

O ALUNO-TRABALHADOR E A ESCOLA NOTURNA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA MEMÓRIA SOCIAL

Roney Gusmão do Carmo

Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e professor da Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC,
guzmao@hotmail.com

Ana Elizabeth Santos Alves

Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Memória Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Resumo: As mudanças acionadas pela economia global, especialmente a partir da década de 90, aportaram nas escolas bem como em torno da sua vinculação com o mundo do trabalho. A função desempenhada pela educação sofreu incrementos proporcionados por uma nova roupagem aplicada à teoria do capital humano e tais mudanças reforçaram a ideia de que a escola se ancora num contexto amplo de trâmites socioeconômicos capazes de promover inferências à prática pedagógica e sua difusa relação com o trabalho. Se, por um lado, o sistema educacional parece acompanhar as metamorfoses suggestionadas pelo sistema, por outro, as representações sociais esboçadas pelos trabalhadores que nela insistem, transportam elementos construídos em contextos anteriores, gerando assimetrias entre os significados assumidos pela escolarização para o aluno-trabalhador e as reais possibilidades assentadas na educação no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: aluno-trabalhador, memória social, representações sociais.

Abstract: The changes triggered by the global economy, especially from the 90s, arrived at school and at their relationship to the world of work. The role played by education suffered increments provided by a new dressing applied to the human capital theory and such changes

have reinforced the idea that the school is grounded in a context that promote socioeconomic inferences to pedagogical practice and its relationship to diffuse the work . If, on the one hand, the educational system seems to accompany the metamorphoses suggested by system, on the other hand, social representations outlined by workers who insist on it, carrying elements built in previous contexts, generating asymmetries between the meanings given by the school for the student-worker settled and the real possibilities in education in the contemporary context.

Key-words: Worker-student, social memory, social representations.

Em virtude da necessidade de conciliar trabalho diurno e o estudo durante a noite, verifica-se a frequência quase exclusiva de alunos-trabalhadores durante o período noturno. Tal fato ocorre, tanto por que o ensino noturno surge a partir de reivindicação dos trabalhadores pelo direito de se manterem estudando, como também por que esta foi vista pela classe trabalhadora como a oportunidade de adequação às demandas do mercado de trabalho.

O percurso assumido pela escola noturna desde sua instauração, como é típico da prática pedagógica, vai assumindo funções, objetivos e pretensões que oscilam muito em conformidade com as próprias trajetórias do sistema capitalista. Quando a escola adquiriu a função tecnicista¹, por exemplo, havia todo um contexto socioeconômico em tramitação que muito requeriam da instituição escolar algumas características propositalmente concebidas enquanto tecnicistas. É um grave equívoco negligenciar o quanto o espaço escolar importa paradigmas que são sugestionados pela conjuntura social que lhe contém. Assim, a escola não é concebida como um elemento desagregado de todo curso assumido pela própria sociedade global, mas como parte desse *corpus* político, econômico e cultural.

A escola, como de resto qualquer instituição social, não pode ser pensada como se existisse autônoma e independentemente da realidade histórico-social da qual é parte. Não pode ser pensada como se estivesse isolada por uma “muralha” do conjunto das demais práticas sociais, mesmo quando os saberes transmitidos são vagos, abstratos, assumindo a

¹ É denominada escola tecnicista, o modelo pedagógico submisso às exigências do mercado de trabalho industrial. O emprego é, nesse paradigma, elemento orientador do currículo, capaz de estruturar toda a função da escola no interior da sociedade. Essa prática sujeitou toda a educação sistematizada às urgentes necessidades de formar mão-de-obra habilitada para o trabalho fabril. (SAVIANI, 2010)

aparência de independência ante os condicionantes sociais. Ao contrário, a escola é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. (FRANCO, 1991, p. 54).

Havendo admitido esta constatação, ao propormos uma análise sobre a escola noturna fica clara a percepção de que esse espaço é capaz de reproduzir as relações díspares do sistema e incorporar caracteres capazes de sinalizarem para uma investigação mais avolumada pelo alargamento dos conflitos que permeiam a estrutura capitalista. Dessa forma, os alunos aqui estudados trazem para o interior da escola um conjunto de representações bastante impregnadas pela ideologia estruturante da prática social na atualidade. Esta verificação inspirou a pergunta de partida nesta análise: Qual é o sentido assumido pela escola noturna para o trabalhador que nela insiste?

Este questionamento muito se relaciona com nosso trajeto profissional como docente inserido no ensino noturno, fato este que nos fez conhecer muito proximamente as limitações que se tornam tão nítidas no cotidiano da educação praticada no período da noite. Como já mencionado, é a proximidade com o mercado de trabalho que se manifesta na mais substancial característica que distingue a escola noturna das demais modalidades de ensino, uma vez que esses alunos não conhecem a realidade da exploração do trabalho por ouvirem dos pais ou amigos, mas, eles mesmos, vivenciam tais perversidades e transportam para o dentro da escola elementos deste cotidiano de exclusão. A maioria dos alunos é composta por trabalhadores e tem esta segunda condição como prioridade, uma vez que o contexto social que lhe é típico reafirma sua iminente necessidade de se manter na busca instantânea pela remuneração que, mesmo de forma precária, lhe permite construir minimamente seu espaço de existência (ABDALA, 2004). Não se trata de alunos que apenas estudam e ainda pensam na profissão que terão quando adultos, mas trata-se de adultos que outrora abandonaram a escola, impelidos pela necessidade de trabalharem e que agora a reconhecem como espaço de construção e, por efeito, mobilidade social.

É nítida a constatação de que a escola noturna se organiza em função das características impostas pela realidade do trabalho remunerado. A estrutura do calendário, a flexibilidade na entrega de atividades, a tolerância quanto ao horário de ingresso na escola, o programa de provas se materializam como aspectos que são estruturados sob a verificação de que este aluno é, sobretudo, um trabalhador e, ao negligenciar essa característica, a escola contribui com a ampliação do fracasso escolar, seja pela evasão ou pela repetência.

O trabalho, embora seja a característica mais sobressaliente deste perfil de aluno, entra na escola noturna basicamente como mecanismo ordenador de atividades, fato este que muito

equivocadamente é interpretado como suficiente em si mesmo. Como se pretende debater muito brevemente, o trabalho poderia ingressar no espaço escolar como objeto de análise e mecanismo de fomento à consciência.

A pergunta de pesquisa anteriormente formulada foi construída a partir de hipóteses que também norteiam esta investigação. As hipóteses foram esboçadas a partir, tanto da experiência enquanto docente do ensino noturno, como também por intermédio das investigações bibliográficas acerca dos temas que tangenciam o objeto de pesquisa deste trabalho.

O primeiro pressuposto básico a orientar esta investigação é que existe uma distância abissal entre os objetivos de vida e de trabalho do aluno-trabalhador e o projeto político pedagógico da escola, construído segundo os princípios do (atual) projeto capitalista de sociedade. No último quartel do século XX vivenciamos um conjunto de transformações políticas, sociais e econômicas em âmbito mundial e especificamente, no que diz respeito à esfera do trabalho observamos o ajuste da economia por meio das privatizações, flexibilização, aumento do desemprego e desregulamentação. Essas mudanças repercutiram de forma direta e indireta na escola média regular, exemplificado a partir de noções como empregabilidade, competências, competitividade, habilidades e qualidade total. (GENTILI, 2008).

Para decompor melhor a primeira hipótese aqui erigida, torna-se pertinente realizar uma breve contextualização histórica sobre o que se chamou de reestruturação produtiva e suas implicações no Brasil.

Os primórdios da industrialização brasileira se inscrevem num período denominado fordismo, quando imperava uma produção em larga escala e voltada para um mercado consumidor previsível (PINTO, 2010). A industrialização tardia se tornara o aparelho mais presente nos discursos políticos, pois, por este meio, concebia-se um novo Brasil inserido num diferenciado patamar econômico na Divisão Internacional do Trabalho. Demandava-se mão-de-obra para indústria numa escala surpreendente e a escola insurgia dentro deste olhar, cabendo-lhe a função de formar trabalhadores instantaneamente para as requisições deste mercado de trabalho em exponencial dilatação. Neste sentido, a escola absorvia esta demanda e se estruturava para atender com imediatismo as requisições de um novo modelo de desenvolvimento econômico.

Em linha paralela, observavam-se também incrementos realizados nas relações de trabalho, pois, pioneiramente, edificava-se o parque industrial que tinha por principal função substituir as importações. Largos contingentes de imigrantes aportavam nas cidades, eram

trabalhadores, em grande parte, braçais oriundos de regiões rurais e que não apresentavam qualificação mínima diante das novas requisições do mercado. A escola, portanto, se tornara o organismo supremo capaz de compatibilizar os trabalhadores ao novo modelo de desenvolvimento nacional. (FREITAG, 1979).

Também aliado a este processo, salienta-se o componente ideológico dessa empreitada, pois havia a necessidade de romper com o paradigma sobre trabalho enquanto meio degradante. Fazia-se imperativo conceber o trabalho como caminho único para alcance da dignidade, honra e construção do bem comum. A escola se configura também como ferramenta de convencimento a este respeito, tanto para formar o trabalhador qualificado, como para formar o cidadão moralmente de acordo com os objetivos auspiciosos das elites capitalistas nacionais. (SAVIANI, 2010)

No decorrer da década de 90, grandes transformações no capitalismo global impactam o cenário nacional. Os incrementos sugeridos pela política neoliberal, sincronizados com as privatizações na busca por minimizar a interferência estatal na economia, repercutiram no mundo capitalista, seduzindo empreendimentos em todo o globo a reorganizarem o formato da produção aos moldes da chamada “empresa enxuta”².

Concomitantemente a este processo, emerge com grande ferocidade a ideologia neoliberal, que aliado à proposta da produção *just-in-time*³ sustentou os rearranjos na produção, tornando-se elemento decisivo para os reajustes aplicados às relações trabalhistas (ALVES, 2005).

O afrouxamento dos vínculos trabalhistas que tanto fragilizam conquistas salariais, a debilitação da organização sindical, flexibilização da carga horária no trabalho são alguns dos

² O adjetivo “enxuta” decorre da chamada desterritorialização vivenciada por grande parte das grandes multinacionais. Se antes, no período fordista, fazia-se conveniente manter grandes unidades produtivas centralizadas em determinados espaços, a necessidade de redução nos custos da produção altera substancialmente esta situação (PINTO, 2010). As empresas conciliam estratégias eficientes na redução de custos e maximização de lucros, pois, pela dispersão das unidades produtivas, desmantela-se a ordem sindical, o que certamente reduzirá o valor da mão-de-obra, além de rastrear novos nichos do mercado consumidor, proveito de distintas fontes de matéria-prima, além de suprimir o elevado valor tributário decorrente da centralização em grandes complexos industriais. Portanto, ao lançar menores unidades produtivas, as multinacionais usufruem de vantagens extremas à custa da exploração extensa da mão-de-obra e total falta de compromisso sócio-ambiental.

³ O modelo de produção fordista se fundamentava na produção de mercadorias standardizadas e em larga escala. O mercado consumidor, por sua vez, se adequava aos produtos disponibilizados no mercado, que na maior parte das vezes não contavam com diversificação de modelos e preços. Diferentemente deste processo, o modelo produtivo sugestionado pela reestruturação produtiva, visando combater o estoque e o desperdício, passou a produzir em proporção rigorosamente de acordo à demanda do mercado consumidor. Agora não se produz de modo a estocar e, em seguida repassar ao mercado; a produção ocorre equacionada aos requerimentos do mercado consumidor. A este modelo produtivo submisso às exigências efetuadas pelo perfil dinâmico do mercado, cuja produção é acionada no “exato tempo” do requerido pelo consumo, convencionou-se chamar de modelo *just-in-time*. (WOMACK, 2004).

elementos que insurgiram simultaneamente com a reestruturação produtiva e o advento do neoliberalismo. Tal fato, evidentemente, repercute diretamente no tipo de relação que o trabalhador passa a ter com seu próprio espaço de trabalho, bem como no significado que o trabalho remunerado passa a adquirir. (FRIGOTTO, 2008)

A ideia central consistia em reduzir custos de produção pela pulverização das unidades produtivas e, quanto à esfera política, minimizar a interferência estatal nos encaminhamentos econômicos do sistema. O Estado, neste paradigma, cedia espaço para que a própria economia se gerisse mais autonomamente, reduzindo interferências como, por exemplo, pela permissividade quanto à supressão de leis trabalhistas em nome da maximização do lucro para os empregadores. O trabalhador, portanto, se torna mais vulnerável e tem seu poder de barganha asfixiado, tanto pelo extenso exército industrial de reserva como também por que a ideia consiste em produzir em nome do coletivo, em empenhar-se em prol do crescimento da empresa para que todos sejam, de alguma forma, beneficiados. Uma coerção brutal e sutilmente ideológica.

O crescimento do contingente de desempregados, especialmente em nações de desenvolvimento periférico, se torna elemento expoente na realidade nacional. O desemprego se tornara o efeito mais nefasto e escancarado do desenvolvimento tipicamente excludente proposto com a reestruturação produtiva que, aliado ao movido neoliberal, buscava extirpar a responsabilidade do Estado e transpô-la em outra esfera: os próprios cidadãos⁴ (GENTILI, 2005).

O debate acerca da empregabilidade se torna jargão na linguagem administrativa, pois, nesta ótica, caberia ao próprio indivíduo tornar-se empregável. Assim sendo, a função tecnicista da escola foi incisivamente superada, pois, a partir de agora, esta instituição não mais se volta à formação imediata segundo a ótica do mercado, mas apenas contribuía de forma mediata para o aumento dos requisitos agregados à empregabilidade do sujeito. Muda-se o discurso a respeito do emprego, por efeito, transforma-se o discurso sobre a função da escola, mas resta o questionamento: a concepção do trabalhador a respeito da função da

⁴ O discurso da empregabilidade muito traz implícita esta ideologia, uma vez que, havendo reconhecido a incapacidade do sistema em absorver todo o contingente de mão-de-obra, mesmo qualificada, cria-se a ideia de que compete ao próprio sujeito buscar mecanismos para fazer valer seu próprio emprego. Trata-se de uma ideia meritocrática, cuja responsabilidade pelo fracasso é lançada sobre o próprio cidadão, o que, em tese, isentaria o Estado de qualquer compromisso social neste sentido. Tal ideologia, principalmente a partir da década de 90, foi intensamente disseminada por intermédio da mídia e em programas de capacitação empresarial em todo o país. A escola, por sua vez, deixa de ser elemento nuclear capaz de corroborar com a teoria de Theodor Shultz no que tange ao capital humano, para se tornar mais um componente nos pré-requisitos da empregabilidade. (SAVIANI, 2010).

escola acompanhou tais mudanças? O que restou da teoria do capital humano dentro do sentido assumido pela escolarização para o trabalhador?

Essas são outras perguntas que orientam a formulação de uma segunda hipótese nesta pesquisa. Partimos do pressuposto de que determinados valores, ideias, representações, sentidos têm a propriedade de transitarem em diferentes contextos históricos. Tais elementos podem apresentar a propriedade de carregarem consigo caracteres muito fieis àqueles dos quais apresentavam no momento de sua concepção. Logicamente, é importante compreender que as representações sociais⁵ contêm características que remetem ao contexto sócio-político condizente ao momento de sua elaboração.

Com isso queremos compreender que a desproporção entre as representações elaboradas pelo trabalhador a respeito do papel da escola na atualidade e as possibilidades verdadeiramente oferecidas por esta instituição, carrega elementos representativos de outro contexto histórico. O trabalhador, portanto, herda uma ideia de escola aos moldes mecanicistas, elaborada num diferenciado contexto, e que se alastrou aos dias atuais através das relações sociais.

Entendemos que, pelos vínculos sociais com familiares, colegas de trabalho, amigos, o trabalhador assume uma opinião a respeito de escola muito impregnada por memórias herdadas a despeito desta instituição. O trabalhador se sente coagido a buscar os estudos sem que se tenha uma reflexão mais centrada aos porquês de tais empenhos.

Na obra “Era dos extremos”, ao se referir ao breve século XX, Eric Hobsbawm faz uma menção bastante oportuna ao que se discute.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vieram. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio. (HOBSBAWM, 1997, p. 13).

As palavras do autor, muito perspicazmente, inscrevem as experiências pessoais dos indivíduos no presente a um desenrolar de episódios e subsequência de contextos históricos

⁵ Entendemos representações sociais como sendo o grupo de significações adquiridas para um grupo acerca de determinado objeto. As representações funcionam como interpretação da realidade que desenha a relação que o sujeito estabelece “com o seu meio físico e social, determinando seus comportamentos e suas práticas.” (ABRIC, 2000, p. 28). Funcionam como “guia para ação”, ancoradas em condições materiais, políticas, econômicas e culturais específicas, que exercem a vinculação entre o sujeito e o objeto representado (SÁ, 1998).

que foram sequenciados, capazes de aportar na atual percepção pessoal. Dessa forma, as experiências pessoais e o senso comum, tão corriqueiramente transmitido nas relações sociais, estão ancorados num plano maior de trâmites históricos.

Como suporte teórico para esta discussão, fazemos uso da categoria memória herdada – ou memória por tabela – tratada por Pollak (1992). Para este autor, a memória tem um distintivo transformável, pois, quando requerida pelo presente, transporta-se impregnada de ideologias características do seu diálogo com o contexto histórico em que o objeto memorado foi concebido. Pollak salienta que, muito embora a memória seja uma reconstrução do passado segundo elementos incorporados ao presente, existem componentes que lhe parecem “invariáveis”, com pontos “imutáveis” capazes de garantir a percepção da trama de relações sociais historicamente situadas num dado contexto do passado.

Fazendo uso desta proposição, pode-se, portanto, conjecturar a hipótese de que o sentido assumido pela escola noturna para o trabalhador, que vivenciou esta realidade no auge da educação tecnicista, tem a propriedade de transitar pelos subsequentes contextos históricos e adquirir contornos muito semelhantes ao cenário sociopolítico de onde fora concebida. Também partindo das prerrogativas de Pollak a este respeito, deduzimos que o grau de incorporação desta memória foi proeminente ao ponto de ter neutralizado adulterações significativas ao seu estado originário.

De fato - e eu gostaria de remeter aí ao livro de Philippe Joutard sobre os *camisards* -, podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação. (POLLAK, 1992, p. 3).

A memória, neste sentido, transporta as representações, disseminando significados ancorados a contextos históricos do passado. Trata-se de uma trama difusa que permite situar a ideia que o trabalhador hoje tem a respeito da escola, e da formação que por ela é proposta, a um corolário de significações esboçado no tramitar natural da história humana.

No decorrer da nossa breve experiência enquanto professor da escola noturna, observamos que existe um discurso generalizado por parte do aluno, que foi ratificado no decorrer da aplicação dos instrumentos de pesquisa empírica. Quando indagados sobre o porquê estudar, os alunos costumam reproduzir o discurso “para ser alguém na vida” ou “para ser alguém, tem de frequentar a escola” e mais, “sem educação, não somos ninguém”. Se dialogarmos estas opiniões com os encaminhamentos sociais que a elas vinculam, atribuindo-lhes valor em função do caráter ideológico que elas denotam, temos intrigantes reflexões a

ser levantadas. É importante compreender o sentido de “alguém” ou, adversamente, “ninguém” ao papel que, para o trabalhador, a escola se volta. Efetivamente, existe a ideia de que a educação lhe permita existir socialmente e que, sem a mesma, o indivíduo se mantém despossuído de relevância no cenário social. Mas, qual é a noção de existir aqui presente?

Em Marx (1985), é oportuno utilizar o conceito de trabalho⁶ e as suposições assentadas no mesmo a respeito da condição para existência humana. Marx afirma que é pelo trabalho que o homem se constitui, é por este meio que ocorre a “humanização do homem”, sendo-lhe permitido de construir seu espaço de atuação. Dentro desta base teórica, Saviani (2007) propõe interessante análise sobre a identidade estabelecida entre escola e trabalho. O autor lembra que “a essência do homem é o trabalho”, isso por que, segundo ele, ao contrário dos demais animais que se adaptam às características impostas pela natureza, nós adaptamos a natureza às nossas necessidades. Este processo só é possível por meio do trabalho. Nesse sentido, o homem não nasce pronto para atuar como homem, ele constrói-se homem por meio do trabalho. Para aprender a constituir-se quanto homem, torna-se vital o processo educativo; o que nos permite afirmar, então que “o ponto de partida entre trabalho e educação é a relação de identidade” (SAVIANI, 2007, p.5).

Transpondo esta observação para o conteúdo dos discursos verbalizados pelos alunos anteriormente mencionados, observa-se que materializar-se como “alguém” por intermédio da escola, certamente oneram, na ótica do trabalhador, as instituições educativas com o papel de formar para o trabalho, quando, na verdade, as reformulações especialmente derivadas da reestruturação produtiva, redesenharam este quadro. Ao ambicionar fazer-se “alguém na vida”, o aluno intenciona materializar-se como cidadão que se insere ativamente no processo produtivo, atuando no mundo do trabalho e ingresso no público consumidor capaz de fazer circular o fluxo de capital. O contexto cotidiano, reforçado por todo aparato midiático, permanentemente ostentam um padrão de vida supostamente conquistado por intermédio do trabalho e, reposicionando a ideologia neoliberal, aqueles que estão excluídos deste padrão bem sucedido de vida, o são por incompetência própria, porque não se esforçam

⁶ É imprescindível sublinhar a ambivalência contida na expressão trabalho. Embora a perspectiva marxista aborde a categoria trabalho sob um ponto de vista ontológico, como essência do próprio ser humano, o senso comum, extraído do universo de pesquisa, aborda trabalho meramente como emprego, como labor passível de remuneração. Esta distorção de sentidos é fruto da própria sociedade de classes, que tem relegado o trabalho à condição de sobrevivência material dos sujeitos, como labor agonizante em que, os menos favorecidos, necessitam submeterem-se precariamente de modo a garantir a sobrevivência. Para os sujeitos entrevistados, falar de trabalho é falar de obrigação e renda. Por este motivo, utilizaremos a expressão “emprego” ou “mercado” como forma de diferenciação entre o sentido ontológico do trabalho e o sentido corrompido que o mesmo adquiriu na prática social dentro do sistema capitalista.

suficientemente. A escola, embora não mais assuma a função de formar para o trabalho, deixa implícita sua utilidade ambígua, onde os agentes motivadores desta instituição mais parecem ser meramente ideológicos, movidos pela tentativa de alienar em prol da aceitação da perversidade de um sistema voltado ao favorecimento das elites em detrimento das maiorias.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa incide em analisar a memória presente no trabalhador a respeito da escola noturna, vislumbrando as prováveis desproporções entre o sentido assumido pela instituição escolar para o trabalhador e os debates acerca do papel da educação no cenário atual. Intenta-se observar representações sociais elaboradas pelo trabalhador a respeito desta instituição, inscrevendo-as num contexto histórico mais amplo que, por sua vez, se demonstra conectado a uma trama de contextos históricos que, ordenados, desaguaram na atual configuração que aporta o objeto ora investigado.

Referências

ABDALA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 110).

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ª edição. Goiânia: AB, 2000. (pp. 27-38).

ALVES, A. E. S. **Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005.

FRANCO, L. A. de C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; Vol. 22).

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 3ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Coleção educação universitária).

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. (pp. 25-54). (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. (pp. 76-99). (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, C. L. et. al. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª edição. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. (pp. 45-59)

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. 2ª edição. São Paulo: Editora Schwarcz, 1997.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Volume 1. Tradução: Regis Barbosa & Flávio Kothe. 2ª edição. São Paulo: Nova cultural, 1985.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social: Estudos Históricos**. Tradução: Monique Augras. Rio de Janeiro, vol. 05, nº. 10, 1992.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição. Autores Associados: Campinas – SP, 2010.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8ªed.Campinas, SP: Autores Associados, 2003. pp. 11-22.

WOMACK, J. P., A mentalidade enxuta nas empresas. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.