

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM) E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO

Julio Cesar TORRES¹

Alessandra David Moreira da COSTA²

RESUMO: O artigo tem como objetivo tecer algumas considerações sobre o debate das metamorfoses no mundo do trabalho e as implicações decorrentes da contextualização como eixo de organização curricular do ensino médio brasileiro. O paradigma contemporâneo, de profundas transformações estruturais no modo de produção, quando a centralidade do trabalho vem sendo questionada, traz a necessidade de repensarmos as bases teóricas que fundamentam a interpretação da vida social. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) é reforçada a noção de que educar é para a vida, com forte ênfase na formação para o mundo produtivo, estimulando a Escola à reflexão e à discussão dos impactos dessas transformações na formação dos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Mundo do trabalho. Currículo. Contextualização.

Introdução

A educação escolar sempre esteve pautada na idéia de possuir um propósito fundamental como instrumento de reprodução social dos valores da vida produtiva e da própria cultura. No âmbito da teoria da educação, a discussão acerca das competências requeridas ao pleno desenvolvimento humano vem ganhando maior espaço na contemporaneidade, quando vivenciamos profundas transformações estruturais no mundo do trabalho e suas repercussões no delineamento das diversas esferas da vida social.

¹ CUML – Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ribeirão Preto – SP – Brasil. 14.085-420 – tjulio@hotmail.com

² CUML – Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ribeirão Preto – SP – Brasil. 14.085-420 – aledmcosta@terra.com.br

A **contextualização** e a **interdisciplinaridade** são os dois conceitos que norteiam a organização curricular proposta na Resolução nº 03/1998/CNE (BRASIL, 1999). Nessa perspectiva, “[...] a possibilidade de contextualização seria um importante princípio a orientar a relação e o tratamento metodológico dos conteúdos.” (KUENZER, 2002, p.73).

O **trabalho** e a **cidadania** são as dimensões de vida ou **os contextos valorizados** explicitamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996). **O conhecimento quando tratado de forma contextualizada** seria, ainda, o recurso que a escola teria ao longo da transposição didática na evocação de áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas anteriormente adquiridas pelo educando (BRASIL, 1999).

Nas diretrizes enunciadas na LDB 9.394/96, por sua vez, o **trabalho** é elevado à categoria de **contexto mais importante na organização curricular do Ensino Médio**:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

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

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

IV – a **compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina**.

(BRASIL, 1996, p.11, grifo nosso).

E em seu artigo 36, § 1º, a nova LDB destaca ainda que:

Art. 36. **O currículo do ensino médio** observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes **diretrizes**:

[...]

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que **ao final do ensino médio o educando demonstre**:

I – **domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna**;

[...]

(BRASIL, 1996, p.11, grifo nosso).

Uma outra questão colocada para a organização do currículo do Ensino Médio é a indissolubilidade entre ciência, trabalho e cultura. Tal propositura vem no sentido de se romper com a história da construção de uma proposta dual para a educação secundária brasileira: a formação profissional destinada às massas populares e o ensino propedêutico para a formação das elites (KUENZER, 2002).

Nas palavras de Kuenzer (2002, p.50):

O que não poderá ocorrer, em nenhuma hipótese, é desconsiderar as relações entre ciência, cultura e trabalho que caracterizam essa etapa de desenvolvimento, elaborando a escola um projeto que privilegie uma abordagem secundarista de caráter apenas propedêutico, ou uma abordagem pragmatista voltada predominantemente para o domínio restrito de formas de trabalho, uma vez que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais.

É nesse sentido que o debate sobre as **metamorfoses no mundo do trabalho e a nova questão social** (CASTELS, 1995) implica um esforço reflexivo para uma apropriada **contextualização do trabalho** na construção do projeto político-pedagógico escolar para o Ensino Médio.

Há, nessa perspectiva de formação secundária, uma nítida preocupação com a inserção no mundo da produção. O parecer contido na Resolução nº 03/1998/CNE (BRASIL, 1999, p.23) afirma categoricamente que:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

A forte influência da idéia de **inserção social no mundo do trabalho** presente nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio demanda decerto que um olhar mais crítico acerca dessa inserção social pretendida, no momento em que vivenciamos uma **nova divisão internacional do trabalho** e todo um **processo de reestruturação produtiva**. Tais diretrizes devem ser discutidas e implementadas de uma forma que contemplem os planos histórico, econômico, político e social para além de uma abordagem reducionista sobre o papel da educação na sociedade tecnológica.

Como bem já observara Lopes (2002, p.389) a esse respeito,

Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado. Em decorrência dessas finalidades é que defendo uma postura crítica em relação a esses parâmetros.

O debate que se coloca sobre a **crise da sociedade do trabalho** ou sobre o **futuro do trabalho** seria um reflexo do progressivo declínio do lugar que o **trabalho** ocuparia atualmente na vida das pessoas, sobretudo nos países de capitalismo avançado (DAHRENDORF, 1992), mas com forte tendência a alcançar a periferia do sistema econômico mundial em decorrência da cada vez mais crescente integração das esferas produtiva e financeira do modo de produção contemporâneo.

Considerações acerca da centralidade do trabalho na teoria social

Offe (1995) questiona a atual centralidade da categoria **trabalho** como única matriz teórica de análise na teoria social, contrapondo-se aos pensadores sociais clássicos. Para Offe (1995), ocorreria uma contradição entre a visão clássica e a realidade social verificada na atualidade, principalmente com relação ao **trabalho assalariado** – este visto separadamente da esfera doméstica e das formas comunitárias tradicionais, isolado da proteção política, porém inserido na organização capitalista do trabalho. Offe (1995) estaria sugerindo um novo subjetivismo, no qual estariam sendo rompidos os antigos vínculos que representavam a esfera do trabalho produtivo, sendo a vida social agora constituída por experiências e interpretações elaboradas fora do ambiente de trabalho.

Essa **contextualização do trabalho** presente em Offe (1995) permeia a elaboração dos PCNEM, ao contemplar tanto a formação geral do educando quanto a preparação profissional do mesmo. Mas ainda estariam os parâmetros curriculares preenchidos por uma noção de centralidade do trabalho e o valor que o mesmo

representaria para a vida social. Na justificativa apresentada para a instituição dos PCNEM, no tópico **Formação geral e preparação básica para o trabalho**, está descrito que:

Sobre esse aspecto é preciso destacar que a letra e o espírito da lei não identificam a preparação para o trabalho ou a habilitação profissional com a parte diversificada do currículo. Em outras palavras, não existe nenhuma relação biunívoca que faça sentido, nem pela lei nem pela doutrina curricular que ela adota, identificando a Base Nacional Comum com a formação geral do educando e a parte diversificada com a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, com a habilitação profissional. [...] Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária, **a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando**, e isso vale tanto para a Base Nacional Comum como para a parte diversificada do currículo e é por essa razão que se dá ênfase neste parecer **ao tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho**. (BRASIL, 1999, p.99, grifo nosso).

Dessas constatações evidenciadas por Offe (1995) decorrem várias dicotomias conceituais: valores materialistas *x* pós-materialistas, modo de produção *x* modo de vida, ação objetivamente racional *x* ação comunicativa, produção *x* esfera doméstica, sociedade industrial *x* sociedade pós-industrial. Para essas dicotomias é que a pesquisa e a teoria sociais deveriam estar voltadas nos dias de hoje. E a teoria do currículo não foge à regra.

É importante ressaltarmos também os princípios básicos sobre os quais a noção de **sociedade do trabalho** estaria fundamentada. Papel fundamental teria exercido a **empresa industrial capitalista, a fábrica**, na construção teórica clássica:

A idéia de uma sociedade do trabalho está estreitamente ligada à experiência histórica das sociedades ocidentais desenvolvidas – Europa e Estados Unidos – desde o início da revolução industrial. Neste sentido, a noção de sociedade do trabalho em muito se assemelha à noção de sociedade industrial ou mesmo à do capitalismo industrial. Ou seja, elas são sociedades para as quais a fábrica se constitui na unidade básica, mais importante, de produção e o trabalhador manual seu principal agente no processo de transformação da natureza. (SILVA, 1995, p.168).

Braverman (1987), outro pensador que analisa a questão do **trabalho**, desenvolveu seus estudos apoiado no conceito marxista de **divisão social do trabalho; a posição que o trabalhador ocupava nas relações de produção e como o desempenho dessas atividades determinaria historicamente as relações sociais**

levavam-no a reinterpretar no contexto social do século XX elementos clássicos do marxismo como **alienação, classes sociais, acumulação de capital, processo histórico**.

Discutia-se que o aspecto central de organização da vida social em países desenvolvidos dependeria de um processo generalizado de **divisão social do trabalho** sob os alicerces do **modo capitalista de produção**. Defende Braverman (1987) que esse não seria o único elemento estrutural de organização da sociedade capitalista, porém o mais poderoso e geral. Para o autor, a **divisão do trabalho** seria a mola propulsora de todo o **modo de produção moderno**.

Mais tarde, Burawoy (apud CASTRO; GUIMARÃES, 1991) renovaria teoricamente essa discussão, distinguindo formulações analíticas e conceituais importantes, como a distinção entre relações na produção (aquelas estabelecidas no processo de trabalho e ligadas à divisão técnica do trabalho) e as **relações de produção**. O autor propõe o conceito de **regime fabril**, e uma distinção entre **processo de trabalho** e **aparatos políticos de produção**.

Em sua teoria, demonstra que o **regime fabril marxista** tomado como referência por Braverman não seria o modelo capitalista típico. Para Burawoy (apud CASTRO; GUIMARÃES, 1991, p.46):

[...] o mundo fabril não se restringe à mera instância da produção de coisas (sua dimensão econômica). Envolve simultaneamente a produção, reprodução e transformação de relações sociais (sua dimensão política) e a produção de uma experiência dessas relações (dimensão ideológica).

Conforme Castro e Guimarães (1991), a comunidade, a escola, a igreja, a família etc., seriam também **espaços sociais** para a instituição de diferentes formas de relações sociais, que não se fundamentariam na simples relação trabalho-capital. Daí a importância em problematizarmos, retomando-se uma visão crítica, a questão da **contextualização do trabalho** como eixo central na organização curricular da educação secundária. A esse respeito enfatizou Lopes (2002, p.390, grifo nosso) que:

Nos parâmetros, uma afirmativa consagrada no campo educacional – “educar é para a vida” –, relacionada em seu contexto de produção a uma gama de sentidos progressivistas, é apropriada e refocalizada. Como pretendo demonstrar pela análise do conceito de contextualização, a educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: **a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla**.

Antunes (1997) analisa as dimensões e significados das metamorfoses no mundo do trabalho e sua repercussão nas relações de trabalho e de produção, neste período de profundas transformações tecnológicas.

O fordismo e o taylorismo estariam sendo substituídos por outros modelos que privilegiam tanto a flexibilização do aparelho produtivo como a organização do trabalho e dos trabalhadores: estaríamos vivendo agora, portanto, o paradigma do toyotismo.

As metamorfoses do mundo do trabalho caracterizar-se-iam, assim, por um efetivo processo de intelectualidade do trabalho manual e, por outro lado, uma desqualificação da classe que vive do trabalho que, já no final do século XX, poderia ser caracterizada como heterogênea, fragmentada e complexa.

Outro fato apontado por Antunes (1997) seria a grave crise no sindicalismo mundial, consequência de diversos fatores: a crescente individualização das relações de trabalho, a desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho, o esgotamento dos modelos sindicais vigentes com a crescente burocratização e institucionalização das entidades sindicais, hostilidade do capital ao trabalho, entre outros fenômenos sociais.

Intensifica-se, nos últimos anos também, frente ao baixo crescimento econômico que o país tem apresentado e todas as transformações estruturais pelas quais as sociedades contemporâneas vêm passando, os processos de desproletarização, desregulamentação, flexibilização, privatização acelerada e desindustrialização. A noção de que **educar é para a vida** impõe necessariamente uma mudança de foco na **abordagem interdisciplinar do currículo do Ensino Médio**, pois se enfatizarmos a inserção social no mundo produtivo apenas com bases no paradigma anterior, o de uma sociedade do trabalho que se apresenta em profunda transformação, estaríamos limitando em demasia **a dimensão cultural do processo educativo**:

A formulação de um projeto educativo é ainda afetada pelas novas concepções de ciência e pelas novas tecnologias comunicacionais e cognitivas, responsáveis tanto por significativas mudanças nas vidas dos indivíduos e das sociedades, como pelo questionamento das modernas noções de verdade, sujeito, história e mundo (Martins, 1996). Nessa ótica, concepções e grandes narrativas que informam a educação moderna têm seu poder explicativo reduzido e abrem espaço para as pequenas narrativas e as histórias de vida, ou seja, para a flexibilidade do pensamento pós-moderno. (MOREIRA, 1998, p.28).

Castells (1999) defende a idéia de uma sociedade guiada por uma complexa interligação de redes, erigida por meio de um processo crescente de globalização

pautado, sobretudo, pela utilização da informação, delineando-se uma outra divisão social do trabalho, não mais circunscrita necessariamente por espaços territoriais. A dimensão tecnológica, presente nos PCNEM, há de contemplar essa noção de **sociedade em rede**.

Sob essa ótica,

A produtividade e a competitividade constituem os principais processos da economia informacional/global. A produtividade origina-se essencialmente da inovação, e a competitividade, da flexibilidade. Portanto, empresas, regiões, países, unidades econômicas de todas as espécies preparam suas relações de produção para maximizar a inovação e a flexibilidade. **A tecnologia da informação e a capacidade cultural de utilizá-la são fundamentais no desempenho da nova função da produção, além disso, um novo tipo de organização e administração, com vistas à adaptabilidade e coordenação simultâneas, torna-se a base do sistema operacional mais efetivo, exemplificando pelo que rotulei de a empresa em rede.** (CASTELLS, 1999, p.414, grifo nosso).

Segundo Santos (1997), o projeto da modernidade – que se apresenta em profunda crise por causa das promessas não cumpridas da emancipação social que se daria com o estabelecimento da **sociedade industrial** – assentar-se-ia nos pilares da **regulação** e da **emancipação**:

O pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida coletiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica moderna; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas.(SANTOS, 1997, p.236).

Assim, para o referido autor, com o processo de modernização capitalista por meio, sobretudo, da incorporação na esfera produtiva do progresso técnico-científico, os movimentos de emancipação teriam resultado em mais regulação. Portanto, neste ciclo perverso que se forma através do mercado, o desenvolvimento capitalista resultou em mais mercado aliado a mais regulação. Desse modo, tornar-se-ia impossível a realização da emancipação no marco da modernidade; esse fato nos levaria à possibilidade e à faculdade de podermos especular sobre as saídas da crise pelo paradigma da **pós-modernidade**.

Numa visão epistemológica,

[...] Na medida em que o mundo moderno está em crise, torna-se necessário criar novas perspectivas para a tematização curricular.

Com essa argumentação central, os estudos sobre currículo e conhecimento em rede se afastam cada vez mais da discussão específica de currículo e passam a tematizar a crise do mundo moderno que se expressa em três esferas: no mundo do trabalho, na produção científica e, fundamentalmente, no questionamento da razão como forma privilegiada de entendimento do mundo. [...] Na medida em que as relações contemporâneas tendem a maior fluidez, horizontalidade, criatividade e coletivização, a centralidade do conhecimento tradicional, que estaria na base do currículo moderno, começa a ceder espaço para outros saberes relacionados à ação cotidiana. Nesse sentido, a centralidade da razão, com seu espaço privilegiado de expressão – as ciências, passa a ser questionada. **Trata-se não apenas de uma redefinição sobre quais saberes devem ser valorizados, mas também sobre a forma como se dá a tessitura social do conhecimento.** (LOPES; MACEDO, 2002, p.35-36, grifo nosso).

Ainda com relação ao conceito de **contextualização** e o **hibridismo** presente nos discursos curriculares, observou Lopes (2002, p.392-393) que

[...] a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo. Mais explicitamente, a contextualização situa-se na perspectiva de formação de performances que serão avaliadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho.

Santos (1997), por sua vez, discorda ainda das proposições de Habermas (1982) e Offe (1995). A constatação evidenciada por Santos (1997) a respeito de uma certa relação promíscua entre **produção e reprodução social** nas sociedades capitalistas modernas tiraria razão ao argumento neoliberal.

Santos (1997) teria ainda convicção de que estariam ocorrendo transformações em nível estrutural; e concorda com Schwengel (1988 apud SANTOS, 1997) quando este afirma que a sociedade contemporânea oscila entre a utopia do trabalho concreto e o fim da sociedade do trabalho. Portanto, representaria um momento de transições paradigmáticas da sociedade fundada no **modo de produção capitalista moderno**, desde que sob novas bases para um efetivo processo de emancipação (SANTOS, 1997).

À guisa de conclusão

Com o intuito de finalizarmos estas breves reflexões acerca do debate que envolve as questões atuais sobre a sociedade do trabalho e o conceito de contextualização presente nos PCNEM, poderíamos indicar que nos deparamos, atualmente, não com o suposto fim da **sociedade do trabalho**, mas com uma época de profundas transformações estruturais e conjunturais na vida social e política, redesenhando e reconfigurando a questão social.

O reconhecimento de uma crise não se refere à condição de esgotamento da categoria trabalho na formulação da teoria social e política, e sim a necessidade de serem revistos os paradigmas que hoje não fariam mais sentido no mundo contemporâneo; já que o trabalho social não é mais aquele sobre o qual escreveu Marx no século XIX, época da Revolução Industrial nos países avançados:

O esquema analítico de Marx, baseado na teoria do valor-trabalho, que foi um instrumento eficiente para explicar o funcionamento do capitalismo liberal, tornou-se insuficiente para explicar a realidade de um capitalismo caracterizado por uma crescente intervenção estatal, e em que a ciência desempenha o papel de força produtiva principal. (SILVA, 1995, p.174).

Portanto não é mais o trabalho manual por si só que acrescenta valor; com o advento da intervenção estatal e do investimento em grande escala seriam a ciência e a tecnologia que despontariam como as principais fontes de produtividade e, conseqüentemente, de produção e reprodução da riqueza social. Assim, ainda nas palavras de Silva (1995, p.181):

[...] o sentimento dominante é portanto o de uma sociedade para a qual o trabalho sempre desempenhou o papel de veículo para a cidadania social, mas que não pode mais oferecer trabalho a todos os seus membros em condições de trabalhar. Ora, não seria isso suficiente para caracterizar uma situação de crise? Crise que, aliás, atinge os principais fundamentos da sociedade de trabalho: o mercado, o trabalhador, o trabalho e a própria ética do trabalho. E, se os fundamentos da sociedade do trabalho estão em crise, como não reconhecer que a sociedade do trabalho, ela própria, esteja também em crise?

Então, pelo exposto, teríamos como implicação imediata dessas considerações que, se de um lado o trabalho foi sempre o condutor para a cidadania social, atualmente, em função dos avanços tecnológicos, este não possui condições

de oferecer uma ocupação formal à totalidade de seus cidadãos. Temos, assim, configurada uma situação de crise.

Mas o problema fundamental não estaria apenas na caracterização dessa crise paradigmática. A questão central poderia ser colocada como a tentativa de construirmos novas problematizações sob o ponto de vista político, econômico e social que estejam em sintonia com esse processo de transição, seja aproximando-nos das necessidades da sociedade, seja subsidiando uma contextualização apropriada que possa dar um embasamento fidedigno na implementação e desenvolvimento do currículo prescrito do Ensino Médio brasileiro.

THE NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS FOR SECONDORY EDUCATION AND THE CONTEXTUALIZATION OF THE WORK WORLD

ABSTRACT: *The paper discusses some aspects concerning the debate of the metamorphoses in the world of the work and its implications for the contextualization as a principle of curriculum organization for secondary education in Brazil. The contemporary paradigm of deep structural mutations in the way of production, when the importance of work as a category of analysis for the social theory has been questioned, makes us rethink the theoretical shades that base the interpretation of the social life. It is strengthened, at the National Curricular Parameters for Secondary Education, the idea that education is for life with a strong emphasis in the formation for the productive world, stimulating School to reflect and to discuss the impacts of these mutations for the formation of the young students.*

KEYWORDS: *Work world. Curriculum. Contextualization.*

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Lei n. 9.394, de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dezembro 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2007.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.3.

CASTELS, R. **Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat**. Paris: Fayard, 1995.

CASTRO, N. A.; GUIMARÃES, A. S. A. Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas na sociedade do trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.6, n.17, p.44-52. 1991.

DAHRENDORF, R. **O conflito social moderno**. São Paulo: J. Zahar: EDUSP, 1992.

HABERMAS, J. **Theorie des kommunikativen Handelns**. Frankfurt: Suhrkamp, 1982. 2v.

KUENZER, A. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.23, n.80, p.389-403, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 17-39.

OFFE, C. Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: _____. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. Tradução de Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.167-197.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, J. P. da. A crise da sociedade do trabalho. **Lua Nova**, São Paulo, n.35, p.165-181, 1995.