

CAPITALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: ÊNFASES À MEMÓRIA DO TRABALHADOR SOBRE A ESCOLA NOTURNA

Capitalism, work and education: emphasis to the memory of worker about the night school

CARMO, Roney Gusmão do¹

RESUMO

As reconfigurações indicadas pela reestruturação produtiva se tornam ainda mais nítidas no decorrer da década de 90, tanto em sua face política, com a vigência do modelo neoliberal, como em sua face social, pelo favorecimento de um sistema altamente concentrador. Agora a tônica é transferir para os indivíduos a responsabilidade por seu estado de exclusão, isentando o Estado de quaisquer responsabilidades a este respeito. O trabalhador é impelido a frequentar a escola, tendo por compreensão as possibilidades de mobilização social advindas da escolarização. Esse senso comum vem de uma herança que compreende a escola segundo os moldes tecnicistas formulados em outro contexto histórico. É esta memória herdada que nos permitiu compreender a existência de uma assimetria entre as representações formuladas pelo trabalhador e as reais possibilidades indicadas pela escolarização no atual contexto. Enquanto o trabalhador sustenta a expectativa de adquirir uma profissão a partir do curso do ensino regular, o Estado não lhe confere garantias sobre inserções no mercado.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva; Escola noturna; Trabalhador.

ABSTRACT

The rearrangements shown by the productive restructuring becomes even clearer during the 90's, both in its political front, with the validity of the neoliberal model, as in its social face, by favoring a highly hub system. Now the accent is transferred to the individual responsibility for this state of exclusion, absorbing the state any responsibility in this regard. The worker is compelled to attend school, and by understanding the possibilities of social mobilizing resulting schooling. This common sense comes from a heritage that understands the school in a professional conception of education, formulated in another historic context. It is this inherited memory that allowed us to understand the existence of an asymmetry between the representations made by the worker and the actual possibilities indicated by enrollment in the current context. While the worker supports the expectation of acquiring a

¹ Graduado em Geografia, Especialista em Memória e Mestrando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista. Atualmente leciona Filosofia no ensino médio da Rede Estadual de Educação e no ensino superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciência - FTC. E-mail: guzmao@hotmail.com.

profession from the course regular education, the state does not give assurances about the professional insertion.

Keywords: Productive restructuring; Night school; Worker.

INTRODUÇÃO

A nossa experiência como docente do ensino médio noturno fez gerar inquietações a respeito do discurso do trabalhador sobre a escola. Motivado por expectativas acerca do mundo do trabalho, o aluno-trabalhador insiste na escolarização por entender que a mesma lhe promove garantias de mobilidade na hierarquia salarial. A compreensão de escola, submissa às demandas do mercado de trabalho, foi paradigma concebido em outro contexto histórico, quando havia necessidade de formação imediata de mão-de-obra segundo as requisições do mercado de trabalho em expansão no Brasil durante o período do nacional desenvolvimentismo. Naquele momento, todo o programa escolar estava rigorosamente de acordo com as requisições de um definido modelo de desenvolvimento econômico, ilustrado pela plena expansão da atividade industrial.

Tal ideário foi superado anos mais tarde, quando a nova lógica de acumulação, sinalizada pela reestruturação produtiva, transporta as responsabilidades do Estado para os próprios cidadãos. Agora compete ao indivíduo “correr atrás”, de modo a tornar-se empregável dentro do atual perfil de trabalhador. A escolarização, nesse novo cenário, se torna apenas mais um componente capaz de somar subsídios à condição de empregabilidade. Se antes caberia ao Estado formar a mão-de-obra segundo as demandas solicitadas pelo vertiginoso processo industrial, agora compete ao próprio sujeito adequar-se aos múltiplos critérios sinalizados pelo mercado de trabalho.

Por outro lado, o aluno-trabalhador mantém uma representação sobre a escola bastante atrelada ao superado modelo tecnicista. Embora exista a constatação de que a escola não mais deva se submeter aos ditames do mercado, quando questionado, o aluno-trabalhador sempre aborda o trabalho como maior motivação pessoal que o impele à escola. Frases como “estudo para ser alguém na vida”, “o mundo está cheio de oportunidade, temos de correr atrás” ou “todos que são prósperos foram pela escola” são alguns fragmentos extraídos dos instrumentos de pesquisa aplicados junto aos alunos-trabalhadores.² Tais sentidos assumidos pela escola para os sujeitos

² Desenvolvemos dissertação de mestrado, cujo foco principal é a “Memória Social do Aluno-Trabalhador sobre a Escola Noturna”. Os instrumentos de pesquisa foram aplicados junto aos alunos do ensino médio noturno do Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista, cujos questionamentos se voltavam a tentar perceber o significado assumido pela escola para os alunos-trabalhadores. Foram entrevistados 15 alunos, aleatoriamente selecionados a partir de questionário aplicado previamente à totalidade dos alunos que compõem as 9 turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio noturno da referida instituição. Na análise das entrevistas, alguns discursos se mantiveram recorrentes, a exemplo da ideia de “estudo para ser alguém na vida”, fato que motivou maior atenção a essa percepção, permitindo sua vinculação à memória herdada de uma escola sob a incumbência de formar para a inserção desses sujeitos na engrenagem do sistema capitalista. “Ser alguém na vida”, para esses sujeitos, é materializar-se como alguém, é existir, seja como assalariado, seja como consumidor. Afinal, ser “alguém” para o trabalhador é consolidar-se

que nela insistem nos permitem inscrever o senso comum a um contexto histórico mais amplo.

Nesse sentido, o presente texto se inspira no discurso do aluno-trabalhador sobre a escola, inscrevendo-o nos próprios caminhos sugeridos pela reestruturação produtiva que aportaram na atual configuração socioeconômica também visível no interior do espaço escolar.

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: IMPACTOS NO MUNDO DO TRABALHO

O sistema capitalista ao longo da sua história é marcado por crises cíclicas, identificando nas suas bases necessidades constantes de reconfigurações para garantir a acumulação. No entanto, é pertinente a ressalva de que as mudanças não significam melhoria das condições de vida e de trabalho para todos aqueles que estão envolvidos com a produção, mas simplesmente aponta para a ideia de que a atual conjuntura socioeconômica global se encontra cada vez mais complexa e menos previsível. Por exemplo, o crescimento da China é um fenômeno expoente no cenário geopolítico moderno, mas ocorre pela dilaceração da qualidade de vida de grande parcela de seu povo, com atração de empreendimentos que visualizam este território como segura fonte de renda em função dos reduzidos custos na produção.

Várias fábricas de calçados, por exemplo, transferiram-se da região de Franca, no interior do Estado de São Paulo, ou da região do Vale dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul, para estados do Nordeste, como Ceará e Bahia e hoje começaram a pensar em transferir parcela de sua produção para o solo chinês. Indústrias consideradas modernas, do ramo metalomecânico e eletrônico, transferiram-se da Região da Grande São Paulo para áreas do interior paulista [...] hoje examinam possibilidades de transferência de parte da produção para a China (ANTUNES, 2007, p.52).

Uma breve análise sobre o processo de reestruturação produtiva e suas repercussões sobre o mundo do trabalho, bem como no sistema educacional, é exemplo nítido do que se afirma. A substituição do modelo taylorista/fordista pelo esquema de produção toyotista revelou transformações muito mais amplas que meramente o sentido econômico. Tais reconfigurações são reflexos de elementos socioculturais e políticos que muito de perto interferiram na estrutura da sociedade capitalista.

A lógica da produção fordista se demonstrava previsível basicamente porque conjugava a larga produção estandardizada com a linha de montagem, onde dispensava qualquer potencial intelectual dos funcionários que ultrapassasse os repetitivos e elementares movimentos fracionados em etapas da produção. O escopo primordial desse sistema consistiu em elevar a perícia do funcionário de modo a reduzir o tempo de produção, anulando qualquer

objetivamente no cenário social; contudo, a impessoalidade da expressão “alguém” também denota a busca por estabelecer-se como “mais um” componente da engrenagem capitalista, “mais um” inserido enquanto produtor ou consumidor de mercadorias. Ser vivente é ser parte do sistema capitalista. Esta é a ambição introjetada pelas classes menos favorecidas, mesmo que tal inserção desconfigure a individualidade do trabalhador, mesmo que mutile a sua essência, mesmo que ignore as suas peculiaridades que o tornam “irrepetível”.

interferência criativa do trabalhador, pelo contrário, dissonâncias para com o trabalho na linha de montagem eram absolutamente banidas.

Produzia-se, portanto, em larga escala, tendo em vista o alcance de mercados consumidores de demanda absolutamente previsível. Para essa empreitada, as amplas linhas de montagem tinham a padronização do trabalho como estratégia suprema, associada ao baixo nível de qualificação profissional dos trabalhadores, cuja lógica embrutecia qualquer potencial submetido a tais condições.

O sistema de produção fordista se expandiu entre as economias capitalistas, articulando o modelo produtivo em larga escala ao que se chamou de Estado de Bem-estar Social, em simultaneidade com o surgimento dos articulados sindicatos de trabalhadores. Nesse momento, o Estado fora requerido pelo sistema econômico de modo a garantir elementos considerados essenciais para a vida em sociedade (saúde, educação, políticas previdenciárias e segurança). Reconhece-se pela política de Bem-estar Social que o poder público deve assumir o central papel de reger o desenvolvimento econômico, por uma política de intervenção de modo a regulamentar pontos estratégicos da cadeia produtiva.

No caso brasileiro, o modelo taylorista/fordista foi aplicado por empresários paulistanos no decorrer da década de 30. No entanto, não foram todas as fábricas que tiveram sua produção orientada por esse modelo. As razões variam, como afirma Alves (2005), desde as dissonâncias entre a ideologia e a base produtiva, até a baixa qualificação dos operários no Brasil. O modelo fordista engrena no país somente mais tarde em função da criação de toda uma conjuntura capaz de viabilizar tal processo.

A introdução do padrão fordista de gestão do trabalho e da vida dos trabalhadores aconteceu a partir da abertura do país ao capital estrangeiro, nos meados da década de 50, com a oferta de incentivos às empresas multinacionais, ampliando-se o processo de industrialização, favorecido pela política do Estado populista-desenvolvimentista. O Brasil, nessa época, inaugura as bases de uma economia urbana e industrial incorporando a indústria de bens de consumo (ALVES, 2005, p.56).

Ilustra-se esse cenário com as intensas ofertas de incentivos para atração de empresas multinacionais, ao que se chamou de substituição de importações. O Brasil visualiza, então, o ingresso de grandes empreendimentos, fato que reconfigura o país em esferas outras como a social, política e econômica.

O modelo fordista não se estabeleceu integralmente no Brasil, manifestando-se com caráter ainda embrionário, marcadamente cheio de conflitos que inviabilizaram sua solidez. Tal fato pode ser largamente constatado pela política de Bem-estar Social, que sempre foi vista como parte agregada ao modelo fordista. No Brasil, o papel do Estado se manifestara caótico, impedindo a formação de uma cultura política desencadeadora de revoluções democráticas, elementos hoje que conseguiram excluir grande parte da população até mesmo dos requintes exploratórios do fordismo. A exclusão se manifestava neste período como vultosa no Brasil, em que

o atraso na construção de uma cultura política com fortes representações sindicais e de organização partidária, a ausência de uma real revolução democrática no país e a dependência econômica às nações centrais, são definidoras de um país cujas classes subalternas não conseguiram atingir nem mesmo a "cidadania do fordismo". Esta ficou

restrita a alguns poucos segmentos de trabalhadores (DRUCK *apud* ALVES, 2005, p.60).

Em termos gerais, o ideário fordista se manteve até meados da década de 70 no mundo, quando o súbito aumento no preço do petróleo impactou a estrutura econômica de grande parte dos países, dando início a um processo vertiginoso de oscilações nas taxas de câmbio, tornando ainda mais vulnerável os países de economia periférica. Esse episódio é emblemático e inicial para um ciclo constante de grandes variações cambiais, que tem início nesse momento, mas que se torna bastante persistente nos anos seguintes.

Toda essa inconstância do mercado passou a requerer muito mais prudência por parte dos investidores que, simultaneamente, visualizavam uma migração frenética de investimentos para o setor terciário (serviços), resultando num acirramento da concorrência e, por efeito, retração do crescimento econômico. A indústria, por sua vez, incorporou os recursos tecnológicos ao processo produtivo, visando não ao alargamento da produção, mas, sobretudo, à melhoria da qualidade e personalização das mercadorias em função da demanda. Essas transformações afetaram diretamente as relações trabalhistas e as características organizacionais da produção. Nesse momento, ganha força o sistema de produção toyotista presente no Japão desde a década de 50.

O toyotismo é uma forma de organização do trabalho originado da fábrica Toyota no Japão e que se expandiu no mundo capitalista, em contraposição ao taylorismo-fordismo. Nesse modelo a produção é definida segundo as demandas de consumo, adotando a lógica de empresa “enxuta”, de princípio *just in time*, fundamentada no trabalho operário em equipe e com multivariabilidade de funções. A elevada concentração das unidades produtivas, a produção em larga escala, somadas ao elevado número de trabalhadores pouco qualificados emperravam o crescimento econômico nesta etapa do sistema capitalista, fazendo necessário implantar modificações à organização produtiva que interferiram tão profundamente no perfil do trabalhador empregado pelas instituições engrenadas no novo cenário indicado pelo sistema.

Instaura-se, portanto, um novo perfil de trabalhador no momento em que ocorre a desverticalização da produtividade, incorporando a polivalência como característica primordial aos funcionários no dinâmico processo produtivo. Além disso, a tecnologia ganha fôlego no espaço da empresa aos moldes produtivos toyotistas, permitindo o aumento vigoroso do potencial produtivo sem a necessidade de novas contratações. Divergindo do fordismo, aqui a ideia é conduzir o trabalhador a tomar conhecimento de todo o processo produtivo da empresa, levando-o à operacionalização de todos os instrumentos tecnológicos incorporados à produtividade. Nesse sentido, ratifica-se a importância da escola, fazendo emergir uma nova vertente da teoria do capital humano, com alguns reajustes em relação ao primeiro momento dessa proposição, como será assinalado mais a frente.

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca definitiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado (SAVIANI, 2010, p.429).

A amplitude das transformações requeridas pela reconversão produtiva somente foi possível mediante remodelagens em políticas estatais capazes de viabilizar tais reajustes. Essa situação pode ser comprovada por reestruturações no mercado de trabalho, flexibilização de leis trabalhistas, supressão das barreiras comerciais e ainda minimização da interferência estatal na economia. Mais especificamente no que tange aos trabalhadores, cabe salientar todo o desmonte da força sindical, bem como a desregulamentação de leis que garantiam benefícios à classe trabalhadora.

No cenário político brasileiro, esse período é marcado pela instituição da conjuntura neoliberal, elemento este basal para dinamizar a reestruturação produtiva, como já sinalizava o capitalismo mundial.

Especialmente durante a década de 90, os impactos da reestruturação produtiva aportam mais veementemente no espaço brasileiro. Nesse período, observa-se que as indústrias nacionais incrementam reajustes, especialmente no que tange à implementação do *just in time*,³ os programas de qualidade total, além de impactos diretos nas relações de trabalho. Nesse cenário, a função da escola também é alterada, seguindo uma remodelagem do que se chamou de teoria do capital humano.

Desde seus primórdios, sinalizados por Schultz, a teoria do capital humano⁴ dentro do sistema capitalista passa a sofrer algumas reedições em seu componente central. A crítica pertinente que se deve fazer sobre a teoria do capital humano – bem como sua nova face com a reconversão produtiva – é que, mesmo impondo medidas dolorosas de contenção dos níveis inflacionários para se empurrar o crescimento econômico, “não se podia pensar no mercado de trabalho como esfera de expansão ilimitada, simplesmente porque nele não poderia haver espaço para todos” (GENTILI,

³ O modelo de produção fordista se fundamentava na produção de mercadorias estandardizadas 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 desse 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 esse modelo produtivo submetido 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).

⁴ A teoria do capital humano se assenta na ideia de que as oportunidades de trabalho são balizadas por investimentos em educação, ou seja, quanto maior o investimento em qualificação, maiores serão também as possibilidades de emprego. Em larga escala, essa teoria tinha um teor ideológico, orientado pela tentativa de justificar o grau de subordinação de muitas nações que demonstravam graves indicadores sociais. Assim, “o capital humano permitiria aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se, e aos indivíduos, a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade e ascensão social” (FRIGOTTO, 2008, p.15). Com a reconversão produtiva, essa teoria ganha nova versão, uma vez que a escola, muito embora não tenha função instantânea de formação para o mercado de trabalho, pode fornecer quesitos capazes de somar elementos de competitividade no grau de empregabilidade de um indivíduo. A partir das mudanças sugeridas pela reestruturação produtiva, a importância da escola para o processo produtivo foi ratificada, porém a teoria do capital humano assume nova roupagem, nova inserção no contexto capitalista. O papel da escola “estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados [...]” (SAVIANI, 2010, p.429-430).

2008, p.89). Portanto, a educação com vistas certas ao emprego se inscreveu no campo da utopia, simplesmente porque o crescimento da economia não significava necessariamente absorção de todo o contingente de desempregados. Foi quando se alterou o discurso para a necessidade de uma formação escolar “também” para o emprego, ao que Gentili denomina de “desintegração da promessa integradora”.

A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outras coisas senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a empregabilidade. Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis (GENTILI, 2008, p.89).

Outro componente crucial dessa nova etapa do capitalismo tem sido a incorporação de tecnologia de ponta ao processo produtivo. Muito distante da produção fordista, na reconversão produtiva utilizam-se tecnologias leves, capazes de ocupar pouco espaço, pouca mão-de-obra e ajustada segundo a demanda de consumo. A tecnologia aqui utilizada pretende reduzir custos gerais da produção, ampliando, não o estoque, mas o faturamento, substituindo a tecnologia rígida da maquinaria fordista por uma tecnologia flexível (SAVIANI, 2010, p.429).

O extensivo uso de tecnologias de ponta gera impactos dramáticos sobre o mercado de trabalho, tanto porque demanda novas qualificações como, também, porque suprime o poder de barganha dos trabalhadores devido à simplificação do manuseio dessas tecnologias.

O impacto sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a quantidade de trabalho e a qualificação é crucial. Ao mesmo tempo em que se exige elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (mas não de todo) cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para a grande massa de temporários, trabalhadores “precarizados” ou, simplesmente, para o excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no caso de escolarização, não se coloca como problema para o mercado (FRIGOTTO, 2010, p.82).

Em toda essa empreitada neoliberal para ajuste da economia capitalista segundo os interesses da burguesia, torna-se impossível não observar os efeitos nefastos, sobretudo de ordem social. As elevadas taxas de desemprego e exclusão, somadas ao caos urbano eclodido nas grandes metrópoles das nações periféricas, o exponencial aumento do número de desabrigados, marginalizados e banidos pelo mercado de trabalho formal são evidências precípuas em qualquer olhar meramente absorto sobre a atual conjuntura capitalista.

No mundo do trabalho, os efeitos das novas tecnologias são ainda mais dramáticos, uma vez que, tendo em vista a vigorosa ampliação da capacidade produtiva,⁵ tornou-se imprescindível a admissão de um novo

⁵ De um modo geral, a reconversão produtiva no Brasil atingiu prioritariamente as grandes indústrias. Os pequenos e médios negócios tiveram manifestações insipientes desse novo padrão produtivo. No caso brasileiro, um dos principais problemas foi a o baixo nível formativo dos operários que, em grande parte, não continham o componente “humanístico” em sua formação (como será melhor debatido à frente). O mesmo se aplicava aos cargos gerenciais que, deparando

perfil do trabalhador. Se antes, no taylorismo/fordismo, o trabalhador se ateuve basicamente à sua diminuta função na fábrica, agora se busca um trabalhador hábil por conhecer várias fases do processo produtivo, capaz de executar múltiplas funções, sob distintas condições num processo de “desespecialização”.

No sistema toyotista, a polivalência se torna característica preponderante para o trabalhador, cabendo-lhe ter conhecimento sobre os mecanismos de funcionamento de toda a cadeia produtiva, tendo em vista o fortalecimento da lucratividade da empresa. Esse elevado grau de flexibilidade do trabalho, aplicado ao dinamismo tecnológico, permitira à empresa aumentar a produtividade segundo a demanda, sem necessidade de novas contratações. Todo esse incremento à produção também foi acompanhado por esforços na mudança de paradigmas na postura do trabalhador acerca da empresa, com divulgação de um ideário sobre coletivismo das instituições. A propagação de ideias que agregavam o trabalho individual do funcionário ao crescimento da empresa e, por efeito, da nação, gerou um desconforto sobre a reivindicação de direitos trabalhistas, constringendo os trabalhadores ao empenho de esforços exaustivos em função do “bem comum”. Nesse cenário, solicita-se um funcionalismo flexível, capaz de vestir a camisa da empresa e disposto a submeter todo seu potencial criativo à lucratividade da instituição. Trata-se de uma adesão que ultrapassa o formalismo contratual, implicando aceitação das eventuais oscilações no ritmo de trabalho, ampliação da carga horária, disposição ao trabalho de equipe, adesão ao ideário institucional, dentre outras atitudes de plena entrega aos serviços que, nem sempre, resultam em proporcional aumento salarial.

No interior desse contexto, o sistema educacional surge como instrumento imprescindível para a formação desse trabalhador em conformidade com as demandas do mercado. Logo, erige-se uma nova vertente da teoria do capital humano, agora assumindo outra roupagem, de acordo com a polivalência solicitada aos funcionários e também flexibilidade, como já mencionada. Nas palavras de Frigotto:

Tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão (FRIGOTTO, 2010, p.155).

De fato há uma repentina redescoberta da dimensão humana no processo produtivo, contudo é importante ponderar que tal “humanismo” não se funda numa tentativa de resgate do sentido ontológico do trabalho, mas é balizado pelas iminentes características de novas formas de exploração, que visam otimizar o trabalho, o tempo e o espaço, de modo a reduzir os custos produtivos para que seja possível lançar no mercado produtos com excelência de qualidade e de baixo valor.

A nova roupagem assumida pela teoria do capital humano demonstra algumas peculiaridades que a distingue de outros momentos quando tais conjecturas também foram preconizadas. No período keynesiano, quando a

com a influência sindical, encontravam entraves na tentativa de envolvimento mais acentuado dos trabalhadores no processo produtivo.

teoria do capital humano foi originariamente instituída, atribuía-se à escola o papel de formar mão-de-obra para o exercício profissional, cujo objetivo se voltava à garantia da competitividade das empresas. Com a aplicação da reestruturação produtiva, a importância da escola é ratificada, contudo a teoria do capital humano ganhou novo significado. Se anteriormente a escola era compreendida como espaço de formação com vistas às demandas coletivas com prováveis fins em acréscimos salariais à classe trabalhadora, agora, no decorrer da década de 90, entende-se que a educação assume compromissos com os interesses privados, pelo realce às competências que cada indivíduo deve procurar desenvolver objetivando melhor posição individual no mercado de trabalho.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalhos definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição dos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista não há emprego para todos [...] (SAVIANI, 2010, p.430).

Emergem com grande contundência as expressões, hoje já tão difundidas, como empregabilidade, empreendedorismo, que, na ótica neoliberal, se materializa como pretexto para justificar a incapacidade – ou indisponibilidade – do sistema, da forma como se configura, em garantir a qualidade de vida para a população mais vulnerável. Dessa forma, a reedição da teoria do capital humano surge também em sua vertente ideológica, como justificativa para a ampla exclusão social insinuada pela atual configuração do mercado de trabalho.

Neste deslocamento aparentemente inocente esconde-se uma metamorfose na sociabilidade capitalista e no campo do conteúdo educativo. O fundo público garante apenas um patamar mínimo de escolaridade ou de subsídios aos mais pobres. [...] No plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual. Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis (FRIGOTTO, 2008, p.15).

A educação se torna uma das ferramentas dissimuladas para justificar a lógica excludente do neoliberalismo, que, também com grande presteza, terá um poder de incutir um padrão educacional amoldado à submissão aos princípios burgueses, represando o volumoso contingente de excluídos, sob o pretexto da empregabilidade. Tal fato silencia mobilizações, apazigua possibilidades de questionamento e embrutece o senso crítico.

O setor educacional não somente é capaz de absorver enormes contingentes da força de trabalho (educada) como frequentemente contribui para adiar a integração de uma parcela da força de trabalho educada ao mercado (servindo de válvula de escape para tensões decorrentes, por vezes, de um mercado saturado de elementos qualificados), ao reter os jovens por muitos anos como alunos. Seria necessário, neste caso, perguntar qual a qualificação (se ela precisa ser maior ou de outro tipo) exigida para manter o sistema educacional em expansão (PAIVA, 1985, p.103).

A MEMÓRIA MEDIANDO O DIÁLOGO ENTRE O TRABALHADOR E A ESCOLA

O discurso formal sobre a função da escola e sua relação com o mundo do trabalho mudou, entretanto, a ideia presente no senso comum dos alunos-trabalhadores demonstra refrações de outra etapa do sistema capitalista, cuja escola tinha uma função muito mais previsível, quando submissa à lógica do mercado. Em entrevistas aos alunos-trabalhadores, observou-se que a educação escolar se confunde com “meu futuro” ou, ainda, como “certeza de melhoras na vida”. São respostas consensuais que inspiram os sujeitos a depositarem na educação a certeza de superações das dificuldades nítidas em seu cotidiano de exploração no trabalho. Embora os significados atribuídos à instituição escolar sejam ambíguos, por carregarem em si uma esperança pouco fundamentada, os discursos mostram o acentuado grau de identidade dos sujeitos com a ideia de escola atrelada ao trabalho. É pelas relações sociais que esses indivíduos internalizaram essa ideia e a reproduzem, numa tentativa viciosa de se tornarem uníssonos ao grupo social a que pertencem (HALBWACHS, 2006). A memória, nesse sentido, tem papel preponderante porque arrasta significados, manifestando-se como “representação do passado” (ROSA; BALLELLI; BAKHUST, 2000) e invocando uma convicção sólida de que os discursos herdados são legítimos e justificam a ação do presente. É invocando as “representações do passado” que esses alunos-trabalhadores são arrastados à escola, simplesmente porque a ação daqueles que compõem a prática social dos entrevistados sinaliza nessa direção e corrobora para a percepção da escola como um espaço substancial para “construir meu futuro”.

Assim, podemos inferir que, de fato, ocorre uma assimetria entre a expectativa da classe trabalhadora sobre a escola⁶ e os debates contemporâneos que fazem superar a educação tecnicista. Se, por um lado, os paradigmas mudam em função dos trâmites naturais vivenciados pelo sistema, por outro, algumas ideias disseminadas no passado se mantêm impregnadas ainda nas representações sociais e nas ações dos sujeitos. Esse poder perpessante de representações sociais também é conhecido como memória herdada.⁷ É interessante salientar que as representações sociais formuladas pelo aluno-trabalhador a respeito do papel da educação não é um discurso isolado e aleatoriamente construído, ele se encontra carregado de uma ideologia estruturada em outro contexto sociopolítico. Assim, para mencionarmos as representações sociais dos sujeitos, torna-se imprescindível invocar todos os componentes sociais que contribuíram para sua formulação e, no caso específico dos alunos-trabalhadores, os sentidos assumidos pela escola contêm significados bastante divergentes dos praticados pelo sistema educacional no atual contexto.

Para pesquisar fenômenos sociais e as representações comuns decorrentes dos mesmos, Karel Kosik (1969) propõe uma observação dialética que

⁶ O nosso universo de análise é composto exclusivamente pelo ensino médio regular noturno. Não analisamos outra modalidade de ensino, sendo assim, os debates aqui propostos se inscrevem no interior dessas características do universo empírico.

⁷ Também mencionada por Michael Pollak (1992) como “memória por tabela”. Partindo das concepções de Maurice Halbwachs (2006), Pollak entende que a memória carrega elementos representativos de outros contextos históricos, tendo, portanto, o poder de transportar para hoje concepções que contêm contornos formados em outros cenários históricos.

consiste na decomposição do todo. O conhecimento aqui é compreendido como parte da própria dialética.

Segundo o autor, a análise dialética muito se distingue do pensamento comum, que compreende as formas fenomênicas das coisas como realidade, fundamentado simplesmente na prática cotidiana. Aqui, o senso comum é visto como forma ideológica do agir humano diário, elaborando representações, não do mundo real, mas das aparências. Kosik enfatiza ainda que as representações elaboradas pelo senso comum são construídas a partir das consciências dos indivíduos e situadas em determinado contexto histórico. A dialética não leva em consideração o mundo dos significados do senso comum, não acredita em suas representações fetichizadas sobre a aparência, mas debruça sobre aspectos outros que envolvem as ideologias estruturantes do pensamento popular.

É nesse sentido que pretendemos abordar o senso comum no presente trabalho. As memórias do aluno-trabalhador sobre a escola muito se constituem do senso comum elaborado em suas relações sociais. Tais significados não são desprezíveis para as ciências sociais, mas requerem uma investigação dialética capaz de conectar tais sentidos a contextos históricos que se sequenciam e carregam aspectos diversos capazes de estruturar as sociedades humanas. É nesse sentido que a verdade, lembra Kosik, se faz e se desenvolve permanentemente; sendo inviável apropriar-se dela imediatamente.

Empregamos essa análise no momento em que consideramos o que Michael Pollak (1992) chama de memória por tabela, ou seja, a memória social dos trabalhadores sobre a escola imprime caracteres importados de outros contextos e sua compreensão sugere uma análise dialética de amplas estruturas que regem a realidade do trabalho e da educação na conjuntura capitalista do século XXI.

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade não porque sejam mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. [...] A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas (KOSIK, 1969, p.15).

Pelas relações sociais, o aluno-trabalhador, no espaço familiar ou no trabalho, se sente constrangido a buscar a escola, não por haver uma explicação lógica para tal, mas porque existe um senso de identidade com o grupo que persuade o indivíduo em tornar-se uníssono ao seu contexto social. Frequentar a escola, além de ser efeito da percepção de que o conhecimento é mecanismo de poder, se torna, antes de tudo, meio de concordância com o grupo. As falas dos entrevistados ratificam essa ideia, especialmente porque atribuem à escola um papel de adequação ao convívio social. A tentativa de “possuir uma linguagem melhor”, a busca por “ter conteúdo para conversar” são alguns dos elementos que também contribuem para a percepção de que a escola mune os sujeitos de componentes relevantes também para seu convívio social.

A escola adquire, portanto, contornos sociais, tanto porque é representada, idealizada e projetada por aqueles que a frequentam, como também porque recebe em seu interior caracteres advindos da realidade sociocultural de

alunos e profissionais que a constituem. A escola noturna, sobretudo, se destaca nessas características especialmente porque, diferente do período diurno, os alunos aqui não são apenas os filhos da classe trabalhadora, eles são a classe trabalhadora, já vivenciam a realidade de precarização, exclusão e exploração do trabalho rotineiramente.

Tal fato foi nítido nas entrevistas. Ora o trabalho constrangia, porque redundava numa realidade social periférica, ora aparecia como elemento sobressaliente na construção identitária dos sujeitos entrevistados. Ao afirmar “sou costureira”, “sou cabeleireira”, “sou comerciante” ou “sou electricista”, o indivíduo se insere como parte do mundo e das relações sociais oriundas da engrenagem econômica. O emprego do verbo “sou” orgulhosamente retira estes trabalhadores da condição de desempregados e os conduz a um patamar de inserção social e, poderíamos dizer, trabalhista.⁸ Portanto, ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho os faz sentir constrangidos pelo grau de marginalidade típico da profissão executada, é também pelo trabalho que os indivíduos se definem como personagens na vida social.

No geral, os alunos desempregados, quando questionados sobre a profissão que exercem, escreveram nos questionários⁹ “serviços gerais”. Uma tentativa de ampliar o leque de possibilidades, sem, contudo, fazer menção do verbo “sou”. Enquanto trabalhador desempregado, esse aluno ainda não tem a condição de “ser” um profissional específico, mas cabe-lhe recorrer a quaisquer possibilidades de ganhos na remuneração pela informalidade, onde o “estar” na condição de “serviços gerais” significa disponibilizar-se de modo a garantir a sobrevivência.

Assim sendo, ter uma profissão para o aluno-trabalhador é parte do seu sentimento de identidade (SAVIANI, 2010) e, no espaço escolar, as muitas profissões ali representadas dialogam entre si. “Ser” profissional é, portanto, ter uma identidade na prática social e também no espaço escolar.

⁸ Acionamos aqui a discussão proposta por Silva (2009), que chama atenção para o trabalho no sistema capitalista como ferramenta capaz de autenticar direitos sociais. Essa ideia foi muito difundida com vistas ao combate à “vadiagem” e total disponibilização do povo aos auspiciosos projetos burgueses para a sociedade. O ideário das elites capitalistas reitera “a centralidade do trabalho assalariado, proporcionando-lhe um sentido de organização social, fornecedor de identidade e garantidor da participação social” (SILVA, 2009, p.144). Nesse discurso, ter um emprego é parte substancial do exercício pleno da cidadania, é poder usufruir de uma condição socialmente “mais digna” e, para os entrevistados, é poder constituir-se como “alguém na vida”. Acrescentamos também que a memória tem poder mobilizador desse ideário, permitindo transitar representações sociais induzidas pela conjuntura política minuciosamente construída em outros períodos da história, que disseminou uma ideia de trabalho vinculado à honradez do ser humano e a ociosidade como degradante. Os sujeitos internalizaram essa ideia especialmente no período do nacional-desenvolvimentismo, quando se tornou necessária a construção ideológica do trabalho e da sujeição à exploração como quesitos básicos para o pleno exercício da cidadania. A mídia foi acionada para contribuir com essa ideia e a conjuntura política construiu a escola para incutir tais ideias na formação dos sujeitos. Hoje, os filhos dessa geração assumiram tais significados, contribuindo de forma contundente para as representações sobre a importância de estudar.

⁹ Os questionários foram para todos os alunos do ensino médio noturno. Foram 9 turmas, com um total aproximado de 270 alunos. Tais questionários permitiram selecionar os alunos para entrevistas, dentro da maior variedade possível de sexo e idade. O primeiro instrumento de pesquisa continha informações fechadas, como idade, sexo, profissão, motivações e perspectivas na escola; enquanto que as entrevistas exigiram maior tempo, pois requereu diálogo individual com os 13 alunos-trabalhadores analisados.

Lembramos que a cultura do trabalho,¹⁰ quando considerada pela organização pedagógica da escola noturna, parece assumir apenas sua vertente de negatividade, parece entrar na escola como vetor de condolência pela condição cruel a que se submetem os alunos. O trabalho remunerado soa como mecanismo ordenador dos horários, como substância motivadora da tolerância para com esses alunos que parecem não ter condições de acompanhar o mesmo programa aplicado ao período diurno. Evidentemente, essas medidas se mostram apropriadas na tentativa de manter o aluno até o término do ano letivo, contudo o erro é a sensação conclusiva que essas ações geram. Ordenar as atividades pedagógicas do período noturno em função da realidade de envolvimento desses alunos com o trabalho remunerado não encerra o papel da escola quanto a essa questão. O que se visualiza é que a escola desconsidera a cultura do trabalho em seu substrato positivo, eliminando-o enquanto meio educativo, negligenciando-o como meio de sociabilidade e reflexão (ABDALA, 2004).

A relação entre o mundo do trabalho e educação não parece ser tão simplista como frequentemente se julga. Ao contrário do que se demonstra, para o aluno, não é regra abordar o trabalho remunerado como mecanismo nefasto que infringe a sua frequência na escola. Como brevemente mencionamos, as entrevistas mostraram que a cultura do trabalho é um dos grandes vetores que motiva a frequência do aluno-trabalhador na escola, uma vez que os entrevistados sempre sinalizaram para o mundo do trabalho quando respondem a qualquer questionamento a respeito da escola.

Professores e gestores,¹¹ quando entrevistados, admitem essa realidade ao compreenderem o aluno do período da noite como “mais carente” ou com “maiores dificuldades”. Na totalidade dos entrevistados, houve a consensual constatação de que o trabalho é o vetor de desqualificação desses alunos-trabalhadores e, em virtude dessa peculiaridade, o ensino necessita ser “mais

¹⁰ A grande confusão conceitual entre as categorias aqui debatidas se tornou altamente nítida no campo empírico de investigação. Os sujeitos analisados entendiam trabalho e emprego como sinônimos e, para redigir os textos subsequentes, alguns esclarecimentos conceituais se fazem necessários. Kuenzer (2002) prefere fazer uso da expressão “mundo do trabalho”, ao “incluir tanto as atividades materiais, produtivas, quanto todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” (KUENZER, 2002, p.78). A autora compreende o mundo do trabalho na sua historicidade, aglutinando tanto o significado criador do trabalho, que anima e enobrece o homem, como também sua porção aviltante, que aliena os sujeitos e degrada sua prática social. Kuenzer utiliza “mundo do trabalho” para expressar a conotação econômica e também social (cultural, política e educacional) que envolve as relações traçadas entre trabalhadores e seu trabalho. Neste texto, optamos por fazer uso de “cultura do trabalho” (SILVA, 2009) para definir toda a conotação social adquirida historicamente no curso capitalista e sinalizado ideologicamente pelo projeto burguês, fato que resultou em frequentes confusões entre as categorias trabalho e emprego. Fazemos uso também da expressão “mundo do trabalho” como meio de englobar os aspectos econômicos e sociais da categoria trabalho.

¹¹ Além dos alunos-trabalhadores, professores e diretores foram entrevistados com vistas a compreender a forma pela qual o ensino médio noturno é composto e quais os critérios que definem a conduta da escola mediante essa modalidade de ensino. O que se observou é que, não somente os alunos, mas também os professores herdaram significados da educação segundo as requisições do mercado de trabalho e, embora entendam a pertinência da escolarização para o emprego, não incorporam em sua prática docente elementos que justifiquem a vinculação da escola para com o mercado de trabalho. Tal vínculo, portanto, se mantém no discurso, mas não se converte em prática, uma vez que o trabalho sequer é mencionado em sala de aula. Existe o reconhecimento de que este universo de alunos seja constituído por trabalhadores, porém ignora-se essa condição como possibilidade de fomento a reflexões críticas que tangenciam o mundo do trabalho.

tolerante” ou, ainda, “mais *light*”, nas palavras dos professores. Essa ideia é apregoada insistentemente e deixa nítida a percepção do trabalho como prática necessariamente degradante, como inimigo do ensino, como elemento de subtração.

O ingresso da categoria trabalho no espaço da escola noturna não pode se configurar suficientemente como mecanismo de ordenação das atividades pedagógicas, mas deve ingressar, acima de tudo, como objeto de análises na busca pelo fomento à consciência e, de forma mediata, capazes de sinalizar para possibilidades de superação das condições que vivem os trabalhadores.

POSSIBILIDADES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de reestruturação produtiva alterou profundamente a função social da escola, especialmente no que tange ao mundo do trabalho. No Brasil, essa realidade foi vigorosa a partir da década de 90, quando ideias vinculadas à ideologia neoliberal retiraram as responsabilidades da escola de formar para o trabalho e as puseram nos próprios cidadãos. O ensino médio público deixa de ser subjugado aos moldes tecnicistas para se tornar apenas mais um subsídio à empregabilidade.

Se a ideia formal acerca da educação muda, as representações sociais dos trabalhadores apresentam ainda contornos resultantes do modelo educacional vigorado no nacional-desenvolvimentismo. Como sinalizado nas palavras introdutórias deste texto, todo processo de mudanças na conjuntura produtiva, seja no Brasil ou no mundo, requereu mobilização ideológica, social e cultural das massas. A reestruturação produtiva, por exemplo, acionou um aparelho ideológico extenso, com vistas a recrutar a população para os novos paradigmas que estavam sendo erigidos. Assim, alterar uma conjuntura econômica não significa apenas reajustar os componentes da produção, mas é, sobretudo, equalizar cultural e ideologicamente o povo às ideias lançadas pela classe hegemônica.

O mesmo pôde ser notado no período anterior. No nacional-desenvolvimentismo, a escola tinha papel preponderante na formação de mão-de-obra moralmente qualificada ao trabalho. Assim, a estrutura política nacional se empenhou nessa empreitada, divulgando o suposto ingresso do Brasil num novo patamar de desenvolvimento econômico e formando ideologicamente o povo para uma subordinação a esse processo. A disseminação da ideologia foi tão larga que atingiu as representações sociais da população sobre a função da escola. Ideias sobre o trabalho como elemento capaz de “dignificar o homem” e de escola como espaço “construtor do futuro” são efeitos diretos da disseminação ideológica historicamente praticada no Brasil durante o nacional desenvolvimentismo e que encontrou refrações até os dias de hoje.

É por esse motivo que formalmente a lógica sobre as relações escola e trabalho mudaram, mas consensualmente em meio aos trabalhadores, tais transformações passaram despercebidas. São as relações sociais que contribuem decisivamente para o compartilhamento de representações sobre a escola construídas em outros contextos. A memória é um construto social e, como tal, mobiliza significados com elevado teor de identidade ao ponto de

gerar nos sujeitos a sensação de que determinadas representações são autenticamente suas (POLLAK, 1992). Assim, é o senso de identidade com o grupo que gera a necessidade de incorporação consentida de representações, transitando significados e autenticando condutas. Ir à escola é, nesse sentido, não é apenas um ato isolado, mas é também tornar-se uníssono ao grupo.

Na escola noturna, essa realidade é altamente perceptível, uma vez que os sujeitos que a frequentam depositam em seu espaço a convicção de melhorias nas condições profissionais. Mesmo em se tratando do ensino médio regular – não profissionalizante – as certezas impelem os sujeitos à escola, concebendo-a como “lugar onde construo meu futuro”. O trabalho é componente inseparável da escola noturna, especialmente porque guia sua estrutura organizacional e motiva os professores na flexibilização de sua prática docente. Segundo discursos extraídos das entrevistas, não existe grande preocupação em incorporar o trabalho como parte integrante do rol de conteúdos críticos com vistas ao fomento de reflexões. O trabalho entra a escola com sua feição negativa, como componente degradante dos sujeitos. O aluno-trabalhador é visto com olhar complacente, olhar este que se situa numa faixa tênue e perigosa entre o sensato – por reconhecer as limitações que de fato compõem essa categoria de ensino – e o desqualificado – por reforçar o grau de exclusão desses sujeitos (CARVALHO, 2001).

Por fim, é relevante evidenciar que a escola tem a possibilidade de se manifestar como espaço de transformações da realidade vigente. Negligenciar esse potencial que ainda sobrevive no interior da escola é sonegar do trabalhador um conhecimento que lhe seja socialmente útil, propagando a ideologia burguesa calcada no consumismo embrutecido pela produção da subordinação à ordem vigente. Nesse sentido, a construção da consciência em meio aos trabalhadores que frequentam a escola noturna é via única para fomentar posturas ativas frente às contraditórias condições impostas pelo capitalismo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Questões da Nossa Época, v.110.
- ALVES, A. E. S. **Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005.
- ANTUNES, R. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, G.; FRANCO, T. **A precarização da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Biotempo, 2007.
- CARVALHO, C. P. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.76-99.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.
- KUENZER, M. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica** (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PAIVA, V. Educação permanente e capitalismo tardio. In: PAIVA, V.; RATTNER, H. (Org.). **Educação permanente & capitalismo tardio**. São Paulo: Autores Associados, 1985. p.64-110.
- POLLAK, M. Memória e Identidade Social. Tradução: Monique Augras. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-212, 1992.
- RIVERO, J. **Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização**. Tradução: Noriza Kassim Penteadó. Brasília: Universa, 2000.
- ROSA, A.; BALLELLI, G.; BAKHUST, D. Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. In: _____. **Memoria colectiva e identidade nacional**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p.41-87.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SILVA, M. M. Da cultura do emprego ao empreendedorismo: os discursos sobre o trabalho. In: ALVES, A. E.; LIMA, G. O. P.; CAVALCANTI, M. N. (Org.). **Interfaces entre história, trabalho e educação**. Campinas-SP: Alínea, 2009.
- WOMACK, J. P. **A mentalidade enxuta nas empresas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.