

PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA E DESAFIOS À EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL*

PROCESSES OF HUMAN EDUCATION AND CHALLENGES TO POPULAR EDUCATION IN BRAZIL

Adelino José de Carvalho Dias**

RESUMO: O artigo se ocupa da discussão sobre os desafios postos à educação essencialmente popular no Brasil em face dos processos de formação humana definidos pela mundialização do capital no mundo atual. Interessa refletir acerca das dificuldades para a construção de uma educação coletiva e emancipadora diante de projetos educacionais que se amparam na narrativa que responsabilizam o sujeito por seu processo de formação, anunciando ainda que a sua busca por qualificação e preparação para o ingresso e permanência no mundo do trabalho define o aumento de sua “empregabilidade”, constituindo-se como caminho único para alçá-lo a melhores condições de existência.

Palavras-chave: Formação humana; Educação popular; Contradição.

ABSTRACT: The article deals with the discussion on the challenges posed to essentially popular education in Brazil in the face of the human formation processes defined by the globalization of capital in the current world. It is interesting to reflect on the difficulties for the construction of a collective and emancipatory education in the face of educational projects that are supported by the narrative that hold the subject responsible for their training process, also announcing that their search for qualification and preparation for entering and remaining in the world of work defines the increase of its “employability”, constituting itself as a unique way to raise it to better conditions of existence.

Keywords: Human education; Popular education; Contradiction.

* Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba (Uniube). As reflexões presentes neste artigo foram gestadas entre os anos de 2012 e 2014, por ocasião de elaboração de tese de doutoramento do autor apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). De lá para cá surgiram outras indagações que não modificaram o teor dos apontamentos lançados no texto original, servindo mesmo de fundamento para a atualização da análise empreendida, em especial por conta do diálogo realizado na condição de Professor Colaborador, a partir de fevereiro de 2018, com os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Uniube, Campus Uberlândia/MG.

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Universidade de Uberaba (Uniube). Contato: adelinocarvalho@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que a construção de um processo educativo essencialmente popular deve ter origem nas concepções de mundo das classes populares, a ser erigido a partir de seus interesses de transformação das condições reais de existência que enfrentam, não há dúvida de que os desafios enfrentados em sua implementação são consistentes e, por certo, não são conjunturais. Antes, deparam-se com outros projetos educativos sedimentados historicamente e desenvolvidos a partir de outros interesses, ainda que anunciados como “emancipadores” e capazes de transformar a realidade de vida de cada sujeito. Um deles, desenvolvido neste artigo, considera que a sua formação humana é resultado direto de um capital humano acumulado individualmente.

Por esta concepção, divulga-se com ênfase que a valorização do capital humano de cada indivíduo repercute necessariamente no crescimento de seu índice de empregabilidade, garantindo-se, cartesianamente, que essas condições habilitam bem o candidato ao acesso ao mercado de trabalho. Parte-se do pressuposto de que o mercado, apesar de bastante competitivo, é incluyente e que suas portas estão sempre abertas àqueles que atenderem aos rigores de seu chamado. A sobrevivência de cada um, portanto, depende principalmente de seus esforços individuais e das condições alcançadas para lutar pelos poucos empregos disponíveis.

Aqueles que não cumprirem as “novas” exigências deste mundo globalizado resta apenas, como destino, engrossar as fileiras do desemprego que proliferam nos centros urbanos nas últimas décadas. Portanto, a necessidade de cumprir a cartilha da qualificação e da preparação para o trabalho é realçada como a mais nova e a mais importante descoberta a ser divulgada pelos quatro cantos do mundo, sendo imprescindível indicar os passos que o homem deve seguir para evitar a sua permanência em meio a condições materiais de existência tão adversas. Aceita-se, inclusive, a possibilidade do fracasso, responsabilidade a ser assumida por aqueles que não desenvolveram suas capacidades “empregatícias”.

Nessa perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. (GENTILI, 2002, p. 55)

Nada mais distante dos fundamentos de uma educação popular. Primeiro porque desconsidera que os processos educacionais são coletivos e não individuais. Depois porque priorizam uma formação teórica sem o reconhecimento de que a educação que transforma só ocorre a partir das experiências práticas daqueles que mutuamente se educam. Neste sentido,

A educação popular é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. Ela procura ser, portanto, não a afirmação da possibilidade de emergência de uma nova educação “para o povo” — o que importaria a reprodução legitimada de “duas educações” paralelas, condição da desigualdade consagrada — mas a da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares (BRANDÃO, 2012).

Portanto, as teses que se amparam na valorização da progressiva formação e educação humanas, também conhecidas como Teorias do Capital Humano, caminham em sentido bastante diverso. A elaboração desta “teoria” foi resultado do trabalho sistemático de um grupo de pensadores reunidos nos EUA nos anos 1950 sob a coordenação de Theodoro Schultz, o que valeu a este autor, inclusive, o Prêmio Nobel de Economia em 1968 por ter “revelado” a existência de um novo fator capaz de explicar as razões do desenvolvimento ou do atraso entre os países.

Para além das razões até então conhecidas, como o emprego de tecnologia, de insumos de capital e de insumos de mão de obra no universo

produtivo, os estudos deste grupo afirmavam que o aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores é capaz de determinar necessariamente o aumento da capacidade produtiva em geral.

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2000, p. 41).

Esta teoria não poderia ser mais adequada aos interesses do capital, sobretudo quando divulgada nos países da América Latina, na medida em que transfere às pessoas e à adoção ou não de condutas individuais a explicação da origem e da manutenção das desigualdades econômicas. Com efeito, os anúncios que divulgam o imediato acesso ao emprego ou a proliferação de vagas de trabalho para todos aqueles que atendam aos imperativos de auto-qualificação assentam-se sobre origens que remontam à fase de crescimento econômico havida em meados do século passado, período diagnosticado pelos pensadores como "anos dourados".¹

Porém, após este apogeu, ocorreram significativas mudanças destacadas e, por extensão, tornou-se manifesta a impossibilidade de fazer chegar as benesses do capital a todos os prometidos, mesmo para aqueles que conseguem de um modo ou outro ampliar gradativamente o seu nível de escolaridade.

A partir de um certo distanciamento histórico, no entanto, pode-se já concluir que as promessas anunciadas pelos teóricos da Teoria do Capital Humano não se materializaram na sociedade latino-americana, pois, a par o aumento constatado nos índices de escolarização, não se verificou alteração semelhante quando analisada a renda da população mais pobre. Ou seja,

¹ A propósito, ver Hobsbawm (1995).

acréscimo nos índices de escolarização não repercute de imediato em melhor distribuição da riqueza na região verificada. Às vezes, nem de imediato e nem no médio prazo, produzindo antes pobres apenas mais “educados”.

As noções de *empregabilidade* e, na versão do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, *laborabilidade ou trabalhabilidade*, quando confrontadas com a realidade não apenas evidenciam seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revelam também um elevado grau de cinismo. Neste particular a pesquisa tem a tarefa de evidenciar como essas noções se articulam à forma que vem assumindo o capitalismo tardio, o qual globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias, e que pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão. São processos educativos que tem como objetivo produzir o “cidadão mínimo” nos termos da análise de Hugo Zemermann ou a formação de “deficientes cívicos” de que nos fala Milton Santos (FRIGOTTO, 2002, p. 72).

Portanto, no campo da educação que se implementa em um país que se mantém na periferia dos interesses do capital, colocando-se como fiel agente de estação em torno da qual apenas giram as mercadorias e investimentos do mundo transnacional, desenvolveram-se “políticas educacionais” nos últimos anos que visam apenas o cumprimento das expectativas de aumento do nível de escolarização das pessoas, não importando se os processos de formação humana que estão em curso sirvam aos coletivos humanos de cada localidade ou às exigências dos poucos senhores que se rotulam responsáveis pela “definição” dos caminhos da globalização, como se esse processo pudesse ser circunscrito a regras mecânicas e determinadas.

Saviani (2002) é referência obrigatória para demonstrar como o desenvolvimento de uma “pedagogia tecnicista” inseriu o Brasil neste processo. Primeiro sob inspiração taylorista-fordista, pretendeu-se equiparar os métodos utilizados nas fábricas ao processo educacional, repercutindo em uma visão produtivista da educação presente entre os anos de 1950 e 1970. Em um segundo momento, a partir dos anos 1980 e ainda em continuidade, a organização da educação assumiu padrões toyotistas de produção², o que

2 O toyotismo é um modo de organização da produção capitalista que teve origem no Japão após a Segunda Guerra Mundial e se caracterizou pelo *just in time* implantado nas fábricas da montadora de automóvel Toyota, destacando-se no processo a flexibilização da produção e a

significa empreender uma ampla diversificação e flexibilização dos modos de constituição das escolas e do trabalho pedagógico realizado, redefinindo, por extensão, a própria atuação do Poder Público no setor.

Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo ao que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2002, p. 23).

Passa a vigorar na escola, portanto, a fragmentação que se observa no mundo do trabalho, separando-se, por imperioso ao processo produtivo, a atividade intelectual da atividade material, assim como se verifica na separação imposta na sociedade entre aqueles que produzem e aqueles que consomem. Cabe à escola, neste contexto, educar o homem que trabalha para esta condição.

O espaço escolar passou a reproduzir a divisão social, de modo que os saberes científico e prático passaram a ser saberes distintos e, como tais, devem ser distribuídos a cada qual segundo a posição que desempenha nas relações sociais, contribuindo sobremaneira para materializar esta divisão. Este, sem dúvida, um grandes obstáculo que impede o envolvimento em projetos vinculados ao campo da educação popular, muito especialmente no Brasil.

Uma desigualdade persistente de oferta dos bens da escola não parece ser privilégio de nações como as da América Latina. Países centrais da ordem capitalista e, portanto, muito mais ricos e desenvolvidos, não deixam de manter na educação a mesma hierarquia de direitos e deveres que regem outros domínios da vida e do trabalho, embora tenham conseguido corrigir há muito

ênfase na qualidade do que se produz. O modelo japonês alcançou projeção mundial e definiu o conceito de Qualidade Total adotado no universo empresarial.

tempo os índices extremos que persistem entre nós.
(BRANDÃO, 2012).

Por isso na sociedade capitalista o conhecimento teórico não coincide com o conhecimento prático, restando a uma única classe social a condição que se transforma em poder de elaborar o saber dominante, vinculando-o, em consequência, aos seus interesses de manutenção do poder material que já possui. Logo, ao não se considerar a possibilidade de uma educação popular, aceita-se que não há como na sociedade capitalista se edificar uma formação humana emancipadora e totalizante, já que a própria escola existe para confirmar a fragmentação que se observa a olhos vistos no meio social.

Em meio à competitividade econômica que envolvia os países centrais, acreditava-se que a escola produzia, portanto, o seu capital, o capital humano necessário ao desenvolvimento da riqueza social e, por extensão, acreditava-se também nas possibilidades de cada homem alcançar a riqueza individual ou, ao menos, o pleno emprego.

Gentili (2002) destaca que o desfazimento dessa promessa integradora merece ser compreendida sem se negar a importância econômica que se atribui à formação escolar, mas, antes, trata-se de outra perspectiva assumida pela escola. Por esse raciocínio, transformando-se o sentido que se dá a essa instituição, não impera mais uma lógica de integração construída sob os paradigmas da escola como espaço coletivo e público. Agora espaço do indivíduo e de suas conquistas privadas, cada pessoa deve se empenhar isoladamente nos espaços educacionais disponíveis para garantir sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho.

O indivíduo deve ocupar os espaços antes públicos ocupados pelo Estado. Responsabiliza-se ainda por planejar e custear sua formação, o que outrora era atribuição das empresas que participavam do jogo da promessa integradora. Se já se acreditou na plenitude do emprego, agora é preciso acreditar na chamada empregabilidade.

Na minha perspectiva, resulta fundamentalmente compreender o papel que exerce a empregabilidade na construção e legitimação de um novo senso comum sobre o trabalho, sobre a educação, sobre o emprego e sobre a própria individualidade.

Em tal sentido, o surgimento da empregabilidade deve ser compreendido no contexto da já mencionada crise da promessa integradora. Como vimos, tal crise, expressão da própria crise da modernidade, faz referência à ofensiva conservadora contra o caráter potencialmente integrador atribuído à escola pública. Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: *a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.* (GENTILI, 2002, p. 52. grifo do autor).

Pochmann (2011) contribui para este debate considerando as especificidades da realidade brasileira. Para ele também não há dúvida de que a materialização das políticas neoliberais nos países periféricos foi a tarefa assumida pelas agências multilaterais que passaram a atuar em dois sentidos: ora por meio da regulação competitiva das corporações transnacionais, ora por meio do esvaziamento das funções do Estado. Este, apequenado e, de certo modo, despolitizado, resumiu-se a agente reproduzidor de políticas internacionais com ênfase em medidas assistenciais e focadas à minimização da extrema pobreza, eximindo-se, portanto, de uma atuação universalizante.

O autor observa que o avanço tecnológico repercutiu na separação da realização do trabalho em escala planetária, de modo que hoje se pode identificar uma real distinção entre o trabalho de concepção e o trabalho de execução. Trata-se de uma nova Divisão Internacional do Trabalho, pela qual há concentração das atividades de concepção do trabalho em poucos lugares, quase sempre alocadas em países centrais que continuam investindo na continuidade do processo educativo das pessoas que trabalham com repercussão em seus salários e nas condições de seu desempenho. Ao inverso, nos países periféricos, seguidores das receitas liberais e não por acaso em condições as mais precárias, predominam as tarefas de execução do trabalho, o que demanda menor qualificação de seus trabalhadores, podendo, por isso mesmo, serem mal remunerados.

Nesses termos, diversos organismos governamentais e instituições não governamentais vinculadas aos grandes grupos

econômicos transnacionais voltaram-se à defesa de ações estatais pontuais e focalizadas na regulação social competitiva. Em resumo, trata-se da disseminação do que se assemelharia ao *neodarwinismo social*, voltado à emulação do individualismo competitivo. Tudo isso, é claro, à margem da regulação pública ou estatal, porém compatível com campanhas supranacionais de caráter assistencial e mercadológico, envoltas com a lógica da responsabilidade social e do estímulo voluntário e assistencial isolacionista (POCHMANN, 2011, p. 8-9).

O neodarwinismo social observado pelo autor também define nos tempos presentes o desaburguesamento das classes médias assalariadas e da desproletarização da classe operária, processos resultantes das políticas econômicas orientadas pelos organismos internacionais com vistas à acomodação das massas nos países caracterizados por maior exclusão social. Ocorre mesmo um cenário de regressão das conquistas sociais observadas no começo do século passado, observando-se, inclusive, o retorno de pleitos de um século atrás, como, por exemplo, definição de faixa etária para início e término da atividade laboral.

É a nova realidade que se instituiu após o encerramento do padrão fordista de produção e consumo, observado no fim do século passado, alterando-se, especialmente, os processos formais de trabalho, já que a ênfase passou a se concentrar nas atividades de serviços, tradicionalmente vinculadas ao chamado setor terciário da economia. O autor identifica uma grande heterogeneidade nestas atividades, pois abarcam os mais diferentes serviços, englobando inclusive todas as atividades que envolvem a educação.

Nesta ampla seara se concentra uma significativa categoria de trabalhadores que são contratados sob as mais diferentes formas, das mais valorizadas no mercado de trabalho às mais precarizadas, reunindo desde gerentes e supervisores a subempregados e trabalhadores que atuam na mais completa insegurança e informalidade.

Mais recentemente, com a busca de novos espaços de acumulação de capital frente à crise do padrão taylorista-fordista de produção e consumo, o processo de trabalho vem sofrendo profundas e intensas modificações. Ocorre, de um lado, o enorme excedente de mão de obra e, de outro, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação

em redes organizacionais associadas aos diversos espaços territoriais no planeta, com processos de trabalho cada vez mais caracterizados pela subcontratação da mão de obra. Com isso, os ganhos de produtividade se tornaram ascendentes, embora de difícil mensuração pelos tradicionais cálculos que relacionam avanços na produção física com hora efetivamente trabalhada ou quantidade de trabalhadores. Por ser cada vez mais direto, relacional, informacional e, ainda, demarcado por relações de tipo produtor e consumidor, o trabalho de natureza imaterial vem permitindo avançar o autosserviço e fundamentalmente a terceirização (POCHMANN, 2011, p. 53-54).

Por isso surgem novas exigências de formação deste trabalhador, bastante distintas daquelas observadas até os anos oitenta do século passado. Considerando que as empresas estão desterritorializadas, produzindo e gerindo sua produção nos mais diferentes lugares do planeta, fazendo-o por meio das redes de informação, o que se observa é uma ampliação dos requisitos que identificariam este trabalhador como qualificado e, paradoxalmente, a manutenção das formas tradicionais de prepará-lo, ainda vinculadas aos tradicionais modelos de educação que predominavam no século passado.

Pochmann observa que a educação continuada simboliza a sociedade pós-industrial em que vivemos, para além do modelo vigente no século XX que se caracterizou pela generalização da educação formal, permitindo-se mesmo a universalização do acesso às crianças e jovens com vistas à sociabilidade e à preparação para o trabalho.

Agora, o processo educacional é ininterrupto, já que exigido para ingressar e permanecer nas formas heterogêneas de trabalho que se constituíram. Os gestores que não se atentaram à nova realidade continuaram insistindo em políticas sociais tradicionais, acreditando que cursos de qualificação seriam suficientes para garantir uma maior ocupação dos trabalhadores, conduta que, todavia, não encontrou respaldo na materialidade das relações sociais.

Na década de 1990, além de um agravamento de todos esses elementos, houve também um aumento sem precedentes na taxa de desemprego que: (i) saltou de um patamar médio de 6,6% no governo Sarney, para 8,5% no mandato de Collor/Itamar; (ii) teve novo salto para 10,2% no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e para

11,7% no segundo mandato; (iii) foi reduzido para 11,3% no primeiro mandato do presidente Lula e no segundo mandato com média anual abaixo de 9% para a taxa de desemprego – o que representa o valor médio desta taxa de desemprego para todo o período entre 1985 e 2010 (POCHMANN, 2011, p. 79-80).

Todo esse movimento do capital na atualidade³ aponta para profundas incertezas que se manifestam nas fronteiras do trabalho abstrato e do concreto. No primeiro, através da própria concepção de ciência e das suas possibilidades de uso e de apropriação social, cada vez mais distanciada da coletividade social. No segundo, articulado dialeticamente ao primeiro, aos processos precarizantes que se consolidam tanto naqueles que vendem ou procuram oportunidades de venda da força de trabalho, como naqueles que estão envolvidos em um processo de formação anunciado como uma garantia futura de um posto de trabalho, mesmo que essa garantia careça de políticas públicas que as materializem, existindo apenas no plano das ideias.

Tem-se, portanto, que a discussão que envolve a formação humana no século presente encontra seus fundamentos nas sucessivas crises por que passa o capitalismo e em seus resultados, o que, dentre outras consequências, redundaram na elaboração de novas estratégias adotadas pelas elites dominantes para recompor a acumulação do capital, sempre ao custo do aumento da exploração da força de trabalho.

Lucena (2010) aponta que as recentes formas de exploração do trabalho humano incidem, inclusive, sobre a subjetividade do trabalhador, repercutindo em novas investidas no processo de alienação do trabalho já a partir de sua formação. O autor identifica uma destas investidas quando os objetivos alardeados nos currículos escolares indicam a pretensão presente no ambiente escolar de contribuir para o surgimento de “seres humanos críticos”, como se tal desejo fosse possível a partir dos anseios humanos apartados das condições materiais de existência em que tais homens se encontram envolvidos.

O autor lembra que a concepção de criticidade tem lugar quando cabe aos homens tomarem as decisões autônomas quanto ao seu destino, estando preñes de reflexões problematizadoras de seu próprio tempo. Por este

3 Para melhor compreensão deste movimento, ver Braverman (1981).

raciocínio, a crítica compõe a essência de todo processo educativo emancipador, pois seria consequência do questionamento desse homem quanto aos projetos de sociedade revelados dialeticamente na materialidade das relações.

Logo, diante de tal condição, não há dúvida de que os espaços sociais que poderiam abrigar as experiências legítimas de uma educação popular tornaram-se bem mais restritos e refratários à atuação dos movimentos populares, em especial por conta do afastamento do conceito de democracia que vivenciamos na atualidade.

Como apontado, os processos de formação humana que se constituíram como dominantes nas últimas décadas muito se distanciaram dos fundamentos de uma educação popular, pois investiram na importância do indivíduo priorizando, em especial, uma formação teórica que não contempla as experiências práticas dos sujeitos que ensinam e aprendem.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAVERMAM, H. **Trabalho e capitalismo monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LUCENA, Carlos. Hayek. **Liberalismo e a formação humana**. Campinas: Alínea, 2010.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

Recebido em: 04/02/2020

Aprovado em: 13/05/2020



CADERNOS
C I M E A C