Memória social do trabalhador sobre a escola noturna

RONEY GUSMÃO DO CARMO*

Resumo

O objetivo deste artigo consiste em compreender os anseios construídos pelo aluno-trabalhador sobre a escola noturna, bem como os componentes da memória social que participaram da construção de representações sociais nesse grupo de alunos. Assim, fizemos uso do método dialético como forma de demonstrar as contradições entre os discursos dos alunos-trabalhadores de uma escola noturna de ensino médio e a atual configuração da escola vinculada ao processo de reestruturação produtiva. Além de ancorar os discursos dos alunos-trabalhadores aos contextos históricos que, concatenados, desaguam na atual configuração de escola. Por meio dos instrumentos de pesquisa e do marco teórico que embasou o presente trabalho. Conclusão: ficou constatado que o discurso dos alunos-trabalhadores contém uma memória herdada, que associa a escola à lógica do mercado de trabalho, segundo características da escola em outros períodos da história.

Palavras-chave: aluno-trabalhador; escola; representações sociais; memória social.

Abstract

It was thinking about the expectations built by the worker-student about the night school, which came motivations for this writing. We started from the hypothesis that individuals inherit an idea linked to a school in other historical context, and this fact results in a concept of asymmetric expectations of students and the possibilities settled in school education in the current context. To this end, we applied questionnaires to 270 high school students in order to select 13 students to be interviewed. By means of the research and theoretical framework that guided this work, it was found that the discourse of worker-students contain an inherited memory, linking the school to the logic of the labor market, according to characteristics of the school in other periods of history.

Key words: student-worker; school; social representations; social memory

* **RONEY GUSMÃO DO CARMO** é mestrando em Memória: Linguagem e Sociedade pela mesma instituição. Atualmente leciona na rede estadual de educação para o ensino médio no Estado da Bahia e como professor de filosofia na Faculdade de Tecnologia e Ciência - FTC..

Introdução

Representações sociais são significações atribuídas pelas pessoas sobre a realidade concreta que as cercam. É importante compreender que as representações formuladas por uma pessoa acerca de dado objeto é parte de um construto social e, como tal, é compartilhada por meio das relações traçadas no dia a dia (FRANCO, 2001). As representações sociais podem adquirir um caráter herdado, quando, na prática social familiar, por exemplo, os indivíduos assumem determinado ponto de vista semelhante ao do grupo ao qual fazem parte. Assim, podemos situar o campo da memória social, compreendida como "representação do passado" (ROSA *et al*, 2000, p. 77), uma vez que seu funcionamento admite a comunicação e a convencionalização de elementos perpassados entre gerações. Além disso, é a memória social que também permite a existência de uma mútua relação de co-construção entre a identidade cultural coletiva e a identidade cultural particular, inscrevendo o sujeito numa prática social ampla (SÁ, 2007).

No espaço escolar, o trânsito de representações sociais também é constante. Os alunos frequentam a escola, contagiados por representações construídas socialmente, fato que os inspira a entender a educação como condição significativa para sua prática social. Foi a partir de análises realizadas com alunos-trabalhadores de uma escola noturna de ensino médio[1], observamos que os entrevistados carregam representações impregnadas por uma ideologia atrelada à lógica capitalista – especialmente no que toca a "teoria do capital humano" – levando-nos a refletir sobre os significados transitados pela memória social, segundo o discurso dos sujeitos que insistem em frequentar a escola.

É certo afirmar que parte dos alunos que frequenta a escola noturna trabalha e tem a condição de trabalhador como prioridade. Tal fato não é decorrente da mera alternativa, mas, a própria dinâmica socioeconômica impulsiona estes sujeitos ao ingresso precoce no mercado de trabalho, sendo, muitas vezes, necessário deixar a escola como segunda opção (CARVALHO, 2001). O próprio contexto social age de forma coercitiva sobre estes sujeitos impelindo-os à busca imediata pela remuneração que, mesmo de forma

[1] Estamos em etapa conclusiva da dissertação de mestrado intitulada "Memória social do aluno-trabalhador sobre a escola noturna". Esta investigação foi desenvolvida no curso de mestrado em "Memória: linguagem e sociedade" e tem a memória como base para compreender as representações formuladas pelo aluno-trabalhador acerca da escola de ensino médio regular noturno. De modo geral, o objetivo da pesquisa a qual nos referimos consistiu em: Analisar a memória do aluno-trabalhador a respeito da escola noturna, considerando as prováveis assimetrias entre o sentido assumido pela instituição escolar para o trabalhador e os debates acerca do papel da educação no cenário atual.

precária, lhes permitem construir minimamente seus espaços de sobrevivência. Não se tratam de alunos que apenas estudam e ainda pensam na profissão que terão quando adultos, mas, de adultos que outrora abandonaram a escola, envolvidos pela necessidade de trabalhar e a reconhecem como espaço de construção do saber e, por efeito, de mobilidade social. Para estruturar esta percepção, privilegiamos o método dialético, tanto como forma de ancorar o discurso dos alunos-trabalhadores aos trâmites sociais em curso na sociedade, como também como meio de perceber as contradições presentes nas relações dos sujeitos que propomos analisar.

Assim, o presente texto ocupa-se em investigar a memória do aluno-trabalhador a respeito da escola noturna, considerando as prováveis assimetrias entre o sentido assumido pela instituição escolar para o trabalhador e os debates acerca do papel da educação no cenário atual. Buscamos observar as representações elaboradas pelo trabalhador em sua relação dialética com o contexto histórico amplo. Nesse sentido, para decompor tais ideias, torna-se pertinente realizar uma breve contextualização sobre os incrementos aplicados à economia capitalista global e suas implicações no sistema educacional brasileiro, tendo em vista refletir sobre a memória social do trabalhador acerca da educação escolar.

Escola e trabalho: breve recorte histórico

O desenvolvimento da industrialização brasileira (a partir dos anos 1930) se inscreve num período denominado taylorista-fordista, quando imperava uma produção em larga escala e voltada para um mercado consumidor previsível. A industrialização tardia se tornara o grande foco de propaganda política naquele período, tendo por justificativa a divulgação de um novo Brasil, agora inserido num diferenciado patamar na Divisão Internacional do Trabalho. Demandava-se mão-de-obra para indústria, numa escala surpreendente, e a escola insurgia naquele momento com a função de formar trabalhadores para as requisições deste mercado de trabalho em exponencial ascensão. A escola assumia essa responsabilidade e se estruturava para atender com imediatismo às requisições de um novo modelo de desenvolvimento vigente na época. (SAVIANI, 2010).

Em linha paralela, observavam-se também incrementos realizados nas relações de trabalho, pois, pioneiramente, edificava-se um sistema industrial que, embora ainda fosse muito incipiente, tinha por principal função substituir as importações. Largos contingentes de migrantes aportavam nas cidades, eram trabalhadores, em grande parte, braçais oriundos de regiões rurais e que não apresentavam qualificação mínima diante das novas características do mercado. Estes indivíduos se somavam ao contingente de desempregados já verificados nas regiões urbanas, engrossando as taxas de desemprego e subemprego do país. A escola, portanto, se tornou o organismo supremo capaz de compatibilizar os trabalhadores ao novo modelo de desenvolvimento nacional. (SAVIANI, 2010).

Também, aliado a essa situação, salienta-se o componente ideológico dessa empreitada, pois se fazia imperativo conceber o trabalho como caminho único para alcance da dignidade, honra e construção do bem comum. A escola se configura, portanto, como ferramenta de convencimento, tanto para formar o

trabalhador qualificado, como para formar o cidadão moralmente equalizado aos objetivos das elites capitalistas nacionais. (FREITAG, 1979).

O que se verificou nos anos subsequentes foi a reprodução da ideia de que a educação forneceria os elementos fundamentais, capazes de garantir a equidade social. Acreditou-se que o conhecimento científico, bem como a tecnologia, se subordinaria às necessidades econômicas dos povos, cuja grande motivação seria superar a miséria, com vistas à melhoria da qualidade de vida. (GENTILI, 2008).

Os desencadeamentos verificados nos anos seguintes abalaram as certezas sobre a face positiva da revolução tecnológica. As oscilações de humor do capitalismo global, visíveis nos anos 1960, adentraram a economia brasileira e acentuaram a desigualdade social, ampliando as estatísticas de pobreza, desemprego, fome e exclusão. Em tais condições, nem mesmo a democratização do conhecimento sustentaria melhorias das condições sociais para a população. (GENTILI, 2008).

Na década de 1970, os índices de inflação no Brasil começaram a cair sensivelmente e, em escala global, verificou-se um leve crescimento econômico, enquanto que os problemas sociais típicos do capitalismo se agravaram profundamente. De forma inusitada, verificou-se que a economia poderia crescer sem que houvesse, necessariamente, redução das taxas de desemprego. (GENTILI, 2008). Constatou-se, então, que o agravamento da desigualdade não tinha relações diretas com a ocorrência de crises no sistema, uma vez que na lógica paradoxal do capitalismo, o crescimento econômico admite o crescimento da miséria. Portanto, a partir desse período, tornou-se corriqueiro presenciar o aumento vertiginoso das taxas de crescimento econômico nacional, com simultâneo engrossamento das filas de desempregados.

Durante os anos 1980, verifica-se a desintegração do que Gentili (2008, p. 78-79) define como "promessa integradora". Segundo o autor, é durante esta década que se constatou a desintegração da ideia originária da escola, considerada como instituição capaz de realizar a integração socioeconômica entre a sociedade e o mercado, pela formação da força de trabalho. Tal fato ocorre, tanto porque o crescimento demonstra excludente e concentrador, como também porque a tecnologia permite o processo produtivo prescindir cada vez mais, de trabalhadores. Se, por um lado, na lógica do capital humano[2], a escola foi compreendida como componente fundamental para garantir a competitividade das economias, por outro lado, o crescimento nos índices de escolarização dos brasileiros não foi capaz de reduzir a desigualdade social (FRIGOTTO, 2008).

[2] O precursor das ideias acerca da teoria do capital humano foi Schultz. Para o economista estadunidense, "o capital humano contemplava os fatores de produção explicativos do desenvolvimento econômico dos países, pois aumenta a capacidade do fator trabalho e a renda em nível individual" (ALVES, 2005, p. 85). Ainda hoje é possível observar refrações desta teoria nas relações estabelecidas entre a educação escolar e o mundo do trabalho, constatação esta que, a princípio, motivou a investigação que aqui desenvolvemos. O que esta teoria parece ignorar é o simples fato de que, mesmo aos mais qualificados, o sistema não disponibiliza emprego a todos, pelo contrário, a exclusão é ingrediente do processo de exploração da classe trabalhadora. (ROSSI, 1986).

No último quartel do século XX, vivenciamos um conjunto de transformações políticas, sociais e econômicas em âmbito mundial e tais mudanças repercutiram diretamente no mundo do trabalho, no qual foram verificadas reformas associadas às políticas de privatizações. Tudo isso para reajustar os Estados de modo a atender os interesses voluptuosos do capital especulativo transnacional (SALAMA, 2008). Essas mudanças repercutiram de forma enfática na própria significação que o vocábulo "formação" passa a ter para o mundo do trabalho. Assim, surgem, enquanto parte integrante do novo discurso aplicado à educação, expressões como empregabilidade, competências, competitividade, habilidades e qualidade total, componentes do processo de reestruturação produtiva (SAVIANI, 2010).

Tais elementos foram muito mais nítidos no decorrer da década de 1990, quando grandes transformações no capitalismo global impactam o cenário nacional. Os incrementos sugeridos pela política neoliberal, sincronizados com as privatizações, na busca por minimizar a interferência estatal na economia, repercutiram no mundo capitalista, seduzindo empreendimentos em todo o globo a reorganizarem o formato da produção aos moldes da chamada "empresa enxuta" [3] (PINTO, 2010, p. 46).

Concomitantemente a esse processo, emerge a ideologia neoliberal que, aliada à proposta da produção *just-in-time*[4], sustentou os rearranjos na produção, tornando-se elemento decisivo para os reajustes aplicados às relações trabalhistas (ALVES, 2005).

O afrouxamento dos vínculos trabalhistas que tanto fragilizam conquistas salariais, a debilitação da organização sindical e a flexibilização da carga horária no trabalho são alguns dos elementos que surgiram simultaneamente com a reestruturação produtiva e o advento do neoliberalismo. Tal fato, evidentemente, repercute no tipo de relação que o trabalhador passa a ter com seu próprio campo profissional, bem como no significado que o trabalho remunerado passa a adquirir (FRIGOTTO, 2008).

A ideia central consistia em reduzir custos de produção pela pulverização das unidades produtivas e, quanto à esfera política, minimizar a interferência estatal nos encaminhamentos econômicos do sistema. O Estado, nesse momento, cedia espaço para que a própria economia gerisse mais autonomamente, reduzindo interferências como, por exemplo, pela permissividade quanto à supressão de leis trabalhistas em nome da maximização do lucro para os empregadores. O trabalhador, portanto, se torna mais vulnerável e tem seu poder de barganha asfixiado, tanto pelo extenso exército industrial de reserva, como também porque a ideia consiste em produzir em nome do coletivo, num empenho em prol do crescimento da

[3] O adjetivo "enxuta" decorre da chamada desterritorialização vivenciada por grande parte das grandes multinacionais. Se antes, no período fordista, fazia-se conveniente manter grandes unidades produtivas centralizadas em determinados espaços, a necessidade de redução nos custos da produção altera substancialmente esta situação. (PINTO, 2010, p. 46).

[4] O modelo sugestionado pela reestruturação produtiva se ocupa em combater o estoque e o desperdício, passando a produzir em proporção rigorosamente de acordo à demanda do mercado consumidor A este modelo produtivo submisso às exigências efetuadas pelo perfil dinâmico do mercado, cuja produção é acionada no "exato tempo" do requerido pelo consumo, convencionou-se chamar de modelo *just-in-time*. (WOMACK, 2004).

empresa para que todos de alguma forma sejam beneficiados. Uma coerção brutal e sutilmente ideológica (GENTILI, 2008, p. 55).

A memória social e o discurso do trabalhador sobre a escola

O debate acerca da empregabilidade se torna jargão na linguagem administrativa, pois, nesta ótica, caberia ao próprio indivíduo fazer-se empregável. Assim sendo, a função tecnicista[5] da escola foi superada, pois, a partir de agora, esta instituição não mais se volta à formação imediata segundo a ótica do mercado, mas, apenas contribui de forma mediata para o aumento dos requisitos agregados à empregabilidade do sujeito. Muda-se o discurso a respeito do emprego e, por efeito, transforma-se o discurso sobre a função da escola, mas resta o questionamento: as representações do aluno-trabalhador a respeito da escola acompanharam tais mudanças? O que restou da "teoria do capital humano" no sentido assumido para o trabalhador sobre a escolarização?

Nas entrevistas[6] realizadas com alunos de uma escola média noturna extraímos a percepção de escola como mecanismo de mobilidade social. Os alunos-trabalhadores[7] insistem na ideia de "estudar para ser alguém na vida" ou "para ter um futuro melhor". Associa-se escola com o alargamento de possibilidades de emprego, fato que consensualmente tem feito o trabalhador conceber a escola dentro de uma ótica profissionalizante e muito submissa à teoria do capital humano. Assim, para compreender os significados que a escola noturna tem para o aluno-trabalhador, torna-se pertinente entender os subsídios que sedimentam tais representações, uma vez que "existem muitas memórias coletivas geracionais que se cruzam no presente histórico, ou seja, memórias herdadas, transmitidas, recebidas e transformadas [...], dir-se-iam novos e velhos portadores de memórias coletivas e sociais, na sua dialética". (MAGALHÃES et al, 2009, p. 107). Parece-nos que – havendo compreendido os dias atuais como um "presente contínuo" (ARÓSTEGUI, 2004), amarrado ao curso histórico ainda em processamento – os conceitos de educação experenciados por gerações anteriores, tiveram a propriedade de emitir refrações sobre as representações dos trabalhadores que hoje frequentam a escola.

Determinados valores, ideias, conceitos e ideologias têm a propriedade de transitarem em diferentes contextos históricos, fato este que sublinha a validade dos estudos de memória como campo capaz de embasar a percepção

[5] A pedagogia tecnicista, da qual nos referimos, consiste na prática educativa que buscou reduzir interferências subjetivas no processo educativo, tendo por intuito padronizar o ensino de acordo com normatizações capazes de adequar o ensino às demandas vigentes no mundo do trabalho. (SAVIANI, 2010, p. 383).

[6] Em março de 2011, quando desenvolvíamos a dissertação de mestrado com mesmo título deste artigo, partimos para o campo empírico na intenção de extrair o discurso do aluno-trabalhador sobre o tema que tratamos. Para construção da pesquisa, elegemos o ensino médio noturno do Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista, Bahia. Essa instituição contém nove turmas de ensino médio no período da noite, sendo três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano. No decorrer da etapa empírica, foram aplicados questionários para todos os alunos do ensino médio noturno, com um total aproximado de 270 alunos.

[7] Na redação do texto, os nomes dos treze alunos-trabalhadores entrevistados foram suprimidos, privilegiando a transcrição das entrevistas, fato que caracteriza o método dessa pesquisa como qualitativo, com grande enfoque ao confronto dos discursos transcritos com o marco teórico que embasou a pesquisa.

desse mecanismo. A memória estabelece uma relação dialética entre os significados manifestos hoje e àqueles que foram elaborados em outros contextos históricos. Os alunos-trabalhadores da escola média noturna que entrevistamos foram capazes de sintetizar "experiências e valores velhos e novos, a partir de sua relação com a memória herdada, recebida e construída conforme as necessidades mais candentes do presente em movimento". (MAGALHÃES, 2009, p. 108).

Assim, embora saibamos que o papel da escola não mais se submeta à formação imediata para o mercado de trabalho, é pelas relações sociais que o aluno-trabalhador herda uma concepção de escola vinculada ao contexto tecnicista. Como efeito, o aluno-trabalhador insiste na escolarização, absorvendo significados compartidos socialmente e permeados por uma memória herdada que infere nas representações sociais e, por efeito, orienta a ação do sujeito, impelindo-o à frequência no espaço escolar[8].

Com isso, queremos afirmar que a desproporção entre as representações elaboradas pelo trabalhador a respeito do papel da escola na atualidade e as possibilidades oferecidas por esta instituição, carrega elementos oriundos de outro momento histórico. O trabalhador, portanto, herda uma ideia de escola que se legitima nas relações sociais, num mecanismo contínuo de ressignificações que agrega os significados herdados com os conceitos vivenciados.

É por meio dessas relações sociais que o trabalhador se sente coagido a buscar os estudos, sem que se tenha uma reflexão mais precisa sobre os porquês de tais empenhos. Na busca por harmonizar a sua conduta com as exigências sociais implícitas no seu espaço de vivência, o trabalhador entende que a escola lhe ampliará possibilidades e lhe garantirá a mobilidade social[9].

Na obra "A Era dos extremos", ao se referir ao breve século XX, Eric Hobsbawm faz uma menção bastante oportuna ao que se discute: "Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vieram. Por isso os historiadores [...] tornam-se mais importantes do que nunca ..." (HOBSBAWM, 1997, p. 13).

As palavras do autor inscrevem as experiências pessoais do presente a um desenrolar de contextos históricos sequenciados, capazes de aportar na atual percepção pessoal. Dessa forma, as experiências pessoais e o senso comum, tão corriqueiramente transmitido nas relações sociais, estão ancorados num plano maior de trâmites históricos (KOSIK, 2010).

[8] Acrescentamos que esta afirmação foi possível de ser realizada a partir da sobreposição do marco teórico aos discursos extraídos das entrevistas realizadas. A base teórica sedimentada em discussões acerca das representações sociais e da memória possibilitou esquadrinhar os discursos dos entrevistados, amarrando-os ao trâmite histórico que também infere nas representações dos grupos sociais que envolveram as relações dos sujeitos analisados.

[9] O estabelecimento de correlações entre escola e melhorias sociais foi reincidente nas entrevistas. Muito frequentemente, os alunos-trabalhadores entendiam que a escola lhes permitiria ampliar colocações na hierarquia salarial de forma mediata. Esse discurso apenas tinha oscilações de palavras, como: "Estudo porque quero melhorar de vida"; "A escola deixa a gente mais por dentro do mundo e das chances de melhor salário" ou, ainda, "O meu futuro emprego está aí dentro" (aponta o aluno para a sala de aula).

Como suporte teórico para essa discussão, fazemos uso da categoria "memória herdada" – ou "memória por tabela" – tratada por Pollak (1992, p.5). Para esse autor, a memória tem um distintivo transformável, pois, quando requerida pelo presente, transporta-se impregnada de ideologias características do seu diálogo com o contexto histórico em que o objeto memorado foi concebido. Pollak (1992) salienta que, muito embora a memória seja uma reconstrução do passado segundo elementos incorporados ao presente, existem componentes que lhe parecem "invariáveis", com pontos "imutáveis" capazes de garantir a percepção da trama de relações sociais historicamente situadas num dado contexto do passado.

Fazendo uso dessa proposição, podemos, portanto, conjecturar a hipótese de que o sentido assumido pela escola noturna para a classe trabalhadora, que vivenciou a realidade no auge da educação tecnicista, tem a propriedade de transitar pelos subsequentes contextos históricos e adquirir contornos muito semelhantes ao cenário sociopolítico de onde fora concebida. Também partindo das prerrogativas de Pollak (1992) a este respeito, deduzimos que o grau de incorporação desta memória foi acentuado ao ponto de ter neutralizado adulterações significativas ao seu estado originário.

Atentar para as notas de rodapé, pois se muito extensas, devem reorganizar, pois devem fazer parte do texto.

Considerações finais

A memória transporta o senso comum, espargindo conceitos elaborados em momentos históricos do passado. Trata-se de uma trama difusa que permite situar a ideia que o trabalhador hoje tem a respeito da escola, e da formação que por ela é proposta, a um corolário de significações esboçado no tramitar natural da história humana.

O aluno-trabalhador apresenta um discurso que substancializa sua representação social sobre a escola noturna, representação esta que parece carregar marcas de um passado recente vivenciado pelo sistema educacional. Para o aluno-trabalhador, a escola ainda é espaço de qualificação e alargamento de possibilidades no emprego. É esta concepção que nos permitiu constatar a desconexão entre o que espera o trabalhador da escola e o que a prática pedagógica pode, efetivamente, lhe oferecer.

Se por um lado, a assimetria entre o que espera o trabalhador e o que a escolarização, de fato, lhe possibilita parece revelar ingenuidade desses sujeitos; por outro lado, compreendemos que tal desproporção é parte integrante do projeto estatal-burguês de sociedade, tanto porque anestesia possibilidades de mobilização contra a insustentabilidade de um sistema altamente excludente, como também porque deixa a consensual constatação de que é pelos esforços individuais em escolarização que a mobilidade social será conferida.

Dessa forma, é no bojo dessa verificação que se faz necessário salientar o quanto compreender as representações sociais dos alunos-trabalhadores é oportuno para também considerar tais sujeitos como parte integrante do conjunto da sociedade. A visão de mundo dos trabalhadores se manifesta em ação, que, por seu turno, os impele à busca pela escolarização, apoiados na tênue convicção de que a escola lhes tornará "alguém na vida", postos na condição de empregáveis, lançados, por fim, na arena de incertezas do sistema.

Referências

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

ARÓSTEGUI, J. **La historia vivida: sobre la historia del presente**. Madri: Ed. Alianza, 2004.

CARVALHO, C. P. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

GENTILI, P. **Educar para o desemprego**: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 8. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

MAGALHÃES, L. D. R. et al. **Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudiosos da educação**. In: Revista HISTEDBR online, n. 36, Campinas – SP, dez. 2009.

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

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

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.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

SÁ, C. P. de. **Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial**. In: Psicologia Reflexão e Crítica. Vol. 20, num. 002. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SALAMA, P. Novas formas de pobreza da América Latina. In: GENTILI, P. (org.). **Globalização excludente: desigualdade,** exclusão **e democracia na nova ordem mundial**. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2008.

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

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