

As reestruturações do sistema produtivo e a educação escolar: a formação do novo sujeito coletivo sob o lema do “aprender a aprender”

Gabriela Barbosa Guimarães¹
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Edéia-Brasil

George Ivan da Silva Holanda²
Universidade Estadual de Goiás
Itumbiara-Brasil

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar os processos de reestruturação produtiva e sua influência na formação escolar. Para tanto, destaca-se como as transformações do sistema produtivo, o Taylorismo-Fordismo e Toyotismo, trouxeram novas exigências para a formação do trabalhador moderno, sintetizadas pelo lema do aprender a aprender. Nas considerações finais, é ressaltado que o discurso educacional contemporâneo está carregado de ideologias neoliberais que tentam fazer da escola um braço do sistema produtivo vigente, exigindo da sociedade civil uma postura contrária a esse retrocesso.

Palavras-chave: Educação. Ideologia. Trabalho.

The restructuring of the productive system and school education: the formation of the new collective subject under the motto of “learning to learn”

Abstract: This text aims to analyze the processes of productive restructuring and its influence on school education. Therefore, it is highlighted how the transformations of the productive system, Taylorism-Fordism and Toyotism, brought new demands for the formation of the modern worker, synthesized by the motto of learning to learn. In the final considerations, it is highlighted that the contemporary educational discourse is loaded with neoliberal ideologies that try to make the school an arm of the current productive system, demanding from civil society a position contrary to this setback.

Keywords: Education. Ideology. Work.

1. INTRODUÇÃO

A construção do pensamento humano é formada por ideias e conceitos que são construídos historicamente. Marx e Engels (1998) afirmam que os homens devem questionar a construção e o domínio das ideias, de modo a revelar como e porque os sujeitos se articulam historicamente.

¹ Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Edéia, e-mail: gabrielabarbosa140297@gmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/685044089235129>.

² Universidade Estadual de Goiás (UEG), e-mail: geo.holanda07@gmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/5959449417138968>

Viver em comunidade foi crucial para a condição humana. Transformar a natureza para produzir meios de existência (plantar alimentos, construir ferramentas, abrigos, criar animais, entre outros), constituiu-se pelas relações sociais em grupo, ou seja, coletivamente em sociedade. De acordo com Mascarenhas (2005), o trabalho pode ser definido como uma ação produtora e criadora, onde os sujeitos mantêm relações entre si e com a natureza. Para entender a sociedade como uma organização social, faz-se necessário considerar o trabalho como um dos elementos mais importantes desse empreendimento humano.

De acordo com Marx e Engels (1989, p. 28)

A divisão do trabalho implica também a contradição entre o interesse do indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantêm relações entre si; e, ainda mais, esse interesse comunitário não existe somente, digamos, na representação, como “universal”, mas primeiramente na realidade concreta, como dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho é dividido.

Desse modo, compreender o processo de divisão social do trabalho é fundamental para analisar a constituição da subjetividade humana. Na constituição do processo produtivo, as ideias, a concepção de mundo e a percepção de si mesmo são estabelecidas a partir da atividade material na relação entre os homens.

Em sua tese sobre a mercadoria, Marx (1983) revela como a subjetividade torna-se condicionada pelo modo de produção da vida. Para o autor, o fetiche é uma expressão de subjetividade alienada na esfera da produção capitalista. Portanto, os sujeitos possuem uma falsa consciência sobre suas condições de vida materiais, ocorrendo um processo de naturalização das desigualdades sociais e econômicas. Assim, a mercadoria passa a ser mediadora das relações humanas, onde aquele que possui o poder de compra (dinheiro) possui o bem supremo, e aquele que não possui, precisa vender sua força de trabalho ao capital.

Dentro desta perspectiva de formação da subjetividade e de extrema valorização do capital, Marx e Engels (1998) argumenta que as relações entre os homens, à medida que vão se complexificando, vão tornando-se mediadas por uma diversidade de sistemas ideológicos (legislação, religião, política, a ciência, etc.), criados para regular a divisão social do trabalho. Nessa mesma perspectiva analítica, Chauí (2008, p. 63), destaca que a ideologia se configura como “[...] o sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais”.

Sobre a temática, Antônio Gramsci (2008) pontua que a ideologia é constituída em um sistema que só pode ser compreendido a partir de sua articulação com o mundo do trabalho. Para o pensador italiano, analisar a primeira reestruturação capitalista do século XX é fundamental para essa compreensão. Nesse sentido, é destacada a matriz de produção automobilística criada pelo americano Henry Ford, o Fordismo, que era baseava-se nos princípios de padronização,

racionalização e simplificação das rotinas produtivas advindas do Taylorismo, a qual, na compreensão de Gramsci (2008), foi fundamental para a educação/formação de um novo sujeito.

A esse respeito destaca o autor:

Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana; desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper com o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico e maquinal (GRAMSCI, 2008, p.397).

Gramsci também salienta que a reestruturação produtiva baseada no modelo americano foi imprescindível para que os sujeitos dessem um novo sentido à sua relação com o trabalho. Esta relação passou a ser superficial e desvinculada de pensamentos e sentimentos, uma relação maquinal. Como ressalta o próprio autor: “[...] era necessário aperfeiçoar o novo tipo de trabalhador conforme a uma indústria fordizada [...]” (GRAMSCI, 2008, p. 376).

Para garantir que os trabalhadores se submetessem a essa lógica de trabalho pensada pela indústria Ford eram oferecidos uma série de incentivos visando a cooptação desses sujeitos, dentre eles os altos salários. Além disso, o trabalhador precisava manter certos comportamentos exigidos pelo empregador ou seria despedido. Gramsci (2008) indica que esse controle buscava conservar, mesmo fora do ambiente de trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador gerado pela precarização do trabalho na produção fordista. O teórico salienta que o sujeito precisou ser adaptado ao trabalho industrial por meio do controle do corpo e mente, sendo moldado a partir da racionalidade da fábrica.

Gramsci (2008) chama atenção para o fato de que essa nova organização do trabalho necessitava de espaços que propalasse os ideais dessa nova organização societal. Dentre estes espaços destaca-se a escola, pois ela também forma/molda comportamentos. Nesse sentido, cabe questionar, qual o papel dado a instituição escolar na sociedade capitalista?

2. A ESCOLA COMO UM INSTRUMENTO IDEOLÓGICO A SERVIÇO DA FÁBRICA

Para Gramsci (2008) a escola é uma instituição formadora da subjetividade. O autor complementa que se essa instituição for orientada pela lógica produtiva do modo de produção capitalista, torna-se uma superestrutura do processo produtivo. Assim, a escola posta com uma instituição preparatória para o ingresso nas relações sociais age como materialização da ideologia criada pelo projeto Americanismo e Fordismo, formando sujeitos para a fábrica.

Conforme pontua Gramsci (2008), esse projeto Americanismo e Fordismo promoveu a americanização dos sujeitos, constituindo um novo tipo de homem e mulher. Para o autor, o Fordismo se alastra muito além dos muros da fábrica sob um poderoso caráter ideológico,

político e cultural na formação humana. Nesse sentido, a instituição escolar foi consagrada como principal agente de formação/transformação do novo sujeito coletivo.

Nesse sentido, além de instituição de formação intelectual, a escola vem exercendo o papel de adaptação dos sujeitos às novas relações sociais, uma moldadora de subjetividades. Segundo Enguita (1989), essa instituição tem privilegiado a formação de comportamentos, e não o aprendizado intelectual. Com o ensino de hábitos e a submissão à disciplina do tempo e às regras comportamentais, a escola assume a tarefa de adestramento para as novas relações de trabalho e contenção social. O ciclo de reestruturação produtiva fordista encontrou na escola uma grande possibilidade de conformação dos sujeitos a uma sociedade industrializada e urbanizada (ENGUITA, 1989).

Dessa forma, de acordo com as análises sociológicas de Enguita (1989), pode-se afirmar que a organização escolar favoreceu a construção de uma nova sociedade organizada a partir da divisão social do trabalho, isto é, da racionalização da capacidade produtiva humana. Nessa perspectiva, entende-se que as transformações ocasionadas na organização político-econômica e social expressam mudanças ideológicas e, por conseguinte, provocam alterações profundas nas organizações culturais. Por isso, a escola não escapa desse processo.

2.1 As reestruturações produtivas ditando as regras: implicações para o surgimento de uma nova escola

Entre os anos 1960 a 1970 a matriz taylorista/fordista começa a entrar em declínio em meio à crise estrutural que sofria o sistema capitalista (NETO, 2006). Após a Segunda Guerra Mundial, o Japão que havia sido devastado pelo conflito tinha a necessidade de se recuperar economicamente. Pensando em uma solução, o engenheiro Taiichi Ohno, vice-presidente da montadora de automóvel Toyota, vai até os Estados Unidos e observa o funcionamento de sua economia. Inspirando-se nesse referencial econômico, ele cria então um novo modelo de organização de trabalho: o Toyotismo (GOUNET, 1992).

Segundo Gounet (1992) essa nova reestruturação da matriz produtiva, o sistema de produção Toyotista, trouxe a flexibilização no trabalho na lógica de que a mão de obra é qualificada para assumir qualquer tipo de serviço que lhe seja imposto. Ou seja, o trabalhador já não deve ser um especialista no seu ofício como era no Fordismo, com o advento do Toyotismo, é exigido um sujeito multifuncional, polivalente, ágil e eficiente, um novo ser social ajustável às condições trabalhistas flexíveis.

Desse modo, a modernização da produção acarretou uma nova relação entre o sujeito e o trabalho. O trabalhador passou a ter mais funções no processo de produção, que também lhe exigiu mais competências cognitivas e comportamentais, comparando-se aos antigos sistemas de produção. Em outros termos, são as competências que definem o êxito do trabalhador moderno. Como aborda Neto (2006), o sistema Toyotista trouxe ideais da administração de produção e

da gestão da força de trabalho com o propósito de compor uma nova hegemonia do capital, na produção denominada acumulação flexível.

Esse processo cria também um sujeito novo. A formação da subjetividade passa também pela transição econômica para uma nova fase, o neoliberalismo de Terceira Via³. De acordo com Neves (2013), o neoliberalismo de Terceira Via, é uma nova ideologia resultante da união dos princípios do neoliberalismo e da socialdemocracia. Seria um esforço de conciliação entre direita e esquerda, já que se legitimava por uma política econômica conservadora aliada a uma política social progressista. Nesse contexto, para conseguir uma nova aceitação da sociedade com as novas determinações neoliberais, a educação precisou ser reorientada pelas forças de poder do Estado, com a finalidade de transmitir novos modos de ser, agir e pensar, mais uma vez, ajustando-se às novas demandas do mundo produtivo.

Desse modo, para Oliveira (2000, p. 19):

Essas alterações têm apontado para processos de qualificação de trabalhadores mais polyvalentes ou plurifuncionais, justificadas como uma consequência da flexibilização que aparece com o fim da produção estandardizada. É nesse sentido que as novas exigências de qualificação vêm recaindo sobre a formação geral, capaz de proporcionar uma sólida base de conhecimentos aos trabalhadores, que devem se adaptar às mudanças na velocidade que a concorrência capitalista impõe. A atenção recai agora para o desenvolvimento de habilidades nos alunos, futuros trabalhadores que devem estar aptos às formas mais flexíveis de organização de trabalho, onde as especializações e, portanto, as formas de ensinar fundadas na apreensão de conteúdos, já não atendem mais.

Como ressalta a autora supracitada, é nesse momento que a reestruturação capitalista, outra vez, manifesta a “necessidade” de alterações no âmbito educacional. Para atender às exigências do mercado, nos anos 1990, a educação começou a ser questionada por organismos internacionais sobre seu papel na formação de mão de obra qualificada para o mercado. A formação geral é vista como ineficiente para preparar os sujeitos para as novas relações flexíveis de trabalho. Em vista disso, o Brasil passa a sentir as imposições econômicas do mundo moderno no sentido de modificar seu projeto de formação humana.

Para atender as demandas da formação do trabalhador de acordo com a matriz taylorista/fordista, a educação tradicional baseada no desenvolvimento de capacidades de memorização, repetição e habilidades manuais passa a ser confrontada pela ideologia da escolarização de acordo com o modelo produtivo Toyotista/flexível. A nova perspectiva de educação passa a privilegiar as capacidades cognitivas, comunicativas e a criatividade baseado no desenvolvimento tecnológico e as novas ocupações e qualificações para o trabalho (OLIVEIRA, 2017).

3 O neoliberalismo de Terceira Via tentou conciliar – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social (NEVES, 2013, p.5).

Frigotto e Ciavatta (2011, p. 264) argumentam a importância de se observar que

[...] é na década de 1990, sob a base da mundialização do capital, das reformas que consubstanciam o desmanche do Estado na garantia de direitos coletivos e universais e do avassalador processo de privatizações, que a ideologia do capital humano se redefine, mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo.

Com o fenômeno da globalização e a força da ideologia neoliberal dos anos 1990 é efetivada significativas modificações na formação escolar. Como dito acima, estas seguem as determinações dos grandes organismos internacionais (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo Monetário Internacional- FMI e o Banco Mundial - BM). Em outros termos, são esses organismos que impulsionam o movimento de criação de reformas educacionais (OLIVEIRA, 2017).

É neste contexto que na década 1990 aconteceu a Conferência de Jomtiem, na Tailândia, organizada pela UNESCO, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Nessa reunião houve a participação de muitos países, como o Brasil, que se comprometeram em “melhorar” a qualidade e ampliar o acesso à educação, o que representava adequar o processo de ensino/aprendizagem aos ditames dessas organizações. A solução centrou-se nas reformas educacionais, para que os sistemas educacionais tão logo atendessem às exigências da nova fase de reestruturação do sistema produtivo neoliberal.

Essa conferência é emblemática pois gera um fruto, produzido por Jacques Delors, ex-ministro da Economia da França e membro da UNESCO, que sintetiza o pensamento educacional neoliberal. Trata-se do “Relatório Delors”, elaborado no ano de 1996. Observando as mudanças econômicas e sociais, Delors produziu o documento com a finalidade de orientar as reformas das políticas educacionais, aliando a educação às novas “necessidades” internacionais. De acordo com Delors (1996, p. 21), “[...] a educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana”.

O Relatório Delors é uma referência no contexto de reformas educacionais expresso pelas democracias liberais, imposto pelas rápidas renovações tecnológicas, econômicas, políticas e culturais. Seu principal propósito foi nortear as reformas, através de discussões amplas no sentido de determinar o surgimento de novas políticas educacionais.

Diante dessa realidade, o documento dita que é urgente reformar a educação com “[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1996, p. 16).

Nota-se, neste sedutor discurso, que a educação é posta como capaz de formar sujeitos independentes, protagonistas de sua vida. E que o indivíduo é o principal responsável pelo seu futuro, capaz de resolver problemas sociais e deve adaptar-se às condições socioeconômicas de uma sociedade neoliberal. Com isso, a reformulação das políticas educacionais é a estratégia essencial para a formação de novos sujeitos, contribuindo assim, com o crescimento econômico do país.

Para ratificar o acima exposto, o próprio relatório propõe quatro pilares do conhecimento, duramente criticados por Duarte (2002) em função do caráter falsário e individualizante que o documento expõe, são eles:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, p.90, 1996).

Como se pode observar, o processo de modernização da educação proposto pelo relatório de Delors é ratificado na concepção de ensino “aprender a aprender”. Esse lema (DUARTE, 2002) introduz a necessidade de aprender continuamente ao longo da vida, em um mundo em constante transformação das relações produtivas, no qual os sujeitos devem ser capacitados para lidar com as situações instáveis do mundo moderno. Sendo os únicos e principais responsáveis por si. Para Delors (1996), a escola deve ser capaz de desenvolver nos sujeitos “[...] competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações” (DELORS, 1996, p. 101).

Ainda segundo Delors (1996), é função da educação desenvolver habilidades, capacidades, saberes e aptidões que requer o mundo do trabalho moderno. Para isso, os países devem reformular as políticas educacionais e se adequar às orientações internacionais. Observando esse contexto de mudanças educacionais, Leher (2001, p. 52) conclui que as modificações da conjuntura educacional são uma expressão da “[...] adaptação da educação às demandas do livre mercado [...]”, que exigiu um novo projeto de educação.

Portanto, o surgimento do relatório é uma das estratégias que o contexto altamente neoliberal impõe sobre um novo projeto de educação no Brasil. Assim, o Relatório Delors dita uma formação de novos sujeitos capacitados para se integrarem na sociedade, como prevê as propostas estabelecidas pela UNESCO. Percebe-se então, como reestruturação do modelo de produção flexível cria mecanismos para interferir na formação escolar, no sentido de que “[...] a mão de obra existente precisaria ser readaptada, reeducada para corresponder às ansiedades do novo modelo produtivo” (BORGES, p. 27, 2016).

Ressaltando os problemas desse tipo de orientação educacional, Rosler (2012) enfatiza que esse modelo de educação que desconsidera a formação geral e prioriza a formação de

competências, reafirma e reproduz as relações sociais de dominação e alienação, além de contribuir para o esvaziamento e empobrecimento da individualidade humana. A educação é usada como ferramenta de formação de sujeitos adaptados à sociedade globalizada, tecnológica, informatizada e em contínua mudança, voltada somente para necessidades urgentes, pragmáticas e versáteis do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação sintonizada com a ideologia e as exigências do mercado busca a “[...] adaptação do homem atual: a determinados modos de pensar, sentir e agir; a determinadas condições sociais de vida” (ROSLER, 2012, p. 70). Por esse motivo, a formação aliada às constantes reestruturações dos processos produtivos reforça e contribui para a preservação da sociedade capitalista atual, quando propõe políticas públicas que carregam o lema “aprender a aprender” favorecendo perdas drásticas no processo de formação moral, intelectual e social dos sujeitos assumindo a posição ideológica em favor da classe burguesa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM ESFORÇO DE SÍNTESE

No decorrer desse artigo, buscou-se contextualizar a educação nos distintos momentos da reestruturação dos sistemas produtivos (Americanismo-fordismo e Toyotismo). Além disso, destacou-se como as relações sociais e políticas impactam no olhar lançado sobre a escola e a educação como um todo. Desse modo, a discussão inicial permitiu a compreensão da visão de mundo como ideologia, possibilitando compreender como o sistema capitalista coloca a escola como formadora de subjetividades e moldadora de sujeitos adaptados ao mercado de trabalho.

Também foi possível observarmos que a partir dos anos de 1990 o neoliberalismo de Terceira Via atinge o Brasil provocando transformações em todos os organismos de cultura, especialmente a escola. Nesse processo, essa instituição formativa sofreu sucessivas reformas pressionadas pela matriz de produção.

Evidenciamos, por meio do Relatório Delors, o modo como as reformas educacionais vêm implementando o lema do “aprender a aprender” nos documentos oficiais da Educação brasileira, escondendo esse amplo processo de alienação da formação dos sujeitos sociais. Assim, concordando com Duarte (2004), em relação ao lema “aprender a aprender” ser mais um instrumento que expressa uma formação alienante para a classe trabalhadora, uma vez que está estritamente ligado aos interesses do mercado. Além disso, essa concepção de ensino vem contribuindo para o distanciamento entre a educação para a classe trabalhadora e a educação das elites, sendo mais um artifício para a garantia da perpetuação do sistema capitalista.

Destacamos que as sucessivas reestruturações do sistema capitalista atingem a formação escolar e conseqüentemente a educação. O lema “aprender a aprender” presente em tais políticas materializa tal contexto, ao defender que os sujeitos devem ter autonomia para aprender a aprender, a se adaptar às constantes mudanças do mercado, tornando-os cada vez mais alienados por uma formação altamente interessada e neoliberal.

Assim, corroboramos com Mascarenhas (2005) quando a autora ressalta que a educação e a política são cercadas por interesses que não são neutros, por relações de poder e conflitos advindos dos diferentes interesses ideológicos que defendem a formação de um tipo de sujeito.

Por fim, destacamos que quando se defende uma educação que vai contra o papel de adaptação dos sujeitos às relações existentes capitalistas, é necessário que a ação educativa (baseada nos pressupostos filosóficos, morais e políticos marxistas) busque a verdadeira transformação da atual conjuntura social e liberte os sujeitos da subjetividade alienada. Essa mudança deve acontecer na realidade concreta através da formação de uma consciência revolucionária, ou seja, que tenha como missão a luta e transformação.

4. REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2. Ed. São Paulo. Ed. Brasiliense. 2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 09 de dezembro de 2021.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 09 de dezembro de 2021.

ENGUITA, M. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992.

GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. Ed. Hendra, São Paulo, 2008.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K. **O Capital**, livro I, tomos 1-2. Tradução F. Kothe. São Paulo: abril, 1983.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

MASCARENHAS, A. C. B. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: ____ (org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista**: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005. p. 161-170.

NETO, F. **Produção Social da Tecnologia Toyotista**. Educ. Tecnol., v.11, n.1, jan.-jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revistaet/article/view/86/303>>. Acesso em: 09 de dezembro de 2021.

NEVES, W. O Professor Como Intelectual Estratégico Na Disseminação Da Nova Pedagogia Da Hegemonia. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendadoucianeves.pdf>. Acesso em: 09 de dezembro de 2021.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional nos anos 1990. Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.) **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, V. **As Políticas Para O Ensino Médio No Período De 2003 A 2014**: Disputas, Estratégias, Concepções E Projetos. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2017.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

VAZ, J. D'Arc; FAVARO, N. de A. L. G. Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista. **Revista Travessia**. p. 504-525. v. 04, n 01. 2010. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3618>. Acesso em: 12 de julho de 2021.