dos participantes, objetivando identificar a relação entre as mediações do EM e seus desdobramentos no mundo do trabalho e no exercício da cidadania, e entre egressos do EM que estão em atividades laborais formais. Essas manifestações representam a interpretação que fazem da realidade em que vivem, ao mesmo tempo em que revelam suas intencionalidades (MINAYO, 2016). O aspecto quantitativo aparece em razão das questões fechadas e, normalmente em pesquisas sociais ele é utilizado para justificar generalizações sobre resultados (GIL, 2008). Nesta pesquisa, contribui para uma melhor particularização dos pesquisados. Também, pelo fato de que a preponderância de determinadas respostas precisa ser considerada, caracterizando um enfoque estatístico. Os aspectos qualitativos, entretanto, é que constituem o foco central dos resultados da pesquisa. Para a análise, as respostas foram identificadas por conteúdos, enquanto os participantes não são identificados.

O levantamento de campo foi realizado por meio da aplicação de um questionário dividido em duas partes. A primeira é composta por cinco perguntas dicotômicas fechadas, com as alternativas “sim” ou “não”, em que se procura estabelecer um perfil dos participantes. A segunda parte foi de cinco perguntas abertas, portanto com diferentes possibilidades de resposta. “As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2008, p. 55). O grupo pesquisado é composto por egressos do EM propedêutico, inseridos no mundo do

trabalho e que frequentam os cursos subsequentes ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS –, *Campus Farroupilha*, distribuídos da seguinte forma: 1. Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica: 72 alunos. 2. Curso Técnico Subsequente em Eletrônica: 51 alunos. 3. Curso Técnico Subsequente em Metalurgia: 46 alunos. 4. Curso Técnico Subsequente em Plásticos: 31 alunos. Esse universo atende ao que Gil (2008, p. 94) conceitua como “amostragem por acessibilidade ou conveniência”, o que permite definir o grupo a ser pesquisado a partir de critérios que facilitem a aplicação das questões, como proximidade geográfica e concentração dos participantes em sala de aula, sem a necessidade de que a estratificação obedeça à lógica da proporcionalidade em relação ao amplo conjunto de jovens que já concluíram o EM e estão inseridos no mundo do trabalho.

Vale ressaltar que, a princípio, pretendia-se que o número de inquiridos chegasse a 200, sendo excluídos desse montante os menores de idade. Para tanto, um documento de identidade foi solicitado aos participantes antes da entrega das folhas com as questões, tendo como único objetivo selecionar os maiores de 18 anos, garantindo e preservando o sigilo e os princípios éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, conforme prevê a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, e observada a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. O projeto também foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa do IFRS.

Quanto às respostas, foram avaliadas do ponto de vista qualitativo, no intuito de apontar as mediações propiciadas com a formação básica de nível médio.

MEDIAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR, CONHECIMENTO CIENTÍFICO, MUNDO DO TRABALHO E CIDADANIA

O conhecimento escolar, conforme Kuenzer (2002), compreende a mediação entre a ciência, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, o que permite identificar como uma especificidade o diálogo que estabelece com o conhecimento científico acumulado pelas diferentes áreas da pesquisa, por um lado, e sua aplicação prática no mundo do trabalho, por outro. Sobre a sua capacidade de influenciar nas formas de atuação social dos egressos, concordamos que

O tipo de conhecimento considerado como mais legítimo na escola, o qual atua como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, está conectado às necessidades específicas de nosso tipo de formação social (APPLE, 1989, p. 37).

Podemos acrescentar, mais especificamente, para a aplicação prática no atendimento das demandas do capitalismo, hoje em sua fase de acumulação flexível (RODRIGUES, 2005; ANTUNES, 2010) e de empregos flexíveis (STANDING, 2019).

Com base nesse argumento, parece importante considerarmos que a relevância atribuída a determinados campos do conhecimento escolar tem relação com o grau de necessidade de ajustamento às condições técnicas e sociais do mundo do trabalho, que os recebe após a conclusão dos estudos de nível médio ou até mesmo do seu abandono. Apple (1989) adverte, entretanto, que não se pode tomar os interesses econômicos dominantes como capazes de determinar as escolhas dos estudantes, pois o próprio conhecimento escolar é por eles também mediado, podendo aparecer formas variadas de

adesão e resistência. Entre os aspectos que consideramos prudente incluir nesta pesquisa, estão: os referenciais culturais da região dos pesquisados; a conjuntura nacional, marcada pela polarização ideológica; e as diferentes abordagens pedagógicas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As mediações aqui são tomadas como categoria que possibilita identificar as diferentes intenções que existem na totalidade social (WILLIAMS, 2005). Nesta análise, ela se torna relevante em dois sentidos: por constituir a identidade do conhecimento escolar, permeado pelo conhecimento científico e as demandas do mundo do trabalho, e por possibilitar a identificação de outros fatores que contribuem na definição das condutas sociais dos egressos e os sentidos que atribuem à escolarização de nível médio.

A interposição do conhecimento científico com o conhecimento escolar e o mundo do trabalho obedece aos recortes feitos para fins didáticos e pedagógicos, o que permite perceber maior ou menor profundidade quanto à valorização da ciência em si. Parte de uma “escola desinteressada” ou escola de cultura “desinteressada” (GRAMSCI, 2001; NOSELLA, 2010), e das artes, dependendo da orientação curricular. Assim ocorrendo, também, com os conhecimentos disciplinares centrados na formação geral ou na resolução de problemas do mundo do trabalho.

Uma orientação centrada no desenvolvimento de competências (RAMOS, 2002; KUENZER, 2003; SILVA, 2003), que entrou para a agenda da educação brasileira a partir da aprovação da atual LDB, tende para o desenvolvimento de ideias voltadas ao emprego pragmático do conhecimento adquirido na escola, o que vai determinar uma hierarquização das áreas do conhecimento e das disciplinas escolares. É relevante, também, o risco de se incorrer na falácia de atribuir inutilidade à “cultura desinteressada”, no sentido dado por Gramsci e Nosella. Nesse caso, as demandas imediatas das atividades laborais estariam fazendo pender favoravelmente o grau de importância para as disciplinas consideradas instrumentais para o mundo do trabalho. Por outro lado, uma orientação curricular fundamentada na politecnia (MACHADO, 1989; SAVIANI, 1989) pode ampliar a compreensão sobre os distintos papéis sociais e culturais das diferentes ciências e das artes. Considerando o pensamento hegemônico dos interesses do capital e consequente lógica da produção de resultados imediatos, um currículo escolar que tome por base a politecnia inclina-se a enfrentar resistências produzidas pela narrativa hegemônica do capital e seus interesses.

DIRETRIZES CURRICULARES DE 1998, OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO E MEDIAÇÕES DA CONJUNTURA

A Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Artigo 1º esclarece tratar-se de “definições doutrinárias”, “princípios” e “fundamentos” a serem seguidos pelas instituições de ensino. Em seguida, indica as suas finalidades de vincular a educação ao trabalho e à prática social, visando a “consolidar a preparação para o exercício da cidadania” e a “preparação básica para o mundo do trabalho”. Em relação ao conteúdo anunciado, as Diretrizes seguem os princípios definidos na LDB de 1996.

Elas resultam, entretanto, de um contexto que antecede até mesmo a aprovação da atual LDB. Segundo Mônica Ribeiro da Silva (2003, p. 167), o plano decenal de 1993 procurou “[...] responder às demandas sociais, ao Compromisso Nacional firmado na Semana Nacional de Educação para Todos (realizada em Brasília, entre 10 e 14 de maio de 1993) e aos acordos assumidos em âmbito internacional, [...]”. Explica a autora que a reforma educacional dos anos 90 do século 20 teve forte influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal. Essa constatação corrobora, mais uma vez, a tese de ser o currículo escolar algo que regula a organização do conhecimento escolar, e que “[...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 17) e que, por não ser neutro, encerra disputas sobre o que deve ou não ser abordado na escola, ou seja, está impregnado das relações de poder (APPLE, 1989).

As DCNs de 1998 têm como palavra âncora o desenvolvimento de diferentes competências para um futuro incerto, sobretudo no mundo do trabalho. Essas competências aparecem no documento definidas em especificidades das diferentes áreas do conhecimento.

O conceito de competências vem associado ao de tecnologias, que, juntos, condensam o ideal de formação presente na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva (SILVA, 2010, p. 19).

Conforme Kuenzer (2003), o conceito de competência modificou-se a partir das novas demandas do mundo do trabalho na fase de acumulação flexível. Para a autora, essa nova configuração torna mais complexos os saberes para uma parcela dos trabalhadores, enquanto os demais são submetidos ao trabalho precário.

Para atingir os objetivos propostos, são referenciadas como importantes: a interdisciplinaridade; a autonomia intelectual e a contextualização. Também ganha ênfase a transposição didática entre os conhecimentos escolares, tidos como um recorte dos conhecimentos científicos, que devem ser considerados em diferentes relações entre as distintas áreas para melhor compreensão da realidade. Da mesma forma, a resolução adverte para a necessidade de contextualização do conhecimento, com o objetivo de que o aluno reconheça seu significado.

DIRETRIZES CURRICULARES DE 2012, OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO E MEDIAÇÕES DE CONJUNTURA

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seu Artigo 2º, anuncia, em articulação com as DCNs gerais para a educação básica, os princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação. A resolução destaca o EM como um direito social e dever do Estado. Do ponto de vista das finalidades, atende ao que estabelece a LDB de 1996.

Além da afirmação do compromisso legal de que esse nível de ensino tenha como finalidade a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, é possível destacar a necessidade de integrar a educação às “[...] dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2). Destaca-se, ainda, o trabalho como princípio educativo, tomado no seu sentido ontológico como processo de mediação da existência, e a pesquisa como princípio pedagógico. Esses conceitos permitem identificar a aproximação dessas Diretrizes com os princípios da concepção de ensino politécnico e na perspectiva da politecnicidade.

Embora as questões estruturais do sistema não tenham sido alteradas em relação ao contexto em que foram aprovadas as DCNs anteriores, podemos constatar alterações na correlação de forças na condução da política educacional. Exemplo significativo desse novo cenário foram as mudanças na forma de oferta do EM e sua articulação com a educação profissional, assim como nos aspectos conceituais supramencionados, que indicam o afastamento da pedagogia das competências e a adoção de fundamentos baseados no Ensino Médio de caráter politécnico.

Para Azevedo, Reis e Gonzaga (2017), a primeira década deste século foi marcada pela ampliação das discussões sobre o EM e, conseqüentemente, houve mudanças na legislação mediante as novas DCNs para o EM e a educação profissional. Mudanças que refletiram as disputas conceituais. “As novas diretrizes fortaleceram e abriram novos espaços favoráveis para as concepções integradoras” (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2017, p. 197). O caráter integrador, entretanto, contrasta com as práticas hegemônicas de educar, típicas da sociedade burguesa, cujo objetivo tem sido dar um sentido estritamente econômico para a escolarização dos trabalhadores, com base na teoria do capital humano e suas metamorfoses, em uma teleologia que partiu da escolarização para a ascensão social, para a empregabilidade, para a competitividade e, por ora, para o empreendedorismo. A ênfase nas competências traz esse “[...] viés produtivista que subordina a escola aos interesses imediatos da produção” (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 11).

A relação entre currículo e poder (APPLE, 1989) materializa-se nas condições estruturais, mas sofre as mediações conjunturais. É o que se pode inferir ao estarmos em meio a mais uma reforma ou contrarreforma, inclusive instituída por medida provisória (RAMOS, 2017). Para Balz e Silva (2017), as sucessivas reformas que marcam a história da educação brasileira de nível médio atestam os diferentes interesses ideológicos presentes nesse nível de escolarização.

A análise dos conceitos empregados nas DCNs, assim como o conhecimento sobre os distintos momentos históricos em que foram produzidas, possibilitam afirmar, *a priori*, que, mesmo sob as determinações da Constituição de 1988 e da Lei 9.394/96, expressam pontos de vista divergentes a respeito das finalidades do EM. As diferentes interpretações resultam das mediações entre os interesses em disputa no interior da sociedade brasileira, que definem a relação entre o conhecimento científico, a educação de nível médio e as práticas sociais.

OS EGRESSOS E O QUE DIZEM

Como mencionado no capítulo do referencial teórico e metodologia, a princípio, tinha-se a projeção de inquirir todos os alunos maiores de idade matriculados nos cursos técnicos subseqüentes ao EM do IFRS – *Campus* Farroupilha (Eletrotécnica, Eletrônica, Metalurgia e Plásticos), totalizando 200 participantes. Alguns elementos, no entanto, acabaram interferindo: nem todos desejaram participar; os alunos, embora matriculados nos cursos, não fazem todas as disciplinas disponibilizadas no semestre e, portanto, muitos não estavam no *campus* nos dias em que os questionários foram aplicados; decidiu-se não estender a aplicação do questionário por maior período para não interferir no andamento das aulas. Com isso, a pesquisa alcançou apenas 57 alunos, o que não prejudicou a avaliação das respostas, uma vez que se tratava de uma projeção, não de uma meta rígida.

Quanto ao perfil dos inquiridos, são eles homens e mulheres entre os 18 e os 40 anos, egressos do Ensino Médio realizado em escolas públicas, que trabalham durante o dia em empresas de Farroupilha e região da Serra Gaúcha. É importante salientar que, exceto a informação sobre serem provenientes de escolas públicas, cuja indicação podia ser feita no questionário, os demais dados foram levantados previamente na Secretaria Acadêmica da instituição.

As questões objetivas, de respostas “sim” ou “não”, foram apresentadas da seguinte forma:

1. O Ensino Médio possibilitou saber sobre as condições em que são produzidos os conhecimentos científicos abordados nas disciplinas de estudo?
2. Os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio têm relação importante com as atividades que realiza na empresa?
3. A melhoria da qualidade de vida está relacionada somente ao teu esforço individual?
4. O Brasil tem uma série de problemas éticos, políticos e econômicos. Você se considera, de alguma forma, em condições de contribuir para as mudanças necessárias?
5. Você é filiado ao sindicato da categoria profissional à qual pertence?

A seguir apresentamos um quadro com o número de respostas positivas, negativas e em branco, que, como mencionado na metodologia, não tem a finalidade de caracterizar uma pesquisa quantitativa, mas de elucidar o perfil dos participantes, além de contribuir para melhor compreensão do leitor.

Quadro 1 – Número de respostas positivas, negativas e em branco

QUESTÕES	SIM	NÃO	EM BRANCO
1	34	23	
2	25	30	02
3	21	36	
4	49	8	
5	19	37	01

Fonte: Os autores.

Com exceção das questões 1 e 4, as demais obtiveram maior número de respostas negativas. No que se refere à questão 1, pode-se inferir que os inquiridos reconhecem a mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, porém, quando respondem, em sua maioria, negativamente à questão 2 (e dois participantes não responderam), observa-se que esse reconhecimento não ocorre na mediação entre os conhecimentos científico e escolar e o mundo do trabalho. Quanto à questão 4, majoritariamente, os participantes afirmam ter condições de contribuir com as mudanças necessárias ante os problemas éticos, políticos e econômicos do país e, de acordo com as respostas da questão 3, acreditam que a melhoria nas condições de vida não se dá exclusivamente pelo esforço pessoal. Já a questão 5 apresenta uma contradição perante as duas questões anteriores, uma vez que a maioria afirma não ser filiado à categoria profissional à qual pertence, ou seja, apesar de considerarem que o esforço individual não é responsável pela melhoria na qualidade de vida, não demonstram interesse em refletir sobre isso coletivamente, o que poderia ocorrer por meio dos sindicatos. É difícil aferir o grau de responsabilidade da formação escolar nessa aparente ausência de um aspecto importante do exercício da cidadania, pois há questões estruturais que fazem essa mediação, com destaque para a própria crise do movimento sindical nas últimas décadas (ANTUNES, 2010).

As questões abertas, de respostas descritivas, foram as seguintes:

6. De tudo o que você estudou no Ensino Médio, o que considera ter sido muito importante para a vida?
7. O que significa para você cidadania?
8. O que é preciso fazer para que o salário e as condições de trabalho sejam melhores no Brasil?
9. Você considera que haja conflito de interesses entre grupos sociais diferentes? Se desejar cite exemplos.
10. Em ordem de importância, quais são as conquistas necessárias para uma vida feliz?

Na questão de número 6 houve preponderância de disciplinas que têm uma relação mais imediata com as atividades laborais dos participantes da pesquisa – nesse caso, Matemática e Língua Portuguesa –, sinalizando que o conhecimento escolar com maior relação a essas necessidades está mais presente na memória dos egressos. Como afirmamos anteriormente que os conhecimentos de cultura desinteressada, ou de aplicação não imediata, podem constituir formas de resistência, é possível perceber que as práticas sociais do mundo do trabalho preponderam na mediação entre conhecimento e práticas sociais.

Nas demais áreas do conhecimento, a disciplina de História recebeu certo destaque, o que parece ser um campo do conhecimento que marca um pensar, mesmo que superficialmente, sobre nossa condição no mundo. Há, também, uma identificação importante entre o tempo escolar e a socialização, posto que aparecem comentários a respeito das amizades feitas com os colegas, a convivência com professores, o amadurecimento e os conhecimentos de modo geral.

Em relação à questão 7, as respostas ficaram circunscritas ao espectro relativamente comum do conceito de cidadania, o que demonstrou haver um entendimento satisfatório dessa categoria. Podemos destacar uma exagerada preocupação com um cidadão da ordem, sem algum tipo de manifestação que indicasse qualquer contestação aos padrões estabelecidos. Esse tipo de manifestação é coerente com o que preconizam a LDB 9.394/96 e as DCNs para o EM de 1998 e 2012, que preservam um caráter genérico à noção de cidadania. Mesmo as DCNs de 2012, que explicitam vários entendimentos conceituais, não o fazem em relação ao exercício da cidadania.

Na questão 8, ao responderem sobre as condições necessárias para que haja uma melhoria no valor dos salários e nas condições de trabalho, as respostas apresentam uma contradição em relação à anterior, pois houve denúncias sobre altos impostos e corrupção, especialmente o descontentamento com o que denominam “políticos”. Mais uma vez, entretanto, tomam a estrutura social como algo dado, quase naturalizado. Talvez, por essa razão, não percebam os problemas como consequência de uma sociedade cindida em classes sociais, cujos interesses são antagônicos, mas como algo que reflete apenas questões de natureza ética e moral.

Podemos perceber que o olhar que fazem sobre os problemas sociais e políticos é mediado, com preponderância das mensagens dos meios hegemônicos de comunicação e das redes sociais, tanto nas questões políticas, em que se associam ao discurso de demonização da política, quanto na lógica de que o investimento em qualificação é o caminho para a melhoria dos salários. Não é possível, nesse sentido, identificar efeitos mais significativos dos estudos da Sociologia, da Filosofia, da Geografia e da História em relação às questões que envolvem capital e trabalho. Logo, o conhecimento científico e o conhecimento escolar dessas áreas do conhecimento estão subsumidos, e não pesam sobre os referenciais de avaliação da realidade dos pesquisados. Há o estabelecimento de relações diretas entre causa e efeito, o que afasta a possibilidade de compreensão dos fenômenos sociais em questão, dentro de uma totalidade.

A questão 9, cujo teor busca identificar a noção dos conflitos entre os grupos sociais, em uma sociedade capitalista e tão desigual como a brasileira, além de apresentar um baixo número de respostas, muitas delas não foram acompanhadas de exemplos, conforme poderia ser feito. Mais uma vez, apesar de aparecer a exploração dos ricos sobre os pobres, as desigualdades foram atribuídas, majoritariamente, aos políticos e à ganância. As respostas predominantes não apresentam qualquer conteúdo crítico em relação às condições históricas e sistêmicas que levam à desigualdade. Isso pode significar que nas práticas sociais nas quais estão inseridas haja também fatores culturais que reforcem a crença no trabalho como forma de prosperidade, sem interrogações a respeito das relações sociais a ele subjacentes. Nessa perspectiva, a categoria trabalho parece estar mediada por duas formas históricas muito presentes na região, quais sejam, o trabalho fabril assalariado e a produção agrícola e agroindustrial familiar.

Da questão 10 emergiram referenciais que corroboram a ideia anterior sobre aspectos culturais, como mediação significativa dos comportamentos dos participantes da pesquisa. Esses referenciais, em ordem de prioridade, variando muito pouco entre os inquiridos, foram: trabalho, família, educação, saúde e moradia. Como aparecem cada uma dessas categorias?

O trabalho foi relacionado a condições dignas, boa remuneração e satisfação no que se faz; família não se apresentou no sentido de formar uma, mas relacionada a valores morais, como bom relacionamento familiar e respeito; a educação, associada à qualificação, principalmente, e ao conhecimento; saúde, não como direito básico, mas como cuidado individual para não adoecer; moradia, no sentido de ter casa própria. Isso significa afirmar que a realização pessoal, ou uma vida feliz, está subentendida e tem relação, em grande parte, com o consumo, mas, também, com princípios como honestidade, responsabilidade e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio, como etapa final da educação básica brasileira, tem ocupado lugar de destaque, especialmente nas últimas três décadas, sobre a sua finalidade na política educacional. Procuramos apresentar, com base em estudo teórico e empírico, a centralidade dos objetivos desse nível de ensino nas Diretrizes Curriculares Nacionais e seus reflexos na formação dos jovens que ingressam no mundo do trabalho após a sua conclusão.

A análise das DCNs (1998 e 2012) possibilitou identificar a missão do EM quanto à habilitação para a continuidade dos estudos, a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Foi possível identificar, entretanto, o debate em torno dos conceitos fundamentais, sendo a primeira missão voltada para o atendimento das demandas mais imediatas do sistema econômico, por meio da pedagogia das competências, enquanto a segunda traz referências aos princípios da politecnicidade.

Como síntese das DCNs pode-se afirmar que a compreensão do contexto em que vivemos e os significados dos conteúdos escolares para a continuidade dos estudos, sua importância para o trabalho e para o exercício da cidadania, são objetivos comuns. Enquanto, porém, a pedagogia das competências toma o real concreto como algo dado e, portanto, a aprendizagem se volta apenas para a resolução de problemas, a pedagogia fundamentada na politecnicidade toma a realidade histórica como processo a ser compreendido quanto à produção do conhecimento pelo trabalho e as suas formas de apropriação. Nessa perspectiva, compreender o contexto em que se vive é bem mais que estar habilitado para resolver problemas. É compreender o conjunto de relações que configuram a realidade na qual se está inserido.

Em relação às respostas dos participantes, apontamos dois aspectos fundamentais, sendo o primeiro quanto às questões que envolvem os significados do EM para as experiências do trabalho, e o segundo sobre a temática do exercício da cidadania e da realização pessoal. As respostas, de modo geral, retratam a lógica do pensamento hegemônico, mas, ao mesmo tempo, apresentam algumas contradições em relação à entrada do capitalismo na fase da acumulação flexível.

No primeiro aspecto, foi possível identificar respostas familiarizadas com o caráter da DCN de 1998, quando tomam as disciplinas mais instrumentais, como Língua Portuguesa e Matemática, como aquelas mais importantes para o trabalho, o que possibilita afirmar que enxergam no EM um espaço que lhes oferece conceitos para aplicação imediata. Da mesma forma, quando questionados sobre os problemas que envolvem o país, demonstram, de maneira geral, não compreender o papel das ações coletivas, talvez

por não interpretarem de forma mais cuidadosa as relações sociais e políticas estabelecidas historicamente. Assim, por mais que citem as questões de Estado e de Governo como algo preocupante, não tecem críticas mais amplas sobre as condições sociais e sua relação com a totalidade.

No segundo, sobre a realização pessoal e o modelo de sociedade por eles sonhado, apresentaram afinidade com o projeto moderno de sociedade, cujos referenciais de realização estão pautados na família, no trabalho e na convivência fraterna com parentes e amigos. Em certa medida, esses valores são reforçados pela tradição da região em que vivem – a Serra Gaúcha –, além do modelo industrial aqui constituído, ainda fortemente vinculado à organização fabril fordista que permite, ou pelo menos permitiu até agora, um delineamento de carreira relativamente estável no mundo do trabalho.

Observa-se, em linhas gerais, que a noção de cidadania está intimamente ligada aos direitos e deveres do cidadão para com o Estado e deste para com o cidadão. Objetivamente, trabalho e formação escolar para atingir um patamar econômico que propicie condições de consumo satisfatórias; subjetivamente, os valores morais, como honestidade, responsabilidade e respeito. As críticas mais contundentes que aparecem nas respostas estão relacionadas com essas visões de mundo, objetiva e subjetiva: os altos impostos cobrados da categoria patronal e a ganância. A crítica em relação aos impostos sugere que as condições de trabalho não são melhores porque o Estado sufoca as empresas e faz com que os patrões não consigam remunerar satisfatoriamente os empregados. Percebe-se, claramente, que a narrativa patronal exerce forte influência sobre a leitura que fazem os inquiridos. Quanto à ganância, relaciona-se com os valores morais fortemente arraigados na cultura local, ou seja, seria a prática gananciosa de querer mais do que se tem, um impeditivo para que outros alcançassem melhores condições, porém é uma ganância existente entre seus pares, entre os iguais. Trabalhar e ser responsável no trabalho, estudar, adquirir propriedade, cuidar da saúde, relacionar-se bem com colegas, amigos e familiares e ser honesto, são os requisitos do bom cidadão, cumpridor das leis, apesar de considerarem que algumas são injustas e lhes prejudicam.

Pelo universo pesquisado e pela análise aqui apresentada, este artigo não esgota, e nem poderia, os estudos sobre os reflexos das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio na vida dos egressos dessa etapa da escolarização, mas procura contribuir com o tema, apresentando mais uma possibilidade de leitura.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.
- ARROYO, Miguel González. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

- AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. Ensino Médio Politécnico: reflexões acerca de uma política educacional. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). *Políticas educacionais: debates e perspectivas*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2017.
- BALZ, Ângela; SILVA, Sidinei Pithan da. As políticas educacionais no cenário das reformas do ensino médio no Brasil: as diferentes concepções de formação, conhecimento e interdisciplinaridade. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). *Políticas educacionais: debates e perspectivas*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2017.
- BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm. Acesso em: jan. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: jan. 2018.
- BRASIL. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: jan. 2018.
- BRASIL. *Resolução CNE/CBE nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2018.
- BRASIL. *Resolução CNS/MS n.º 510, de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: jan. 2018.
- ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 130-155.
- DUCCI, María Angélica. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN BASADA EM COMPETENCIA LABORAL: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS, 1., Guanajuato, México, 1996. Documentos presentados. Montevideo: Cinterfor, 1997. p. 15-26. Disponível em: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf. Acesso em: fev. 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educación e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 2.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Trabalho tecnologia e ensino politécnico. *Revista de Educação*, Itatiba, SP, v. 4, p. 26-30, 1989.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Trad. Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acacia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.
- KUENZER, A. Z. Competência como praxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 17-27, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

- RAMOS, Marise. Educação pelo trabalho: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, sup. 2. p. 55-59, 2009.
- RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.
- RODRIGUES, José. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989. 50 p. V. 1.
- SILVA, Mônica Ribeiro. *Competências: a pedagogia do novo ensino médio*. 2003. 305 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3ancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: out. 2019.
- SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. *Educação Unisinos*, v. 14, p. 17-26, 2010.
- STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. Trad. Bianca Ribeiro Manfrini. *Revista USP*, São Paulo, n. 65, p. 210-224, mar./maio 2005.