

VI ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Montevideo, 20 al 22 de setiembre de 2016



**Luis E. Bazarés
Raumar Rodríguez Giménez
(Organizadores)**

**Programa de Políticas Educativas
Núcleo Educación para la Integración
Asociación de Universidades Grupo Montevideo
– Universidad de la República**

Publicación Arbitrada por la Comisión Científica del *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*, integrada por:

Nélida Barbach (Universidad Nacional del Litoral)
Luis E. Behares (Universidad de la República)
Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)
Nelly Barrionuevo Colombres (Universidad Nacional de Córdoba)
Laura Lucía Cánovas (Universidad Nacional de Cuyo)
Mariana Castiglia (Universidad Nacional de Cuyo)
Nalú Farenzena (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)
Daniela Fumis (Universidad Nacional Del Litoral)
Maria Waldenez de Oliveira (Universidade Federal de São Carlos)
Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)
Raumar Rodríguez Giménez (Universidad de la República)
María Cristina Rossi (Universidad Nacional de Entre Ríos)
Regina Maria de Souza (Universidade Estadual de Campinas)

©: Asociación de Universidades Grupo Montevideo- Universidad de la República, 2016

Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)
Guayabos 1729 ap. 502 - 11.200 – Montevideo, Uruguay

Universidad de la República
Av. 18 de Julio 1968 – 11200 - Montevideo, Uruguay

IMPRESO EN URUGUAY - PRINTED IN URUGUAY

ISBN: 978-9974-8553-1-1

**VII ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS
EDUCATIVAS (VII EIPE)**

Programa de Políticas Educativas (PPE)

Núcleo Disciplinario Educación para la Integración (NEPI)

Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)

Montevideo, 20, 21 y 22 de setiembre de 2016

Comité Organizador Internacional

Luis E. Behares, Raumar Rodríguez Giménez (UdelaR, Coordinadores Generales del Evento).

Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM, Coordinadora del Programa de Políticas Educativas).

Nalú Farenzena (UFRGS, Coordinadora NEPI-AUGM).

Alejandra Reguera (UNC, Coordinadora del Programa de Políticas Lingüísticas)

Comisión Científica

Nélida Barbach (Universidad Nacional del Litoral)

Luis E. Behares (Universidad de la República)

Doris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)

Nelly Barrionuevo Colombres (Universidad Nacional de Córdoba)

Laura Lucía Cánovas (Universidad Nacional de Cuyo)

Mariana Castiglia (Universidad Nacional de Cuyo)

Nalú Farenzena (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)

Daniela Fumis (Universidad Nacional Del Litoral)

Maria Waldenez de Oliveira (Universidade Federal de São Carlos)

Alejandra Reguera (Universidad Nacional de Córdoba)

Raumar Rodríguez Giménez (Universidad de la República)

María Cristina Rossi (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Regina Maria de Souza (Universidade Estadual de Campinas)

Comité Organizador Local

Eloísa Bordoli (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, IE, FHCE, UdelaR)

Paola Dogliotti (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, IE, FHCE, UdelaR/ Instituto Superior de Educación Física, UdelaR)

Ana María Fernández Caraballo (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, IE, FHCE, UdelaR)

María Esther Mancebo (Departamento de Sociología, FCS, UdelaR)

Pablo Martinis (Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, IE, FHCE, UdelaR)

Antonio Romano (Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad/ Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, IE, FHCE, UdelaR/)

Limber Santos (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje/ Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, IE, FHCE, UdelaR)

Felipe Stevenazzi Alén (Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, IE, FHCE, UdelaR)

FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: INTERFACES ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO

Naira Lisboa Franzoi¹⁰⁸
Maria Clara Bueno Fischer¹⁰⁹

Introdução

Apresentamos aqui¹¹⁰ a problemática que vimos desenvolvendo, ao longo de muitos anos - a formação da trabalhadora e do trabalhador¹¹¹ onde quer que ele se encontre - e a abordagem com a qual vimos trabalhando. Esta problemática abrange as relações que se estabelecem entre os saberes do trabalhador, em particular os mobilizados e produzidos nos mundos do trabalho, suas trajetórias de vida e de trabalho e os espaços de formação oferecidos a esta população; neste texto tratamos especialmente da escola.

Quanto a esta última, o reconhecimento da importância dos aprendizados que lhe são exteriores está expresso na nossa lei que rege a educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". (BRASIL, 1996).

Interessa-nos extrair dos estudos envolvidos na problemática - trajetórias profissionais e saberes produzidos em situação de trabalho -, consequências para as políticas e práticas de sua formação do trabalhador.

Estruturamos o texto nos seguintes tópicos: breve panorama das políticas de formação do trabalhador no Brasil; a problemática do trabalhador-estudante; alguns dos conceitos implicados - saberes do trabalho, e trajetórias profissionais -, os quais temos elegido como centrais em nossos estudos; algumas considerações finais.

As políticas de formação do trabalhador no Brasil

A divisão do sistema educacional brasileiro em ramos distintos – profissionalizante e acadêmico – remonta aos primórdios da constituição do sistema e é consagrada em lei na década de 1940. Essa separação, sempre considerada injusta pelos setores progressistas da educação, reforçava as desigualdades sociais. Nos intensos debates que antecederam a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em vigência), esses setores

¹⁰⁸ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁰⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹¹⁰ As autoras participam das Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação e Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Suas pesquisas têm o apoio das agências brasileiras de fomento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Apoio à pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Fazem parte do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento (CNPq) que reúne pesquisadoras e pesquisadores de várias universidades do país que investigam as interfaces entre diferentes experiências de trabalho, educação e conhecimento, priorizando como objeto de estudo os saberes do trabalho. Este texto incorpora reflexões das autoras desenvolvidas FISCHER e FRANZOI, 2009; GODINHO, FISCHER e FRANZOI, 2013; FRANZOI e FISCHER, 2015).

¹¹¹ Utilizamos somente aqui a diferenciação de gênero “a trabalhadora e o trabalhador”. A partir de agora, por questões de fluidez, utilizaremos o substantivo masculino; mas leia-se trabalhadora e trabalhador.

tentaram superar tal separação, defendendo que a educação profissional só poderia ser ofertada após o término da educação básica. Assim, nos projetos então elaborados e na forma final da LDB, a educação profissional permaneceu como parte integrante da educação básica. Mas, desde o final da década de 1980, esta era considerada uma proposta transitória, até que chegássemos a uma realidade social, colocada num horizonte próximo, que tornasse possível colocar em prática o preceito da LDB. Segunda tal legislação, a educação básica – e o ensino médio, como uma de suas etapas – é o mínimo necessário para o ingresso no mercado de trabalho e, portanto, deve antecedê-lo, objetivando, com isso, assegurar aos jovens direitos iguais de acesso a uma sólida educação geral e de qualidade (BRASIL, 1996).

No entanto, a superação desta dualidade tem sido uma disputa constante e constantemente ameaçada. Nos governos Fernando Henrique Cardoso, esta dualidade acentuou-se e nos governos Lula e Dilma, investe-se de diferentes formas, na sua superação.

De qualquer forma, a educação como direito, tão perseguida, é histórica e sistematicamente negada a amplas camadas da população, aquelas formadas principalmente para os jovens e adultos trabalhadores. Aproximadamente 40% dos jovens das regiões metropolitanas brasileiras entre 19 e 24 anos não frequentam a escola e apenas trabalham ou procuram trabalho. Somente cerca de 14% deles dedica-se exclusivamente aos estudos (DIEESE, 2011). Por seu turno, embora a Educação de Jovens e Adultos fosse considerada uma medida transitória, socialmente reparadora, ainda é significativo o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda que com muitos limites e desacertos de toda a ordem, é inegável que a educação profissional, como direito, ganhou lugar de destaque no conjunto das políticas públicas dos governos Lula e Dilma. Houve um grande investimento em políticas de Educação Profissional e Tecnológica, por parte desses governos, através da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e de programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2006) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (BRASIL, 2006, 2011).

Destacamos o Proeja por sua importância para a formação do trabalhador. Este é herdeiro de experiências do movimento sindical na década de 1990, que buscava a integração entre formação geral e profissional¹¹². Além disso, como foi implantado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reconhece-se, na entrada de um público da EJA em escolas de excelência, uma importante conquista.

Uma questão importante, no que diz respeito à luta pela igualdade de direitos, é o reconhecimento e validação dos saberes dos trabalhadores por instituições de ensino profissional. No Brasil a Rede Certific (BRASIL, 2009) é uma política pública que objetiva a certificação de saberes e competências construídos pelos trabalhadores em suas trajetórias de vida e trabalho. No entanto, esta tem tido muita dificuldade de ser implementada.

¹¹²O Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que oferecia educação profissional integrada ao ensino fundamental, com certificação oficial, foi um dos principais deles.

Trabalhador-estudante

Como dito na introdução, a problemática da formação do trabalhador implica a relação deste com os diferentes espaços de educação oferecidos. Neste texto tratamos da sua relação com a escola, por isso evocamos a figura do trabalhador-*estudante*.

O envolvimento permanente com o trabalho, com suas contingências de necessidade e busca de liberdade, de prazer e sofrimento, de alienação em maior ou menor proporção, confere ao estudante-trabalhador uma identidade própria e um patrimônio singular de experiências e saberes. Contudo, esses trabalhadores guardam com a escola que os expulsou desde muito cedo e, em muitos casos, repetidas vezes, um misto de fascínio e medo, porque não a reconhecem como um direito seu. A escola regular, com seus modos tradicionais de organização administrativa e pedagógica, cria para eles dificuldades de acesso e permanência.

Do nosso ponto de vista, a experiência de trabalho problematiza sobremaneira o entendimento de “aluno” e, por consequência, a relação entre prática e teoria, entre trabalho/outras experiências da vida e a instituição escola. É tal a relevância disso que acreditamos que o mais adequado seria falarmos de *trabalhador-estudante* em função do peso substantivo do trabalho na constituição desses sujeitos.

Depreende-se daí que a categoria central, organizadora do processo educativo, é o «trabalho» – na sua dimensão ontológica e histórica – e não o “emprego”. Para tanto, a concepção de trabalhador-estudante incorpora a condição e experiência de classe e, conseqüentemente, a educação e qualificação profissional são orientadas num horizonte de desenvolvimento de uma identidade sociopolítica e cultural de classe, ao mesmo tempo em que preparam para o mercado de trabalho.

Saberes do trabalho

Podemos entender *Saberes do trabalho* como aqueles produzidos, mobilizados e modificados em situação de trabalho. O termo saber, segundo Santos (2000), é tomado como sinônimo de conhecimento, “no entanto, a opção por um ou outro tem implicações de várias ordens. Conhecimento é utilizado quando se quer referir ao saber científico, ou ao saber formalizado, socialmente legitimado. Já o saber, [corriqueiramente], tem uma conotação mais pejorativa [...]. No entanto, um debate atual, coloca na ordem do dia a necessidade de resgatar as dimensões esquecidas dos saberes chamados menores elevando-os à maioria” (p. 295). É no contexto deste debate que situamos nossa reflexão sobre a relação entre o trabalhador-estudante e a escola, e toda a problemática aí envolvida.

Desde a década de 80 o campo de estudos trabalho-educação¹¹³ no Brasil, assumiu a perspectiva de abordar as relações entre educação e trabalho a partir da centralidade do trabalho. O trabalho é o princípio primeiro para se entender a sociedade e, portanto, a educação. Esta abordagem pensa a escola “para além dos seus próprios muros, inserida em relações sociais mais amplas, trazendo para o debate a luta capital-trabalho” (SANTOS, 2000, p. 120). Estes marcos são centrais para as pesquisas e teorizações que se realizarão a partir daí, sobre os saberes do trabalho.

Acácia Kuenzer investiga, desde os anos 80, como o trabalhador está sendo educado na fábrica capitalista - analisando processos de dominação e resistência - e

¹¹³Este campo de estudos tem seu lócus central de elaboração o GT Trabalho Educação da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação). As elaborações teórico-metodológicas e políticas, e de identidade de pesquisadores da área trabalho e educação, particularmente do próprio GT Trabalho-Educação, serão um berço fundante de caminhos de produção de ideias sobre saberes do trabalho

afirma a apropriação do saber sobre o trabalho como um direito do trabalhador. Chama a atenção para o lugar central do processo de trabalho na produção de saberes. Reconhece que “há uma dimensão teórica e, portanto, criativa e transformadora, no saber elaborado na prática” (1991, p. 59), embora, segundo ela, isso não deva ser confundido com “o saber sistematizado sob a forma de teoria” defendendo o acesso à ciência, à teoria e ao conhecimento escolar na educação do trabalhador.

A reestruturação produtiva capitalista de inspiração japonesa, com sua proclamada valorização da subjetividade do trabalhador, trouxe desafios ao debate sobre saberes do trabalho, tanto na perspectiva de valorização do capital como do trabalho. O Modelo Japonês, ao contrário do modelo taylorista, concebe o conhecimento como um processo que se dá em ato e é produzido permanentemente, sendo sua verdadeira novidade a explicitação do reconhecimento e a legitimação do saber pelo capital (FREYSSINET e HIRATA, 1985).

É no contexto da reestruturação produtiva no Brasil, dos anos 1980-90, em meio a forte movimentação dos operários, e rico debate teórico-empírico, que vários de nós elegemos a fábrica capitalista como lócus de pesquisa, em busca do processo de trabalho e, no centro dele, do sujeito. Tratava-se de resgatar, por detrás de ideias como a

‘separação entre execução e concepção’, o ‘homem como apêndice da máquina’, um trabalhador, individual e coletivo, que luta contra sua objetificação. Ao invés de um ser passivo diante da máquina que condensa um saber, outrora seu, um ser ativo que constrói conhecimento, e a cada nova situação se lança novos desafios (FRANZOI, 2009, p. 191).

A abordagem ergológica do trabalho, em específico, trará novas e importantes reflexões teóricas para se compreender e analisar a natureza dos saberes produzidos, mobilizados e/ou modificados em situação de trabalho pelo trabalhador. Tal abordagem adota a categoria atividade de trabalho como central para revelar o educativo presente na experiência de trabalho e, portanto, os saberes do trabalho. Permitirá entender que entre o trabalho prescrito e o trabalho real, ao enfrentar as infidelidades do meio de trabalho, o trabalhador faz escolhas, baseadas em valores, que implicam, permanentemente, em mobilização e criação de saberes. Tal entendimento da natureza dos saberes do trabalho traz, conseqüentemente, implicações para o entendimento do lugar dos saberes acadêmicos sobre o trabalho.

A Ergologia (do grego ergo que significa ‘ação, trabalho, obra’) interessa-se pelo trabalho como atividade humana. Sendo a atividade sempre algo entre o consciente e o inconsciente, entre o corpo e espírito, é impossível conhecê-la de uma vez por todas, pois ela está num permanente refazer-se no momento mesmo em que acontece. A abordagem ergológica exige, então, uma prática de confrontos constantes entre os saberes acadêmicos e os saberes ‘investidos’ na experiência do trabalho que faz a atividade humana (saberes ‘engajados’ e ‘desengajados’). (CUNHA, FISCHER, FRANZOI, 2011, p.162).

A atividade humana, categoria central para entender o saber produzido em situação de trabalho, é, na abordagem ergológica, tomada como *atividade industrial* opondo-se à inércia e à indiferença do meio em relação às exigências do que significa viver para o ser em questão. É, portanto, ‘um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente (corpo/espírito; individual/coletivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado; etc.)’. (DURRIVE, L. & SCHWARTZ, Y, 2008, p.23). Nas situações de trabalho a atividade humana se expressa no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho real confrontando-se no cotidiano com macro e microelementos da realidade fazendo escolhas, com base em valores (CUNHA, FISCHER e FRANZOI, 2011)

Central também é analisar a organização do processo de trabalho. Tal análise nos informa sobre a materialidade econômico-cultural em que os sujeitos, em atividade de trabalho, mobilizam e produzem saberes.

A organização do processo de trabalho diz respeito aos modos pelos quais em diferentes espaços/tempo históricos são criadas e recriadas as condições para garantir a produção da vida social, o que requer a transformação do mundo natural em coisas úteis para os seres humanos. A base material da produção, os critérios de divisão do trabalho e o estabelecimento de normas e regras de convivência têm como referência a cultura do trabalho partilhada pelos grupos humanos e determinada, em última instância, pela forma de propriedade dos meios de produção. A organização do processo de trabalho requer um conjunto de informações e conhecimentos originados do trabalho vivo e tecidos na própria atividade do trabalho, os quais vão-se constituindo em métodos e técnicas engendradas e acumuladas ao longo da história da humanidade. (TIRIBA e MAGALHÃES, 2016,p.6)

Profissão e trajetórias profissionais

Na problemática da relação entre o trabalhador-estudante e a escola é central o estudo de trajetórias profissionais. Entende-se por trajetórias profissionais um processo estruturado social e historicamente que abrange “o conjunto de estratégias e vivências no marco de uma oferta social determinada no tempo e no espaço” (PLANAS, 1995, p. 5). Sua utilização como método de análise permite examinar as buscas por inserção no mercado de trabalho “do ponto de vista do sujeito, dotado de história, de projeto e de percurso” (AGIER e GUIMARÃES, 1995, p.41).

Toma-se como pressuposto o conceito de qualificações sociais de Naville (1956), o que nos conduz a pensar que as trajetórias traçadas pelos sujeitos, entre a formação e o trabalho, não são lineares, mas atravessam um espaço de inserção profissional no qual devem fazer valer seus atributos, tanto os relativos a sua qualificação profissional propriamente dita, seja aquela adquirida formalmente ou os saberes produzidos em situação de trabalho, quanto seus atributos pessoais, relativos a raça, geração e gênero. Atuam aí, fortemente, as redes sociais de pertencimento (COGO, 2011; FRANZOI, 2006). Logo, deduz-se que os diferentes sujeitos acorrem a esse espaço com recursos diferenciados.

Implícito no conceito de trajetórias profissionais está o de profissão. A profissão é tomada aqui como um fenômeno social, que hierarquiza coletivos de trabalhadores de acordo com o poder que têm de valorizar seus conhecimentos e a atividade que desempenham. Do ponto de vista de um indivíduo a profissão é aqui definida como

o reconhecimento social dos saberes que ele adquiriu na esfera da formação, bem como dos serviços ou produtos que ele é capaz de oferecer, reconhecimento esse conferido por meio de sua inserção no mercado de trabalho, em uma posição correspondente ao conhecimento adquirido. (FRANZOI, 2006, p.50)

Não está em jogo somente o reconhecimento pela sociedade do serviço e dos saberes profissionais, mas o reconhecimento de tais elementos pelo próprio indivíduo. Assim, os saberes do trabalho se constituem na combinação entre formação e prática laboral no contexto de determinada relação social e técnica do trabalho.

Com baixo capital social, não pertencendo a nenhum grupo que garanta o reconhecimento social de seus saberes e da necessidade de seus serviços. (...) os trabalhadores desse segmento acorrem individualmente e com o patrimônio que conseguiram construir ao longo de suas trajetórias profissionais (FRANZOI, 2006). Percebe-se aí a relevância da escola seja na valorização dos saberes do trabalho e das

próprias trajetórias dos sujeitos, seja no suporte através de mediações com o mundo do trabalho, fazendo às vezes de redes sociais, uma vez que as que pertence são frágeis.

Considerações finais

Abordamos no texto a problemática da formação do trabalhador, em particular, a relação entre ele e a escola. O argumento aqui privilegiado é de que, para que esta relação seja virtuosa, é necessário levar em consideração, tanto nas políticas educacionais como nos projetos pedagógicos, suas trajetórias e saberes profissionais.

Tal argumento vem sendo construído com a partir do conjunto de pesquisas desenvolvidas por um grande grupo de pesquisadores. Algumas delas, tomam por objeto experiências bem-sucedidas no âmbito da escola: são experiências que demonstram que o diálogo entre os saberes escolares e os saberes do trabalho geram novas sínteses. Um segundo conjunto de pesquisas aponta as possibilidades e tensões deste diálogo na construção de currículos dentro da escola. Um terceiro, a partir de instrumentos teórico metodológicos específicos, dá visibilidade e analisa trajetórias profissionais e a produção e mobilização de saberes no trabalho.

Algumas referem-se a conceitos que como, por exemplo, os pares ... trabalho concreto e trabalho abstrato; trabalho simples e trabalho complexo; trabalho prescrito e trabalho real. Outras dizem respeito às possibilidades e limites dos procedimentos teórico-metodológicos para superar o indizível do trabalho e de biografias complexas.

Muitas questões seguem em aberto. Como já afirmamos em outro texto (FRANZOI e FISCHER, 2015), o campo teórico em torno dos temas *trajetórias profissionais e saberes do trabalho* está em construção. Embora alguns dos conceitos implicados sejam consagrados na literatura, necessitam ser revisitados por nós à luz das interrogações que emergem de nossos campos empíricos como por exemplo os pares dialéticos trabalho abstrato - trabalho concreto; trabalho prescrito - trabalho real; trabalho simples – trabalho complexo, além da própria categoria atividade. Certamente não esgotam o tema, mas todos eles compõem uma agenda de estudos e debates. Dar conta dela supõe, entre outras coisas, a ampliação do diálogo entre os pares, com diferentes abordagens e com outros campos de saber.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Decreto n. 5840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de julho de 2006.

_____. MEC e MTE. *Portaria Interministerial n. 1.082, de 20 de novembro de 2009*. Cria a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – CERTIFIC. Brasília: Diário Oficial da União de 23 nov. 2009.

_____. *Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União de 26 de outubro de 2011.

COGO, Paulo Sergio Fernandes. Trajetórias Profissionais. In: CATTANI, Antônio David & HOLZMANN, Lorena (orgs.) *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2011, p.465-470.

CUNHA, Daisy; FISCHER, Maria Clara B.; FRANZOI, Naira L. Atividade de trabalho. In CATTANI, D. e HOLZMANN, L. *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre/RS: ZOUK, 2011, p.47-50.

- DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). *Anuário dos Trabalhadores 2011*. São Paulo: Dieese, 2011.
- DURRIVE, Louis & SCHWARTZ, Yves. Ação e atividade. In: DURRIVE, Louis & SCHWARTZ. Glossário da Ergologia. *Laboreal*, volume IV, n.1, 2008, p. 23.
- FREYSSENET, M.; HIRATA, Helena. Mudanças Tecnológicas e Participação dos Trabalhadores: Os Círculos de Controle de Qualidade no Japão. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 25-43, jun./set. 1985
- FISCHER, Maria Clara Bueno e FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.29, 2009, p.35-51.
- FRANZOI, Naira Lisboa. O conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 189-200, 2009.
- FRANZOI, Naira Lisboa e FISCHER, Maria Clara Bueno. Saberes do trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação. *Trabalho Necessário*. Ano 13, Nº 20/2015. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/08_Naira.pdf Acesso em 12 de maio de 2016.
- FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre e a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- GODINHO, Ana; FISCHER, Maria Clara Bueno e FRANZOI, Naira Lisboa. Produção e circulação de saberes: breve apresentação. *Trabalho & Educação*, v. 22, n.3, p. 119-124. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/scer/index.php/trabedu/article/viewFile/1883/1364> Acesso em 13 de maio de 2016.
- KUENZER, Acácia. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP/MEC, 1991.
- NAVILLE, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière, 1956.
- PLANAS, Jordi. *La inserción social y profesional de las mujeres y los hombres hasta 31 años*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 1995.
- SANTOS, Eloisa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p. 120-130, jul/dez, 2000
- TIRIBA, Lia e MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. *Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória coletiva*. Mimeo. 2016.