

TRABALHO, EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E A FORMAÇÃO (INTEGRAL) DO TRABALHADOR.

José da Silva Macedo

Professor da Secretaria Executiva de Educação do Pará-Amazônia/Brasil.

Doutor em Educação pela Universidade do Minho/Portugal

macedocast@bol.com.br

Luzimar Barbalho da Silva

Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte/Brasil

Doutora em Educação pela Universidade do Minho/Portugal

luzimar_1@yahoo.com.br

A comunicação proposta refere-se as relações Educação e Trabalho com foco nas questões curriculares e tem como fundamento as reflexões no âmbito de desenvolvimento do projeto de doutoramento. Objetiva analisar as relações entre o trabalho e processos de formação que permeiam o currículo escolar. Nas conclusões percebe-se um currículo perspectivado como campo de múltiplas relações, contradições, contestações, transgressões e múltiplas culturas (Moreira & Silva, 2005) e o trabalho concebido ora como categoria alienante ora como princípio educativo. É um contexto em que o trabalho é perspectivado enquanto elemento mediador das relações estabelecidas entre homens e mulheres como seres histórico-social. Salientamos que a metodologia enquadra-se na perspectiva qualitativa e a análise de conteúdo como processo de construção e tratamento de dados.

Palavras-chave: Trabalho. Currículo. Formação.

INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre o mundo do trabalho como campo de inspiração do currículo, este, entendido como espaço de múltiplas relações, contradições, contestações, e transgressões (Moreira & Silva, 2005), como construção social (Goodson, 2001) e ainda como um projeto que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do desenvolvimento curricular, que envolve o processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2001).

Dentro deste contexto, o trabalho é perspectivado enquanto elemento mediador das relações estabelecidas entre homens e mulheres como seres histórico-social que age

sobre a natureza para satisfazerem suas necessidades. E, nessa ação, produzem conhecimentos como uma síntese da transformação da natureza e por conseguinte a si próprios; produzindo com isso, uma educação voltada para o ato de criação capaz de desencadear outros atos criadores. Uma educação preocupada, com uma formação para além do trabalho alienado, e que esteja sintonizada com uma formação integrada dos trabalhadores e trabalhadoras. Neste embate de concepções e tensões entre o mundo do trabalho e o currículo é que se insere a disputa pela educação, como uma prática mediadora do processo de produção, político, ideológico e cultural.

Portanto um currículo produzido, dentro desse campo de criação, mais também de tensões permanentes, estará pautado na constituição de um conhecimento que leve em consideração a construção de saberes que postula todos os aspectos das dimensões sociais: físicos, políticos, culturais, cognitivos e científico-tecnológicos. Nesta perspectiva,

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, e educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (Konder, 2000, p. 112).

A epígrafe acima nos remete a duas práticas ou atividades sociais de natureza diversa, mas que mantêm entre si conexões por diferentes mediações. A primeira está relacionada a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. A segunda, reporta-se a educação enquanto ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores, constituindo com isso um campo com possibilidades capaz de construir um currículo integrado ao nosso tempo e ao nosso espaço. Capaz inclusive, de levar homens e mulheres a refletirem sobre a “sua ontológica vocação de ser mais” (Freire, 1999, p. 56)

É sobretudo através dessa conexão entre o mundo do trabalho enquanto categoria de inspiração do currículo que passará a discussão deste estudo, onde busca-se compreender a construção histórica do trabalho enquanto elemento fundamental e mediador das relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza e sua conexão direta com o processo de formação (integrada) dos trabalhadores, através sobretudo, de um currículo pautado na constituição de um conhecimento que leve em consideração todos os fenômenos subjacentes as relações humanas.

PERCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O TRABALHO: ANÁLISE CONCEITUAL

Os estudos sobre as concepções históricas acerca do trabalho evidenciam-no enquanto elemento fundamental e mediador das relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza. Nesse sentido, tratar da relação do mundo do trabalho enquanto espaço de inspiração dos elementos curriculares é deparar-se com a complexidade, a ambigüidade e a diversidade. Significa que diferentes concepções, diversas abordagens e diversos olhares se fazem presentes no momento em que a lógica do mercado busca transformar o trabalho em mercadoria. Certamente essa é uma questão que se coloca como nuclear num processo que tenha como parâmetro o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a democratização do conhecimento, no sentido de aperfeiçoar a qualidade do trabalho desenvolvido no interior das instituições de formação e de educação.

As concepções de que é pelo trabalho que homens e mulheres constroem e reconstróem a sua existência e de que homens e mulheres se definem como humanos por seu trabalho surgem recentemente na história da filosofia, afirma (Feldmann, 2003, p. 128). A natureza social do trabalho ou a práxis, entendida como guia de transformação do ser humano e de sua relação com o mundo, surge com o marxismo.

Para a autora, a grande transformação que se inicia com Hegel, e depois com Marx é a elevação do trabalho como fonte de todo valor e riqueza, associando a transformação da natureza à transformação de homens e mulheres, que se concretiza por meio do trabalho humano. Para Hegel, a essência de homens e mulheres é o trabalho. Assim, a categoria trabalho, para ele, era um processo ideal do esforço da razão para adquirir conhecimento. Já o marxismo toma como categoria central o trabalho humano ou a práxis, em torno da qual devem ser analisados os problemas do conhecimento, da sociedade e do ser.

Para Marx, a práxis é eminentemente histórica, e o modo pelo qual homens e mulheres mantêm suas relações e buscam preservar a espécie é conseguido por meio do trabalho. Segundo Marx:

Na produção social de sua existência,(...) homens e mulheres contraem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual eleva uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. Não é a consciência de (...) homens e mulheres que determinam o seu ser; é o ser social que inversamente determina a sua consciência (Marx & Engel, 1967, p. 93).

No texto de Antônio Joaquim Severino (1992, p. 150) denominado “*o homem, a natureza e o trabalho: a ordem econômica da sociedade*”, aponta-se o trabalho enquanto elemento fundamental e mediador das relações estabelecidas entre o homem e a natureza. A formulação das análises procura desvelar que o ser humano é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação. Ele é assim, um ser histórico, que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Portanto, o ser humano não é apenas uma realidade dada, pronta e acabada, mas fundamentalmente um sujeito que vai construindo aos poucos sua própria realidade.

Podemos perceber que é através do trabalho que a construção humana se torna possível. Nesse sentido, o ser humano deve ser pensado como ser de trabalho, cuja constituição se efetiva no interior de um processo coletivo marcado por relações de subjetividades. Assim, o termo trabalho não se limita a um simples fazer manual, ele implica igualmente processos de simbolização através do qual se materializa a cultura de um povo ou grupo social.

De acordo com Feldmann (2003, p. 136), Karel Kosik, pensador marxista, ao tratar da questão filosófica do trabalho em seu livro *A dialética do concreto*, situa o trabalho como um agir humano que se move na esfera das necessidades, transformando a natureza e nela inscrevendo significados. Define-o como um “processo único, cumprido por necessidade e sob a pressão de uma finalidade exterior, mas que, ao mesmo tempo, realiza pressupostos de liberdade e livre criação”. Kosik argumenta que o trabalho tomado no sentido geral é o pressuposto do trabalho no sentido econômico, mas o trabalho que forma a riqueza da sociedade capitalista não é o trabalho em geral, e sim um tipo determinado de trabalho, alienado.

Continua a autora, para Marx o trabalho humano, a práxis produtiva, tanto aliena (nega) homens e mulheres como afirma, pois mesmo alienados, homens e mulheres continuam seres conscientes e ativos. Só homens e mulheres se alienam, porque seus trabalhos, diferentemente do trabalho animal, é consciente, com propósito. Por ser um ente histórico, homens e mulheres se encontram num processo permanente de produção de si mesmos (processo de humanização), ou seja, são produtos de seus trabalhos.

Quanto a concepção de trabalho como transformação da natureza e como criação de homens e mulheres, Marx afirma:

O trabalho é um processo de que participam (...) homens e mulheres e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas

forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se de recurso da natureza, imprimindo-lhes forma útil á vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (1984, p. 202).

Como se pode observar na perspectiva marxista, a práxis é uma atividade prática real, objetiva e ao mesmo tempo subjetiva e consciente. Nesse sentido, ela é interpretada como uma atitude humana transformadora da natureza e da sociedade. Ou seja, o trabalho humano é encarado como uma dimensão essencial de homens e mulheres, embora Marx reconheça que na sociedade capitalista ele só exista de forma alienada.

Podemos então reafirmar que, para Marx, a práxis é uma prática eminentemente revolucionária, com suporte numa concepção dialética da história e da sociedade, que une teoria e ação concreta com vistas à transformação do mundo.

Ainda de acordo com Feldmann (2003, p. 138), em suas obras Marx colocou a práxis como fundamento do conhecimento humano ao afirmar que não é possível se conhecer fora da atividade prática humana, o trabalho. Assim, a relação dialética entre homens e mulheres e trabalho é o ponto de partida do conhecimento básico do processo de conscientização. O conhecimento caracteriza-se na forma que o homem e a mulher têm de aproximar-se do mundo que o cerca. Desta forma, a unidade (teoria e prática) constitui-se no movimento transformador da realidade material e da realidade humana.

Gramsci (1996, p. 63) argumenta que o processo de conhecimento é amarrado ao processo de vida e de trabalho, ao afirmar que a criação de valores, de símbolos, é todo um processo de construção do projeto humano. Considera que o trabalho é princípio do conhecimento, enquanto possuidor de um sentido amplo de educar na transformação do mundo material em mundo humano.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO (INTEGRAL) DOS TRABALHADORES: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA?

Nenhum expoente da Revolução Científica jamais afirmou que a libertação do homem e da mulher pudesse ser confiada à ciência e à técnica enquanto tais: a restauração do poder humano sobre a natureza, o avanço do saber só tem valor se realizados num contexto mais amplo que concerne – em conjunto e simultaneamente – à religião, à moral, à política (Paolo Rossi, 2000, p. 15).

Na verdade o que está evidenciado na percepção de Rossi, é a discussão em torno de uma emancipação humana que se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida. Nesse sentido, vale dizer que a ideia de formação (integral) dos

trabalhadores sugere superar a ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.

Daí a necessidade de se constituir um currículo que possa organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino aprendizagem de maneira integrada, de forma que os “conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende compreender [...]” (Ramos, 2005, p. 116). O que no entendimento de Ciavatta, (2005, p. 85) significa trata-se de superar a “redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

Portanto um currículo que abarque o processo de formação dos trabalhadores do ponto de vista da sua integralidade, apresenta-se para Ciavatta, (2005, p. 86) através de uma “variedade de termos que pretendem expressar a integração, e, sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. Para a autora, foram “Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram a [...] bandeira de uma formação completa para os trabalhadores”. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (Ciavatta, 2003).

Assim, um currículo ancorado em uma visão integrada dos trabalhadores é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialéctica, requerendo dessa maneira uma formação para a cidadania, que conceba o sujeito como um ser histórico-social concreto, capaz de transformar-se em um agente de transformação da realidade em que vive.

Nesse sentido, a questão da formação integrada na compreensão de Ciavatta (2005, p. 85) está relacionada a um processo pautado na ‘formação politécnica’¹ e educação tecnológica, buscando com isso responder, também, às necessidades do mundo

¹ A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. (...) A noção de politecnia contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. (...) A ideia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais. (...) Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivomoderno (Saviani, 2003).

do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riquezas”. Dentro desta perspectiva, o trabalho tem um papel fundamental, enquanto princípio educativo no sentido de permitir concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes.

A atual legislação educacional, no Brasil, que normatiza a formação institucionalizada para o trabalho, nomeadamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e o Decreto 5.154/04 e outros normativos daí derivados, trata a educação do trabalhador na perspectiva de um currículo integrado, visando a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio (educação secundária). Dizendo de outro modo, articula-se a formação específica e a formação geral pelo princípio integrador das áreas do conhecimento.

Neste sentido, a Lei 9.394/96, Art. 39 determina 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”. O Decreto 5.154/2004 institui a educação inicial e continuada de trabalhadores e a diferentes formas de articulação curricular entre a formação geral e a educação profissional de nível médio.

No Decreto, Art 4, §1º a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de maneiras em que a educação profissional pode acontecer:

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 esteja 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, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c)em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III-subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, art. 4º, Decreto 5.154/2004).

Fica sob à responsabilidade das instituições de educação definirem os percursos pedagógicos de formação na sua organização curricular, conforme as potencialidades institucionais e locais. As práticas pedagógicas, orientadas e articuladas pelo projeto curricular de cada instituição, devem contemplar uma formação mais ampla que concorra para o exercício da cidadania e do trabalho. A flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização são princípios discutidos na legislação de ensino², na perspectiva de um currículo integrado que possibilite o movimento dos sujeitos nos diferentes contextos de trabalho e a construção de uma visão mais ampla dos processos sociais e do trabalho, a partir do desenvolvimento de competências sociais e laborais.

Diante desse contexto compreende-se que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica. Para Ramos (2005, p. 116) a “interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade”, ou seja, os “diversos campos da ciência representados em disciplinas, irão possibilitar a compreender o significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real na sua inteireza e “apropriá-lo em seu potencial para o ser humano”.

Dessa forma, o que se pretende buscar com a formação integrada, dentre outras coisas, é garantir que os adolescentes, os jovens e o adulto trabalhador tenham direito a uma formação completa e que possibilite a compreensão do mundo, podendo assim, atuar como cidadão, integrado dignamente à sociedade política. Uma formação que, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos,” visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 20).

Dentro dessa compreensão de formação ampla, aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-lo como conhecimentos construídos historicamente

² Brasil, Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 out. 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999.

e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. Como se pode perceber, o “real é tanto material – a natureza e as coisas produzidas pelos homens – quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si”. Assim, a compreensão do real como totalidade “exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade” (Ramos, 2005, p. 115).

Young alerta que a noção de competência que tem adotado as reformas educativas dos últimos tempos (a partir de 1990), está associada a ideia do conceito de aprendizagem baseado num quadro de resultados a atingir. O autor destaca, ainda, que o interesse das reformas e dos governos pelo ensino das qualificações pode ser pela compreensão de que esse tipo de ensino motiva os potenciais dos estudantes, mas também, por objetivos menos explicitados nos documentos oficiais, como por exemplo, o fornecimento de critérios mensuráveis para alocação de fundos para as instituições; aumentar o controle em áreas em que esse era relativamente fraco e propiciarem medições quantitativas do sucesso das políticas governamentais. Deste modo, refere Young (2010, p. 62):

A educação o currículo e até o conhecimento tornam-se meios para se atingir um fim e não constituem fins em si mesmo. O que se sublima é o papel do currículo na formação de um tipo de sociedade; só secundariamente que ele é encarado como uma forma de construir um determinado tipo de pessoa e, mesmo assim, só na medida em que essa pessoa demonstrar as qualidades da disponibilidade para aquisição de formação e da flexibilidade que se assume serem necessárias na (...) “sociedade do conhecimento” (grifo nosso).

Torna-se importante assinalar a preocupação do autor, pois de uma concepção de formação do trabalhador fundamentada pelo trabalho como princípio educativo, pela politecnia e pelo currículo integrado, enquanto princípios de uma educação e formação emancipatórias, na prática e nos encaminhamentos metodológicos pode-se estar concorrendo para uma formação pragmática que responda aos desafios do mundo do trabalho e para o exercício do trabalho alienante em detrimento do foco da formação mais ampla do sujeito enquanto cidadão.

ÚLTIMAS NOTAS

É bastante evidente na escola investigada que as articulações estabelecidas entre trabalho, educação e currículo em atividades de sala de aula apontam para um campo

curricular que abriga um trabalho ancorado numa base em que as áreas do saber se dão através de um *currículo tipo coleção*, construindo um conhecimento desintegrado e uma formação deficitária. Podemos então sugerir reflexões que possam discutir os pressupostos necessários para a formação integrada e humanizadora de homens e mulheres. Consideramos dentro desta perspectiva a educação como instituição necessária, que pode contribuir para que os estudantes se apropriem de instrumentos e desenvolvam competências de modo a atuarem como sujeitos participantes em todo tipo de transformação social.

Para Feldmann (2003, p. 149), o papel principal a ser desenvolvido pela escola contemporânea é “formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, que respeitem a pluralidade e a diversidade e que intervenham de forma científica, crítica e ética, na sociedade”.

A formação e a educação numa perspectiva humanizadora e emancipatória respeita as diferentes culturas dos sujeitos, promove diálogos entre os diferentes tipos de saber e de conhecimento, articula práticas pedagógicas em estreita relação com os fenômenos sociais e ambientais, respeita a profissionalidade docente e tem o envolvimento e participação de toda comunidade em pé de igualdade nas decisões institucionais, reconhecendo as contribuições dos professores, dos estudantes, dos pais e funcionários. E de forma mais específica, contribui para uma formação do trabalhador com base na perspectiva gramsciana de *conhecimento*, entendido enquanto processo de vida e de trabalho, sendo este um recurso importante para se compreender os fundamentos das desigualdades sociais e para a constituição de um outro modo de vida mais justo e solidário.

WORK, EDUCATION, AND TRAINING CURRICULUM (INTEGRAL) THE WORKER

ABSTRACT: The proposed communication refers to the Education and Labor relations focusing on curriculum issues and is based upon the reflections under development doctoral project. It aims to analyze the relationships between design work and training processes that permeate the curriculum. In conclusion it can be seen as a curriculum envisaged field of multiple relations, contradictions, defenses, offenses and multiple cultures (Moreira & Silva, 2005) and the work designed or as alienating category or as an educational principle. It is a context in which the work is envisaged as a mediator of the relations between men and women as historical beings-social element. We stress that the methodology is based on qualitative perspective and content analysis as a process of construction and processing of data.

KEYWORDS: Work, Curriculum, Training

REFERÊNCIAS

Brasil (2001) Lei nº 9.394 de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações.

Brasil (2004). Decreto nº 5.154/2004. 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. Brasília, DF.

CIAVATTA, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G., Ciavatta, M.; Ramos, M.(orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 83-105.

CIAVATTA, M. (2003). A escola do trabalho – A fotografia como fonte histórica. In: Magaldi, Ana Maria et ali. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança paulista: EDUSF.

FELDMANN, M. G. (2003). Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: J. A. Severino; I. C. A. Fazenda (orgs.). *Políticas Educacionais: O ensino nacional em questão*. SP: Papyrus, pp. 127-150

FRIGOTTO, G., CIAVATTA M. & RAMOS, M. (orgs.) (2005). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. (1999). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GRAMSCI, A. (1996). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GOODSON, I. (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.

KONDER, L. (2000). *Construção da proposta pedagógica do SESC Rio*. Rio de Janeiro. Editora SENAC.

MARX K. & ENGELS, F. (1967). *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: global.

MARX, K.(1994). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Terceiro manuscrito:1844,1978 São Paulo: Abril Cultural.

MOREIRA, A. F. B & SILVA, T. T. (2005) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8. ed., São Paulo: Cortez.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

RAMOS, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G., Ciavatta, m; Ramos, M. (orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 106-147

RAMOS, M. N. (2003). O “Novo” Ensino Médio á luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.29, n 2 , maio/ago.

YOUNG, M. F. D. (2010). Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora.

SEVERINO, A. J. (1992). Filosofia. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D. (2003) O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152.