

**Wellington Manzato**  
Organizador

# **CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR



**Wellington Manzato**  
Organizador

# **CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR



## CONSELHO EDITORIAL

### **Ciências Humanas, Letras e Artes**

Shelton Lima de Souza - UFAC  
Pierre André Garcia Pires - UFAC  
Yurgel Pantoja Caldas - UNIFAP  
Daguinete Maria Chaves Brito - UNIFAP  
Sílvio Simione da Silva - UFAC  
Reinaldo Corrêa Costa - INPA  
Marcelo Lachat - UNIFESP  
Fernanda Cristina da Encarnação dos Santos - UNIFAP  
José Rosa dos Santos Junior – UNIFESSPA  
Anna Carolina de Abreu Coelho - UNIFESSPA  
Paula Tatiana da Silva Antunes - UFAC  
João Paulo da Conceição Alves - UFPA  
Francivaldo Alves Nunes - UFPA  
Lucas Rodrigues Lopes - UFPA  
Lucélia Cardoso Cavalcante – UNIFESSPA  
Vilma Aparecida de Pinho - UFPA  
Rafael Sbeghen Hoff - UFAM  
Márcia Teixeira Falcão - UERR  
Juciane dos Santos Cavalheiro - UEA  
Damião Bezerra Oliveira - UFPA  
Francivaldo Alves Nunes - UFPA  
Wilton Flávio Camoleze Augusto - UNIMAR  
Rafael Ademir Oliveira de Andrade - Centro Universitário São Lucas  
Daniel Chaves de Brito - UFPA  
Fatima Sueli Oliveira dos Santos - IFAP  
Ivanilton Jose Oliveira - UFG  
Paulo Roberto Barbosa - PUC-SP  
Ana Claudia Caldas Mendonça Semêdo - UFBA  
Élido Santiago da Silva - UFPI  
José Marcos Froehlich - UFSM  
José Carlos Martines Belieiro Junior - UFSM  
Edison Hüttner - PUCRS  
Cláudio Primo Delanoy - PUCRS  
Francisco Thiago Rocha Vasconcelos - UNILAB  
Edonilce da Rocha Barros – UNEB

<sup>2025</sup>Uniedusul Editora - Copyright da Uniedusul e Autores  
Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora  
Revisão: Os autores

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C569    Ciências Humanas e Sociais [livro eletrônico] : uma abordagem multidisciplinar / Organizador Welington Manzato. – Maringá, PR: Uniedusul, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-5418-072-6

1. Ciências humanas. 2. Ciências sociais. 3. Interdisciplinaridade.  
I. Manzato, Welington.

CDD 300

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

DOI: 10.51324/54180726

O conteúdo dos capítulos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos os créditos aos autores, mas de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

[www.uniedusul.com.br](http://www.uniedusul.com.br)

## SUMÁRIO

|                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Capítulo 1.....</b>                                                                                           | <b>06</b> |
| Educação, trabalho e escola: fundamentos marxistas para uma análise crítica                                      |           |
| <b>Diovane da Rosa Dill; Maria de Loudes Bernartt; Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad</b>          |           |
| doi: 10.51324/54180726.1                                                                                         |           |
| <b>Capítulo 2.....</b>                                                                                           | <b>21</b> |
| Juventudes e escolarização no ensino médio: desigualdades, experiências e sentidos da escola                     |           |
| <b>Diovane da Rosa Dill; Maria de Loudes Bernartt; Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad</b>          |           |
| doi: 10.51324/54180726.2                                                                                         |           |
| <b>Capítulo 3.....</b>                                                                                           | <b>38</b> |
| O trabalho como categoria analítica: fundamentos marxistas para a compreensão do mundo do trabalho               |           |
| <b>Diovane da Rosa Dill; Maria de Loudes Bernartt; Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad</b>          |           |
| doi: 10.51324/54180726.3                                                                                         |           |
| <b>Capítulo 4.....</b>                                                                                           | <b>38</b> |
| Postura epistemológica na tese de doutorado sobre o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024) |           |
| <b>Franklin Paulino Leal</b>                                                                                     |           |
| doi: 10.51324/54180726.4                                                                                         |           |
| <b>Capítulo 5.....</b>                                                                                           | <b>57</b> |
| Pesquisa-ação no ensino de Geografia: reflexões a partir de uma intervenção pedagógica no fundamental II         |           |
| <b>Filipe Gomes da Silva; Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad</b>                                   |           |
| doi: 10.51324/54180726.5                                                                                         |           |

## EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA: FUNDAMENTOS MARXISTAS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA

DIOVANE DA ROSA DILL  
SEDUC-RS/UTFPR

MARIA DE LOUDES BERNARTT  
UTFPR

LEONICE APARECIDA DE FATIMA ALVES PEREIRA MOURAD  
UFSM/MIR

**RESUMO:** O artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre as relações entre educação, trabalho e escola, tomando como referencial teórico a tradição marxista. O objetivo é analisar como essas relações se constituem historicamente e se reconfiguram no capitalismo, evidenciando seus vínculos com as formas de organização do trabalho e com as disputas sociais que atravessam os projetos formativos. A partir do diálogo com autores clássicos e contemporâneos do marxismo, como Marx, Saviani, Frigotto, Ciavatta, Nosella e Enguita, o texto discute a constituição da escola moderna, sua articulação com as exigências do trabalho assalariado e o papel da educação na reprodução das desigualdades sociais. Em contraposição às concepções instrumentais de formação, são examinadas perspectivas críticas que defendem a educação emancipatória e a formação omnilateral do ser humano. Por fim, o artigo analisa as especificidades do contexto brasileiro, marcado por uma herança histórica de desigualdade e por reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais, que tendem a reforçar a dualidade educacional e a subordinação da educação às demandas do mercado de trabalho. Ao assumir seu caráter teórico, o texto busca oferecer subsídios analíticos para a compreensão crítica das relações entre educação e trabalho no capitalismo contemporâneo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Trabalho; Escola; Marxismo; Formação omnilateral.

**ABSTRACT:** The article presents a bibliographic review of the relationship between education, work, and school, grounded in the Marxist theoretical tradition. Its objective is to analyze how these relationships are historically constituted and reconfigured under capitalism, highlighting their connections with the organization of labor and the social disputes that shape educational projects. Drawing on classical and contemporary Marxist authors such as Marx, Saviani, Frigotto, Ciavatta, Nosella, and Enguita, the text examines the formation of the modern school, its articulation with the demands of wage labor, and the role of education in reproducing social inequalities. In contrast to instrumental conceptions of education, the article discusses critical perspectives that defend emancipatory education and the omnilateral formation of human beings. Finally, it analyzes the specificities of the Brazilian context, marked by historical inequality and by educational reforms guided by neoliberal principles, which tend to reinforce educational duality and the subordination of education to market demands. By assuming its theoretical character, the article aims to provide analytical support for a critical understanding of the relationship between education and work in contemporary capitalism.

**KEYWORDS:** Education; Work; School; Marxism; Omnilateral formation.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir questões teóricas que contribuam para a compreensão das relações entre educação, trabalho e escola, tomando como referência central a tradição marxista. Trata-se de um artigo de natureza teórica, construído a partir de revisão bibliográfica, cujo propósito é sistematizar contribuições conceituais fundamentais para a análise crítica dessas relações no contexto do capitalismo contemporâneo.

A opção metodológica pela revisão bibliográfica justifica-se pela necessidade de explicitar os fundamentos teóricos que orientam a análise do trabalho e da educação enquanto categorias históricas e sociais, compreendidas como dimensões centrais da constituição da vida humana em sociedade. Nesta perspectiva, o artigo não pretende esgotar a vasta produção acadêmica existente sobre o tema, mas destacar autores e abordagens que, no interior da perspectiva marxista, permitem compreender a relação entre educação, trabalho e escola como parte constitutiva das contradições do modo de produção capitalista.

No capitalismo contemporâneo, marcado pelo avanço do neoliberalismo, pela reestruturação produtiva e pela intensificação da precarização do trabalho, a educação tem sido cada vez mais subordinada às demandas do mercado, assumindo um caráter predominantemente instrumental. O discurso hegemônico atribui ao indivíduo a responsabilidade por sua inserção no mundo do trabalho, difundindo a ideia de que a qualificação permanente e o acúmulo de competências seriam suficientes para garantir empregabilidade e mobilidade social. Tal perspectiva tende a ocultar as determinações estruturais do desemprego, da informalidade e da exclusão social, deslocando para o sujeito problemas que são próprios das contradições do sistema capitalista.

Nesse contexto, a relação entre educação e trabalho não pode ser compreendida como neutra ou natural. Ao contrário, trata-se de uma relação atravessada por disputas políticas e ideológicas, que expressam os embates entre capital e trabalho no interior da sociedade. A escola, enquanto instituição social, ocupa um lugar central nessas disputas, podendo atuar tanto como espaço de reprodução das relações sociais vigentes quanto como espaço de resistência e de construção de projetos formativos comprometidos com a emancipação humana.

A partir dessa compreensão, o artigo dialoga com autores que analisam criticamente as relações entre educação e trabalho a partir da tradição marxista, como Marx, Saviani, Frigotto, Ciavatta, Nosella, Enguita, entre outros. Esses autores permitem compreender o trabalho como princípio educativo, bem como problematizar os sentidos históricos atribuídos à escola e à formação humana em diferentes contextos sociais. Ao mobilizar tais contribuições, busca-se

evidenciar que a direção assumida pela relação entre educação e trabalho nos processos formativos está diretamente vinculada às disputas hegemônicas presentes na sociedade capitalista.

Assim, ao longo do texto, procura-se analisar como a educação escolar foi historicamente configurada em articulação com as transformações do trabalho, bem como discutir as limitações impostas pelo capitalismo à realização de uma formação verdadeiramente integral. Ao mesmo tempo, são destacadas as perspectivas críticas que defendem uma educação emancipatória, orientada pela formação omnilateral do ser humano, em oposição às concepções de educação reduzidas à preparação para o mercado de trabalho. Desse modo, o artigo busca oferecer subsídios teóricos para a compreensão das relações entre educação, trabalho e escola, situando-as no interior das contradições do capitalismo e das lutas sociais que as atravessam.

## **EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO RELAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL**

A relação entre educação e trabalho constitui-se historicamente como parte do processo de produção da vida social, assumindo significados distintos conforme as formas de organização do trabalho e das relações sociais predominantes em cada período histórico. Não se trata, portanto, de uma relação natural ou estática, mas de uma construção social marcada por disputas, interesses e contradições que expressam os embates entre diferentes projetos de sociedade.

Desde as formações sociais mais antigas, sempre existiu algum tipo de processo formativo voltado à inserção dos sujeitos nas relações sociais de produção. Como afirma Enguita (1989, p. 13), de alguma forma “sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção e, com frequência, alguma outra instituição que não a própria produção em que se efetuou esse processo”. No entanto, a forma como esse processo educativo se organiza varia conforme o lugar que o trabalho ocupa na estrutura social.

Nas sociedades escravistas da Antiguidade, como a Grécia Antiga, o trabalho manual era socialmente desvalorizado, sendo associado às atividades realizadas por escravos e mulheres, enquanto os homens livres dedicavam-se às atividades políticas e filosóficas. Nesse contexto, o trabalho era compreendido como atividade degradante, necessária à manutenção da vida material da cidade, mas incompatível com a condição de cidadania plena. Como observa De Masi (1999), o trabalho físico era considerado indigno, justamente por estar vinculado à necessidade e à sobrevivência, e não à liberdade.

Na Idade Média, embora se observem mudanças na organização social e econômica, o trabalho também não assumiu centralidade positiva na formação humana. Saviani (2007) destaca que, nesse período, consolidou-se a noção de *otium cum dignitate*, isto é, o ócio com dignidade, reservado às camadas proprietárias, enquanto o trabalho permanecia associado à necessidade e à subsistência. A educação escolar, ainda incipiente, era destinada majoritariamente às elites, enquanto a grande massa da população se educava por meio da própria vida e do trabalho cotidiano.

Como aponta Saviani (2007), tanto na Antiguidade quanto no período medieval, a escola não se configurava como a principal forma de educação para os trabalhadores. Para estes, “a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho”, uma vez que a aprendizagem ocorria no interior das próprias relações produtivas e sociais. A separação entre educação escolar e trabalho manual expressava, assim, a divisão social do trabalho e a hierarquização das atividades humanas.

A transição do período medieval para a modernidade marca um ponto de inflexão nessa relação. A partir do século XVI, com o advento da sociedade moderna e, posteriormente, do capitalismo, o trabalho passa a assumir novos significados sociais. Conforme analisa Saviani (2007), a sociedade burguesa se constitui a partir de uma nova classe dominante — a burguesia — que, diferentemente das classes proprietárias anteriores, não pode ser caracterizada como ociosa, mas como uma classe empreendedora, cuja existência está diretamente vinculada à produção contínua e à reprodução ampliada do capital.

Nesse novo contexto histórico, o trabalho passa a ocupar posição central na organização da vida social, ao mesmo tempo em que a educação escolar se transforma progressivamente em uma instituição fundamental para a formação dos sujeitos necessários à nova ordem econômica. A relação entre educação e trabalho, portanto, passa a ser reorganizada de modo a atender às exigências do processo produtivo capitalista, inaugurando uma nova etapa histórica na qual a escola assume papel estratégico na formação da força de trabalho.

Essa breve retomada histórica permite compreender que a relação entre educação e trabalho sempre esteve profundamente vinculada às formas de organização da produção e às disputas sociais presentes em cada período. Ao situar essa relação no interior da totalidade social, torna-se possível problematizar os sentidos atribuídos à educação escolar e ao trabalho no capitalismo, bem como compreender as bases históricas das concepções que orientam os projetos formativos na sociedade contemporânea.

## A ESCOLA MODERNA E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO CAPITALISMO

A consolidação da escola moderna está diretamente vinculada ao processo histórico de constituição do capitalismo e às transformações profundas ocorridas no mundo do trabalho a partir da Revolução Industrial. Diferentemente das formações sociais anteriores, nas quais a educação escolar ocupava um lugar secundário na formação dos trabalhadores, o capitalismo passou a demandar formas sistemáticas de instrução que possibilitassem a adaptação dos indivíduos às novas exigências do processo produtivo.

Com a expansão da produção industrial, a generalização do trabalho assalariado e a incorporação progressiva da ciência e da técnica aos processos produtivos, tornou-se necessário formar trabalhadores minimamente alfabetizados, disciplinados e capazes de operar máquinas e seguir rotinas produtivas cada vez mais complexas. Nesse contexto, a escola moderna assume um papel estratégico na preparação da força de trabalho, articulando-se diretamente às necessidades do capital.

Saviani (2007) destaca que a universalização da escola não pode ser compreendida como um movimento exclusivamente orientado por ideais humanistas ou democráticos, mas como parte de um processo histórico no qual a educação escolar passa a desempenhar uma função central na reprodução das relações sociais capitalistas. A escola moderna emerge, assim, como instituição responsável por difundir saberes considerados socialmente necessários, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de comportamentos, valores e atitudes compatíveis com a lógica do trabalho assalariado.

Desse modo, a escola não apenas transmite conhecimentos técnicos ou instrumentais, mas também cumpre uma função disciplinadora, preparando os indivíduos para o cumprimento de horários, a obediência a normas, a fragmentação das tarefas e a hierarquização das relações sociais — elementos centrais do processo de trabalho industrial. Como observa Enguita (1989), a organização escolar guarda profundas semelhanças com a organização da fábrica, tanto no que se refere à divisão do tempo quanto à estrutura de autoridade e controle.

A relação entre escola e trabalho, nesse contexto, não se estabelece de forma neutra. Ao contrário, a educação escolar passa a ser orientada por um projeto de formação que privilegia a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral voltada ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas. A centralidade atribuída à instrução básica, à aprendizagem de habilidades elementares e à conformação de comportamentos considerados produtivos expressa essa orientação funcional da escola moderna.

Ao mesmo tempo, a expansão da escolarização não ocorre de maneira homogênea. Como apontam Saviani e outros autores críticos da educação, a escola moderna se estrutura de forma dual, destinando diferentes trajetórias formativas a distintos grupos sociais. Enquanto às camadas dominantes é oferecida uma formação mais ampla, voltada ao domínio dos saberes científicos e culturais, às classes trabalhadoras são reservadas formas de escolarização mais restritas, orientadas predominantemente para a preparação para o trabalho manual ou para ocupações subalternas.

Essa dualidade educacional expressa, no plano da formação, a própria divisão social do trabalho característica do capitalismo. A escola contribui, assim, para a reprodução das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que se apresenta ideologicamente como espaço de igualdade de oportunidades. Essa contradição constitui um dos elementos centrais da crítica marxista à educação escolar no capitalismo, ao evidenciar que a ampliação do acesso à escola não implica, necessariamente, a superação das desigualdades estruturais.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o avanço da reestruturação produtiva e das transformações tecnológicas, a relação entre escola e trabalho passa a ser novamente reconfigurada. As exigências por maior flexibilidade, adaptabilidade e polivalência dos trabalhadores intensificam a pressão sobre os sistemas educacionais, que passam a ser convocados a responder mais diretamente às demandas do mercado. Nesse cenário, reforça-se o discurso da qualificação permanente e da empregabilidade, aprofundando a subordinação da educação aos imperativos do capital.

Dessa forma, a escola moderna, ao longo de sua trajetória histórica, assume um papel ambíguo: por um lado, constitui-se como espaço de acesso ao conhecimento socialmente produzido; por outro, funciona como mecanismo de adaptação e conformação dos trabalhadores às exigências do sistema produtivo capitalista. Compreender essa ambiguidade é fundamental para analisar criticamente as políticas educacionais contemporâneas e os sentidos atribuídos à formação escolar no interior das relações entre educação e trabalho.

Essas contradições evidenciam que a escola moderna não pode ser compreendida apenas como instituição técnica, mas como espaço atravessado por disputas sociais e ideológicas, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

## **EDUCAÇÃO, HEGEMONIA E DISPUTA ENTRE CAPITAL E TRABALHO**

A compreensão da educação escolar como espaço de disputa exige situá-la no interior das relações de hegemonia que atravessam a sociedade capitalista. A escola não é uma

instituição neutra, tampouco pode ser compreendida apenas como instância técnica de transmissão de conhecimentos. Ao contrário, ela se insere no conjunto das relações sociais como mediação fundamental na disputa entre projetos formativos antagônicos, expressando os interesses e as contradições presentes na relação entre capital e trabalho.

A partir de uma perspectiva crítica, Saviani (2007) destaca que a educação escolar deve ser analisada como parte constitutiva da prática social global, o que implica reconhecer seu caráter histórico e socialmente determinado. Para o autor, a escola participa ativamente da reprodução das relações sociais existentes, ainda que essa reprodução não se dê de forma mecânica ou homogênea. Saviani afirma:

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo, portanto, um fenômeno histórico. Ela se constitui como prática social que, ao mesmo tempo em que é determinada pelas condições materiais da existência, atua sobre essas condições, contribuindo para sua reprodução ou transformação. Assim, a educação não se situa fora das relações sociais, mas integra o próprio movimento da prática social global. (Saviani, 2007, p. 35).

Essa compreensão permite reconhecer que a direção assumida pela relação entre educação e trabalho está diretamente vinculada às disputas hegemônicas que se estabelecem na sociedade. No capitalismo, tende a prevalecer uma concepção de educação subordinada às necessidades da acumulação de capital, orientada para a formação de trabalhadores ajustados às exigências do mercado. Tal orientação manifesta-se tanto nos currículos quanto nas políticas educacionais, que passam a enfatizar competências, habilidades e atitudes consideradas funcionalmente relevantes para o mundo do trabalho.

Frigotto (2001) aprofunda essa análise ao evidenciar que a educação, no capitalismo, é frequentemente mobilizada como instrumento de legitimação das desigualdades sociais. O discurso da qualificação e da empregabilidade atribui ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, ocultando as determinações estruturais que produzem o desemprego e a precarização. Nesse sentido, afirma o autor:

A ideologia da empregabilidade desloca para o indivíduo a responsabilidade pelo desemprego e pela precarização do trabalho, ocultando as determinações estruturais do capitalismo contemporâneo. A educação passa a ser apresentada como solução mágica para problemas que são, em essência, problemas de ordem social, econômica e política. (Frigotto, 2001, p. 74).

A escola, ao incorporar esse discurso, tende a reforçar uma concepção instrumental de educação, reduzida à preparação para o mercado de trabalho. Essa lógica se expressa na valorização de conteúdos utilitaristas, na fragmentação do conhecimento e na subordinação da formação humana às demandas imediatas da produção. Como consequência, esvazia-se o

sentido crítico da educação e limita-se o acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico, filosófico e cultural historicamente produzido pela humanidade.

Ciavatta (2005) contribui para esse debate ao problematizar a separação entre formação geral e formação profissional, evidenciando que tal cisão reforça a dualidade educacional e aprofunda as desigualdades sociais. Para a autora, a fragmentação da formação escolar impede a compreensão da totalidade social e restringe as possibilidades de emancipação dos sujeitos. Desta forma, afirma:

A separação entre formação geral e formação profissional expressa a divisão social do trabalho e contribui para a manutenção da dualidade educacional, ao destinar às classes trabalhadoras uma formação restrita e instrumental, enquanto às classes dominantes é assegurado o acesso aos conhecimentos mais elaborados da cultura humana. (Ciavatta, 2005, p. 92).

A partir dessas contribuições, torna-se evidente que a educação escolar se constitui como espaço privilegiado de disputa entre projetos formativos antagônicos. De um lado, afirma-se um projeto de educação funcional ao capital, voltado à adaptação dos indivíduos às exigências do mercado e à reprodução das relações sociais existentes. De outro, emergem concepções críticas que defendem a educação como prática social orientada pela formação integral do ser humano e pela construção de condições para a emancipação.

Essa disputa não se resolve apenas no plano das ideias, mas se materializa nas políticas educacionais, nas reformas curriculares e nas práticas pedagógicas concretas. Ao reconhecer o caráter contraditório da escola no capitalismo, a perspectiva marxista permite compreender tanto seus limites estruturais quanto suas potencialidades enquanto espaço de resistência e de construção de alternativas formativas comprometidas com os interesses da classe trabalhadora.

Assim sendo, analisar a educação a partir da categoria hegemonia implica reconhecer que a escola é atravessada por conflitos e tensões que refletem os embates mais amplos da sociedade. Longe de ser um espaço homogêneo, a instituição escolar constitui-se como terreno de luta, no qual diferentes projetos de formação humana disputam legitimidade e sentido. Essa compreensão é fundamental para situar a crítica à educação instrumental e para fundamentar a defesa de uma educação emancipatória, tema que será aprofundado no bloco seguinte.

## **EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E FORMAÇÃO OMNILATERAL**

A crítica à educação subordinada às exigências do capital conduz, necessariamente, à discussão sobre a possibilidade de uma educação emancipatória, orientada pela formação omnilateral do ser humano. No interior da tradição marxista, essa perspectiva parte da compreensão de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno das capacidades

humanas, superando a fragmentação do conhecimento e a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, características do modo de produção capitalista.

Saviani (2007) destaca que a educação, enquanto mediação da prática social, não pode ser reduzida à preparação imediata para o mercado de trabalho. Para o autor, uma educação comprometida com a emancipação humana deve possibilitar o acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico, filosófico e cultural historicamente produzido, criando condições para a compreensão crítica da realidade social. Nesse sentido, afirma Saviani:

A educação escolar deve assegurar aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos sistematizados que a humanidade produziu ao longo de sua história, pois é somente por meio da apropriação crítica desses conhecimentos que se torna possível compreender e transformar a realidade social. Reduzir a educação à adaptação ao mercado significa negar à classe trabalhadora o direito à plena formação humana. (Saviani, 2007, p. 88).

A noção de formação omnilateral, presente nos escritos de Marx e desenvolvida por autores marxistas contemporâneos, contrapõe-se diretamente à formação unilateral imposta pelo capitalismo. Enquanto esta última restringe o desenvolvimento humano às habilidades imediatamente úteis ao processo produtivo, a formação omnilateral busca integrar as múltiplas dimensões da vida humana — intelectual, técnica, cultural, ética e política — reconhecendo o ser humano como totalidade concreta.

Nosella (2007) contribui para esse debate ao enfatizar que a educação emancipatória não pode prescindir da compreensão das contradições sociais que atravessam a escola no capitalismo. Para o autor, defender uma formação omnilateral implica reconhecer os limites estruturais impostos pela sociedade capitalista, sem, contudo, abdicar da luta por uma educação orientada pelos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, afirma:

A defesa da formação omnilateral não significa ignorar as determinações concretas da sociedade capitalista, mas, ao contrário, enfrentá-las criticamente. Trata-se de afirmar a educação como espaço de disputa, no qual se confrontam projetos antagônicos de formação humana: um voltado à adaptação ao capital e outro comprometido com a emancipação dos trabalhadores. (Nosella, 2007, p. 41).

Essa perspectiva é aprofundada por Frigotto (2001), ao analisar a relação entre educação, trabalho e emancipação no capitalismo. Para o autor, a educação emancipatória exige a superação da lógica da mercantilização do ensino e da ideologia da empregabilidade, que reduz a formação humana a um conjunto de competências ajustadas às demandas do mercado. Frigotto destaca que:

A educação emancipatória pressupõe a crítica radical à lógica da mercadoria aplicada à formação humana. Enquanto prevalecer a subordinação da educação às exigências da acumulação capitalista, a escola tenderá a reproduzir a desigualdade e a fragmentação

do saber, impedindo o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. (Frigotto, 2001, p. 96).

No diálogo com Gramsci, a defesa da educação emancipatória ganha contornos ainda mais precisos. Ao formular a proposta da escola unitária, Gramsci contrapõe-se à dualidade educacional característica do capitalismo, defendendo uma escola que articule trabalho, ciência e cultura, proporcionando uma formação comum e integral para todos. A escola unitária, à luz dessa análise, não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas visa à formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a sociedade e de intervir conscientemente na realidade social.

Essa concepção aproxima-se da noção de educação para além do capital, desenvolvida por Mészáros (2005), que compreende a educação como parte integrante de um projeto mais amplo de transformação social. Para o autor, não é possível pensar uma educação verdadeiramente emancipatória sem questionar os limites estruturais do sistema do capital. Nesse sentido, afirma Mészáros:

Uma educação para além do capital não pode restringir-se à esfera institucional da escola, nem limitar-se a reformas pontuais. Trata-se de um processo que envolve a transformação radical das relações sociais que sustentam a produção e a reprodução da vida humana sob o domínio do capital. (Mészáros, 2005, p. 45).

A partir dessas contribuições, torna-se evidente que a defesa da educação emancipatória e da formação omnilateral não se configura como um projeto meramente pedagógico, mas como uma proposta profundamente política, articulada às lutas sociais e às disputas hegemônicas que atravessam a sociedade capitalista. A escola, nesse contexto, não é concebida como instância isolada, mas como parte de um processo mais amplo de transformação social, no qual a educação pode desempenhar papel estratégico na construção de alternativas ao modelo dominante.

Assim, a discussão sobre educação emancipatória permite compreender que os limites impostos à formação humana no capitalismo não decorrem de falhas individuais ou técnicas do sistema educacional, mas de determinações estruturais próprias do modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a luta por uma educação orientada pela formação omnilateral permanece como horizonte crítico e político fundamental para aqueles que defendem a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa.

## **EDUCAÇÃO, TRABALHO E CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A análise das relações entre educação e trabalho no Brasil exige considerar as especificidades históricas que marcaram a constituição da sociedade brasileira e a formação de seu sistema educacional. Diferentemente dos países centrais do capitalismo, o Brasil se estrutura a partir de uma longa experiência colonial e escravocrata, cujas marcas permanecem presentes na organização do trabalho, na distribuição das oportunidades educacionais e na profunda desigualdade social que caracteriza o país até os dias atuais.

A herança escravocrata contribuiu para a constituição de uma sociedade marcada pela desvalorização do trabalho manual e pela naturalização da exploração de amplos contingentes da população. Como aponta Frigotto (2001), essa herança histórica produziu uma formação social na qual o trabalho, especialmente o trabalho realizado pelas classes subalternas, foi historicamente dissociado de processos formativos mais amplos, reforçando uma lógica de exclusão educacional e social.

Assim sendo, a educação escolar no Brasil se desenvolveu de forma tardia e profundamente desigual. Saviani (2007) destaca que a universalização do ensino básico ocorreu de maneira lenta e incompleta, reproduzindo uma estrutura educacional dual, na qual diferentes segmentos da população tiveram acesso a trajetórias formativas profundamente desiguais. Para o autor:

A história da educação brasileira revela uma persistente dualidade estrutural, pela qual à maioria da população foi destinada uma escolarização restrita e precária, enquanto às elites se reservou uma formação mais ampla e consistente. Essa dualidade não é um desvio ocasional, mas expressão das próprias contradições da formação social brasileira. (Saviani, 2007, p. 202).

Essa dualidade educacional se articula diretamente à forma como o trabalho é organizado no país. A inserção precoce de jovens no mercado de trabalho, frequentemente em ocupações informais, mal remuneradas e desprovidas de direitos, compromete trajetórias escolares e aprofunda processos de exclusão social. Como observa Frigotto (2005), a relação entre educação e trabalho no Brasil tende a operar como mecanismo de reprodução das desigualdades, ao invés de promover sua superação.

No campo das políticas educacionais, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, observa-se o fortalecimento de reformas orientadas por princípios neoliberais, que reforçam a subordinação da educação às demandas imediatas do mercado de trabalho. A ênfase na empregabilidade, na flexibilização curricular e na formação por competências contribui para o empobrecimento dos processos formativos e para a intensificação da lógica instrumental da educação.

Ciavatta (2014) critica esse movimento ao destacar que as políticas educacionais voltadas à formação para o trabalho no Brasil tendem a reforçar a fragmentação do conhecimento e a separação entre formação geral e formação profissional. Segundo a autora:

As reformas educacionais orientadas pelo discurso da empregabilidade tendem a reduzir a formação escolar a um conjunto de competências funcionais ao mercado, esvaziando o sentido formativo da educação e aprofundando a dualidade educacional que historicamente marca a sociedade brasileira. (Ciavatta, 2014, p. 61).

No âmbito do ensino médio, essas contradições tornam-se ainda mais evidentes. Historicamente concebido como etapa de transição entre a educação básica e o ensino superior ou o mundo do trabalho, o ensino médio brasileiro tem sido alvo de reformas que aprofundam sua fragmentação, ao segmentar percursos formativos e restringir o acesso dos estudantes ao conhecimento científico e cultural mais elaborado. Tal movimento tende a reforçar desigualdades, especialmente para os jovens das classes trabalhadoras, para os quais a escola passa a oferecer uma formação cada vez mais empobrecida.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) chamam atenção para o caráter excludente dessas reformas, ao afirmarem que:

O ensino médio, ao ser reorganizado segundo a lógica da flexibilização e da adaptação ao mercado, tende a negar aos jovens trabalhadores o direito à formação integral, reforçando trajetórias educacionais desiguais e limitando as possibilidades de construção de projetos de vida mais amplos. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 37).

Diante desse cenário, a análise das relações entre educação e trabalho no contexto brasileiro evidencia que os limites à realização de uma educação emancipatória não decorrem apenas de problemas pedagógicos ou administrativos, mas de determinações estruturais próprias do capitalismo dependente e desigual que se constituiu no país. A escola, ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de acesso ao conhecimento, opera frequentemente como instância de reprodução das desigualdades sociais e das hierarquias do trabalho.

Ao situar a educação no interior dessas contradições, torna-se possível compreender que a luta por uma formação omnilateral e emancipatória no Brasil está intrinsecamente vinculada às disputas sociais mais amplas, envolvendo a defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, bem como a crítica às políticas que reduzem a formação escolar à preparação imediata para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a análise do contexto brasileiro reforça a necessidade de compreender a educação como parte de um projeto societário mais amplo, orientado pela superação das desigualdades e pela construção de novas formas de sociabilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico desenvolvido ao longo deste artigo permitiu analisar as relações entre educação, trabalho e escola a partir de uma perspectiva crítica, ancorada na tradição marxista. Ao assumir o caráter de revisão bibliográfica, o texto buscou sistematizar contribuições teóricas que possibilitam compreender essas relações como construções históricas e sociais, profundamente atravessadas pelas contradições do modo de produção capitalista.

A análise histórica evidenciou que a relação entre educação e trabalho não se estabelece de forma natural ou neutra, mas se reorganiza conforme as transformações das relações de produção e as disputas sociais presentes em cada período. Desde as formações sociais anteriores ao capitalismo até a consolidação da escola moderna, a educação escolar passou a ocupar um lugar estratégico na formação dos sujeitos necessários à reprodução da ordem social, articulando-se de maneira direta às exigências do trabalho assalariado e da acumulação de capital.

No capitalismo, a escola moderna assume um papel ambíguo. Ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de acesso ao conhecimento socialmente produzido, atua como instância de conformação dos trabalhadores às exigências do mercado, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e da divisão social do trabalho. Essa ambiguidade, longe de ser um desvio, constitui-se como expressão das contradições próprias da sociedade capitalista, nas quais a educação é permanentemente atravessada por disputas hegemônicas entre projetos formativos antagônicos.

A discussão sobre educação emancipatória e formação omnilateral evidenciou que a crítica à educação instrumental não se limita à esfera pedagógica, mas implica questionar os fundamentos sociais que subordinam a formação humana às necessidades do capital. As contribuições de autores marxistas permitiram compreender que a defesa de uma educação voltada ao desenvolvimento integral do ser humano está intrinsecamente vinculada às lutas sociais mais amplas e à disputa por um projeto de sociedade que supere a lógica da mercantilização da vida.

No contexto brasileiro, essas contradições assumem contornos ainda mais complexos, em função da herança histórica marcada pela escravidão, pela desigualdade estrutural e pela constituição tardia e desigual do sistema educacional. A persistência da dualidade educacional, a precarização do trabalho juvenil e as reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais reforçam a subordinação da educação às demandas imediatas do mercado, limitando as possibilidades de construção de uma formação verdadeiramente emancipatória.

Diante desse cenário, o artigo reafirma a importância de compreender a educação como prática social inserida no conjunto das relações sociais, e não como instância isolada ou meramente técnica. A análise das relações entre educação e trabalho, a partir da tradição marxista, permite desnaturalizar discursos hegemônicos que atribuem à educação a responsabilidade exclusiva pela superação das desigualdades, ao mesmo tempo em que evidencia os limites estruturais impostos pelo capitalismo à realização de uma formação integral.

Por fim, ao sistematizar contribuições teóricas centrais para a compreensão crítica das relações entre educação, trabalho e escola, este artigo busca oferecer subsídios analíticos para pesquisas e práticas comprometidas com a defesa da educação pública, democrática e socialmente referenciada. A compreensão dessas relações, situada no interior das contradições do capitalismo, permanece como elemento fundamental para a construção de projetos formativos orientados pela emancipação humana e pela transformação social.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho e educação: relações históricas e contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1983.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

## JUVENTUDES E ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: DESIGUALDADES, EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS DA ESCOLA

DIOVANE DA ROSA DILL  
SEDUC/RS-UTFPR

MARIA DE LOUDES BERNARTT  
UTFPR

LEONICE APARECIDA DE FATIMA ALVES PEREIRA MOURAD  
UFSM/MIR

**RESUMO:** Este artigo analisa a relação entre juventude e escolarização no contexto brasileiro, com foco na experiência juvenil no ensino médio público, considerando as desigualdades sociais, raciais e territoriais que atravessam as trajetórias juvenis. Trata-se de um artigo de revisão, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, que mobiliza produções do campo da Sociologia da Educação e dos estudos sobre juventude, bem como documentos oficiais e dados estatísticos produzidos por órgãos públicos, especialmente o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A análise parte da compreensão da juventude como categoria social, histórica e relacional, reconhecendo a pluralidade das experiências juvenis e os limites de abordagens homogêneas. Discute-se o papel da escola pública e do ensino médio como espaços centrais de socialização juvenil, ao mesmo tempo em que se evidenciam os desencontros entre o projeto escolar e as expectativas dos jovens, em um contexto marcado pela precarização do trabalho, pela influência de agendas internacionais nas políticas educacionais e pela persistência do racismo estrutural. O artigo destaca a centralidade da noção de experiência como chave analítica para compreender os sentidos atribuídos pelos jovens à escolarização, apontando a necessidade de abordagens educacionais que reconheçam as juventudes em sua diversidade e complexidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude; Escolarização; Ensino médio; Desigualdades sociais; Experiência juvenil.

### ABSTRACT

This article analyzes the relationship between youth and schooling in the Brazilian context, focusing on youth experiences in public secondary education and considering the social, racial, and territorial inequalities that shape youth trajectories. This is a review article, based on bibliographic and documentary research, drawing on studies from the Sociology of Education and youth studies, as well as official documents and statistical data produced by public institutions, particularly the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). The analysis is grounded in the understanding of youth as a social, historical, and relational category, emphasizing the plurality of youth experiences and the limitations of homogeneous approaches. The article discusses the role of public schools and secondary education as central spaces of youth socialization, while highlighting the mismatches between school projects and young people's expectations in a context marked by labor precariousness, the influence of international agendas on educational policies, and the persistence of structural racism. The notion of experience is highlighted as a key analytical framework for understanding the meanings young people attribute to schooling, pointing to the need for educational approaches that recognize youth diversity and complexity.

**KEYWORDS:** Youth; Schooling; Secondary education; Social inequalities; Youth experience

## INTRODUÇÃO

A relação entre juventude e escolarização ocupa lugar central no debate educacional contemporâneo, especialmente no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, raciais e territoriais. Compreender essa relação exige reconhecer que a juventude não constitui um grupo homogêneo, nem pode ser reduzida a uma etapa meramente transitória do ciclo de vida. Ao contrário, trata-se de uma categoria social e histórica, cujas experiências são produzidas em contextos estruturais desiguais e incidem diretamente sobre as trajetórias escolares e os sentidos atribuídos à educação.

Nessa direção, os estudos sobre juventude têm destacado a necessidade de superar concepções biologizantes ou naturalizadas dessa fase da vida. Conforme assinala Abramo, a juventude deve ser entendida como uma construção social, uma vez que “não se trata apenas de uma etapa da vida, mas de uma condição social, historicamente situada, que se constitui nas relações sociais” (ABRAMO, 1997, p. 26). Tal compreensão permite deslocar o olhar da juventude como problema ou transição para reconhecê-la como um momento pleno da vida social.

No contexto brasileiro, a escola pública, particularmente o ensino médio, constitui um dos principais espaços de socialização da juventude das camadas populares. Os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística revelam que grande parte desses jovens enfrenta condições adversas de escolarização, inserção precária no mercado de trabalho, instabilidade econômica e restrições no acesso a bens culturais e a direitos sociais. Essas condições configuram um cenário no qual a escolarização se realiza de forma tensionada, atravessada por expectativas, frustrações e incertezas em relação ao futuro.

A centralidade da escola na vida juvenil, contudo, não elimina seus limites. Conforme argumenta Dayrell, a instituição escolar tende historicamente a operar com um modelo abstrato de aluno, desconsiderando a pluralidade das experiências juvenis. Para o autor, os jovens que chegam à escola são “sujeitos socioculturais, portadores de experiências construídas em múltiplos espaços sociais, que não se reduzem à condição de estudantes” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Ignorar essas experiências contribui para o distanciamento entre o projeto escolar e os sentidos atribuídos pelos jovens à escolarização.

Nesse contexto, a escola assume um papel ambíguo na vida juvenil. Por um lado, é frequentemente apresentada como espaço privilegiado de formação, mobilidade social e construção de projetos de vida; por outro, revela limites significativos em sua capacidade de responder às demandas concretas dos jovens, especialmente daqueles marcados por trajetórias de vulnerabilização social. Como destaca Sposito, os percursos juvenis são profundamente

desiguais, e a escola “passa a ser vivida de modos distintos, conforme as oportunidades sociais efetivamente disponíveis aos jovens” (SPOSITO, 1997, p. 41).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre juventude e escolarização a partir de uma perspectiva sociológica, articulando dados empíricos, políticas educacionais e contribuições teóricas do campo dos estudos sobre juventude e educação. Trata-se de um artigo de revisão, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, que parte da compreensão da juventude como categoria social plural, atravessada por marcadores de classe, raça e território.

Ao longo do texto, discute-se o papel das políticas educacionais e das influências internacionais na conformação do ensino médio, bem como a crise da escola enquanto instituição capaz de dialogar com as transformações da condição juvenil contemporânea. Por fim, a análise centra-se na noção de experiência como chave interpretativa para compreender os sentidos produzidos pelos jovens em relação à escola, reconhecendo-os como sujeitos socioculturais ativos, portadores de trajetórias, expectativas e projetos de vida diversos.

Assim, ao articular juventude, escolarização e desigualdades sociais, o artigo busca contribuir para uma compreensão ampliada da experiência escolar juvenil, evidenciando os desafios enfrentados pela escola pública no atendimento às juventudes contemporâneas e apontando a necessidade de abordagens que reconheçam a pluralidade e a complexidade das trajetórias juvenis no Brasil.

## **JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIAL, HISTÓRICA E RELACIONAL**

A juventude, enquanto objeto de análise nas ciências sociais e no campo educacional, não pode ser compreendida como uma etapa meramente biológica ou como um intervalo natural entre a infância e a vida adulta. Trata-se, ao contrário, de uma categoria social e histórica, cuja configuração varia conforme os contextos econômicos, culturais, políticos e institucionais. Essa compreensão permite reconhecer que a juventude é produzida socialmente e atravessada por relações de poder e desigualdades estruturais.

Nesse sentido, Helena Abramo destaca que a juventude não deve ser entendida apenas como uma fase etária, mas como uma condição social construída historicamente. Segundo a autora, a juventude refere-se a “uma condição social que se constitui nas relações estabelecidas pelos sujeitos em determinados contextos históricos e sociais” (ABRAMO, 1997, p. 26). Tal perspectiva rompe com leituras naturalizantes e permite compreender a juventude como um fenômeno socialmente situado.

De modo convergente, Marília Sposito ressalta que não existe uma juventude homogênea, mas múltiplas formas de vivenciar a condição juvenil. Para a autora, os percursos juvenis são profundamente desiguais, uma vez que “as oportunidades sociais efetivamente disponíveis aos jovens condicionam de maneira decisiva suas trajetórias escolares e profissionais” (SPOSITO, 1997, p. 41). Essa abordagem conduz à noção de **juventudes**, no plural, amplamente adotada no campo sociológico para evidenciar a diversidade das experiências juvenis.

A noção de juventudes no plural permite reconhecer que as experiências juvenis são atravessadas por marcadores sociais como classe, raça, gênero e território, que produzem formas distintas de inserção social e de relação com as instituições. Conforme argumenta José Machado Pais, a juventude deve ser compreendida como uma condição relacional, marcada por trajetórias cada vez menos lineares. Para o autor, as transições juvenis tornaram-se “mais longas, instáveis e fragmentadas, rompendo com modelos previsíveis de passagem para a vida adulta” (PAIS, 2003, p. 53).

No contexto brasileiro, essas características assumem contornos ainda mais complexos em razão das profundas desigualdades sociais e raciais que estruturam a sociedade. Como aponta Regina Novaes, a juventude no Brasil é marcada por múltiplas vulnerabilidades, sendo atravessada por desigualdades no acesso à educação, ao trabalho, à cultura e aos direitos sociais. Segundo a autora, “as juventudes brasileiras vivem condições profundamente desiguais, que não podem ser apreendidas por abordagens homogêneas” (NOVAES, 2005, p. 266).

Essa compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Juarez Dayrell, para quem os jovens devem ser entendidos como sujeitos socioculturais, portadores de experiências construídas em múltiplos espaços sociais. De acordo com o autor, os jovens que chegam à escola “não são apenas alunos, mas sujeitos que trazem consigo experiências, valores e referências produzidas fora do espaço escolar” (DAYRELL, 1996, p. 5). Tal perspectiva desloca o olhar da juventude como problema para a juventude como sujeito ativo no processo educativo.

Ao enfatizar a dimensão da experiência, Dayrell destaca que compreender a juventude exige reconhecer que a escolarização se insere em um processo educativo mais amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais. Para o autor, os jovens “fazem-se uns aos outros no interior das relações sociais, num diálogo constante com os elementos culturais a que têm acesso” (DAYRELL, 1996, p. 45). Essa abordagem reforça a necessidade de considerar as experiências juvenis como elemento central na análise da relação entre juventude e escolarização.

A compreensão da juventude como categoria social, histórica e relacional é particularmente relevante para a análise da escola e do ensino médio, uma vez que a instituição escolar tende a operar com um modelo abstrato e homogeneizante de aluno. Ao desconsiderar a pluralidade das experiências juvenis, a escola corre o risco de reforçar processos de exclusão simbólica e material, especialmente no atendimento aos jovens oriundos das camadas populares e da juventude negra.

Dessa forma, reconhecer as juventudes no plural constitui um passo fundamental para compreender os desencontros entre os projetos escolares e as expectativas juvenis. Ao situar a juventude como categoria social atravessada por desigualdades, torna-se possível analisar de maneira mais aprofundada as relações entre juventude, escolarização e desigualdades sociais, eixo central deste artigo.

## **RETRATO DA JUVENTUDE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: DADOS DEMOGRÁFICOS, ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO**

A análise da juventude brasileira contemporânea exige a articulação entre diferentes dimensões da vida social, que permitem compreender as condições objetivas em que se produzem as experiências juvenis. Nesta seção, busca-se traçar um panorama geral da juventude no Brasil, a partir de dados demográficos, educacionais e laborais, com o objetivo de situar empiricamente o debate sobre juventude e escolarização. Ao considerar indicadores relativos à composição etária, à escolarização e à inserção no mercado de trabalho, a seção evidencia como as desigualdades estruturais moldam as trajetórias juvenis e incidem diretamente sobre os sentidos atribuídos à experiência escolar.

### **2.1 A juventude brasileira: dimensões demográficas**

A análise da relação entre juventude e escolarização exige a consideração das condições sociais objetivas que conformam a vida dos jovens no Brasil. Longe de constituir um grupo homogêneo, a juventude brasileira apresenta profundas desigualdades internas, expressas em indicadores demográficos, que incidem diretamente sobre as trajetórias juvenis. De modo geral, a juventude abrange a população situada entre 15 e 29 anos de idade, ainda que essa delimitação possa variar conforme os enfoques analíticos e as políticas públicas. Essa faixa etária contempla diferentes momentos do ciclo de vida juvenil, evidenciando a heterogeneidade das experiências juvenis e reforçando a necessidade de compreendê-las de forma plural.

## 2.2 Escolarização da juventude brasileira

No que se refere à escolarização, os dados estatísticos indicam que, embora tenha havido expansão do acesso à educação básica nas últimas décadas, persistem obstáculos significativos à permanência e à conclusão dos estudos, especialmente no ensino médio. As taxas de frequência escolar diminuem progressivamente com o avanço da idade, sendo a evasão mais acentuada a partir dos 17 anos. A distorção idade-série e o abandono escolar afetam de maneira mais intensa os jovens oriundos das camadas populares, revelando que o acesso formal à escola não garante trajetórias educacionais contínuas e bem-sucedidas.

A escola pública, particularmente no ensino médio, concentra majoritariamente jovens cujas trajetórias são atravessadas por instabilidade econômica, restrições no acesso a bens culturais e necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, fatores que fragilizam o vínculo com a instituição escolar e comprometem a continuidade dos estudos.

## 2.3 Juventude e trabalho: desemprego, informalidade e precarização

No campo do trabalho, a juventude constitui o segmento etário mais impactado pelo desemprego e pela precarização das condições de inserção ocupacional. As taxas de desocupação entre jovens de 18 a 24 anos são significativamente superiores às observadas entre adultos, evidenciando as dificuldades enfrentadas no processo de transição para o mercado de trabalho. Além disso, uma parcela expressiva dos jovens ocupados encontra-se em atividades informais, caracterizadas pela ausência de proteção social, baixos rendimentos e instabilidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao contingente de jovens que não estudam nem trabalham, frequentemente denominado de população “nem-nem”. Essa condição expressa, de forma aguda, os limites das políticas educacionais e de emprego voltadas à juventude e contribui para o aprofundamento de processos de exclusão social e fragilização das trajetórias juvenis.

## 2.4 Desigualdades raciais e a condição juvenil no Brasil

As desigualdades que atravessam a juventude brasileira não se distribuem de maneira aleatória, mas seguem padrões estruturais associados à renda, ao território e, de forma decisiva, à raça. Jovens negros apresentam, de modo recorrente, piores condições de escolarização e inserção no mercado de trabalho, sendo mais afetados pela evasão escolar, pela informalidade e pelo desemprego. Essas desigualdades refletem a permanência do racismo estrutural como elemento organizador das oportunidades sociais no Brasil.

A juventude negra também se encontra mais exposta a contextos de violência, discriminação e estigmatização social, fatores que incidem diretamente sobre os processos de escolarização e sobre a construção de projetos de vida. Nesse contexto, a política pública Juventude Negra Viva representa um reconhecimento institucional da centralidade da juventude negra na produção e reprodução das desigualdades sociais, ao articular ações voltadas à ampliação de direitos, à redução da violência e ao fortalecimento de oportunidades educacionais e sociais.

## **JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS**

A análise da relação entre juventude e escolarização requer a compreensão de que esses dois fenômenos encontram-se profundamente imbricados e não podem ser abordados de forma dissociada. Conforme evidenciado pelos dados empíricos apresentados na seção anterior, a juventude brasileira que frequenta a escola pública, especialmente o ensino médio, é majoritariamente composta por sujeitos oriundos das camadas populares, cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades econômicas, raciais e territoriais. Nesse sentido, compreender a escolarização da juventude implica considerar as condições objetivas de existência que conformam os percursos escolares e as experiências juvenis.

É justamente sobre esses segmentos sociais que incidem, em âmbito global, importantes redefinições das políticas educacionais, frequentemente orientadas por organismos internacionais. Tais redefinições têm influenciado de modo decisivo as políticas públicas nacionais voltadas à educação destinada às populações socialmente mais empobrecidas. Como observa Silveira, “documentos de organismos internacionais da primeira década do século XXI passaram a defender reformas curriculares e protótipos de currículo para a educação secundária” (SILVEIRA, 2022, p. 180), revelando a existência de uma agenda global que incide diretamente sobre a escolarização da juventude.

Um marco importante desse processo foi o Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado em 2000, que contou com a participação de organismos como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e a UNESCO. A atuação dessas instituições expressa a defesa de reformas curriculares orientadas por uma lógica de adequação dos sistemas educacionais às demandas do mercado de trabalho e da economia globalizada. Tal orientação afeta de forma direta o ensino médio e as possibilidades formativas oferecidas aos jovens das classes populares.

Essa redefinição educacional tem como objetivo central enquadrar as populações excluídas social e economicamente na lógica do capitalismo contemporâneo, garantindo a formação de uma força de trabalho qualificada, porém submetida a condições de precarização. Conforme analisa Libâneo, a internacionalização das políticas educacionais implica a modelação dos sistemas nacionais de ensino a partir de expectativas supranacionais, baseadas em indicadores e metas quantificáveis. Para o autor, trata-se de um padrão que “estabelece critérios de governabilidade curricular e exerce controle sobre os sistemas nacionais de ensino” (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

No contexto brasileiro, esse processo assume contornos ainda mais problemáticos quando se considera que o ensino médio público concentra jovens oriundos de contextos socialmente vulnerabilizados. A escola, nesse cenário, torna-se um espaço marcado por contradições: ao mesmo tempo em que é apresentada como via privilegiada de mobilidade social, revela limites significativos em sua capacidade de garantir inserção profissional estável ou acesso ao ensino superior. Tal contradição incide diretamente sobre os sentidos atribuídos pelos jovens à escolarização.

A centralidade da escola na vida dos jovens das classes populares decorre, em grande medida, do fato de que ela constitui um dos principais — e, por vezes, únicos — espaços de socialização, acesso à cultura e convivência coletiva. Conforme destaca Dayrell, a luta contra o distanciamento social que afasta os jovens pobres do acesso à cultura, à política e ao lazer deve ocupar lugar central no debate sobre educação pública. Para o autor, “no caso dos jovens pobres, os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas” (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Entretanto, é necessário reconhecer que a escola, isoladamente, não é capaz de responder à totalidade das demandas juvenis. Segundo Dayrell, “a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais” (DAYRELL, 2007, p. 1118). Essa limitação torna-se ainda mais evidente quando se consideram as trajetórias da juventude negra, submetida de forma mais intensa à precarização do trabalho, à informalidade e à violência estrutural.

Apesar de seus limites, a escola é reconhecida pelos próprios jovens como um espaço de importância significativa para a constituição da vida social e para a construção de identidades. Como observa Tomazetti, o espaço escolar é percebido pelos jovens como fundamental para “a constituição e consolidação plena da vida, ou seja, espaço importante para que se seja alguém” (TOMAZETTI, 2016, p. 335). Tal reconhecimento, contudo, convive com experiências de

frustração e desinteresse, decorrentes dos desencontros entre o projeto escolar e as expectativas juvenis.

Esses desencontros não podem ser atribuídos exclusivamente aos jovens ou à escola. Conforme argumentam Dayrell, Carrano e Maia, a relação problemática entre juventude e escolarização expressa desafios sociais mais amplos, sendo ilusório buscar culpados individuais. Para os autores, “a instituição escolar e os atores que lhe dão vida são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 103).

A escolarização no ensino médio, assim como a própria juventude, é frequentemente concebida como uma etapa de transição. Weller observa que o ensino médio é visto como um momento intermediário entre o ensino fundamental e a educação superior, enquanto a juventude é percebida como uma fase passageira entre a infância e a vida adulta. Para a autora, essa etapa constitui “um momento de formação intelectual e humana significativa, que coincide com um período próprio da juventude enquanto grupo geracional” (WELLER, 2014, p. 141). Ainda assim, muitos jovens não conseguem identificar um propósito claro para essa etapa de escolarização.

Nesse contexto, a escola enfrenta o desafio adicional de não mais deter o monopólio do saber sistematizado, disputando espaço com as mídias digitais e outros ambientes de produção de conhecimento. Como destacam Tomazetti e Schlickmann, “a escola, especialmente o ensino médio, já não se apresenta como representante único e legítimo de uma cultura a ser transmitida” (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 334). Essa mudança contribui para a fragilização dos vínculos dos jovens com a instituição escolar, sobretudo quando esta não dialoga com suas experiências e expectativas.

Dessa forma, a análise da relação entre juventude, escolarização e desigualdades sociais evidencia que a experiência escolar dos jovens é atravessada por tensões estruturais que extrapolam os muros da escola. Compreender essas tensões exige reconhecer que os jovens estudantes não são apenas alunos, mas sujeitos sociais marcados por trajetórias diversas, atravessadas por desigualdades de classe e raça, cujas experiências incidem diretamente sobre os sentidos atribuídos à escola e à sua própria formação.

## **A ESCOLA EM CRISE E OS DESENCONTROS COM A JUVENTUDE**

A discussão sobre juventude e escolarização, quando situada no contexto das desigualdades sociais analisadas anteriormente, conduz necessariamente à reflexão acerca da

crise da instituição escolar. Tal crise não se limita a aspectos internos da escola, como currículo, métodos pedagógicos ou gestão, mas expressa transformações sociais mais amplas que incidem sobre o lugar da educação, do trabalho e das expectativas de futuro atribuídas à escolarização. Nesse cenário, os desencontros entre a escola e a juventude tornam-se cada vez mais evidentes, especialmente no ensino médio público, etapa que concentra jovens oriundos das camadas populares.

Para Juarez Dayrell, a relação problemática entre os jovens e a escola não pode ser explicada a partir de leituras individualizantes, que atribuem aos estudantes a responsabilidade pelo fracasso escolar. Segundo o autor, é necessário compreender que “a relação dos jovens com a escola expressa tensões sociais mais amplas, sendo ilusório buscar culpados individuais para os problemas da escolarização” (DAYRELL, 2007, p. 1118). Tal perspectiva desloca o foco da análise do comportamento juvenil para as condições sociais e institucionais que estruturam a experiência escolar.

Esses desencontros manifestam-se em diferentes dimensões do cotidiano escolar, como o desinteresse pelos conteúdos, a fragilização dos vínculos com a instituição, o aumento da evasão e a dificuldade de atribuição de sentido à escolarização. Tais fenômenos não podem ser compreendidos como simples rejeição da escola por parte dos jovens, mas como expressão de uma instituição que enfrenta dificuldades em dialogar com as transformações contemporâneas da condição juvenil, marcada por trajetórias instáveis, precarização do trabalho e incertezas em relação ao futuro.

Ao analisar essa relação, Juarez Dayrell, em parceria com Paulo Carrano e Carla Maia, destaca que a escola e os sujeitos que dela participam são parte integrante de uma sociedade profundamente desigual. Para os autores, “a instituição escolar e os atores que lhe dão vida expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 103). Assim, a crise da escola deve ser compreendida como parte de um contexto social mais amplo, e não como um fenômeno isolado.

Outro elemento central dessa crise refere-se à perda do monopólio da escola como instância legítima de transmissão do saber. Conforme analisam Eliane Tomazetti e Viviane Schlickmann, a escola, especialmente no ensino médio, já não ocupa a posição exclusiva de difusora do conhecimento sistematizado. Segundo as autoras, “a escola já não se apresenta como representante única e legítima de uma cultura a ser transmitida” (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 334). A ampliação do acesso às mídias digitais e a outros espaços de

produção de conhecimento reconfigura a autoridade escolar e os sentidos atribuídos à escolarização pelos jovens.

Nesse contexto, quando a escola não reconhece ou desqualifica as experiências juvenis construídas fora de seus muros, tende a reforçar processos de afastamento simbólico. Jovens que constroem referências culturais, identitárias e cognitivas em múltiplos espaços sociais passam a perceber a escola como um ambiente descolado de suas realidades e expectativas. Tal situação afeta de forma mais intensa os jovens das classes populares e a juventude negra, cujas experiências sociais são frequentemente marcadas por estigmatização e exclusão.

A contribuição de François Dubet permite aprofundar a compreensão desses desencontros ao analisar os diferentes modos pelos quais os estudantes se relacionam com a escola. Para o autor, alguns alunos conseguem se socializar e se subjetivar no interior da instituição, percebendo-se como autores de seus percursos escolares. Outros, entretanto, vivenciam uma forte dissociação entre seus interesses pessoais e as exigências escolares, o que produz experiências de desengajamento e perda de sentido. Conforme Dubet, nesses casos, os estudantes “se adaptam à vida escolar sem realmente se integrar a ela” (DUBET, 1998, p. 37).

Há ainda aqueles jovens que internalizam os julgamentos escolares negativos, passando a se perceber como incapazes. Segundo Dubet, “a escola pode contribuir para a desqualificação simbólica dos indivíduos quando estes aderem aos julgamentos que os invalidam” (DUBET, 1998, p. 31). Essa dinâmica afeta de modo mais intenso os estudantes oriundos de contextos socialmente vulnerabilizados, para os quais as possibilidades de reconhecimento e valorização no espaço escolar são mais restritas.

Dessa forma, a crise da escola manifesta-se não apenas na perda de sua centralidade institucional, mas também na dificuldade de reconhecer os jovens como sujeitos sociais complexos. Ao tratar os estudantes exclusivamente como alunos, a instituição tende a invisibilizar dimensões fundamentais da vida juvenil, como as experiências de trabalho, pertencimento territorial, discriminação racial e construção identitária. Tal invisibilização contribui para aprofundar os desencontros entre a escola e a juventude, comprometendo os sentidos atribuídos à escolarização.

Assim, compreender a escola em crise exige superar explicações individualizantes e adotar uma análise que considere as relações entre juventude, desigualdades sociais e transformações contemporâneas da educação. Somente a partir desse deslocamento torna-se possível compreender os conflitos, resistências e ambivalências que marcam a experiência

escolar dos jovens e que incidem diretamente sobre suas trajetórias educativas e projetos de vida.

## **JUVENTUDE, EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCOLA**

A análise da relação entre juventude e escolarização exige um deslocamento analítico que permita compreender os jovens não apenas como alunos, mas como sujeitos socioculturais portadores de experiências diversas, construídas em contextos marcados por desigualdades sociais, raciais e territoriais. Nesse sentido, a noção de experiência constitui uma chave interpretativa central para compreender os modos pelos quais os jovens se relacionam com a escola, atribuem sentidos à escolarização e constroem suas trajetórias educativas.

Para Juarez Dayrell, compreender a juventude a partir da experiência implica reconhecer que o processo educativo extrapola os limites da instituição escolar. Segundo o autor, os jovens que chegam à escola são “resultado de um processo educativo amplo que ocorre no cotidiano das relações sociais” (DAYRELL, 1996, p. 45), trazendo consigo valores, saberes e referências construídos em múltiplos espaços sociais. Desconsiderar essas experiências implica reduzir a juventude à condição estrita de estudante, obscurecendo dimensões fundamentais da vida juvenil.

A escola, nesse contexto, configura-se como um espaço de tensão entre universos culturais distintos. De um lado, opera a partir de normas, currículos e expectativas que tendem a homogeneizar os sujeitos e a produzir um modelo abstrato de aluno ideal; de outro, recebe jovens cujas experiências são marcadas por temporalidades, linguagens e práticas culturais que nem sempre encontram reconhecimento no espaço escolar. Conforme assinala Dayrell, “a escola tende a ignorar uma gama imensa de experiências que constituem os alunos como indivíduos concretos” (DAYRELL, 1996, p. 4), o que contribui para o distanciamento simbólico entre os jovens e a instituição.

A contribuição de Aline Barbosa Pereira aprofunda essa análise ao destacar que a noção de experiência permite apreender a heterogeneidade das juventudes e evitar reducionismos analíticos. Para a autora, observar as experiências sociais dos jovens possibilita compreender “a diversidade de mundos que esses sujeitos habitam e as múltiplas formas pelas quais se relacionam com a escola” (PEREIRA, 2016, p. 218). Tal perspectiva evidencia que os jovens não vivenciam a escolarização de maneira uniforme, mas constroem sentidos distintos a partir de suas trajetórias sociais.

Ao adentrarem o espaço escolar, os jovens assumem a condição social de estudantes, incorporando regras, códigos e expectativas institucionais. Contudo, essa incorporação não ocorre de forma passiva. Conforme argumenta Pereira, os jovens “imprimem seus ritmos particulares ao cotidiano escolar, modificando-o e contrariando expectativas em relação ao papel social do aluno disciplinado” (PEREIRA, 2016, p. 226). Essa dinâmica revela que a experiência escolar é construída na interação entre as normas institucionais e as ações dos sujeitos, sendo marcada por negociações, resistências e reapropriações do espaço escolar.

Essas experiências são atravessadas por marcadores sociais que produzem formas diferenciadas de escolarização. Jovens das classes populares e jovens negros, em particular, tendem a vivenciar a escola a partir de posições socialmente desvantajosas, marcadas por estigmatizações, expectativas rebaixadas e maior exposição à violência simbólica. Tais experiências incidem diretamente sobre os sentidos atribuídos à escola, podendo resultar em estratégias de adaptação instrumental, distanciamento ou resistência ao projeto escolar.

A análise proposta por François Dubet contribui para compreender essas diferentes formas de relação com a escola. Para o autor, alguns estudantes conseguem se socializar e se subjetivar no interior da instituição, percebendo-se como autores de seus percursos escolares; outros, entretanto, vivenciam uma dissociação entre seus interesses pessoais e as exigências escolares. Nesses casos, os alunos “se adaptam à vida escolar sem realmente se integrar a ela” (DUBET, 1998, p. 37), o que compromete a atribuição de sentido à escolarização.

Há ainda aqueles jovens que internalizam os julgamentos escolares negativos, passando a se perceber como incapazes. Conforme destaca Dubet, “a escola pode, em certos casos, destruir os indivíduos, quando estes aderem aos julgamentos que os invalidam” (DUBET, 1998, p. 31). Essa dinâmica afeta de modo mais intenso os estudantes oriundos de contextos socialmente vulnerabilizados, para os quais as possibilidades de reconhecimento e valorização no espaço escolar são mais restritas.

Apesar dessas tensões, é importante reconhecer que a escola pode constituir-se como um espaço de possibilidades. Para Geraldo Leão, um olhar atento às biografias juvenis e às demandas trazidas pelos jovens permite que a instituição escolar desenvolva ações que ampliem as possibilidades de construção e viabilização de projetos de vida. Segundo o autor, compreender os jovens exige “um olhar que vá além do meramente pedagógico ou curricular, reconhecendo o papel ativo dos alunos” (LEÃO, 2006, p. 36).

A incorporação da experiência juvenil no cotidiano escolar não implica relativizar a função formativa da escola, mas reconhecer que o processo educativo é dinâmico, relacional e

atravessado por dimensões sociais e culturais. Como enfatiza Dayrell, compreender os jovens como sujeitos socioculturais implica reconhecer que a escolarização se insere em um processo educativo mais amplo, no qual os indivíduos se constituem em diálogo permanente com os contextos sociais nos quais estão inseridos.

Dessa forma, a análise da juventude, da experiência e da produção de sentidos na escola evidencia que os desencontros entre a instituição escolar e os jovens não são inevitáveis, mas resultam de relações historicamente construídas e, portanto, passíveis de transformação. Reconhecer as experiências juvenis, suas múltiplas pertencas e seus projetos de vida constitui um passo fundamental para a construção de uma escola capaz de dialogar com as juventudes contemporâneas, especialmente aquelas oriundas de contextos socialmente vulnerabilizados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que a relação entre juventude e escolarização no Brasil não pode ser compreendida de forma linear ou homogênea. Ao contrário, trata-se de uma relação complexa, atravessada por desigualdades estruturais de classe, raça e território, que incidem diretamente sobre as trajetórias juvenis e sobre os sentidos atribuídos à experiência escolar. A compreensão da juventude como categoria social, histórica e relacional permitiu evidenciar que não existe uma juventude abstrata, mas múltiplas juventudes, cujas experiências se constituem em contextos profundamente desiguais.

A incorporação dos dados empíricos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística possibilitou situar concretamente o debate sobre juventude e escolarização, revelando que a escola pública, especialmente no ensino médio, acolhe majoritariamente jovens oriundos das camadas populares, fortemente impactados pelo desemprego, pela informalidade e pela precarização das condições de vida. Esses dados reforçam a necessidade de compreender a escolarização não apenas como um percurso formal, mas como uma experiência vivida em meio a tensões sociais que extrapolam os limites da instituição escolar.

Ao longo do capítulo, evidenciou-se que as políticas educacionais voltadas ao ensino médio têm sido fortemente influenciadas por agendas internacionais e por uma lógica de adequação da formação escolar às demandas do mercado de trabalho. Tal orientação tende a incidir de forma particularmente intensa sobre os jovens socialmente mais vulnerabilizados, contribuindo para a reprodução de desigualdades já existentes. Nesse contexto, a escola enfrenta o desafio de responder simultaneamente às exigências de desempenho, às expectativas de empregabilidade e às demandas formativas mais amplas da juventude.

A discussão sobre a crise da escola e os desencontros com a juventude permitiu compreender que os conflitos vivenciados no cotidiano escolar não podem ser atribuídos exclusivamente aos estudantes ou à instituição, mas expressam contradições mais amplas da sociedade contemporânea. A perda do monopólio do saber, a fragilização dos vínculos escolares e a distância entre os currículos e as experiências juvenis revelam a necessidade de repensar o papel da escola como espaço de formação integral, capaz de dialogar com as transformações da condição juvenil.

Nesse sentido, a centralidade da noção de experiência mostrou-se fundamental para compreender os modos pelos quais os jovens produzem sentidos sobre a escola, sobre o saber e sobre si mesmos. Reconhecer os jovens como sujeitos socioculturais implica considerar que suas trajetórias escolares são atravessadas por experiências construídas em múltiplos espaços sociais, marcadas por desigualdades, mas também por estratégias de resistência, adaptação e criação. A escola, ao reconhecer essas experiências, pode constituir-se como um espaço de possibilidades, ampliando as condições de permanência, pertencimento e construção de projetos de vida.

Por fim, a análise desenvolvida neste capítulo aponta para a necessidade de uma compreensão ampliada da escolarização da juventude, que vá além de explicações individualizantes ou estritamente pedagógicas. Compreender a relação entre juventude e escola exige considerar as condições estruturais que moldam as experiências juvenis, bem como os limites e potencialidades da instituição escolar em contextos marcados por profundas desigualdades sociais. Tal perspectiva constitui um passo fundamental para a construção de políticas educacionais e práticas escolares que reconheçam as juventudes em sua pluralidade e complexidade, contribuindo para a promoção de uma educação pública mais justa e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5–6, p. 25–36, maio/dez. 1997.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Economia. **Juventude e informalidade no Brasil: é possível reduzir a barreira à entrada no mercado formal de trabalho?** Nota Técnica. Brasília, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/2021/nota\\_jovens\\_spe.pdf](https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/2021/nota_jovens_spe.pdf). Acesso em: 14 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial; Secretaria Nacional de Juventude. **Juventude Negra Viva**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/juventude-negra-viva>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla. **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COSTA, Tânia Daiane da; MENEZES, Ana Cláudia Silva. **Educação de jovens e adultos na perspectiva dos sujeitos e do currículo**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua: educação e trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31–48, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BTtCp6THPYXGqHqMDsjLxJh/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

NOVAES, Regina Célia Reyes. **Juventude, desigualdades e políticas públicas**. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 263–290.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PEREIRA, Aline Barbosa. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217–235, jan./mar. 2016. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100217](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100217). Acesso em: 28 nov. 2024.

SILVEIRA, Éverton da Silva et al. **Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017.** Revista Pedagógica, v. 24, p. 1–26, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8185727.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

SILVEIRA, Éverton da Silva. **Narrativas de resistência à política de ampliação do ensino médio de tempo integral no Rio Grande do Sul.** Currículo sem Fronteiras, v. 22, e1994, 2022.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e educação: interações entre a escola e a cultura juvenil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 18, n. 59, p. 37–55, 1997.

TOMAZETTI, Eliane Maria; SCHLICKMANN, Viviane. **Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331–342, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijep/a/h4bptfyX9cF35fBYZMWrk8C/>. Acesso em: 27 out. 2025.

WELLER, Wivian. **Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135–154.

# Capítulo 03

## O TRABALHO COMO CATEGORIA ANALÍTICA: FUNDAMENTOS MARXISTAS PARA A COMPREENSÃO DO MUNDO DO TRABALHO

DIOVANE DA ROSA DILL

SEDUC-RS/UTFPR

MARIA DE LOUDES BERNARTT

UTFPR

LEONICE APARECIDA DE FATIMA ALVES PEREIRA MOURAD

UFSM/MIR

**RESUMO:** O artigo apresenta uma revisão teórica sobre a categoria trabalho a partir da tradição marxista, tomando-a como referencial central para a análise das relações sociais no capitalismo. O texto mobiliza autores clássicos e contemporâneos do marxismo (Marx, Lukács, Antunes, Mészáros, Harvey, entre outros) com o objetivo de discutir o trabalho em sua dimensão ontológica, histórica e social, abordando temas como intencionalidade, práxis, alienação, divisão social do trabalho e transformações recentes do mundo do trabalho. A partir desse referencial, são examinadas as metamorfoses contemporâneas do trabalho associadas à reestruturação produtiva, à acumulação flexível e à precarização estrutural, considerando seus impactos sobre a juventude trabalhadora. Ao assumir o caráter de revisão bibliográfica, o artigo busca sistematizar contribuições teóricas fundamentais para a compreensão crítica do mundo do trabalho contemporâneo, oferecendo subsídios analíticos para pesquisas que investigam as experiências concretas dos trabalhadores no contexto das contradições do capitalismo atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho; Marxismo; Alienação; Precarização do trabalho; Capitalismo contemporâneo.

**ABSTRACT:** The article presents a theoretical review of the category of work based on the Marxist tradition, taking it as a central framework for the analysis of social relations under capitalism. The text draws on classical and contemporary Marxist authors (Marx, Lukács, Antunes, Mészáros, Harvey, among others) in order to discuss work in its ontological, historical, and social dimensions, addressing themes such as intentionality, praxis, alienation, the social division of labor, and recent transformations in the world of work. From this perspective, the article examines contemporary metamorphoses of work associated with productive restructuring, flexible accumulation, and structural precarization, considering their impacts on working youth. By assuming the character of a bibliographic review, the article seeks to systematize fundamental theoretical contributions to the critical understanding of the contemporary world of work, offering analytical support for research that investigates workers' concrete experiences within the contradictions of contemporary capitalism.

**KEYWORDS:** Work; Marxism; Alienation; Labor precarization; Contemporary capitalism.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as principais formulações teóricas acerca da categoria trabalho a partir da tradição marxista, entendida aqui como referência

central para a compreensão das transformações históricas e contemporâneas do mundo do trabalho. Trata-se de um texto de natureza eminentemente teórica, construído por meio de revisão bibliográfica, cuja finalidade é explicitar os fundamentos conceituais que orientam a análise desenvolvida nesta pesquisa.

A opção metodológica pela revisão teórica justifica-se pela necessidade de situar o trabalho como categoria analítica central para a compreensão das relações sociais no capitalismo, bem como de explicitar os pressupostos teóricos que sustentam a leitura dos dados empíricos produzidos ao longo da investigação. Nesse sentido, o artigo não pretende esgotar a vasta e complexa produção acadêmica sobre o tema, mas destacar aquelas contribuições consideradas mais relevantes no interior da tradição marxista, em diálogo com autores clássicos e contemporâneos que se dedicaram à análise do trabalho.

A escolha do marxismo como referencial teórico-metodológico decorre da compreensão de que essa tradição oferece instrumentos analíticos consistentes para apreender o trabalho em sua dimensão ontológica, histórica e social, permitindo compreender tanto seu papel na constituição do ser social quanto as formas de alienação, exploração e precarização que o atravessam no capitalismo. A partir dessa perspectiva, o trabalho é concebido não apenas como atividade econômica, mas como mediação fundamental da produção da vida social, elemento estruturante das relações sociais e eixo central das contradições que caracterizam o modo de produção capitalista.

A revisão bibliográfica que fundamenta este capítulo abrange autores clássicos do marxismo, com destaque para Karl Marx, bem como interlocutores contemporâneos que contribuíram para o aprofundamento e a atualização crítica dessa tradição teórica, tais como Ricardo Antunes, György Lukács, István Mészáros, David Harvey, entre outros. Esses autores são mobilizados com o objetivo de evidenciar diferentes dimensões da categoria trabalho, incluindo sua centralidade ontológica, as formas históricas de organização do trabalho, os processos de alienação e as transformações recentes associadas à reestruturação produtiva e à precarização das relações laborais.

Ao delimitar-se como um artigo de revisão teórica, o texto assume explicitamente seus limites metodológicos, reconhecendo que as análises aqui apresentadas não se baseiam em dados empíricos diretos, mas constituem um esforço de sistematização conceitual voltado a subsidiar a compreensão das narrativas produzidas pelos estudantes trabalhadores, sujeitos desta pesquisa. Assim, o capítulo cumpre a função de oferecer um referencial analítico que

orienta a leitura crítica do material empírico, estabelecendo as bases teóricas necessárias para a interpretação dos dados à luz das contradições do mundo do trabalho contemporâneo.

Dessa forma, ao apresentar as discussões mais destacadas no interior da tradição marxista acerca da categoria trabalho, este capítulo busca contribuir para uma compreensão crítica das condições históricas e sociais que conformam o mundo do trabalho, especialmente no que diz respeito aos processos de precarização que incidem de maneira particular sobre a juventude trabalhadora, temática que será aprofundada nos capítulos subsequentes.

## **O TRABALHO COMO FUNDAMENTO ONTOLÓGICO DO SER SOCIAL**

O presente capítulo objetiva trazer elementos acerca da temática do trabalho a partir da forma como o tema vem sendo tratado pelos autores, considerando diferentes contextos históricos. Destacamos que a revisão realizada não dará conta da totalidade e complexidade do fenômeno do trabalho, ficando limitada a aspectos que contribuam para compreender a categoria trabalho nas narrativas produzidas pelos estudantes trabalhadores, sujeitos de nossa pesquisa.

O trabalho, enquanto categoria analítica central das ciências sociais e humanas, exige uma abordagem que considere simultaneamente suas dimensões histórica, ontológica, social e política. Tal perspectiva permite compreender o trabalho não apenas como atividade econômica, mas como elemento estruturante da vida social, responsável pela mediação entre o ser humano e a natureza e pela própria produção da existência material e simbólica da humanidade.

O trabalho, atividade humana por excelência, da qual dependemos enquanto espécie, se apresenta sob diversas formas ao longo do processo histórico, pois ele é inerente ao ser humano, atravessando-nos de maneira tal que se constitui como elemento que proporciona a criação dos mais diversos bens materiais, artísticos, filosóficos e científicos. O trabalho adquire uma dimensão ampla ao nos constituir como humanos quando atuamos sobre a natureza e a matéria, transformando-as de forma a produzir bens, nas mais diversas sociedades que compõem o planeta.

Essa compreensão permite afirmar que o trabalho não pode ser reduzido a uma dimensão instrumental ou meramente produtivista. Ao contrário, trata-se de um processo complexo que envolve consciência, intencionalidade e sociabilidade, sendo responsável pela constituição histórica do ser social. Nessa direção, o trabalho não apenas produz objetos, mas produz o próprio ser humano enquanto sujeito histórico, capaz de intervir no mundo e transformá-lo.

Pensar nessas e noutras múltiplas funções, facetas e aspectos que envolvem o trabalho é certamente um desafio, tendo em vista a dimensão que ocupa no que diz respeito à nossa condição humana, a qual se torna impensável sem ele, nas suas mais diversas formas. Autores como Antunes (2003, 2011), Saviani (2005, 2007) e Enguita (1989), entre outros, apontam, de maneira consensual, uma pluralidade de possibilidades de conceber a categoria trabalho. Isso é confirmado por Trindade (2016, p. 25), quando afirma que:

Na obra *O Capital*, a categoria trabalho ganha muitas interpretações, aparecendo predominantemente em seu sentido geral, trabalho concreto, trabalho abstrato, trabalho produtivo, trabalho alienado, trabalho em diferentes modos de produção, entre outros.

A pluralidade de concepções associadas à categoria trabalho evidencia sua centralidade teórica e política. Ao longo da história, o trabalho foi sendo ressignificado conforme as transformações dos modos de produção e das relações sociais, o que exige uma análise que considere suas múltiplas determinações. Assim, compreender o trabalho implica situá-lo em contextos históricos concretos, marcados por disputas, conflitos e relações de poder.

Albornoz (2012) apresenta as transformações do conceito de trabalho ao longo da história. Para tanto, parte da etimologia da palavra, a qual afirma ter origem no latim *tripalium*, cujo significado remete a “um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro” (Albornoz, 2012, p. 10), o qual era utilizado para debulhar os grãos das espigas de milho quando das colheitas. A autora afirma que a palavra passou posteriormente a ser referida a um instrumento de tortura, estando, portanto, o trabalho ligado a algo penoso, torturante ou de padecimento.

Essa origem etimológica revela que o trabalho esteve historicamente associado ao sofrimento, à coerção e à obrigação, sobretudo quando vinculado às formas de exploração e dominação social. Tal associação permanece, em diferentes graus, nas experiências contemporâneas do trabalho, especialmente em contextos marcados pela precarização, pela intensificação do ritmo laboral e pela insegurança das relações de emprego.

## **TRABALHO, INTENCIONALIDADE E PRÁXIS EM MARX**

Conforme Antunes (2003, p. 135), o tema trabalho é central na obra de Marx, sendo o autor considerado “[...] o fundador da análise sobre a categoria trabalho como base ontológica para o homem em sociedade”. Para Marx, o trabalho pode ser concebido como:

Um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças

naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.(Marx, 1985, p. 188).

Essa formulação evidencia que o trabalho é o mediador fundamental da relação entre o ser humano e a natureza, sendo responsável não apenas pela produção de bens materiais, mas também pela transformação do próprio trabalhador. Ao transformar a natureza, o ser humano transforma a si mesmo, desenvolvendo capacidades físicas, intelectuais e sociais que o distinguem enquanto ser histórico.

O trabalho, em Marx, é compreendido como um ato essencialmente humano: “pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem” (Marx, 1985, p. 188), na medida da existência da intencionalidade — ação mentalmente planejada — do trabalho, o que não ocorre na ação dos outros animais. É ilustrativo dessa compreensão a célebre comparação que Marx estabelece entre o trabalho desempenhado pelos seres humanos e as operações desenvolvidas pelos animais:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (Marx, 1985, p. 188).

Diante disso, pode-se afirmar que somente o ser humano é capaz de efetivamente produzir trabalho, tendo em vista que, antes de realizá-lo, seja ele qual for, previamente o concebe em sua mente. A antecipação ideal do resultado do trabalho é, portanto, um elemento constitutivo da práxis humana, o que diferencia radicalmente o trabalho humano de qualquer atividade instintiva.

Como destaca Souza (2008, p. 14), “a prova disso é que ele fabrica instrumentos de trabalho e, ao utilizá-los, adquire potencialidades que não possuía”, o que ocorre diferentemente dos animais, que “praticam sempre os mesmos atos sem o auxílio de um instrumental para guiá-los, dando continuidade ao seu processo primitivo de ‘trabalho’ e vida” (Souza, 2008, p. 14).

Antunes (2000, p. 156) se refere ao trabalho “como protoforma do ser social [...] onde o ato teleológico se manifesta pela primeira vez em sua plenitude”. Para o autor:

O trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem. Para compreender a sua essencialidade é preciso, pois, vê-lo tanto como momento de surgimento do pôr teleológico, quanto como protoforma da práxis social. (Antunes, 2000, p. 156).

Essa concepção reforça o entendimento do trabalho como fundamento da sociabilidade humana, responsável pela constituição da consciência, da cultura e das formas de organização social. O trabalho não é apenas uma atividade entre outras, mas o elemento que possibilita a existência do ser social enquanto tal.

## **O TRABALHO COMO PROTOFORMA DA PRÁXIS SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DE LUKÁCS**

Nesse sentido, a ontologia do trabalho encontra um desenvolvimento sistemático na obra de György Lukács, especialmente em *Para uma Ontologia do Ser Social*. Para o autor, o trabalho constitui o fundamento ontológico do ser social, sendo a atividade que possibilita o salto qualitativo do ser meramente biológico para o ser social historicamente constituído. É por meio do trabalho que o ser humano rompe com a adaptação passiva à natureza e passa a agir sobre ela de forma consciente, intencional e teleologicamente orientada.

Lukács compreende o trabalho como a forma originária da práxis social, a partir da qual se desenvolvem todas as demais atividades humanas. Trata-se de uma atividade que articula finalidade previamente concebida, escolha de meios e transformação da realidade objetiva, produzindo não apenas bens materiais, mas também novas formas de sociabilidade, consciência e cultura. Assim, o trabalho não é apenas uma atividade entre outras, mas a base sobre a qual se edifica a totalidade da vida social.

Ao enfatizar o caráter teleológico do trabalho, Lukács retoma e aprofunda a formulação marxiana segundo a qual o ser humano antecipa idealmente o resultado de sua atividade antes de realizá-la materialmente. Para o autor, essa capacidade de pôr fins conscientes distingue radicalmente o trabalho humano de qualquer forma de atividade instintiva presente no mundo natural, conferindo ao trabalho um papel central na constituição da historicidade.

Nesse sentido, afirma Lukács:

O trabalho é o modelo de toda práxis social. Nele, pela primeira vez, aparece de modo plenamente desenvolvido o pôr teleológico, isto é, a antecipação ideal do resultado a ser alcançado, bem como a escolha consciente dos meios adequados à realização desse fim. Com isso, o trabalho se torna a base ontológica de todas as formas mais complexas de atividade social. (Lukács, 2013, p. 44–45).

A partir dessa formulação, Lukács sustenta que o trabalho é a mediação fundamental entre o ser humano e a natureza, mas também entre os próprios seres humanos. Ao transformar a natureza por meio do trabalho, o ser social transforma simultaneamente a si mesmo, desenvolvendo novas capacidades, necessidades e formas de relação social. Desse processo

decorre a constituição da totalidade social como um complexo dinâmico de relações historicamente determinadas.

Outro aspecto central da ontologia lukacsiana do trabalho diz respeito à compreensão de que o trabalho funda a possibilidade da liberdade humana. Para Lukács, a liberdade não é um dado natural, mas uma conquista histórica que se realiza na medida em que o ser social amplia sua capacidade de controle consciente sobre os processos naturais e sociais. O trabalho, enquanto atividade teleológica, cria as condições objetivas para essa ampliação progressiva da liberdade, ainda que, sob determinadas formações sociais, possa também assumir formas alienadas e opressivas.

Dessa forma, Lukács não idealiza o trabalho em abstrato, mas o compreende sempre em sua determinação histórica concreta. No interior das sociedades de classes, especialmente no capitalismo, o trabalho encontra-se atravessado por relações de exploração e alienação que distorcem seu potencial humanizador. Contudo, mesmo nessas condições, o trabalho mantém seu estatuto ontológico fundamental, uma vez que continua sendo a base material da reprodução social e da própria possibilidade de transformação histórica.

Essa perspectiva contribui para reforçar a compreensão do trabalho como categoria central para a análise da sociedade contemporânea, permitindo articular suas dimensões ontológica, histórica e social. Ao situar o trabalho como fundamento do ser social, Lukács oferece elementos teóricos essenciais para compreender tanto os processos de humanização quanto as formas de alienação que marcam o mundo do trabalho, especialmente em contextos de intensificação da exploração e precarização das relações laborais.

Ainda sobre a antecipação do produto do trabalho como prerrogativa humana assentada na dimensão cultural, é importante compreender que “pelo fato de buscar a produção e a reprodução da sua vida societal por meio do trabalho e luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições de sua reprodução” (Antunes, 2000, p. 136). Nesse sentido:

O trabalho é, portanto, resultado de um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno esse que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais. (Antunes, 2000, p. 136).

Para Rodrigues (2003, p. 61), é essencial perceber o trabalho “enquanto produção de humanização”, visto que, nessa perspectiva, há uma ruptura com a visão que entende o trabalho como algo meramente capaz de transformar a natureza no sentido de adequá-la ao mercado de consumo. Nessa ótica, o trabalho é percebido como uma atividade criativa, que contribui efetivamente para o crescimento humano, permitindo que homens e mulheres desenvolvam suas múltiplas potencialidades.

## DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO, PROPRIEDADE PRIVADA E ALIENAÇÃO

Ao longo da história, vários tipos de propriedade vão se constituindo historicamente. Em função disso, “as diferentes fases do desenvolvimento da divisão do trabalho significam outras formas diferentes de propriedade” (Marx, 1983, p. 89). Ainda conforme Marx (1983, p. 89), “cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho”.

A divisão social do trabalho, portanto, não pode ser compreendida como um simples arranjo técnico ou funcional, mas como uma forma histórica de organização das relações sociais de produção. À medida que o trabalho se especializa e se fragmenta, consolidam-se também relações de poder, de dominação e de apropriação desigual dos produtos do trabalho, o que impacta diretamente a forma como os indivíduos se relacionam entre si e com o processo produtivo.

Dessa maneira, Marx identifica relações de trabalho distintas ao longo do tempo, a começar pelo escravismo na Antiguidade, que posteriormente cedeu lugar à servidão medieval e, mais adiante, ao assalariamento, com o advento da Revolução Industrial na Modernidade e do capitalismo. Na compreensão de Marx (1983), os trabalhadores assalariados, que ele denominou proletários, ou que, em sua coletividade, compunham o proletariado, por meio da luta de classes derrubariam a burguesia do poder ao longo da história e acabariam por chegar, através da revolução, a uma sociedade sem classes, onde o trabalho seria libertado das amarras capitalistas.

Essa leitura histórica permite compreender que o trabalho, no capitalismo, assume uma forma específica: o trabalho assalariado. Nele, o trabalhador não detém os meios de produção nem o controle sobre o processo produtivo, sendo compelido a vender sua força de trabalho como mercadoria para garantir sua subsistência. Tal condição inaugura uma relação social marcada pela exploração e pela desigualdade estrutural entre capital e trabalho.

É no trabalho que o ser humano se reconhece, pois, ao trabalhar, ele reproduz espiritual e fisicamente a si mesmo. O ser humano é livre enquanto trabalha de forma criativa, sem a necessidade de vender seu trabalho a outros. Entretanto, se aliena quando não pode se perceber no objeto de sua produção. Dessa forma,

Assim como o trabalho alienado transforma a atividade livre e dirigida pelo próprio indivíduo em um meio, também transforma a vida do homem como membro da espécie em um meio de existência física. (Marx, 1983, p. 97).

A alienação do trabalho, conforme formulada por Marx, expressa-se de múltiplas formas: alienação em relação ao produto do trabalho, ao processo produtivo, à própria essência humana e aos outros trabalhadores.

## **ALIENAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

A análise marxiana da alienação do trabalho ganha novos contornos e aprofundamentos na obra de István Mészáros, especialmente em *Para Além do Capital*. Partindo da tradição marxista, o autor propõe uma ampliação da compreensão da alienação, situando-a como um fenômeno estrutural e sistêmico, intrinsecamente vinculado ao metabolismo social do capital. Para Mészáros, a alienação não se restringe à esfera do trabalho imediato, mas atravessa o conjunto da vida social, moldando instituições, relações sociais, formas de subjetivação e processos de reprodução social.

Segundo o autor, a alienação no capitalismo deve ser compreendida como uma mediação historicamente específica, que resulta da subordinação do trabalho vivo às exigências da valorização do capital. Nesse sentido, a alienação não é um desvio ocasional, tampouco um problema meramente moral ou psicológico, mas uma condição estrutural do sistema do capital, que organiza a sociedade a partir da separação entre produtores diretos e controle sobre os meios e os fins da produção.

Mészáros destaca que, no capitalismo, o controle social do metabolismo produtivo encontra-se deslocado para uma estrutura de poder que opera de forma alienada em relação às necessidades humanas. Essa dinâmica gera uma inversão fundamental: os indivíduos passam a ser dominados por estruturas sociais que eles próprios produzem, mas que se autonomizam e se impõem como forças estranhas e incontroláveis.

Como afirma o autor:

A alienação não é apenas uma relação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, mas uma forma de controle social totalizante, na qual os produtores são sistematicamente separados das condições e dos objetivos de sua própria atividade vital. O sistema do capital só pode se reproduzir ampliadamente mediante a perpetuação dessa separação estrutural. (Mészáros, 2002, p. 69).

Nessa perspectiva, a alienação deixa de ser entendida apenas como uma experiência vivida no interior do processo de trabalho imediato e passa a ser concebida como uma lógica que estrutura o conjunto das relações sociais. O trabalho alienado torna-se, assim, o núcleo de um sistema mais amplo de alienações, que inclui a fragmentação da vida cotidiana, a mercantilização das relações sociais e a subordinação das necessidades humanas às exigências abstratas da acumulação de capital.

Um dos aportes centrais de Mészáros consiste na articulação entre alienação e crise estrutural do capital. Para o autor, o capitalismo contemporâneo encontra-se imerso em uma crise que não é meramente cíclica, mas estrutural, uma vez que decorre dos próprios limites internos do sistema do capital. Essa crise manifesta-se na incapacidade crescente de o sistema garantir condições minimamente estáveis de reprodução social, intensificando a exploração do trabalho e ampliando processos de exclusão, precarização e destruição ambiental.

Nesse contexto, a alienação assume novas e mais profundas formas, uma vez que o capital busca compensar suas contradições internas por meio da intensificação da exploração do trabalho, da ampliação do trabalho não pago e da generalização de formas precárias e instáveis de inserção laboral. A subordinação do trabalho vivo ao trabalho morto atinge níveis cada vez mais elevados, comprometendo não apenas as condições materiais de existência dos trabalhadores, mas também suas possibilidades de autodeterminação e realização humana.

Mészáros sintetiza esse processo ao afirmar que:

O sistema do capital é estruturalmente incapaz de submeter a si próprio os imperativos de uma reprodução social racionalmente regulada. Por essa razão, ele reproduz incessantemente formas cada vez mais profundas de alienação, deslocando suas contradições fundamentais para o conjunto da vida social. (Mészáros, 2002, p.103)

Compreender que a alienação, longe de ser superada pelo desenvolvimento das forças produtivas, tende a se aprofundar no capitalismo contemporâneo. As transformações tecnológicas, a reestruturação produtiva e a flexibilização das relações de trabalho, longe de libertarem o trabalhador, frequentemente intensificam sua subordinação a mecanismos impessoais de controle e exploração.

Ao dialogar com Marx, Mészáros contribui para atualizar a crítica da alienação, evidenciando sua permanência e centralidade no capitalismo atual. Sua abordagem fornece elementos teóricos fundamentais para compreender as formas contemporâneas de precarização do trabalho, bem como os impactos dessas transformações sobre a subjetividade e as condições de vida dos trabalhadores, preparando o terreno para a análise das metamorfoses recentes do mundo do trabalho. Trata-se de um processo que desumaniza o trabalhador, na medida em que o afasta do sentido criativo e emancipador do trabalho, reduzindo-o a um meio de sobrevivência.

Na medida em que o trabalhador se vê obrigado a trabalhar e tem parte substancial de sua força de trabalho apropriada por outro, isso implica que ele não se satisfaz plenamente ao desenvolver suas atividades laborais. Diante desse processo, o resultado acaba por ser o não reconhecimento da produção do trabalho como seu:

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas o enfrenta como uma força estranha, isso só pode acontecer porque pertence a outro homem que não o trabalhador. Se sua atividade é para ele um tormento, ela deve ser uma fonte de prazer para outro. (Marx, 1983, p. 98).

Nesse sentido, ocorre também o que o autor chamou de autoalienação, processo por meio do qual o trabalhador se aliena tanto de si quanto da natureza, enquanto, com esta última, produz as coisas tanto para a sua sobrevivência individual quanto para a da espécie. Ao se autoalienar, o produto produzido pelo trabalhador assalariado acaba por se tornar uma espécie de perda para ele:

[...]tal como ele cria sua própria produção como uma perversão, uma punição, e seu próprio produto como uma perda, como um produto que não lhe pertence, assim também cria a dominação do não produtor sobre a produção e os produtos. Ao alienar sua própria atividade, ele outorga ao estranho uma atividade que não é a dele. (Marx, 1983, p. 99).

Como resultado do trabalho alienado, tem-se a propriedade privada, a qual, na realidade, é a materialização do excedente de trabalho produzido e apropriado pelo capitalista. É nesse processo que o ser humano acaba, como salientou Marx (1983), por se tornar estranho a si mesmo. O trabalho estranhado é, assim, uma marca constitutiva do modo de produção capitalista, no qual a produção de bens e serviços assume predominantemente a forma de mercadoria.

Essas são apenas algumas das muitas contradições que o processo de desenvolvimento do capitalismo apresenta. Como bem salienta Mazzucchelli (2004, p. 13), o capital revela, portanto, “de início, um duplo caráter: um caráter antagônico e um caráter progressivo”. O autor assim explica esse duplo caráter:

Seu caráter antagônico decorre da própria relação social que lhe é subjacente: o capital se funda na apropriação do tempo de trabalho, se contrapõe de modo “hostil e antagônico” ao trabalhador e o reproduz reiteradamente como trabalhador assalariado. O capital é, por outro lado, progressivo, porque seu objetivo, a valorização máxima, supõe a apropriação máxima de trabalho não-pago, que implica o desenvolvimento máximo das forças produtivas e, portanto, a acumulação máxima. (Mazzucchelli, 2004, p. 13).

No capitalismo, uma massa significativa de trabalhadores é progressivamente afastada do controle sobre sua própria força de trabalho em favor de um grupo restrito de detentores do capital. Tal dinâmica evidencia o caráter profundamente desigual e excludente desse sistema, ainda que ele tenha promovido, historicamente, avanços tecnológicos e produtivos sem precedentes.

Nesse sentido, para Enguita:

O capitalismo e a industrialização trouxeram consigo um enorme aumento da riqueza e empurraram as fronteiras da humanidade em direção a limites que antes seriam

inimagináveis, mas seu balanço global está longe de ser inequivocamente positivo. (1989, p. 5)

Temos, no cenário atual do mundo do trabalho, uma situação em que os trabalhadores, em sua maioria, não possuem controle sobre seu processo de produção. Como afirma Enguita: “os processos de trabalho são organizados pelos escritórios de métodos e tempos ou, simplesmente, a critério dos patrões e dos quadros intermediários”. (1989, p. 8)

Outra característica marcante do trabalho na contemporaneidade diz respeito à intensificação do ritmo laboral, mesmo nos casos em que ainda existe emprego formal e relativamente estável — condição cada vez mais rara. Conforme Thompson (2002, p. 12), isso evidencia uma ruptura em relação ao trabalhador pré-industrial, quando “os homens mantinham o controle sobre suas próprias vidas de trabalho” e “a pauta de trabalho consistia em períodos alternados de trabalho intenso e ociosidade”.

## **METAMORFOSES DO TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO**

Nas últimas décadas, a categoria trabalho teve alteradas algumas de suas características, processo que Antunes (2000) identifica como “mutações” ou “metamorfoses”. Essas transformações estão relacionadas, entre outros fatores, ao crescimento do denominado trabalho morto, intensificado a partir do esgotamento do taylorismo/fordismo no pós-Segunda Guerra Mundial e da implementação do sistema toyotista, que, embora tenha aumentado a produtividade, eliminou estoques e precarizou as relações de produção (Trindade, 2016).

As transformações contemporâneas do mundo do trabalho também podem ser compreendidas a partir das contribuições de David Harvey, que analisa as mudanças no capitalismo a partir da crise do regime de acumulação fordista e da emergência do que denomina acumulação flexível. Para o autor, o esgotamento do modelo fordista-keynesiano, a partir dos anos 1970, desencadeou uma profunda reestruturação dos processos produtivos, das relações de trabalho e das formas de organização do capital.

Segundo Harvey, a acumulação flexível caracteriza-se pela flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Trata-se de um regime que responde às crises do capitalismo por meio da intensificação da mobilidade do capital, da fragmentação da produção e da ampliação da instabilidade nas relações laborais. Nesse contexto, a rigidez associada ao fordismo dá lugar a formas mais fluidas e voláteis de organização do trabalho, marcadas pela terceirização, subcontratação, rotatividade e precarização.

Como afirma o autor:

A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente elevados de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando existem) de salários reais e o retrocesso do poder sindical — uma das colunas políticas do regime fordista. (Harvey, 1992, p. 140).

A flexibilização do trabalho, longe de significar maior autonomia ou liberdade para os trabalhadores, resulta frequentemente na intensificação do controle e da exploração. A instabilidade passa a ser uma característica estrutural do emprego, comprometendo a previsibilidade das trajetórias profissionais e a própria reprodução da vida social. O trabalhador é compelido a adaptar-se continuamente às exigências do mercado, assumindo os riscos e custos da instabilidade que anteriormente eram, em parte, absorvidos pelo Estado ou pelas empresas.

Harvey articula essas transformações à consolidação do neoliberalismo como projeto político e econômico, responsável por redefinir o papel do Estado e reconfigurar as relações entre capital e trabalho. O neoliberalismo, segundo o autor, promove a desregulamentação dos mercados de trabalho, a flexibilização dos direitos sociais e trabalhistas e a valorização do empreendedorismo individual, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Harvey destaca que:

O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido pela liberação das liberdades e capacidades empreendedoras individuais, dentro de um arcabouço institucional caracterizado por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio. (Harvey, 2008, p. 12).

No entanto, o autor ressalta que, na prática, o neoliberalismo tem aprofundado as desigualdades sociais e intensificado a precarização do trabalho, ao mesmo tempo em que fortalece os mecanismos de acumulação de capital. A flexibilização das relações laborais, associada à redução da proteção social, cria um cenário no qual o trabalho se torna cada vez mais instável, fragmentado e desprovido de garantias.

Essa dinâmica contribui para a emergência de novas formas de organização do trabalho que, embora apresentadas como inovadoras ou modernas, reproduzem e aprofundam antigas formas de exploração. A lógica da acumulação flexível prepara, assim, o terreno para fenômenos como a uberização do trabalho, nos quais a flexibilização extrema das relações laborais se combina com o uso intensivo de tecnologias digitais e com a transferência dos riscos da atividade produtiva para os próprios trabalhadores.

Ao dialogar com Antunes, Harvey permite compreender que as metamorfoses contemporâneas do trabalho não significam a superação de sua centralidade, mas sua

reorganização sob novas formas de controle e exploração. A acumulação flexível e o neoliberalismo reconfiguram o mundo do trabalho, intensificando a precarização e aprofundando as contradições entre capital e trabalho, o que se expressa de maneira particularmente aguda nas condições de vida e de trabalho das classes trabalhadoras na contemporaneidade

Em que pese essas mudanças, autores como Antunes (2011) seguem afirmando a centralidade do trabalho. Para o autor, o equívoco de perspectivas que reivindicam o contrário reside, sobretudo, no fato de ignorar que “o capital não pode valorizar-se, isto é, gerar mais valor, sem realizar alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto” (Antunes, 2011, p. 408). Ainda segundo o autor:

O capital busca incessantemente o aumento da produtividade, ampliando os mecanismos de extração do sobretrabalho em tempo cada vez menor, por meio da ampliação do trabalho morto corporificado no maquinário tecno-científico-informacional (Antunes, 2011, p. 408).

## **PRECARIZAÇÃO ESTRUTURAL, JUVENTUDE E NOVAS FORMAS DE EXPLORAÇÃO**

Encontramo-nos, atualmente, em um quadro de crescente informalidade, que Antunes (2011, p. 411) denomina “processo tendencial de precarização estrutural do trabalho”. Uma das expressões mais visíveis dessa tendência é a chamada uberização, na qual o trabalhador é frequentemente apresentado como empreendedor ou empresário de si mesmo, embora esteja desprovido de direitos trabalhistas, proteção social, renda fixa ou amparo em situações de doença ou acidente.

A compreensão da precarização do trabalho como um fenômeno estrutural no capitalismo contemporâneo é aprofundada por autoras como Graça Druck e Helena Hirata, que analisam as transformações recentes do mundo do trabalho a partir das dinâmicas de flexibilização, desregulamentação e intensificação da exploração. Para essas autoras, a precarização não se configura como um fenômeno conjuntural ou transitório, mas como um elemento constitutivo da atual fase do capitalismo, atravessando diferentes setores econômicos e grupos sociais.

Graça Druck destaca que a precarização do trabalho se manifesta por meio da generalização de vínculos instáveis, da fragilização dos direitos trabalhistas e da ampliação da insegurança social. Trata-se de um processo que afeta tanto trabalhadores inseridos em ocupações formais quanto aqueles que atuam na informalidade, produzindo um cenário marcado pela instabilidade, pela imprevisibilidade e pela vulnerabilidade social.

## Segundo Druck:

A precarização social do trabalho expressa um conjunto de transformações que fragilizam os vínculos laborais, desestruturam as proteções sociais e ampliam a insegurança no trabalho e na vida, configurando-se como uma tendência estrutural do capitalismo contemporâneo. (Druck, 2013, p.56).

Helena Hirata, por sua vez, contribui para esse debate ao evidenciar que a precarização do trabalho assume contornos diferenciados conforme marcadores sociais como gênero, raça e geração. Para a autora, as transformações recentes do mundo do trabalho intensificam desigualdades historicamente constituídas, uma vez que determinados grupos sociais tendem a ser mais fortemente atingidos pelas formas precárias de inserção laboral.

Nesse sentido, Hirata aponta que:

A flexibilização e a precarização do trabalho não afetam de maneira homogênea todos os trabalhadores, mas incidem de forma diferenciada sobre mulheres, jovens e populações racializadas, reforçando desigualdades estruturais presentes nas sociedades capitalistas. (Hirata, 2016, p. 48).

A articulação entre precarização e desigualdades sociais permite compreender que o mundo do trabalho contemporâneo é marcado por uma segmentação crescente, na qual coexistem diferentes regimes de emprego e formas de inserção laboral. Essa segmentação contribui para a fragmentação da classe trabalhadora, dificultando a construção de solidariedades e estratégias coletivas de enfrentamento da exploração.

No caso específico da juventude, a precarização tende a assumir formas ainda mais agudas, uma vez que jovens trabalhadores frequentemente ingressam no mercado de trabalho por meio de vínculos temporários, informais ou desprovidos de proteção social. A inserção precoce em ocupações precárias compromete trajetórias profissionais, dificulta a construção de projetos de vida e aprofunda processos de vulnerabilização social.

Druck e Hirata convergem ao afirmar que a precarização do trabalho não se limita à deterioração das condições materiais de emprego, mas envolve também dimensões simbólicas e subjetivas. A insegurança permanente, a instabilidade dos vínculos e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso profissional produzem efeitos profundos sobre a subjetividade dos trabalhadores, contribuindo para o enfraquecimento de identidades coletivas e para a naturalização da precariedade como condição normal do trabalho.

Essas contribuições permitem compreender que as novas formas de exploração do trabalho, longe de representarem uma ruptura com o capitalismo clássico, configuram-se como atualizações de mecanismos históricos de dominação e controle. A precarização estrutural, ao intensificar desigualdades e fragilizar direitos, torna-se um elemento central para a análise do

mundo do trabalho contemporâneo e de seus impactos sobre diferentes segmentos da classe trabalhadora, especialmente a juventude.

Uma das características centrais da uberização é o fato de o trabalhador permanecer longas horas à disposição de possíveis demandas, sem que esse tempo de espera seja remunerado. Em muitos casos, os instrumentos de trabalho — como motocicletas, automóveis ou equipamentos tecnológicos — são de propriedade do próprio trabalhador, que assume integralmente os custos de manutenção, depreciação e eventuais danos, aprofundando sua vulnerabilidade econômica.

Essa precarização generalizada do trabalho tem contribuído para a emergência do chamado precariado, entendido como uma massa expressiva de trabalhadores submetidos a condições instáveis, fragmentadas e inseguras de trabalho. Conforme Standing (2014, p. 12), “o trabalho desempenhado pelo precariado é, pela sua natureza, frágil e instável, estando associado à casualização, à informalização, às agências de emprego, ao regime de tempo parcial e ao falso emprego”.

Para Oliveira (2013, p. 3), vivenciamos no Brasil uma nova precarização social do trabalho, compreendida como uma dinâmica que desestabiliza os vínculos laborais e produz constante insegurança e volatilidade, implicando “inúmeras perdas — de direitos, do emprego, da saúde e da vida — para todos aqueles que vivem do trabalho”.

A precarização do trabalho impacta a coletividade como um todo, mas atinge de maneira particularmente intensa a juventude, historicamente inserida nos postos de trabalho mais desprotegidos, instáveis e mal remunerados. Jovens trabalhadores tendem a ocupar posições marcadas pela informalidade, pela rotatividade e pela ausência de direitos, o que compromete não apenas suas condições materiais de existência, mas também seus projetos de vida e suas possibilidades de inserção social.

Evidentemente, o cenário não se mostra favorável ao trabalhador e, diante dessa realidade, compreender o funcionamento do sistema capitalista torna-se condição fundamental para a construção de estratégias de resistência. O entendimento crítico do mundo do trabalho constitui, assim, um passo indispensável para a elaboração de práticas individuais e coletivas capazes de enfrentar as múltiplas formas de exploração e precarização que marcam o trabalho na contemporaneidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso teórico desenvolvido neste artigo permitiu evidenciar a centralidade da categoria trabalho para a compreensão das relações sociais no capitalismo, a partir de uma leitura ancorada na tradição marxista. Ao longo da revisão bibliográfica apresentada, buscou-se destacar as principais formulações teóricas que compreendem o trabalho não apenas como atividade econômica, mas como fundamento ontológico do ser social, elemento estruturante da vida em sociedade e mediação central da produção da existência humana.

A partir das contribuições de Marx, foi possível compreender o trabalho como atividade teleologicamente orientada, por meio da qual o ser humano transforma a natureza e, simultaneamente, transforma a si mesmo. Essa concepção ontológica do trabalho, aprofundada por autores como Lukács, reforça a compreensão de que o trabalho constitui a base sobre a qual se edificam as formas de sociabilidade, a consciência e a historicidade do ser social. Ao mesmo tempo, essa perspectiva permite apreender as contradições inerentes ao trabalho no modo de produção capitalista, marcado pela alienação, pela exploração e pela separação entre os produtores diretos e o controle sobre o processo produtivo.

A incorporação das análises de Mészáros possibilitou ampliar a compreensão da alienação do trabalho, situando-a como um fenômeno estrutural e sistêmico, que extrapola o espaço imediato da produção e atravessa o conjunto da vida social. Essa leitura evidencia que as formas contemporâneas de precarização do trabalho não constituem desvios pontuais, mas expressões de uma crise estrutural do capital, que se manifesta na intensificação da exploração do trabalho, na fragmentação dos vínculos laborais e na ampliação da insegurança social.

As contribuições de Antunes e Harvey permitiram compreender as transformações recentes do mundo do trabalho no contexto da reestruturação produtiva, da acumulação flexível e da consolidação do neoliberalismo. Longe de indicar o fim da centralidade do trabalho, essas transformações revelam sua reorganização sob novas formas de controle, intensificação e precarização, que se expressam em fenômenos como a informalização, a uberização e a generalização de vínculos instáveis.

Nesse contexto, as análises de Druck e Hirata mostraram-se fundamentais para compreender a precarização do trabalho como um processo estrutural, que incide de maneira desigual sobre diferentes segmentos da classe trabalhadora, aprofundando desigualdades historicamente constituídas. A juventude trabalhadora, em particular, tende a ocupar posições mais vulneráveis no mercado de trabalho, sendo fortemente afetada pela instabilidade, pela ausência de direitos e pela fragilização das condições de reprodução da vida.

Ao assumir explicitamente seu caráter de revisão teórica, este capítulo não teve a pretensão de esgotar o debate sobre o trabalho, mas de sistematizar aquelas contribuições consideradas centrais para a orientação teórico-metodológica da pesquisa. As discussões aqui apresentadas cumprem, assim, a função de oferecer um referencial analítico consistente para a leitura e interpretação das narrativas dos estudantes trabalhadores, sujeitos da investigação, permitindo situá-las no interior das contradições históricas e sociais que conformam o mundo do trabalho contemporâneo.

Dessa forma, o capítulo estabelece as bases teóricas necessárias para a análise empírica desenvolvida nos capítulos seguintes, nos quais as categorias aqui discutidas — trabalho, alienação, precarização e juventude — serão mobilizadas de maneira articulada, a partir das experiências concretas dos sujeitos da pesquisa. Ao reafirmar a opção pelo marxismo como referencial teórico, o texto reforça o compromisso com uma leitura crítica do mundo do trabalho, orientada pela compreensão de suas contradições e pela busca de possibilidades de interpretação e transformação da realidade social.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

DRUCK, G. **A precarização social do trabalho no Brasil**. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 55–73.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HIRATA, H. O trabalho em tempo parcial, a precarização e a divisão sexual do trabalho. In: HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas configurações do trabalho e velhas desigualdades**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 45–68.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 1983.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MAZZUCHELLI, F. **A contradição em processo: o capitalismo e suas crises**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- OLIVEIRA, R. V. de. **A nova precarização social do trabalho no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.
- RODRIGUES, J. dos S. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- STANDING, G. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- TRINDADE, H. H. P. **Trabalho, educação e juventude**. São Paulo: Cortez, 2016.

## PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO FUNDAMENTAL II

FILIPE GOMES DA SILVA  
UFSM/SEDUC/RS

LEONICE APARECIDA DE FATIMA ALVES PEREIRA MOURAD  
UFSM/MIR

**RESUMO:** O presente artigo analisa a pesquisa-ação como estratégia metodológica no ensino de Geografia, a partir de uma intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo orienta-se pela seguinte questão: de que maneira a pesquisa-ação pode contribuir para a resignificação da prática docente no contexto da Educação Básica? Fundamentada na abordagem qualitativa, a investigação foi conduzida por meio de observação participante, registros sistemáticos das aulas e análise reflexiva do planejamento e das reformulações realizadas ao longo do processo. O referencial teórico apoia-se nos pressupostos da pesquisa-ação, conforme discutidos por Thiollent (2011) e Tripp (2005), articulados às contribuições de Gil (2013) e Lakatos e Marconi (2003) acerca do rigor metodológico na pesquisa educacional, bem como às reflexões de Callai (2013) sobre o ensino de Geografia. Os resultados indicam que a adoção de uma postura investigativa no interior da prática pedagógica favorece maior consciência das mediações didáticas, possibilita ajustes metodológicos fundamentados em evidências e fortalece a identidade do professor como sujeito produtor de conhecimento. Conclui-se que a pesquisa-ação constitui não apenas um método de investigação, mas um princípio formativo que potencializa a articulação entre teoria e prática no ensino de Geografia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa-ação. Ensino de Geografia. Professor-pesquisador. Prática docente. Metodologia qualitativa.

**ABSTRACT:** This article analyzes action research as a methodological strategy in Geography teaching, based on a pedagogical intervention conducted with ninth-grade students in lower secondary education. The study is guided by the following question: how can action research contribute to the reconfiguration of teaching practice within the context of Basic Education? Grounded in a qualitative approach, the investigation was carried out through participant observation, systematic classroom records, and reflective analysis of planning decisions and subsequent adjustments throughout the process. The theoretical framework is based on the principles of action research, as discussed by Thiollent (2011) and Tripp (2005), articulated with contributions from Gil (2013) and Lakatos and Marconi (2003) regarding methodological rigor in educational research, as well as Callai's (2013) reflections on Geography teaching. The experience took place in a public municipal school located in the interior of Rio Grande do Sul, involving a group of 28 ninth-grade students. The institutional context, characterized by socioeconomic diversity and varied levels of academic performance, constituted a relevant element in the analysis of the adopted teaching strategies. The findings indicate that adopting an investigative stance within pedagogical practice enhances awareness of didactic mediation, enables evidence-based methodological adjustments, and strengthens the teacher's professional identity as a knowledge-producing subject. It is concluded that action research represents not only a research method but also a formative principle that fosters the articulation between theory and practice in Geography education.

**KEYWORDS:** Action research. Geography education. Teacher-researcher. Teaching practice. Qualitative methodology.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia na Educação Básica tem sido interpelado por múltiplos desafios que exigem do professor mais do que domínio conceitual: demandam postura crítica, capacidade reflexiva e disposição para investigar sistematicamente a própria prática. Em um contexto marcado por transformações socioespaciais aceleradas e pela complexificação das dinâmicas globais, torna-se insuficiente a adoção de metodologias centradas na mera transmissão de conteúdos. É necessário construir práticas pedagógicas que articulem teoria e realidade, conceito e experiência, conteúdo e criticidade.

Nesse cenário, a noção de professor-pesquisador assume centralidade. Gil (2013) destaca que a pesquisa educacional deve estar comprometida com a compreensão e a transformação da realidade, superando a dicotomia entre teoria acadêmica e prática escolar. Lakatos e Marconi (2003) reforçam que o rigor metodológico é condição indispensável para que a investigação produza conhecimento sistematizado e relevante, mesmo quando realizada no interior da escola básica.

No campo do ensino de Geografia, Callai (2013) argumenta que a formação do pensamento geográfico crítico depende de práticas que promovam a leitura do espaço como construção histórica e social. Tal perspectiva exige do docente não apenas domínio conceitual, mas também capacidade de analisar continuamente as estratégias de mediação utilizadas em sala de aula. A prática pedagógica, nesse sentido, precisa ser compreendida como objeto legítimo de investigação.

É nesse horizonte que a pesquisa-ação se apresenta como possibilidade metodológica consistente. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação articula ação e reflexão em ciclos sucessivos de planejamento, intervenção, observação e análise crítica. Tripp (2005) complementa ao destacar seu caráter processual e formativo, na medida em que possibilita ao pesquisador intervir na realidade ao mesmo tempo em que a investiga.

Diante dessas considerações, este artigo orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: de que maneira a pesquisa-ação pode contribuir para a ressignificação da prática docente no ensino de Geografia no contexto da Educação Básica? Assim, o objetivo deste estudo é analisar a pesquisa-ação como estratégia metodológica a partir de uma intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, evidenciando seus impactos na organização didática e na postura investigativa do professor.

Ao deslocar o foco do debate para a dimensão metodológica da prática docente, este trabalho busca contribuir para a consolidação da escola como espaço de produção de conhecimento pedagógico, reafirmando o professor como sujeito epistêmico capaz de articular teoria e prática por meio da investigação sistemática de sua ação.

## **A PESQUISA-AÇÃO COMO REFERENCIAL METODOLÓGICO**

A adoção da pesquisa-ação como fundamento deste estudo exige situá-la no interior das discussões mais amplas sobre pesquisa qualitativa em educação e sobre a constituição do professor como sujeito investigador. Mais do que um procedimento técnico, a pesquisa-ação é compreendida aqui como postura epistemológica que reconhece a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento. Assim, antes de detalhar seus pressupostos específicos, torna-se necessário explicitar os princípios metodológicos que sustentam esta investigação.

### **Pesquisa qualitativa no campo educacional**

A pesquisa educacional, especialmente quando desenvolvida no contexto da escola básica, demanda abordagens capazes de apreender a complexidade das relações pedagógicas e das dinâmicas que estruturam o cotidiano escolar. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa apresenta-se como perspectiva adequada, por privilegiar a compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais e por valorizar os significados construídos pelos sujeitos envolvidos.

Gil (2013) destaca que a abordagem qualitativa permite interpretar processos sociais em sua dimensão contextual e histórica, superando reducionismos que poderiam limitar a compreensão da realidade educacional. Lakatos e Marconi (2003) reforçam que o rigor metodológico não é atributo exclusivo das pesquisas quantitativas, sendo igualmente indispensável nas investigações qualitativas. A definição clara de objetivos, a coerência entre problema e método e a sistematização dos registros constituem condições essenciais para a validade científica da pesquisa.

No campo da educação, tal perspectiva implica reconhecer que o ensino não pode ser analisado apenas por indicadores externos de desempenho, mas deve ser compreendido em sua dimensão processual. A sala de aula configura-se como espaço de interações simbólicas, negociações de sentido e construção coletiva de conhecimento. Investigar essa realidade exige aproximação interpretativa e postura reflexiva.

### **Fundamentos da pesquisa-ação**

Entre as modalidades de pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação destaca-se por articular investigação e intervenção em um mesmo movimento. Conforme Thiollent (2011), trata-se de abordagem participativa em que pesquisador e contexto investigado não se encontram dissociados, mas integram um processo colaborativo orientado para a compreensão e transformação da realidade.

Para o autor:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativ" (Thiollent, 2011, p. 14).

Tripp (2005) define a pesquisa-ação como processo cíclico composto por planejamento, ação, observação e reflexão. Esses ciclos não se encerram em uma única etapa, mas se desdobram continuamente, permitindo ajustes e reorientações conforme as evidências emergentes da prática. Diferentemente de abordagens investigativas que mantêm o pesquisador em posição externa ao fenômeno analisado, a pesquisa-ação pressupõe envolvimento direto e compromisso com a melhoria da realidade investigada.

Ao articular os pressupostos de Thiollent (2011) e Tripp (2005) com as reflexões metodológicas de Gil (2013), observa-se que a pesquisa-ação não se restringe a uma técnica aplicada ao contexto escolar. Ela exige sistematização, coerência teórica e intencionalidade formativa. Trata-se de investigação que se constrói no interior da prática, mas que não abdica de critérios científicos. Nesse sentido, a intervenção pedagógica não constitui simples aplicação de estratégias didáticas, mas momento constitutivo do próprio processo investigativo.

### **O professor-pesquisador no ensino de Geografia**

A discussão sobre o professor-pesquisador assume centralidade no contexto do PROFGEO, programa que se estrutura como uma política de formação continuada *stricto sensu* voltada a docentes de Geografia em exercício. Conforme destaca Fagundes (2016), essa perspectiva busca romper com a histórica dicotomia entre a produção acadêmica e o cotidiano escolar, questionando a própria natureza e as propriedades da pesquisa realizada pelo professor. Nesse cenário, a postura investigativa é o que permite articular conceitos densos às experiências dos estudantes.

A compreensão de território, por exemplo, não pode ser reduzida à dimensão estatal; exige considerar as relações de poder, como aponta Raffestin (1993, p. 143), ao definir o território como o espaço sobre o qual se projetou um trabalho e relações de força.

Ao transpor essa categoria para a análise da Guerra Fria, avança-se para a concepção de Haesbaert (2004), compreendendo o território como recurso de poder tanto material quanto simbólico. Essa complexidade demonstra que as disputas entre superpotências não se deram apenas pelo controle de áreas, mas pela imposição de territorialidades distintas. É precisamente a necessidade de mediar temas tão multifacetados que exige que o docente se assuma como pesquisador de sua própria prática.

Ao investigar como esses conceitos chegam na sala de aula, o professor amplia sua compreensão sobre os processos de aprendizagem e transforma o planejamento em uma estrutura dinâmica, fundamentada nas evidências do cotidiano escolar.

Conforme destaca Fagundes:

A formação de professores tendo como premissa a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino [...] nos inseriu em um conjunto de discussões que nos levou aos seguintes questionamentos: Quem é o professor pesquisador e o professor reflexivo? Quais as suas características? Quais as propriedades e a natureza da sua pesquisa? (2016, p. 283)

No cenário do mestrado profissional, o conceito de professor-pesquisador distancia-se da visão do 'especialista' isolado e aproxima-se de um profissional que transforma sua sala de aula em um laboratório experimental de novos saberes. Assim, a pesquisa não é um apêndice da docência, mas o motor que permite ao professor analisar criticamente suas mediações pedagógicas e produzir conhecimentos que respondam aos desafios reais da escola básica.

A discussão sobre o professor-pesquisador é o propósito do PROFGEO, programa que se estrutura como uma política de formação continuada *stricto sensu* voltada especificamente para docentes de Geografia em exercício na Educação Básica. Conforme preconiza o Projeto Pedagógico do Curso, a missão do programa é promover a melhoria da qualidade do ensino através da investigação da própria prática docente. Nesse cenário, o conceito de professor-pesquisador distancia-se da visão do 'especialista' isolado e aproxima-se de um profissional que, movido por uma indagação sistemática, transforma sua sala de aula em um laboratório experimental de novos saberes. Assim, a pesquisa não é um apêndice da docência, mas o motor que permite ao professor analisar criticamente suas mediações pedagógicas e produzir conhecimentos que respondam aos desafios reais do cotidiano escolar.

No ensino de Geografia, a postura investigativa do docente assume papel central. Callai (2013) argumenta que a formação do pensamento geográfico crítico depende da problematização do espaço como construção histórica e social.

Tal perspectiva exige do professor constante revisão de suas mediações pedagógicas, de modo a articular conceitos científicos às experiências concretas dos estudantes. Nessa perspectiva, a compreensão de território não pode ser reduzida à sua dimensão puramente física ou estatal. É preciso considerar a densidade das relações de poder que o constituem, como aponta Raffestin (1993, p. 143): 'O território é o espaço sobre o qual se projetou um trabalho, seja ele energia ou informação, e que, por conseguinte, revela relações de poder'.

Ao transpor essa categoria para a análise da Guerra Fria, avança-se para a concepção de Haesbaert (2004, p. 79), que define o território como um 'recurso de poder, tanto no sentido material, de domínio político-econômico, quanto no sentido simbólico, de apropriação e identidade cultural'. Essa dupla dimensão permite aos estudantes do Ensino Fundamental compreenderem que a disputa geopolítica entre as superpotências não se deu apenas por controle de áreas, mas pela imposição de modelos de mundo e territorialidades distintas.

Ao assumir-se como pesquisador de sua própria prática, o professor de Geografia amplia sua compreensão sobre os processos de aprendizagem e sobre os efeitos das estratégias metodológicas adotadas. A pesquisa-ação, nesse contexto, possibilita analisar decisões didáticas, identificar limites e potencialidades e reorientar o planejamento com base em evidências produzidas no cotidiano escolar.

Mais do que método investigativo, a pesquisa-ação configura-se como princípio formativo. Ao refletir sistematicamente sobre sua prática, o docente fortalece sua autonomia intelectual e consolida identidade profissional fundamentada na investigação crítica. A escola deixa de ser vista apenas como espaço de aplicação de teorias produzidas externamente e passa a ser reconhecida como ambiente de produção de conhecimento pedagógico.

Dessa forma, a pesquisa-ação oferece suporte teórico e procedimental para investigações que emergem da prática docente. Ao reconhecer o professor como sujeito epistêmico, essa perspectiva fundamenta a intervenção analisada neste estudo, orientando tanto o planejamento quanto os momentos de reflexão e reorientação das estratégias didáticas adotadas.

### **Pesquisa-ação e formação docente**

A compreensão da pesquisa-ação como referencial metodológico não se limita à dimensão procedimental da investigação. Ela envolve também uma perspectiva formativa, na

medida em que promove o desenvolvimento profissional do docente por meio da análise sistemática de sua própria prática. Ao assumir postura investigativa, o professor desloca-se da condição de executor de currículos prescritos para a de intelectual que interpreta, questiona e reorganiza suas ações pedagógicas.

Nesse sentido, a pesquisa-ação contribui para superar a dicotomia historicamente estabelecida entre teoria e prática. A prática deixa de ser compreendida como simples aplicação de conhecimentos produzidos externamente e passa a constituir-se como espaço de elaboração teórica. O cotidiano escolar, com suas tensões e desafios, transforma-se em campo de problematização e produção de saberes pedagógicos.

No ensino de Geografia, essa perspectiva assume relevância particular. A complexidade das dinâmicas espaciais contemporâneas exige do professor constante atualização conceitual e reflexão sobre as estratégias de mediação adotadas. A pesquisa-ação, ao integrar planejamento, ação e análise crítica, fortalece a autonomia docente e amplia a capacidade de tomada de decisões fundamentadas.

Assim, ao adotar a pesquisa-ação como eixo estruturante, este estudo não apenas analisa uma intervenção específica, mas reafirma a importância de consolidar uma cultura investigativa no interior da escola, reconhecendo o professor como sujeito epistêmico e agente de transformação pedagógica.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INTERVENÇÃO**

A partir do referencial metodológico apresentado, torna-se necessário explicitar os procedimentos adotados na intervenção pedagógica que fundamenta esta análise. Esta seção descreve o contexto da pesquisa, os critérios de organização da sequência didática e os mecanismos de registro e reflexão utilizados ao longo do processo, evidenciando como os pressupostos da pesquisa-ação orientaram as decisões pedagógicas.

### **Contexto da pesquisa**

A intervenção foi realizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede básica, no contexto das disciplinas de Geografia e História. A escolha desse nível escolar justifica-se pela pertinência curricular dos conteúdos relacionados à organização geopolítica mundial e às transformações espaciais do século XX, especialmente no que se refere às disputas territoriais e ideológicas da Guerra Fria.

A proposta foi desenvolvida ao longo de aproximadamente quatro semanas letivas, distribuídas em aulas regulares, o que possibilitou acompanhar o processo de aprendizagem de maneira contínua. A turma era composta por estudantes com níveis distintos de desempenho acadêmico e condições desiguais de acesso a recursos tecnológicos, realidade que exigiu planejamento atento às diferenças de ritmo e de repertório conceitual.

A dificuldade de conexão dos estudantes com os processos do século XX também pode ser lida através das transformações na percepção do tempo. Vivemos em uma era marcada pelo que Hartog (2013, p. 28) denomina 'presentismo', onde 'o presente tornou-se o horizonte, sem futuro e sem passado, ou antes, gerando, conforme sua necessidade, o passado e o futuro de que precisa'. No contexto escolar, esse regime de historicidade tenciona a prática docente, uma vez que a 'presentificação' constante dificulta a percepção das heranças geopolíticas, exigindo que a intervenção pedagógica atue como um mediador capaz de romper essa redoma do agora para resgatar a profundidade dos processos históricos.

Essa diversidade demandou estratégias didáticas que contemplassem múltiplas formas de participação, garantindo que os estudantes pudessem avançar na compreensão dos conceitos geográficos trabalhados. Assim, a intervenção foi organizada de modo a combinar momentos de exposição dialogada, análise de documentos históricos e cartográficos, atividades colaborativas e produção de sínteses conceituais.

### **Planejamento da intervenção**

O planejamento da intervenção foi estruturado a partir da definição de objetivos pedagógicos voltados ao desenvolvimento da capacidade analítica dos estudantes frente às dinâmicas geopolíticas do período estudado. Buscou-se não apenas abordar conteúdos curriculares, mas estimular a problematização das relações entre território, poder e ideologia.

Em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação, o planejamento foi concebido como hipótese pedagógica inicial, sujeita a revisões ao longo do processo. Cada etapa da sequência didática foi pensada como oportunidade de observação e análise das respostas dos estudantes às estratégias adotadas. O plano de ensino, portanto, não foi entendido como estrutura fixa, mas como instrumento dinâmico, passível de ajustes conforme as evidências emergentes da prática.

A organização das aulas contemplou momentos de contextualização histórica, discussão orientada de conceitos geográficos, análise de materiais diversos e atividades de sistematização. Essa estrutura buscou favorecer a construção progressiva do conhecimento, permitindo que os

estudantes transitassem da compreensão introdutória para análises mais complexas das disputas geopolíticas.

Com o objetivo de garantir coerência entre os objetivos propostos e as estratégias adotadas, a intervenção foi organizada em etapas articuladas, cada uma com finalidade pedagógica específica. Inicialmente, realizou-se a contextualização histórica do período da Guerra Fria, buscando situar os estudantes no cenário internacional pós-Segunda Guerra Mundial. Esse momento privilegiou a exposição dialogada e a construção coletiva de uma linha do tempo, permitindo mapear eventos estruturantes e identificar os principais atores geopolíticos envolvidos.

Na etapa seguinte, priorizou-se a análise da organização espacial do mundo bipolar, com ênfase na divisão em blocos de influência e nas disputas territoriais indiretas. Foram utilizados mapas temáticos e documentos históricos como instrumentos de problematização, estimulando os estudantes a interpretar representações cartográficas não apenas como ilustrações, mas como expressões de relações de poder.

Posteriormente, desenvolveu-se momento de sistematização conceitual, no qual os estudantes foram convidados a produzir sínteses escritas relacionando as categorias geográficas trabalhadas, especialmente território e poder, aos acontecimentos históricos discutidos. Essa atividade permitiu identificar níveis diferenciados de apropriação conceitual, funcionando como instrumento formativo de avaliação.

Por fim, realizou-se discussão coletiva com caráter avaliativo-reflexivo, buscando retomar os principais conceitos abordados e promover análise crítica sobre as dinâmicas espaciais do período estudado. Essa etapa não teve função meramente conclusiva, mas constituiu momento de observação privilegiada para o professor-pesquisador, possibilitando identificar avanços, lacunas e necessidades de aprofundamento.

A organização sequencial dessas etapas evidenciou que cada momento da intervenção cumpriu dupla função: pedagógica e investigativa. Ao mesmo tempo em que se desenvolviam conteúdos curriculares, produziam-se evidências que subsidiaram a reflexão sobre a efetividade das estratégias adotadas, reafirmando o caráter processual da pesquisa-ação.

### **Procedimentos de registro e ajustes no processo**

A pesquisa fundamentou-se na observação participante, sendo utilizados registros sistemáticos das aulas por meio de diário de campo elaborado pelo professor-pesquisador. Esses

registros contemplaram descrições das atividades realizadas, reações dos estudantes, dificuldades recorrentes e momentos de maior engajamento.

Além do diário de campo, foram analisadas produções escritas dos estudantes, utilizadas como indicadores do nível de apropriação conceitual alcançado ao longo da intervenção. A análise desses materiais permitiu identificar necessidades de retomada de determinados conteúdos e de reformulação de estratégias explicativas.

Durante o desenvolvimento das aulas, observou-se a necessidade de ajustes no ritmo e na profundidade de algumas abordagens. Determinadas discussões exigiram ampliação do tempo previsto, enquanto outros momentos demandaram maior explicitação de conceitos estruturantes. Esses ajustes foram compreendidos como parte constitutiva do ciclo da pesquisa-ação, reafirmando o caráter processual da investigação.

Assim, planejamento, ação e reflexão constituíram movimentos interdependentes. A intervenção não foi concebida como aplicação linear de um plano previamente estabelecido, mas como processo investigativo em que cada decisão pedagógica passou a integrar o objeto de análise.

### **ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA**

A análise da intervenção, à luz dos pressupostos da pesquisa-ação, evidenciou que o principal movimento investigativo não se restringiu aos resultados de aprendizagem discente, mas concentrou-se na transformação da própria postura docente. Ao assumir o planejamento como hipótese pedagógica e não como roteiro inflexível, o professor-pesquisador passou a observar com maior atenção os efeitos das estratégias adotadas, reinterpretando continuamente suas decisões didáticas.

Um dos episódios registrados no diário de campo ilustra esse movimento. Durante uma atividade de análise de mapas referentes à divisão do mundo em blocos de influência no contexto da Guerra Fria, parte dos estudantes demonstrou dificuldade em relacionar os conceitos de território e poder às representações cartográficas apresentadas. A tendência inicial foi tratar o mapa apenas como ilustração histórica, sem problematizar as implicações geopolíticas da divisão espacial. Diante desse cenário, tornou-se necessário interromper a sequência planejada para retomar o conceito de território como construção política, ampliando a discussão para além da descrição visual.

Outro momento significativo ocorreu durante a produção de sínteses escritas pelos estudantes, quando se solicitou que relacionassem o conceito de território às disputas

ideológicas entre Estados Unidos e União Soviética. Parte das produções revelou compreensão parcial do conteúdo, restringindo-se à descrição dos blocos políticos, sem aprofundamento na dimensão espacial das relações de poder.

A análise dessas produções evidenciou dificuldade na articulação entre conceito abstrato e exemplo histórico concreto. Diante desse cenário, optou-se por reorganizar a aula subsequente, retomando o conceito de território a partir de situações contemporâneas, buscando estabelecer paralelos com conflitos atuais.

Essa estratégia favoreceu maior aproximação entre teoria e realidade, ampliando o engajamento dos estudantes nas discussões. O movimento de conectar o conceito de território a conflitos contemporâneos foi essencial para superar a abstração identificada inicialmente. Ao discutir crises atuais sob a ótica da Guerra Fria, possibilitou-se que o estudante identificasse o que Haesbaert (2004) caracteriza como 'multiterritorialidade' — a capacidade de articular diferentes territórios e vivências.

No ensino de Geografia, essa percepção transforma o mapa de um dado estático em uma ferramenta de análise geopolítica viva, revelando as permanências do poder no espaço mundial. Mais do que uma verificação de conteúdo, esse episódio reforça o caráter processual da pesquisa-ação: a observação da dificuldade discente gerou uma reflexão que, por sua vez, orientou uma decisão pedagógica imediata e fundamentada. A reflexão sobre as produções discentes possibilitou compreender que a construção do pensamento geográfico exige mediações sucessivas, especialmente quando se trabalha com categorias estruturantes.

Esse ajuste metodológico evidencia o caráter cíclico da pesquisa-ação descrito por Tripp (2005). A ação planejada foi submetida à observação, a dificuldade identificada gerou reflexão e, conseqüentemente, uma reformulação da estratégia didática. O processo revelou que a mediação conceitual exigia maior explicitação das categorias geográficas estruturantes, sobretudo quando articuladas a contextos históricos complexos.

A análise dos registros também indicou que momentos de problematização dialogada favoreceram maior engajamento dos estudantes do que exposições mais longas e lineares. Essa constatação levou à reorganização de determinadas aulas, priorizando a construção coletiva de sínteses conceituais. Tal movimento reforça a perspectiva de Thiollent (2011), segundo a qual a pesquisa-ação não se limita à aplicação de técnicas, mas implica compromisso com a melhoria da prática a partir das evidências produzidas no próprio contexto investigado.

Do ponto de vista formativo, a experiência evidenciou que a sistematização dos registros ampliou a consciência docente sobre padrões recorrentes na condução das aulas. A análise

retrospectiva do diário de campo permitiu identificar momentos em que determinadas explicações se tornavam excessivamente abstratas, dificultando a apropriação conceitual pelos estudantes. Esse exercício de autoanálise dialoga com Gil (2013), ao reafirmar que a pesquisa educacional deve produzir conhecimento capaz de orientar decisões pedagógicas mais fundamentadas.

No ensino de Geografia, tal postura investigativa mostra-se especialmente relevante. Conforme argumenta Callai (2013), a construção do pensamento geográfico crítico depende da articulação entre conceito e realidade. A pesquisa-ação, ao possibilitar ajustes contínuos na mediação docente, contribuiu para aproximar os conteúdos trabalhados das experiências e questionamentos apresentados pelos estudantes, favorecendo maior clareza na compreensão das dinâmicas espaciais.

Entretanto, a análise também revelou limites. A sobreposição entre os papéis de professor e pesquisador exigiu disciplina metodológica para garantir registros sistemáticos e tempo para reflexão posterior. A rotina escolar, marcada por demandas administrativas e carga horária intensa, constitui fator que pode restringir a continuidade desse movimento investigativo. Ainda assim, mesmo diante dessas condições, a experiência demonstrou que a adoção de postura investigativa é viável e produz impactos significativos na organização da prática pedagógica.

Em síntese, a pesquisa-ação mostrou-se não apenas instrumento metodológico, mas processo formativo capaz de reorganizar o olhar docente sobre o ensino de Geografia. Ao integrar planejamento, ação e reflexão em ciclos sucessivos, a intervenção analisada evidenciou que a prática pedagógica, quando assumida como objeto de investigação, transforma-se em espaço de produção de conhecimento e de aprimoramento profissional.

### **IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

A experiência analisada neste estudo evidencia que a incorporação da pesquisa-ação no cotidiano escolar pode contribuir de maneira significativa para a qualificação do ensino de Geografia. Ao assumir postura investigativa diante da própria prática, o professor amplia sua capacidade de interpretar os processos de aprendizagem, identificar obstáculos conceituais recorrentes e reorganizar estratégias didáticas com base em evidências produzidas no contexto da sala de aula.

Uma das principais implicações pedagógicas da intervenção refere-se à necessidade de compreender o ensino de Geografia como processo que ultrapassa a transmissão de

informações sobre eventos históricos ou divisões territoriais. A articulação entre conteúdos históricos e categorias geográficas, como território, poder e organização espacial, mostrou-se fundamental para evitar abordagens fragmentadas e para promover leitura mais crítica das dinâmicas internacionais. Tal perspectiva reforça a importância de práticas interdisciplinares que integrem História e Geografia de forma orgânica, favorecendo a construção de análises mais complexas da realidade.

Além disso, a experiência indica que a mediação docente precisa considerar os diferentes níveis de abstração presentes na turma. A construção do pensamento geográfico crítico exige retomadas conceituais sucessivas e estratégias que aproximem categorias analíticas de situações concretas. Nesse sentido, a pesquisa-ação mostrou-se ferramenta eficaz para ajustar o ritmo das aulas e aprofundar explicações quando necessário, contribuindo para maior equidade no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista da formação docente, a adoção de práticas investigativas fortalece a autonomia profissional e contribui para a consolidação de uma identidade docente fundamentada na reflexão crítica. A escola passa a ser reconhecida não apenas como espaço de aplicação de diretrizes curriculares, mas como ambiente de produção de conhecimento pedagógico. Esse deslocamento tem implicações relevantes para a valorização do trabalho docente, pois reafirma o professor como sujeito epistêmico capaz de analisar e transformar sua própria prática.

Entretanto, a ampliação de uma cultura investigativa no interior da escola depende de condições institucionais favoráveis. É necessário que haja reconhecimento do tempo destinado à reflexão, incentivo à sistematização de registros e abertura para o compartilhamento de experiências entre pares. Sem tais condições, a prática investigativa tende a permanecer restrita a iniciativas individuais, dificultando sua consolidação como elemento estruturante do trabalho pedagógico.

Por fim, as implicações deste estudo sugerem que a pesquisa-ação pode constituir caminho promissor para o desenvolvimento de propostas didáticas que integrem análise conceitual, contextualização histórica e reflexão crítica sobre o espaço geográfico. Ao reconhecer o ensino como campo legítimo de investigação, amplia-se a possibilidade de construir práticas mais conscientes, fundamentadas e socialmente relevantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a pesquisa-ação, quando assumida como referencial metodológico no ensino de Geografia, ultrapassa o caráter instrumental e se consolida como postura investigativa permanente. A intervenção pedagógica realizada demonstrou que o planejamento didático, compreendido como hipótese sujeita a reformulação, favorece maior consciência sobre os processos de mediação e sobre os modos pelos quais os estudantes constroem significados em torno dos conceitos geográficos.

Ao articular os conteúdos relativos à Guerra Fria às categorias estruturantes da Geografia, como território, poder e organização espacial, a prática investigada revelou que a aprendizagem não se efetiva apenas pela exposição de informações, mas pela problematização orientada e pela construção gradual de sínteses conceituais. Os ajustes realizados ao longo do processo evidenciaram que a escuta atenta às dificuldades apresentadas pelos estudantes constitui elemento central para a reorganização das estratégias didáticas.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa-ação mostrou-se adequada ao contexto escolar por permitir que a prática docente seja analisada a partir de evidências produzidas no próprio cotidiano da sala de aula. A utilização de registros sistemáticos e a análise das produções discentes contribuíram para a identificação de padrões de compreensão e de obstáculos conceituais, possibilitando intervenções mais precisas. Nesse sentido, confirma-se que o professor, ao assumir postura investigativa, amplia sua capacidade de tomada de decisões fundamentadas.

Entretanto, a experiência também revelou desafios. A conciliação entre as demandas do trabalho docente e a sistematização rigorosa dos registros exige organização e compromisso com a reflexão continuada. Além disso, a cultura escolar nem sempre reconhece a prática investigativa como dimensão constitutiva da profissão docente, o que pode limitar iniciativas dessa natureza. Tais limites, contudo, não invalidam a proposta; ao contrário, indicam a necessidade de fortalecer espaços institucionais que valorizem o professor como produtor de conhecimento.

No campo do ensino de Geografia, a pesquisa reforça a importância de estratégias que integrem análise conceitual e contextualização histórica, evitando abordagens fragmentadas dos fenômenos espaciais. A Guerra Fria, ao ser trabalhada de forma articulada entre História e Geografia, mostrou-se temática fecunda para a compreensão das disputas territoriais e das reconfigurações do espaço mundial, contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade contemporânea.

A experiência relatada reafirma a relevância da formação continuada *stricto sensu* na trajetória do magistério. Programas como o PROFGEO cumprem um papel fundamental ao oferecer as condições institucionais e teóricas para que o professor em serviço transite da reflexão episódica para a pesquisa sistemática. Retomar o conceito de professor-pesquisador neste fechamento é reconhecer que a qualificação profissional não termina com a titulação; pelo contrário, ela se consolida no compromisso permanente com a investigação dos fenômenos socioespaciais e pedagógicos. É essa postura investigativa que assegura uma Geografia escolar viva, capaz de tensionar o presentismo e formar estudantes aptos a lerem as complexidades do mundo contemporâneo.

Por fim, conclui-se que a pesquisa-ação, ao promover a integração entre planejamento, ação e reflexão, constitui caminho promissor para a qualificação do ensino e para o fortalecimento da autonomia docente. Mais do que produzir respostas definitivas, a experiência analisada reafirma a necessidade de manter a prática pedagógica aberta à investigação permanente, reconhecendo a sala de aula como espaço legítimo de produção de saberes.

## REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr.-jun. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**.

5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico de Curso**: Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO). Santa Maria: UFSM, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

