



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL

Nayara Cristina Carneiro de Araújo
Doutoranda em Educação
UERJ

RESUMO

A educação do trabalhador é um desafio para os pesquisadores e intelectuais que pensam o Brasil, pois a história da educação brasileira se desenvolve marcando-a pela marginalização. Tendo como referência a escolarização, ela é fundamental não só no que tange aos processos de socialização de um indivíduo, mas também na situação socioeconômica, considerando-se a produção material, rendimentos, condições de trabalho e principalmente na forma de ver o mundo e o trabalho. Por essa razão, faz-se necessária a compreensão da educação na qual estão submetidos os trabalhadores. Para compreendermos esta realidade, iniciamos desenvolvendo uma reflexão do que é a educação profissional no Brasil, situando-a no interior da história da educação brasileira. Em seguida, evidenciamos a educação do trabalhador a partir da análise de dados e conceitos, principalmente à luz da teoria de Bourdieu (1966, 2007, 2011), para então tecermos reflexões sobre possibilidades e limites para a educação do trabalhador brasileiro.

PALAVRAS-CHAVES: História da Educação; Educação do trabalhador; Educação Profissional

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A história da educação brasileira é marcada pela dualidade entre educação propedêutica e profissional, embora nos últimos anos tenha-se buscado integrá-las. Temos em nossa legislação e em programas de combate às desigualdades sociais conceitos de justiça, de liberdade e igualdade que se caracterizam, de acordo com Rousseau (2001), como deturpados, pervertidos pela sociedade civil. A partir destes princípios, as ações de combate às desigualdades sociais são elaboradas tendo como fundamento a igualdade distributiva de oportunidades, como é o caso da universalização da educação básica. Se todos têm a oportunidade, cabe a cada indivíduo a responsabilidade de suas conquistas assim como de suas dificuldades.

A igualdade de oportunidades funda-se na meritocracia sem a consideração da condição social. Ou seja, sendo pobre, rico, negro ou branco, todos têm a oportunidade de conquista, tendo sucesso aquele que mais se esforçar e merecer. As condições sociais, assim, não interferem, pois o mérito prevalece sobre as condições sociais. Desta forma, as desigualdades procedem apenas da capacidade e do esforço pessoal, caracterizando o que é justo em nossa sociedade.



Para Telles, a noção de igualdade se esgota, no contexto do debate público brasileiro, em garantir aos “deserdados da sorte e infelizes do destino” o acesso aos mínimos vitais de sobrevivência.

Menos do que um problema propriamente mundano (que é político) da convivência social, é uma noção de igualdade que opera com uma medida que diz respeito aos mínimos vitais dos quais depende a reprodução da espécie – uma medida de igualdade que não diz respeito ao contrato social, mas a algo anterior a ele, aos imperativos da sobrevivência (Telles, 1999).

Sendo estes os princípios de destaque no Brasil, a partir das reflexões quanto à origem das desigualdades localizada por Rousseau, sabe-se que é utópico a não influência da condição social na questão da conquista, do mérito, do talento individual. Assim, as condições sociais de cada indivíduo interferem em seu modo de ver, de viver, de pensar e de sentir o mundo. Como afirma Telles (2001, p.65):

O não-reconhecimento do outro como sujeito de interesses, aspirações e razões válidas significa uma forma de sociabilidade que não se completa, porque regida por uma lógica de anulação do outro como identidade. (...) É um tipo de sociabilidade que não constrói a alteridade, mas apenas o espelho no qual a superioridade do ego se vê confirmada. (...) A regra não está sujeita ao questionamento e existe apenas para confirmar o lugar de cada um na ordem natural das coisas. É por isso que a cordialidade – para usar essa expressão célebre mas talvez pouco compreendida de Sérgio Buarque de Holanda – nas relações com os 'humildes' convive tão bem com a prepotência nas relações de mando, com a indiferença ante o 'pobre anônimo' (...).

Tendo como referência as condições sociais do indivíduo e o fato de que o sujeito 'humilde' ou o 'pobre anônimo' não é um sujeito de interesses, aspirações, estando no lugar onde deveria estar de acordo com a ordem natural das coisas, a centralidade do trabalho, entendido como atividade do homem para produzir a própria vida, é fundamental no processo educativo, sendo inevitável afirmarmos que as transformações na organização social do trabalho, considerando os ciclos disciplinários, colocam à educação a exigência de transformações para lidar com novos problemas. Portanto, torna-se fundamental compreendermos, no cenário da organização social do trabalho, as propostas de educação que caminhem para além do capital, que faça com que o outro seja visto, qualificado e inserido nos direitos sociais.

Nesta direção, Mézáros (2008) é fundamental para compreendermos que estas políticas de correção, que caminham paralelamente ao desenvolvimento do capitalismo e, portanto, das desigualdades sociais, ajustam o consenso à condição atual e não interferem para as profundas mudanças que devem existir no nosso país, haja vista que “as determinações fundamentais do sistema do capital [são] irreformáveis” (Mészáros, 2008, p. 27). Ao falar a educadores presentes no Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre, em 2004, impõe a importância de uma educação que busque superar estas desigualdades, pensando em uma sociedade para além da meritocracia, da responsabilidade individual, ou seja, para além do capital.

O autor se posiciona em crítica às propostas educacionais que não visam à superação do capital e que não transcendem o seu limite no ensaio intitulado *A educação para além do capital*. Para ele, na atual sociedade em que vivemos não existe espaço para a emancipação humana, tendo em vista que ela está na origem das desigualdades sociais. Daí, conclui que nenhuma reforma educacional contribuiria para a transformação da sociedade, dando-nos o imperativo do rompimento com o capital.

Em proximidade com a realidade vigente, o autor defende que práticas educacionais, que permitam a racionalização das mudanças necessárias para a construção de uma sociedade não desigual, devem existir na intenção de se estabelecer como alternativa à globalização capitalista, pois “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (Mészáros, 2008, p. 12).

No entanto, tais práticas não são suficientes. Essencial é que os processos de internalização presentes na educação humana não deixem com que o indivíduo internalize como princípios seus os da sociedade civil, ou seja, aqueles voltados à reprodução de suas condições sociais, exploração do semelhante, vantagem e concorrência. Para ele, a educação formal tem prestado serviço ao capital, produzindo conformidade e consenso quanto às desigualdades sociais. Afinal, sempre serão cooptadas pela lógica do capital. Desta forma:



seja em relação à 'manutenção', seja em relação à 'mudança' de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso (Mészáros, 2008, p. 52).

Além disso, é necessário um contrato social entre os indivíduos, uma reivindicação coletiva para se internalizar uma nova concepção de mundo que vá de encontro à lógica do capital. A coletividade é importante, pois, “embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos de vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida” (Mészáros, 2008, p. 81), sendo necessário que nos outros contextos da vida humana se tenha outra concepção de mundo, outros ideais e princípios.

Eis, pois, a razão de se agir coletivamente. Produtores das condições sociais em que vivem, os homens devem ter consciência de si e do viver juntos, em sociedade, para que sejam transformados os ideais e valores educacionais. Seria essa, afinal, a razão da aprendizagem que é a nossa própria vida. A concepção socialista da educação enfrentaria, assim, a incompatibilidade estrutural entre os seus valores e princípios, como liberdade e igualdade, e a ordem social do capitalista.

Sem esta aprendizagem, que é a própria vida, os indivíduos estabelecem-se no conformismo, no consenso, não tem controle consciente dos processos e das relações sociais. Mészáros (2008), um clássico para se pensar as políticas educacionais e as reformas, assim como o trabalho docente, afirma que a educação deve ser igualitária e livre dos preceitos capitalistas. Em acordo com a origem das desigualdades sociais identificada por Rousseau (2001), o autor húngaro confirma que “as causas sociais devem e podem ser enfrentadas na estrutura educacional socialista em um nível adequado: como causas historicamente originadas e determinações estruturais claramente identificáveis, bem como desafiáveis” (Mészáros, 2008, p. 88).

Paiva (1989 apud Frigotto, 1995, p.143) afirma que “existe clareza suficiente de que é sobre a base de formação geral e sobre patamares elevados de educação formal que a discussão a respeito de profissionalização começa”. Ou seja, pensar uma educação integral é o princípio da



educação para aqueles que confiam na superação da dualidade escolar concomitante com a da divisão social de classes. Se não concomitante, compreende-se a relação intrínseca entre tais dualidades como fundamental na compreensão sobre o tipo de educação a que os indivíduos têm direito.

De acordo com o Comunicado *PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas*, do IPEA, “a população brasileira de 15 anos ou mais de idade atingiu, em 2009, a média de cerca de 7,5 anos de estudo” (BRASIL, 2010, p.04), sendo que “na categoria localização, a população urbana/metropolitana tem, na média, 3,9 anos de estudo a mais que a população rural, atingindo 8,7 anos de estudo (BRASIL, 2010, p. 5). Outra forma de verificar as desigualdades, de acordo com o Comunicado, é por meio da comparação do analfabetismo entre os mais ricos e os mais pobres, evidenciando que a renda é um elemento determinante. O Instituto nos mostra que, entre os mais pobres, a taxa de analfabetismo atinge 18,1%; enquanto que entre os mais ricos a taxa chega a apenas 2,0%. Afirma-se, ainda, que “além disso, observa-se que, independentemente da categoria selecionada, os mais ricos sempre estão em melhor situação do que os mais pobres” (BRASIL, 2010, p. 12).

A educação, portanto, reflete as desigualdades sociais que se perpetuam em nossa sociedade, podendo ser apenas um espelho das desigualdades sociais ou meio de produção e/ou reprodução destas. Assim como o exército e a cultura do quartel foram referências para as formas de controle e disciplinamento do trabalhador na organização social do trabalho do século XIX, o sistema educacional do século XX, adentrando ao seguinte, é uma instituição que corrobora com as estratégias do capital no que tange à subjetividade do trabalhador. Tal afirmação tem como referência os estudos de Pierre Bourdieu (1966, 2007, 2011) a respeito do sistema educacional francês que originou a teoria social bourdiana. Para o autor, existe uma relação fundamental entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes.

Como vemos, não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas. Na verdade, a hierarquia no interior da elite escolar – ela mesma separada por diferenças sociais da população no interior da qual ela é recrutada mediante uma



extração socialmente comprometida, pode ser associada a diferenças sociais (Bourdieu, 2007, p. 238).

O sistema educacional, exercendo o poder simbólico por meio da autoridade pedagógica, tem como objetivos primeiros a constituição da dinâmica da escola e a estrutura do sistema de ensino a partir do legítimo exercício de imposição dos saberes e valores dominantes. Desta forma, transfere, “mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar” (Bourdieu, 1966, p. 42).

Na teoria de Bourdieu, conceitos como violência simbólica, *ethos*, *habitus* e capital cultura e social são de extrema importância. Para fins de compreensão, algumas definições se fazem necessárias como a de poder simbólico, “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1988, p. 7), exercendo, também, a função social de tornar possível o consenso sobre o sentido do mundo social. Por meio do poder simbólico o discurso dominante se constitui considerando a ordem e a estrutura social natural. A sua reprodução tem como aliado o sistema educacional.

Já a noção de *habitus* é apresentada ao lado da de *ethos*, fundamentando as trajetórias de indivíduos e classes pelo sistema de ensino constituído pela função de reproduzir e legitimar a estrutura social. Assim, o primeiro conceito define-se na relação com a classe de origem e a escola, sendo resultado da ‘inculcação’. A ação pedagógica por inculcação forma o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura do capital, sendo a sua manutenção fundamental ao processo de reprodução social.

Enquanto ‘força formadora de hábitos’, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (Bourdieu, 2007, p. 211).



Vale ressaltar que o que estaria sendo inculcado é uma cultura arbitrária, ou seja, uma cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar, mas não legitimada principalmente pela questão da identidade do educando com a sua classe e suas raízes. De acordo com a noção bourdiana de cultura arbitrária, nenhuma cultura é superior à outra, não podendo, assim, ser objetivamente legitimada. Em nossa sociedade de classes, a legitimidade de uma cultura arbitrária está na imposição à força da classe social que a sustenta. A cultura escolar, da mesma forma, seria a cultura imposta e legítima das classes dominantes. “A desvalorização da cultura concorrente constitui, via de regra, o meio mais cômodo e mais seguro de valorizar a cultura transmitida e de reassegurar quem a transmite de seu próprio valor” (Bourdieu, 2007, p. 218).

A questão, afinal, que tem relevância no nosso estudo é o fato de que a violência simbólica exercida pela escola conduz ao reconhecimento da superioridade e legitimidade da cultura dominante, desvalorizando as demais culturas e o saber desta população marginalizada, dominada. A escola, então, produz uma oposição entre culturas, entre as formas de se relacionar com o mundo. Enquanto naturaliza a cultura dominante, torna a cultura dominada estranha, tensa, conduzindo o educando desta cultura a se tornar esforçado, estudioso e aplicado para compensar a distância natural que tem da cultura dominante. Este educando necessita, portanto, ser disciplinado nos moldes da cultura dominante. O educando de origem da classe dominante é, ao contrário, valorizado, original, talentoso, atendendo às exigências escolares sem nenhum esforço laborioso.

As reflexões de Bourdieu, portanto, estimulam a compreensão de que, por mais que se estenda a oportunidade de acesso à educação a todos, a relação entre as desigualdades sociais e escolares permaneceriam, pois o sistema educacional continuaria a, de forma dissimulada, valorizar e exigir dos alunos qualidades que são socialmente distribuídas desigualmente. De fato, a escola não é um espaço neutro, tendo a cultura escolar intimidade com a cultura dominante.

Não podendo invocar o direito do sangue – que sua classe historicamente recusou à aristocracia – nem os direitos da natureza, arma outrora dirigida contra a ‘distinção’ nobiliárquica, nem as virtudes ascéticas que permitiam aos empreendedores da primeira geração justificar seu sucesso através de seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar

que atesta simultaneamente seus dons e méritos [...]. Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse (Bourdieu, 2011, p. 251).

Para Bourdieu (2011), ao dissimular a relação do sistema educacional com a organização social, sob um véu de neutralidade, a escola mantém a função de reprodução da sociedade capitalista no intuito único de reproduzir a ordem social. Embora críticos de Bourdieu afirmem que o autor postula a função única do sistema escolar em reproduzir, o que ele realmente faz é constatar e nos alertar que desvendar tais relações de dependência e instrumentalização é fundamental para que o sistema educacional seja um importante instrumento de transformação, e não mais de reprodução.

Ao tirar este véu, compreendendo conscientemente a sua tendência reprodutivista, os agentes não mais reconheceriam a legitimidade deste processo, além de entenderem como ilusória qualquer superioridade cultural. Compreende-se que, tendo relação intrínseca com a organização social, o sistema educacional não mais reproduziria tal estrutura, contribuindo para a emancipação do trabalhador e da sua cultura marginalizada.

O desafio de se retirar o véu da neutralidade da escola vem com a contribuição de Petit (1982) que, embora crítico da teoria bourdiana, apresenta elementos da própria teoria de Pierre Bourdieu que salientam a possibilidade de superação do sistema educacional como reprodução. Em nossos estudos, entendemos a crítica de Petit não de forma pejorativa, destrutiva da teoria bourdiana, mas, sim, no intuito de complementar a teoria a fim de colaborar na compreensão da centralidade do sistema educacional na organização social do trabalho.

Petit (1982, p. 47) afirma que “a escola reflete, pois, em seu seio, as contradições imanentes ao sistema capitalista: dele originária para contribuir para sua manutenção, ela



contribui, ao mesmo tempo, para sua destruição”. Bourdieu (1982, p. 52) responde, complementando, que:

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia.

Desta forma, a partir dos apontamentos de Petit (1982) sobre a fragilidade do processo de reprodução, temos que, ao reproduzir a organização social numa relação dialética com o sistema educacional, a escola reproduz as contradições do capitalismo (onde se encontram as condições de superação do mesmo). Lefebvre (1979, p. 192) afirma que:

A dialética é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente (isto é, vir a ser) idênticas, como passam uma na outra, mostrando também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta.

Portanto, embora o sistema de educação seja fundamental para a manutenção da organização social do trabalho, ele também o é para a sua superação. No conhecimento minucioso do sistema educacional como reprodução das estruturas sociais está a superação, pois a tomada de consciência não tem um efeito automático. “Embora tornar as coisas explícitas possa ajudar, apenas um detalhado processo de desdomesticação, de descondicionamento, envolvendo repetidos exercícios tal como o treinamento dos atletas, pode transformar duravelmente o *habitus*” (Bourdieu, 2001, p. 172). Daí, reconhecemos a centralidade da escola na organização do trabalho e, também, na emancipação do trabalhador.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em termos de políticas educacionais, o governo federal tem trabalhado com o estabelecimento de parcerias com os demais níveis de administração estatal, desenvolvendo programas diretamente com municípios tendo como público os trabalhadores atingidos pela

reestruturação produtiva. Infelizmente, como afirma Dourado (2011, p.17), “a história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e da lógica de gestão e organização”, o que se coloca enquanto obstáculo para a efetividade das políticas.

As políticas educacionais no Brasil, em geral, têm partido de um aspecto global ao invés de local, ou seja, as questões da educação têm partido de fora para dentro da escola, e não o contrário. Os sistemas educacionais serem construídos e operados em esquemas de gestão global, sendo o âmbito local responsável apenas por desempenhar um papel passivo centrado na implantação de decisões já tomadas, abrem caminho ao empresariado e ao mercado para a educação.

Dessa forma, a educação acaba focalizando o atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Exemplo disso é a Lei n.º 11.892 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com a Lei supracitada, os Institutos Federais são instituições de educação superior e básica, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, sendo equiparados às universidades federais no Brasil. Essa equiparidade revela a importância dada à educação profissional no governo Lula.

Os trabalhadores atingidos de forma negativa pela reestruturação produtiva do país, sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, “seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos” (Kuenzer, 1991, p.6). Para Pires (2011, p.214), “a formação do trabalhador em instituições notadamente tecnológicas atende a lógica do capital e ‘forma’ indivíduos tecnicamente capazes de manterem a ordem estabelecida e não de compreenderem as nuances do processo produtivo”. Tendo esse público diferenciado, os Institutos continuam limitando a formação dos trabalhadores e de seus filhos.

Ao discorrer sobre a educação nos anos 1960, Kuenzer (1991, p.8) nos indica as raízes das características dos dias atuais ao afirmar que a lógica do sistema legitima o caráter seletivo e classista da educação, quando “a grande maioria das matrículas ocorria no ramo propedêutico, e era composta por candidatos ao ensino superior, privilégio praticamente inatingível para as camadas populares”. Complementa que:

Até então mantêm-se a separação entre "educação" e "formação profissional" como expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através da existência de um sistema de ensino com dois ramos equivalentes, porém diferencia dos, e de um sistema privado de qualificação para trabalhadores. Assim, os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas - intelectuais ou manuais - na hierarquia do trabalhador coletivo.

A autora Kuenzer (1991, p. 10) aponta que nos anos 1970 o país passou por uma reestruturação econômica que exigia mudanças na área da educação, quando foi aprovada a Lei n.º 5.629/71, que teoricamente estabelecia em um mesmo patamar a formação profissional e intelectual. No entanto, a autora destaca o que ocorreu na prática, indicando as dificuldades que existem hoje no país na consolidação de políticas socioeducacionais para jovens e adultos trabalhadores.

As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta.

Considerando, então, a História, os programas que se direcionam no sentido de oferecer uma educação de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores devem ser analisados com cautela. O insucesso da Lei n.º 5.692/71 a partir das razões apontadas indicam as dificuldades atuais, na medida em que essa dualidade estrutural é condição de sobrevivência da nossa sociedade, determinada pela contradição entre capital e trabalho, decisiva para o crescimento econômico do país.

A partir desse quadro, notamos o perfil das políticas educacionais do governo federal no que diz respeito à educação do trabalhador. Acontece que “a educação do cidadão produtivo



onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos” (Ciavatta, Frigotto; 2003, p.58), sustentando a constante relação da educação entre o social e econômico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1966.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1988.

_____. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. PNAD 2009: primeiras análises: situação da educação brasileira - avanços e problemas. IPEA, 2010.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Revista Trabalho, Educação e Saúde. v.1, n.1, 2003.

DOURADO, L. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, Cortez, 1995.

KUENZER, A. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília: INEP, 1991.

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal, lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

PETIT, V. As contradições de “A Reprodução”. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 43, 1982.

PIRES, L. Educação tecnológica e formação profissional no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. IN: DOURADO, L. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O discurso sobre a origem da desigualdade. Trad.: Maria Lacerda de Moura, 2001.

TELLES, V. Direitos sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

