O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura¹

Marise Nogueira Ramos²
Diretora de Ensino Médio da SEMTEC/MEC

1 – Entre o unitário e o diverso: os desafios do ensino médio como etapa da educação básica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ define como finalidade da educação básica, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”⁴. Esta última finalidade adquire uma certa especificidade no ensino médio, uma vez que este visa à “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”⁵, a serem desenvolvidas por um currículo que

destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania⁶.

A consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil desde 1971, que admitia dois percursos

¹ Este texto é um aprimoramento do texto base para exposição na sessão especial na reunião anual da Anped realizada em Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003. Algumas das questões aqui abordadas encontram-se também em RAMOS (2001 e 2003).

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da UERJ e professora de 1º. e 2º. graus do Cefet-Química/RJ.

³ BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁴ Idem, artigo 22.

⁵ Idem, artigo 35, inciso II.

⁶ Idem, artigo 36, inciso I.

relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional.

A possibilidade de o ensino médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, porém, foi admitida pelo parágrafo 2º. do artigo 36 da lei, desde que assegurada a formação básica. Ao mesmo tempo, a educação profissional foi tratada em capítulo à parte, nos artigos 39 a 41, como prática educativa a que todos os cidadãos podem ter acesso, devendo integrar-se às diferentes formas de educação, de trabalho, à ciência e à tecnologia.

É importante notar que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo seja imediatamente após a conclusão do ensino médio, seja após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho. Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a certeza do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho era a principal finalidade da educação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”. Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 90, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação nenhuma com um projeto de nação ou de

sociedade – categorias consideradas obsoletas frente à globalização e ao neoliberalismo – mas seria fundamentalmente, um projeto individual.

Em nenhuma das perspectivas anteriores o projeto de ensino médio esteve centrado na pessoa humana. Não obstante, o artigo 22 da LDB coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica. Isto implica retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e colocá-lo sobre os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído.

Com isto, colocamos a discussão sobre as finalidades do ensino médio ou, ainda, sobre o que lhe confere sentido: sujeitos e conhecimentos. Sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que possuem necessidades diferenciadas, mas conquistaram direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade a cujo acesso, portanto, todos têm o direito. É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.

Quanto à possibilidade de o ensino médio preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas, a lei a preservou pelo que diz o parágrafo 2º do artigo 36, ainda que tenha se furtado a ditar maiores detalhamentos sobre sua possível organização⁷. O Decreto

⁷ No projeto de lei original da câmara, era previsto que o ensino médio, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, poderia incluir objetivos adicionais de educação profissional. A duração mínima dos cursos, nesse caso, seria de 4 anos, totalizando carga horária global de 3200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado. Independentemente da regulamentação de outras, ficariam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional que poderiam ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usariam a denominação de Escola Normal e Escola Técnica. Previa-se, ainda, os cursos especiais (ou pós-secundários) e a articulação da educação com o mundo do trabalho, conferindo ao Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional do Trabalho, a responsabilidade por estabelecer formas de

nº 2.208, de 17/04/97, porém, ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2º. do artigo 36, impossibilitou a construção de um projeto de ensino médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo. Na verdade, buscou-se conferir uma identidade ao ensino médio mediante decreto, reduzindo a construção da unitariedade do ensino médio a problema unicamente pedagógico (Kuenzer, 1997), solucionável pela aplicação de uma dada estrutura educacional .

Em face dessas contradições, é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades sócio-culturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio.

Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades, dentre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, é uma utopia a ser construída coletivamente.

1.1 – Trabalho e Cidadania: contextos ou princípios?

A proposta pedagógica apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio define que se deva tomar o mundo do trabalho e o exercício da cidadania como contextos relevantes do currículo. A forma como o trabalho é abordado, porém,

cooperação e regras de complementaridade entre as instituições de ensino médio regular, que oferecessem educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional. Tal dispositivo, defendido por educadores e intelectuais comprometidos com a transformação da realidade social brasileira, visava atender à dupla necessidade da maioria da população brasileira: direito à educação básica de qualidade e acesso aos conhecimentos específicos que viabilizassem o ingresso na vida produtiva ao início da idade adulta. Ao mesmo tempo, desejava-se assegurar que a educação técnico-profissional média não mantivesse um caráter compensatório nem substituísse a educação básica.

traduz uma certa oscilação entre: trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva.

A defesa por um ensino médio unitário tem o trabalho como princípio educativo, com base no que nos fala Saviani (1989). Este autor afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 1989, pp. 1-2).

O conceito de politecnia ou de educação tecnológica⁸ estaria no segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo. Por esse sentido poder-se-ia encontrar a via de definição do lugar específico do ensino médio: a explicitação do modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da

⁸ As leituras sobre o princípio educativo em Gramsci levaram à construção dessas duas categorias como sinônimos. A categoria educação tecnológica, na perspectiva do pensador italiano, é própria da educação que toma a tecnologia como produto do trabalho humano que transforma a natureza com vistas em objetivos coletivos. A educação tecnológica refere-se à conexão entre ensino e trabalho como base para o trabalho produtivo que exclui toda oposição entre cultura e profissão.

produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva.

Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989),

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (Frigotto, 1989, p.8).

Analisando-se a legislação frente a essa natureza dialética do trabalho, observamos que, a partir da LDB, particularmente nos artigos 35 e 36, aos quais já nos referimos, o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido exposto por Saviani. Aproximando-se à idéia defendida pelos teóricos da politecnicidade de que, enquanto no ensino fundamental o trabalho aparece de forma implícita, isto é, em função da incorporação de exigências mais genéricas da vida em sociedade, no ensino médio os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho devam ser explicitados.

Entretanto, a apropriação desse princípio sob a ótica do capital é expressa mais claramente no Parecer 15/98, quando a função da preparação básica para o trabalho é também justificada pelo fato de, “nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável [supor] desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho”⁹. A partir disso, nas Diretrizes Curriculares

⁹ CNE.CEB. Parecer nº 15/98. Disponível em www.mec/cne.gov.br (p. 22).

Nacionais para o Ensino Médio, o trabalho como contexto passa a predominar em detrimento da idéia de princípio.

A concepção do trabalho sob essa ótica nos dá a medida da concepção correlata de cidadania: diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.

Posta sob a ótica dos sujeitos, porém, o conceito de cidadania deve se alargar para o plano dos direitos, como valor universal consolidado nas práticas sociais solidárias.

2 - Trabalho, Ciência e Cultura: explicitando os conceitos estruturantes do Ensino Médio na perspectiva da formação humana

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos, como o faz Mézáros (1981), como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica de automeadiação do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

Marx (1977) concebe o homem como um *ente-espécie* não apenas no sentido de que ele faz da comunidade seu objeto, mas no sentido de tratar-se a si mesmo como a espécie vivente, atual, como um ser universal e conseqüentemente livre. Sua base de vida física é a natureza - seu corpo inorgânico. O homem interage conscientemente com ela por ser seu meio direto de vida, fazendo-o pelo trabalho, instrumento material de sua atividade vital. Portanto, a natureza fornece os meios materiais a que o trabalho pode aplicar-se e também os meios de subsistência física do trabalhador. Porém, a intervenção do homem sobre a natureza através de seu trabalho implica torná-la não mais o meio externo para a existência do trabalho, pois o próprio produto do trabalho passa a ser esse meio material.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material difere o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma produz conhecimento que, sistematizado sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.

Já a questão cultural como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade foi amplamente discutida por Gramsci (1991), principalmente no plano da luta hegemônica e como expressão da organização político-econômica desta sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social.

Apresentados esses pressupostos, defendemos que o projeto unitário de ensino médio, que não elide as singularidades dos grupos sociais mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho com o primeiro fundamento da educação como prática social. No ensino médio, além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância seu sentido histórico, posto que é nesta etapa da educação básica que se explicita mais claramente o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva (Saviani, 1987). Ressalta-se, neste caso, o trabalho também como categoria econômica, a partir do que se justificam projetos que incorporem a formação específica para o trabalho.

Na base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido:

- a) **ontológico**, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) **histórico**, que no sistema capitalista transforma-se em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseados em conhecimentos existentes, produz novos conhecimentos.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organiza a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui configura-se também como contexto.

A essa concepção de trabalho associa-se a concepção de ciência: conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

Por essa perspectiva, a formação básica deve superar a noção de competência, que carrega em seu significado o princípio do relativismo e do pragmatismo científicos. A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos. Para esta finalidade, a noção de competência deve ser também superada, por reduzir a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas.

Por fim, a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica, a compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Esta é a base do historicismo como método (Gramsci, *op. cit.*), que ajuda a superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos, que não ultrapassa o senso comum.

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, assim como o trabalho configura-se como princípio educativo, nele condensando as concepções de ciência e cultura, ele também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. O mesmo se pode dizer da ciência e da cultura. Além de princípios, esses também podem se constituir como contextos, configurando-se atividades propriamente científicas e propriamente culturais.

Nisto se assenta a proposição, para a organização da relação entre ensino médio e educação profissional, de uma base unitária e de possibilidades diversas de formações específicas, de modo que instituições, respeitadas as normas do sistema de ensino, poderão acrescentar ao mínimo exigido para o ensino médio, carga horária destinadas à formação específica para o exercício de profissões técnicas, ao desenvolvimento de atividades

relacionadas à ciência e à cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Com isto queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

Considerações Finais: a escola de ensino médio ativa e criadora

O filósofo italiano Antonio Gramsci defendia a cultura, a escola e a formação desinteressadas, como aquelas que não são específicas de nenhum grupo social nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Mas como aquelas que interessam à coletividade e à própria humanidade. Nesse sentido, ele se opunha tanto às pedagogias espontaneístas quanto a diretivo-profissionalizantes. Essas últimas, caso ocorressem prematuramente e/ou desconsiderassem a formação humanista. Igualmente, entendia que a formação da personalidade implica conquistar uma consciência superior, compreendendo a função, o valor e os determinantes históricos da atividade humana.

Este filósofo defendia o historicismo como método, no sentido de dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento. Isso não com o propósito de reproduzir os fenômenos, uma vez que o conceito de história preserva

as especificidades sócio-culturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo e o espontaneísmo na pedagogia.

Nesse último aspecto reside um importante ensinamento filosófico-metodológico de Gramsci. A educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não supera o senso comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples, por se aproximarem de sua realidade, mas os mantêm subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora.

Não se pode conceber a educação, portanto, como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade apropriando-se dela e transformando-a. A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. É uma escola viva, à medida que constrói uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. Criativa porque autodisciplina e autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os estudantes identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la.

A escola viva e criadora não pretende desenvolver competências como mecanismos de adaptação à realidade dada, mas sim persegue o desenvolvimento intelectual de seus alunos, de modo que possam se tornar dirigentes.

Nesse sentido, o trabalho é tomado como princípio educativo não porque sob o modo e produção capitalista ele se transforma em mercadoria e aliena o homem de sua própria produção. Mas porque, sob a dimensão civilizatória do próprio capitalismo, este tende a revolucionar permanente os meios de produção. Deste modo, não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico

objetivo da própria liberdade concreta. Na unidade entre epistemologia e metodologia tendo o trabalho como princípio pedagógico, os processos produtivos e as transformações científico-tecnológicas passam a ser estudados como momentos históricos, como relações políticas e sociais concretas.

Na construção de novas perspectivas para o ensino médio unitário – como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso –, o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.

Referências Bibliográficas

FRIGOTTO, Gaudênio Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, Carlos M. Trabalho e Conhecimento: *Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1997.

MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução*. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, 1977.

MÉSZÁROS, István. *Marx: A Teoria da Alienação*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1981.

RAMOS, Marise N. *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação*. São Paulo, 2001, Cortez Editora.

_____. O “novo ensino médio” a luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. In: *Boletim Técnico do Senac*, volume 29, n. 2. Rio de Janeiro, pp. 19-27, maio/agosto 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia.* Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.