

“Estudem muito para dominarem a técnica que permite dominar a natureza”

A Formação do Pedagogo no Brasil sob as “orientações” dos Organismos Multilaterais

Jéssica Pereira¹

Resumo: O presente trabalho se constitui a partir do projeto de mestrado da autora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG. Sob o título acima, procura-se compreender o que está por trás da política de formação deste trabalhador instituída pela Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006. Considerando o papel dos Organismos Multilaterais (OM) na formulação de políticas educacionais no período de reestruturação produtiva do capital procuramos responder ao seguinte questionamento: como o modelo de pedagogo normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia tem sido funcional às necessidades de expansão capitalista? Procura-se apreender a conjuntura que produziu a necessidade histórica de reforma da formação do pedagogo expressa nas diretrizes publicadas em 2006. Trata-se de uma pesquisa documental onde serão estudados publicações de OM e da política nacional brasileira, tendo por base metodológica-teórica de análise o materialismo histórico e dialético.

PALAVRAS- CHAVE: Formação do Pedagogo, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; Organismos Multilaterais;

"Study hard to master the technique that allows you to master nature"

The Pedagogue Formation in Brazil under the "guidelines" of the Multilateral Organizations

Abstract: The present work is based on the master's project of the author by the Graduate Program in Education of the Federal University of Viçosa - MG. Under the above title, we seek to understand what is behind the training policy of this worker instituted by CNE / CP n.1, May 15, 2006. Considering the role of the Multilateral Organizations (OM) in the formulation of educational policies in the period of productive restructuring of capital we try to answer the following question: how has the pedagogical model standardized by the National Curricular Guidelines for the Pedagogy course been functional to the needs of capitalist expansion? It seeks to understand the conjuncture that produced the historical necessity of reform of the education of the educator expressed in the guidelines published in 2006. It is a documentary research in

¹ Pesquisadora no Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação – NUPETE – pela Universidade Federal Fluminense e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

which will be studied publications of OM and Brazilian national policy, based on theoretical-methodological historical and dialectical materialism.

KEYWORDS: Pedagogue formation, National Curricular Guidelines for Pedagogy course; Multilateral Organizations;

Introdução

O artigo construído para ser apresentado em formato de mesa coordenada no *Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2019* é uma adaptação do projeto de pesquisa de mestrado da autora às normas de submissão de trabalhos.

O fragmento entre aspas no título é um trecho da carta de despedida de Che Guevara aos filhos em sua viagem ao Congo no ano de 1965, o trecho escolhido para compor o título do projeto é na verdade um conselho de Che a seus filhos, e que tomado por mim, é a maneira de expressar a preocupação deste estudo com o processo de formação do pedagogo e sua atuação político pedagógica na escola pública brasileira.

A pesquisa pretende investigar a formação do pedagogo no Brasil sob as orientações de Organismos Multilaterais (OM), em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs) normatizadas pela Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006. Entende-se que com o processo da reforma neoliberal do Estado estes organismos assumiram a centralidade na formulação de políticas a nível internacional a serem executadas por estados nação situados na periferia do capitalismo.

A pesquisa possui como recorte temporal o período de 1990 até 2018. Pretendemos acompanhar ao longo destes anos dois elementos relevantes à formação do pedagogo, primeiro, o período de implementação da política neoliberal na educação brasileira e o papel desempenhado por OM, e em especial, na formação do pedagogo normatizada pelas DCNs. E o segundo, o esvaziamento teórico de nossa formação em função da priorização dos conhecimentos ditos cotidianos.

Considerando a reformulação das políticas educacionais na última década do século XX em conformidade com as transformações no mundo produtivo que modelam um tipo de pedagogo a ser formado para atender as necessidades do capital, nosso problema de pesquisa consiste em responder ao seguinte questionamento: De que maneira este modelo de formação do pedagogo adotado a partir das reformas da

educação no Brasil desde os anos 1990, tem sido funcional às necessidades de expansão capitalista?

Objetivamos, de modo geral, apreender os elementos conjunturais que objetivaram o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e, de modo específico, assimilar os elementos da ideologia pós-moderna na formação de pedagogos submetida às DCN do Curso de pedagogia, entender a concepção de conhecimento está presente na formação do pedagogo sob as DCNs e captar o significado real entre teoria e prática na atual formação do pedagogo.

A relevância deste estudo está no questionamento do processo formativo do pedagogo instituído pelas DCNs e seu trabalho na escola pública brasileira. Trata-se de uma pesquisa documental, que consistirá em analisar dialeticamente as orientações contidas nas políticas de instituições, que representam o que entendemos por Organismos Multilaterais, para a educação e que se concretizaram no campo da política educacional brasileira para normatização da formação e ação político pedagógica do pedagogo.

A discussão a seguir está estruturada em dois pontos que formam a base de sustentação do projeto que são: a compreensão da conjuntura que produziu as reformas educacionais nos anos 1990 e fundamentar a concepção de educação defendida por este estudo.

Análise de Conjuntura

A história da indústria e a existência objetiva da indústria conforme veio a ser são o livro aberto das forças essenciais humanas.

*Karl Marx*²

A relevância do estudo da conjuntura para esta pesquisa é a apreensão dos fenômenos que deram concreticidade a instituição no ano de 2006 às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. É colocar as diretrizes no curso da história e compreender que sua publicação no ano de 2006 não está alheia as problemáticas da sociedade capitalista. Não se trata de uma descrição de

²Verificar os estudos de Marx (2010).

fatos, mas de compreensão dinâmica da realidade. É buscar a essência da realidade que produziu a necessidade histórica do capitalismo pelas reformas educacionais nos anos 1990, e por isso, na normatização de um modelo de pedagogo presente nas DCNs.

Posto isso, a breve exposição tem por base os estudos de Marx (2010), Marx e Engels (2011), Harvey (1992), Frigotto (1995), Antunes (2000;2009), Alves (2000), Mészáros (2005;2015), Taylor (1971), Ford (2012) e Ohno (1997).

A escolha dos autores acima longe de ser descomprometida ou mesmo neutra, está assentada sob o critério ideológico que procura analisar a realidade a luz do materialismo histórico e dialético, para isso, reservam centralidade à categoria trabalho, que enquanto categoria de análise marxista entende que para o homem garantir a sua existência precisa continuamente transformar a natureza, ou seja, adaptá-la às suas necessidades.

Tendo em vista tais premissas, as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 são impulsionadas e justificadas pela crise capitalista da década de 1970. Frigotto para explicar tal crise recusa as respostas que propagaram o fim da história, do socialismo, das classes e das ideologias. Com base em Hobsbawm, rejeita também a “*superioridade dos mecanismos ‘naturais’ do mercado e, portanto, da necessidade da volta dos mesmos*” (FRIGOTTO, 1995, p. 59). Aproximando-se de uma primeira caracterização da gênese da crise, a situa como uma crise geral do processo civilizatório, onde de um lado temos o colapso do que veio a ser chamado de socialismo real e, por outro, a falência da era de ouro³ do capitalismo. O que entra em crise na década de 1970 é o mecanismo criado para a saída da crise dos anos 1930, que foi um ajuste do padrão de acumulação fordista ao *Welfare States*.

Conhecido como período de ouro do capitalismo, este modelo de estado surge no pós-guerra através da criação de políticas públicas que, para evitar a luta de classes procuraram “acolher” os trabalhadores através de garantias sociais compreendidas dentro do modelo socialdemocrata. Sob o padrão de acumulação taylorista/fordista, a produção em massa, este modelo de Estado conseguiu ser o projeto da burguesia de propaganda contra o projeto de sociedade da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS.

³Caracterizado assim por Hobsbawm, este período compreende os anos 50-70. Cf: *A Era dos Extremos – O breve século XX 1914-1991* de Eric Hobsbawm.

Sistematizado no início do século XX por Henry Ford, este padrão de acumulação consistia em combinar a ciência administrativa deixada por Taylor com a linha de montagem das indústrias Ford, cuja preocupação estava no controle do tempo. Para evitar o desperdício de tempo ao realizar determinada tarefa, Taylor elabora diversos estudos sobre a duração dos movimentos realizados pelos operários no ato da produção da mercadoria chegando à proposição de momentos para planejamento e momentos para ação, diferenciando os trabalhadores que iriam pensar dos que iriam agir de forma a explorar ao máximo o trabalho. Em seu livro *Princípios de Administração Científica* quando propõe o elemento mais importante da administração científica esclarece:

O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realizá-la. [...] Na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para execução. (TAYLOR, 1990, p. 42).

Ford ao se apropriar de algumas características do modelo de organização de produção em Taylor o faz de maneira a endurecer a divisão do trabalho, ao notar que um operário permanecendo na mesma posição poderia realizar suas tarefas ao passo que quem se moveria seriam seus automóveis. Como forma de garantir a subordinação da força de trabalho à extrema exploração, a saída foi o aumento dos salários que não eram respectivos à riqueza produzida. Este padrão de acumulação não só padronizou a produção, mas também os comportamentos sociais, o que combinado aos direitos sociais serão os alicerces do *Welfare State*. Em contradição a esse processo

O taylorismo/fordismo realizava uma expropriação intensificada do operário-massa, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido (ANTUNES, 2009, p. 43).

Esse elemento contraditório acabou criando condições para a luta dos trabalhadores nos anos 1960 e 1970, o que junto à crise econômica da década de 1970 e os limites do compromisso socialdemocrata tornou impossível a continuação desse modelo de Estado. Os traumáticos anos 80 colocam à burguesia a imperativa busca pela garantia de seus lucros. O modelo econômico neoliberal sintetizado no Consenso Washington elaborado em 1989 tem por uma de suas recomendações a política de privatizações sob

a justificativa de contenção de gastos dos serviços públicos, ou melhor, expandir a exploração do capital e acentuar a precarização da vida do trabalhador. Assim, nos anos 1990 assistimos a uma série de reformas que seguem nos anos 2000. Nesse quadro, no mundo da produção irá se constituir o padrão de acumulação flexível, ou toyotismo. Elaborado pelo engenheiro da Toyota na década de 1950, Taiicho Ohno, este padrão tem a finalidade de eliminar o desperdício produzido pelo modelo de produção em massa (fordismo) e ganhará dimensão internacional por seu desenvolvimento no capitalismo em crise nas décadas de 1970 e 1980⁴. Alves vai salientar que a principal lógica do toyotismo

...é adequada, por um lado, às necessidades da acumulação do capital na época da crise de superprodução, e por outro lado, é adequada à nova base técnica da produção capitalista, sendo capaz de desenvolver suas plenas potencialidades de flexibilidade e de manipulação da subjetividade operária (ALVES, 2000, p. 7).

Esta forma de organização do trabalho ao combinar a repetição do trabalho no fordismo com o trabalho multifuncional amplia o nível de exploração do trabalho. Nessa perspectiva, a educação no Brasil sofrerá diversas reformas para se tornar instrumento fundamental de qualificação e formação do trabalhador necessário ao padrão de acumulação toyotista, que no desenvolvimento de complexas tecnologias no setor da produção passa a exigir dos trabalhadores um nível de educação mais elevado sob uma falsa relação entre pensamento e ação, que na verdade é uma relação pragmática com o trabalho. A classe burguesa que em seu período revolucionário objetivava levar o conhecimento a todos como forma de vencer a barreira da ignorância e consolidar seu projeto de sociedade, quando se torna classe dominante passa a negar a socialização desse conhecimento, e aqui se assenta a contradição: ao mesmo tempo que precisa negar a transmissão do conhecimento à classe trabalhadora precisa instrumentalizá-la para explorar o que esta produz.

⁴O sistema just-in-time desenvolvido na fábrica da Toyota permitiu que esta apresentasse bons resultados frente a crise. A principal característica do sistema é eliminação total dos desperdícios, por isso, vende-se o produto para depois fabricá-lo. O desperdício não somente em relação aos produtos fabricados, mas também ao número de trabalhadores envolvidos na produção. Ohno (1997) esclarece que na tecelagem Toyota “uma moça supervisiona de 40 a 50 teares automáticos”.

A discussão feita até o momento sobre a produção no capitalismo nos últimos anos nos situa na presente reforma educacional e na própria compreensão do papel da educação e por isso, da escola para a sociedade capitalista. Por este ângulo, acreditamos ser possível chegarmos a uma compreensão mais profunda do tema de pesquisa e a responder a problemática apresentada mais acima.

A Concepção de Educação

A necessidade deste ponto no projeto atende a questão filosófica da pesquisa como esclarecimento do que se compreende por educação, por homem e por projeto de sociedade para assim, fundamentar a crítica a ser realizada na dissertação acerca da formação do pedagogo instituída pelas DCNs.

Tomando por base metodológica e opção político-ideológica os estudos do professor Dermeval Saviani (1999; 2012) em dois clássicos, *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica*, procuraremos expor brevemente a filosofia educacional desenvolvida por ele, bem como a fundamentação teórica da concepção de educação a ser defendida pelo projeto quando falamos da formação de um pedagogo capaz de compreender a realidade para além de sua aparência.

Lançado no ano de 1983, o livro *Escola e Democracia* procura sistematizar as principais teorias da educação. Em uma análise dialética de tais teorias, Saviani expõe como cada uma enfrenta o problema que está no centro das preocupações de professores e pesquisadores que é a condição de marginalidade da instituição escolar ainda persistente sob crianças e jovens. Classificadas em duas categorias, a primeira, concebe as teorias que entendem a educação como instrumento de superação das desigualdades. Na segunda categoria estão as teorias que percebem sendo a educação um dispositivo de discriminação, e até reprodutora das desigualdades sociais. Nos pontos a frente explicarei como Saviani realiza a análise destas duas categorias.

Teorias não-críticas

Nesta categoria estão agrupadas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a tecnicista.

A pedagogia tradicional possui raízes históricas na revolução burguesa, que para consolidar seu projeto de sociedade esta classe precisou, mesmo que no plano das ideias, a democratização da educação para tirar os homens das trevas, da marginalização, da ignorância que estavam submetidos no antigo regime. O modo preconizado por esta teoria na organização escolar era concentrar na figura de um professor com uma robusta formação para garantir que a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos ocorresse. Como sabemos, este ideal lançado pela classe burguesa, agora na condição de classe reacionária e não mais revolucionária, não foi alcançado pela escola tradicional. Na tentativa de mostrar-se capaz de corrigir os erros do antigo modelo, a pedagogia nova interpreta a marginalidade não mais como falta de conhecimento, mas também como o excluído pelo grupo social. Aqui o aluno passa a ocupar a centralidade no processo educativo e o professor é um mero facilitador da aprendizagem. Diferente da explicação dada pelo modelo tradicional sobre a marginalidade, o escolanovismo a compreende da seguinte forma:

a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo [...] Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento (SAVIANI, 1999, p. 20).

O escolanovismo não conseguiu solucionar o problema da marginalidade e, conseqüentemente as críticas direcionadas por este pensamento educacional à escola tradicional trouxeram conseqüências dramáticas para a escola pública ao promoverem o empobrecimento do conhecimento científico nesta instituição. Embora não tenha se consolidado em modelo educacional, o escolanovismo e suas reformulações tem-se demonstrado dominante no pensamento dos professores brasileiros.

A preocupação do escolanovismo com os métodos de aprendizagem, segundo Saviani, levou ao surgimento da pedagogia tecnicista como expressão radical da preocupação na eficiência instrumental, dessa forma,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1999, p. 23).

A marginalidade para este pensamento vai ancorar-se no sujeito incompetente, ineficiente, no improdutivo. Torna-se importante ressaltar a influência que esta pedagogia encontra no fordismo e na teoria do capital humano. Sob o ideal tecnicista o conteúdo presente no currículo escolar sofre mais um golpe ao introduzir nas escolas certa semelhança com o funcionamento das fábricas, seja com o uso dos vocabulários, seja com métodos de ensino puramente instrumentais para formação de nossos jovens para o mercado de trabalho.

Teorias crítico-reprodutivistas

Encontram-se aqui as teorias críticas da educação que em oposição às teorias não-críticas, apreendem a educação a partir das problemáticas existentes na sociedade. Mas tal avanço na compreensão do fenômeno educacional apresenta um limite ou até mesmo certo desânimo em relação a função da educação. Saviani seleciona três correntes que demonstraram um nível elevado de elaboração teórica, são elas: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista.

Formulada por Pierre Bourdieu e Jacques Passeron no livro *A Reprodução*, a primeira corrente das teorias crítico-reprodutivistas percebe a educação dentro da teoria formulada pelos autores denominada por *violência simbólica*, onde o sistema escolar, ou seja, a educação institucionalizada exerce através da Ação Pedagógica (AP) “*como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados*” (Ibidem, p. 30). Como “obrigatoriamente” a AP precisa reproduzir a cultura dominante, a função da educação para esta corrente de pensamento é garantir as condições de perpetuação, ou melhor, de reprodução das desigualdades sociais.

A teoria da escola enquanto AIE tem seu maior representante em Althusser, que ao desenvolver este conceito entende a ideologia materializada em aparelhos, isto é, em aparelhos de Estado. Há o

- AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas),
- O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- OAIE familiar,
- O AIE jurídico,

- O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
- O AIE sindical,
- O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc.),
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.)" (SAVIANI APUD ALTHUSSER, 1999, p. 33)

No caso, a educação é um AIE e reproduz as relações sociais da sociedade capitalista. Procuramos esclarecer no primeiro campo de estudos a relação da educação com o mundo da produção e o papel da escola na formação dos trabalhadores, trata-se de uma análise concreta da apresentação da escola na sociedade capitalista, o que não quer dizer que não há, do ponto de vista da classe trabalhadora, uma saída.

A terceira corrente, teoria da escola dualista, construída por Christian Baudelot e Roger Establet postula a existência de uma escola cindida em duas e não a ideia de uma escola universal. Esta posição se deve ao reconhecerem a inegável existência de duas classes na sociedade capitalista, burguesia e proletariado. Mas, ao inserirem a luta de classes na teoria que compreende a escola como AIE e a serviço da burguesia teoria na luta de classes acabam nos levando a certa descrença na função que a escola pode ter para a classe trabalhadora quando esta é usada de forma intencional por seus representantes de classe.

Podemos perceber que a diferença essencial das teorias não-críticas para as teorias crítico-reprodutivistas está na proposição, para as primeiras, alcançar através da educação a equalização social e, para as segundas, a explicação do fracasso da escola para os excluídos.

A partir das lições aprendidas com a sistematização das teorias educacionais, Saviani coloca-se a responder a seguinte pergunta: "*é possível articular a escola com os interesses dominados*" (SAVIANI, 1999, p.41). Responder a este questionamento, significa assumir o desafio em construir uma teoria educacional que

se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (Ibidem, p. 41).

Para isso, supõe ser necessário conceituar o que seria a natureza específica da educação, que está presente no primeiro capítulo do livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, intitulado

Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. Este capítulo exprime o salto qualitativo da elaboração presente no capítulo três de *Escola e Democracia*.

Neste livro, *Pedagogia Histórico-Crítica*, Saviani introduz esclarecendo que sendo a educação um fenômeno específico dos homens seria preciso, primeiro, captar a natureza do próprio homem para depois alcançarmos a compreensão da natureza e a especificidade da educação.

À vista disso, diferente dos outros animais, o homem para garantir a sua existência precisa produzir constantemente as condições de sua subsistência, que não se dão pela capacidade de adaptação à natureza, mas de adaptar esta as suas necessidades. O processo de transformação intencional, ou seja, que pretende finalidade da ação, é denominado trabalho.

Entender a educação nesta perspectiva significa afirmar que ela é um processo de trabalho, pois a produção das condições materiais da vida pressupõe a dimensão onde o homem procura representar no plano das ideias o objetivo a ser materializado pela ação trabalho. Estão sendo implicadas aqui as categorias trabalho material e trabalho não-material. Para explicar a dialética existente entre educação e essas duas categorias, Saviani esclarece que a primeira está diretamente envolvida com a produção de bens materiais, A segunda, ao manter relação dialética com a primeira, presume a produção de conhecimento do real, isto é, como funciona, para então portar as condições necessárias de transformação dos objetos concretos para atender as suas necessidades. Sendo a educação inerente a produção não-material,

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p.13),

Encontra-se aqui, portanto, a função da escola, instituição reconhecida pela sociedade contemporânea como espaço legítimo da educação. O sentido da existência da escola é esta ser o local de apropriação e socialização do conhecimento científico, transformado em conhecimento escolar pelos professores em sua intencional ação político pedagógica.

Fundamentada nossa concepção de educação, e assim, a função da escola, poderemos avançar nos estudos a serem realizados no processo de produção da dissertação. Entendemos ser crucial para a pesquisa esta breve tentativa de fundamentação filosófica da concepção de educação defendida por nós, para assim, construirmos a base de sustentação de nossa crítica a ser direcionada ao modelo de pedagogo concebido pelas DCNs.

Conclusão

Por fim, este trabalho procurou demonstrar as problemáticas que circundam as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia e a necessidade de um estudo mais aprofundado acerca da formação de professores, em nosso caso, do pedagogo. No cenário que se abriu no período de eleição presidencial e sua legitimação com a vitória do candidato Jair Bolsonaro, com a política de perseguição a professores bem como o controle “ideológico” de nossa formação, exige de nós trabalhadores a compreensão do real, que está para além do chamado cotidiano escolar.

Referências Bibliográficas

ALVES, Giovani. *Toyotismo como Ideologia Orgânica da Produção Capitalista*. Revista ORG & DEMO. v. 1, n. 1, 2000

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo, Cortez/Campinas, EdUnicamp, 2000, 7ª ed.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo Editorial, SP, 2009.

FORD, Henry. *Os princípios da prosperidade de Henry Ford: as obras de Henry Ford: minha vida e minha obra, hoje e amanhã, minha filosofia da indústria*. Freitas Bastos Editora, Rio de Janeiro: Maria Augusta Delgado, 2012.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

MARX, K; ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

OHNO, Taiichi. *O Sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala*. Porto Alegre: BOOCKMAN, 1997.

SAVIANI, DERMEVAL. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 11. ed. Campinas SP. Autores Associados, 2012.

TAYLOR, Frederick. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo. Editora Atlas S.A. 7ª ed. 1971.