

EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Arminda Rachel Botelho Mourão¹
<http://orcid.org/0000/0002-1940-9477>

De que lugar falamos?

Queremos destacar inicialmente de que lugar falamos, qual a teoria que sustenta nosso trabalho. A categoria fundante é o trabalho, aqui entendido como ação do homem no mundo, que leva a modificações deste universo e, conseqüente, a transformação do sujeito que age, alterando também as relações sociais que se estabelecem na sociedade (MARX, 2000).

Procuramos resgatar as categorias fundamentais do método contradição, totalidade, mediação e os processos quantitativos que geram mudanças qualitativas da realidade social, pois na nossa compreensão os traços estruturais da sociedade são importantes no processo de construção do conhecimento (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, elegemos o materialismo histórico e dialético já que esta epistemologia indica que o processo social é um processo de luta de classes, momentos em que os interesses do Capital se confrontam com os interesses do Trabalho e, desta forma a classe que vive do trabalho² precisa ter intelectuais orgânicos ligados a esta classe. Para tal a formação humana é *omnilateral*, formação integral, ou seja, formação nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, formação do homem³ em todas as suas dimensões (MARX, 2007).

¹ Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Desenvolve estudos e pesquisa na área de educação/trabalho.

² Termo utilizado por Antunes (2000)

³ Homem entendido como ser genérico.

É uma posição pedagógica, mas também política já que é uma compreensão de mundo completamente diferente dos pós-modernos. Ressaltamos que a questão epistemológica que se subsidia na compreensão pós-moderna, tem pulverizado a pesquisa isolando as questões econômicas das questões sociais e políticas; impedindo a compreensão de como o modo de produção capitalista incide nas diferentes formas de análise da realidade (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2009).

Assim, retomamos a questão da formação e dos processos sociais que ocorrem na sociedade provenientes da luta de classes, categoria importante para entender como a sociedade capitalista se organiza e como a educação é pensada neste processo contraditório.

Modelo de formação ou modelos de formação?

A política educacional é sempre balizada por ideias pedagógicas, apropriando o termo de Saviani (2008), que são hegemônicas em uma determinada época e impulsionam as políticas normativas da formação e de institucionalização da escola. Há uma verdadeira luta entre diferentes correntes pedagógicas que se refletem no chão da escola. Essas por sua vez relacionam-se com as modificações que ocorrem no mundo do trabalho, as quais buscam novas maneiras de formação, novas práticas curriculares (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Saviani (2008, p. 14-15) constrói uma periodização das ideias pedagógicas no Brasil partindo das principais concepções de educação, relacionando-as com os processos de organização da escola. O autor estabelece quatro períodos das ideias pedagógicas: (a) 1º Período (1549 1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; (b) 2º Período (1759 – 1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; (c) 3º Período (1932 – 1969): Predominância da pedagogia nova; (d) 4º Período (1969 – 2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista.

Essas ideias pedagógicas vão subsidiar as políticas educacionais vigentes no país e desenvolver modelos que defenderão diferentes concepções de mundo e de sociedade. Os modelos pedagógicos buscam se consolidar

hegemonicamente, no entanto, devido as correlações de forças existentes na sociedade o processo é conflituoso.

É importante destacarmos que os modos de produção de cada sociedade produzirão interferências nas organizações e instituições e, em sendo assim, as concepções pedagógicas estão relacionadas com as transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente da sociedade (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Em cada momento histórico há rupturas e continuidades oriundas das lutas políticas, sociais e econômicas. Para Carvalho (2000, p. 1) as mudanças teóricas que são produzidas no campo das normas estão relacionadas “às questões técnicas e políticas postas no processo de institucionalização da escola”.

Mudanças no mundo do trabalho e as pedagogias contemporâneas

O sistema capitalista para desenvolver-se tem que necessariamente aumentar a produtividade, quando isto não acontece há uma crise do próprio sistema. No entanto, Viana (2014, p.3) distingue a “crise do capitalismo” de “crise no capitalismo”, sendo que a última acontece, segundo o autor, cotidianamente, pois estas crises estão engendradas no interior do capitalismo. O autor conclui, então, que o capitalismo não está em crise, pois não existem lutas que questionem as atuais relações de produção.

Na compreensão do referido autor o regime de acumulação capitalista intensifica a geração da pobreza, há o aumento cada vez mais acentuado do desemprego, precarização do trabalho, violência constante; fatos que podem levar à crise do capitalismo. Para o autor a crise integral do regime leva ao declínio da taxa de lucro afetando profundamente a classe que vive do trabalho que acaba por se rebelar de tal forma, partindo para a radicalização ao questionar o regime de acumulação (VIANA, 2014).

Tonet (2009) diz que a crise atual se apresenta diferente, visto que é uma crise global e atinge as estruturas do sistema. Como resposta a este problema o capitalismo engendra o processo de reestruturação produtiva para resgatar a

taxa de lucro perdida. Há com isso uma mudança no modo de produzir taylorista fordista, para o modo de acumulação flexível (HARVEY, 1982).

A partir da ideia da flexibilização as instituições reformulam-se para o enfrentamento da crise. A primeira instituição a transformar-se é o Estado, que passa a formular políticas que apontam a sua diminuição de políticas nas áreas sociais. É a política do estado mínimo, o neoliberalismo que, segundo Hayek (2010), é fundamental para o desenvolvimento do capitalismo. Para o autor a regulação excessiva do Estado nas questões econômicas e sociais engessavam a sociedade, prejudicando os cidadãos e cidadãs, trazendo a desigualdade entre as nações e as pessoas.

Anderson (1995, p. 1) contradizendo Hayek que preconiza que os sindicatos corroíam as “bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais”, a solução, então, estaria na visão dos neoliberais na manutenção de um Estado forte que rompesse com o poder dos sindicatos e reduzisse os gastos sociais e as intervenções econômicas.

Assim, há concretamente um repensar sobre os processos de formação que, cada vez mais, vão se afastando da proposta de formação integral, somando forças para privatizar a educação e permitindo que os princípios e concepções mercadológicos adentrem neste espaço. Há uma propaganda constante elaborada pelo estado difundindo que o ensino nas redes privadas apresenta indicadores de efetividade no ensino em detrimento às redes públicas de ensino.

E por meio desse discurso propagam uma “nova pedagogia” intitulada de “aprender a aprender” defendida por estudiosos como César Coll e Philippe Perrenoud, mas que segundo Duarte (2001) são apenas ilusões da sociedade do conhecimento que mascaram as reais intencionalidades educativas atreladas a uma concepção de mundo vinculada a um caráter adaptativo dos indivíduos no qual se enfatiza as competências para a inserção do indivíduos nos modos de produção. Portanto, a pedagogia do “aprender a aprender” não indica qualquer ruptura com os modos de produção capitalista desumanizante, ou seja,

não propõe uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical.

Essas concepções pedagógicas são difundidas intensamente no Brasil nas décadas de 1990 e se inserem nos direcionamentos das políticas educacionais desde o governo de Itamar Franco perpassando os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva⁴, Dilma Housseff, Michel Temer e se agrava no Governo Bolsonaro⁵. O que nos faz questionar: essas pedagogias são realmente novas? Para quem servem?

Segundo Kuenzer (2008) as pedagogias dominantes relativas à concepção taylorista-fordista são dúbias pois, ora privilegiavam a racionalidade formal ora enfatizavam a racionalidade técnica. A ancoravam-se na dicotomia entre teoria/prática, pensamento/ação, materializavam-se na pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova ou na pedagogia tecnicista, pedagogias consideradas conservadoras.

Essas pedagogias organizam os conteúdos de forma rígida, expostos sempre da mesma maneira, privilegiando a memorização, buscando desenvolver de forma inflexível as condutas e as habilidades. Era (é) importante que o professor desenvolvesse a capacidade de transmitir os conteúdos com eloquência sem precisar de uma formação científica articuladora entre os conteúdos das áreas específicas e os conteúdos referentes à área educacional. Assim o trabalhador era “formado” para dominar certos modos de fazer, sem a preocupação de pensar sobre as ações que desenvolvia, já que uns pensavam e a massa trabalhadora executava.

Quando a ciência e a tecnologia são incorporadas a base produtiva há procedimentos de reestruturação dos processos de trabalho e, conseqüentemente, da organização do trabalho em todos os níveis. Alves (2007) assevera que o complexo da reestruturação produtiva apresenta três formas de inovação, quais sejam, a organizacional, a tecnológica e a sócio metabólica.

⁴ Veja MOURÃO; ALMEIDA (2004; 2005); MOURÃO (2005); ALMEIDA; MOURÃO (2006); SOUZA; MOURÃO (2011);

⁵ Veja TAFFAREL; NEVES (2019); DO CARMO LESSA; DE SOUZA; PEREIRA (2019).

O referido autor enfatiza que a nova forma de produzir “é um longo processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo que teve origem com o taylorismo fordismo” (ALVES, 2007, p.156). Alves (2007, p. 157) destaca que as inovações são exteriores e interiores. As mudanças exteriores são:

[...] as inovações econômicas e geo-econômicas (a macroeconomia neoliberal e os novos territórios e espaços do mercado mundial); as inovações político-institucionais (as formas do Estado neoliberal) e as inovações culturais (o pós-modernismo).

O princípio em que ancora o toyotismo é a flexibilidade, ou seja, a produção é organizada de forma que a estrutura rígida do taylorista é substituída pelo trabalho de equipe, no qual os trabalhadores organizam os processos e as formas de trabalhar. Isto não implica que a questão dos tempos e movimentos foram superadas, muito pelo contrário, a equipe organiza o seu trabalho para responder as demandas do mercado (MOURÃO, 2006).

A flexibilização também se refere à forma como as contratações são efetivadas, como ocorrem os processos de terceirização e as chamadas subcontratações. Além disto há o convencimento do trabalhador para os objetivos da empresa, que nos dizeres de Alves (2007) é a “captura de sua subjetividade”, ou nos dizeres de Mourão (2006) é a subjetividade contingenciada.

É importante destacar que os direitos coletivos do trabalhador, conquistados nos processos de luta vão aos poucos sendo solapados, o individualismo exacerbado toma conta da sociedade e, com isso, os trabalhadores trazem para si as responsabilidades por sua própria vida, passam a ser responsáveis por sua empregabilidade (MOURÃO, 2006).

A formação sob essa égide vai buscar a adaptação dos educandos às situações que se apresentam, a busca é pela sua própria formação, ao mesmo tempo em que as propostas pedagógicas se ancoram nas pedagogias do aprender a aprender que, segundo Duarte (2001), essa pedagogia defende que a aprendizagem efetivada pelo aluno sozinho e valoriza o conhecimento

elaborado pelo aluno em detrimento aos conhecimentos socialmente referenciados.

A realidade que se apresenta: que enfrentamentos são necessários numa perspectiva de educação para a emancipação humana?

O cenário atual da educação brasileira no Governo Bolsonaro encampa uma política de desresponsabilização do Estado quanto a garantia de direitos, difusão da privatização da educação e defesa de aprendizagens e avaliações meritocráticas dos estudantes e de concepção de formação para o mercado do trabalho, à distância e com conteúdos mínimos.

Coadunando a isso, a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) como uma das medidas governamentais do Governo Temer junto às mudanças no regime fiscal e da previdência e na legislação trabalhista agravaram as condições sociais e educacionais da população, principalmente da juventude que é mais afetada nessa política de cunho neoliberal.

A Reforma de 2017 se sustenta em dois aspectos: ampliação da carga horária e a flexibilização curricular com justificativa da melhoria da qualidade de ensino e das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens. Segundo Ferretti (2018) a reforma educacional de 2017 apoia-se em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. Segundo o autor, a questão da qualidade do ensino não se restringe apenas a este nível de ensino, pois há diversos problemas na oferta e funcionamento nos níveis da educação infantil e do ensino fundamental.

Ao mesmo tempo, atribui as causas do abandono e da reprovação à organização curricular desconsiderando outros aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles, Ferretti (2018) apresenta: infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais), carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola, afastamento de muitos jovens da

escola decorrente da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Portanto, a alteração da organização curricular por si só não afetará a qualidade do ensino.

A Reforma do Ensino Médio apresenta os itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

Esses itinerários não serão oferecidos em toda a rede, limitando, desta maneira a formação dos estudantes pobres, acentuando a dualidade da escola brasileira. Podemos afirmar sem medo de errar que é a flexibilidade propugnada no chão da fábrica que adentra na área educacional, tornando a escola mínima para os trabalhadores e trabalhadoras, restringindo as formas de aprender e ensinar.

Além disso, Ferretti (2018) chama a atenção quanto ao itinerário formativo – formação técnica e profissional – pois a Lei apresenta-o como forma integrada ao Ensino Médio. Mas, na análise desse autor, esse itinerário evidencia a negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso.

Concordando com Kuenzer (2017) e Ferretti (2018), podemos dizer que esta proposta de ensino médio é pior do que a vivida sob a égide do Decreto 2208/1997 que propugnava a separação entre a educação profissional e o ensino propedêutico. Ou seja, nas palavras de Kuenzer (2017, p.341), o ensino médio na atual versão se propõe a integrar:

[...] a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer,

e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

Assim, revive-se a “crença na contribuição da educação para o processo econômico produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano” (SAVIANI, 2008, p. 429). O autor afirma que a teoria do capital humano se revitaliza e apresenta uma nova forma de apresentar-se, adquirindo um novo sentido, não mais coletivo, mas voltado para os “interesses privados” (SAVIANI, 2008, p. 430). A exclusão passa a ser a categoria central da política, visando a empregabilidade. Essa empregabilidade é construída pelo indivíduo que vai buscar diversificar a sua formação. O que estes indivíduos buscam não é a formação para um emprego formal, mas possibilidades de se tornarem microempresários, empreendedores, trabalhadores terceirizados, ou mesmo voluntários. Se o indivíduo não consegue a responsabilidade é dele, pois o que o barra no processo é o fato de possuir limitações (SAVIANI, 2008, p.431).

Retomamos a questão da pedagogia do “aprender a aprender” que segundo Saviani (2008, p.433) é um retorno ao ideário escolanovista já que desloca “[...] o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”. Portanto, o ideário escolanovista configura-se como uma teoria que defende a assimilação de conhecimentos e a individualidade, sem uma efetiva mudança nas condições sociais.

Na busca por responder as exigências mercadológicas a função do professor não é mais ensinar, mas apoiar os educandos nos seus processos individuais de aprendizagem. Ousamos afirmar que o professor na “sociedade do conhecimento” é descartável, pode ser substituído, já que o aligeiramento da formação não exige a precisão conceitual, não exige formação.

Por fim, acreditamos que a educação escolar deve priorizar uma formação do aluno trabalhador que rompa com o treinamento em alguma técnica ou profissão, ou seja, deve possibilitar o desenvolvido das atividades intelectuais, fundamentadas em princípios éticos e estéticos, com apropriação dos conhecimentos clássicos, enfim, que assegure a emancipação humana.

Conclusões não conclusivas

No contexto das novas pedagogias excludentes o papel da escola também é redefinido. As escolas por meio dos processos avaliativos fixam-se nos resultados, os educadores passam a ser considerados prestadores de serviços e, ao mesmo tempo que é instituído o pagamento por performance, tramita no congresso nacional vários projetos de lei sobre a responsabilização.

A responsabilidade do fracasso escolar não está na política, não está no Estado, está, sobretudo no professor que não se adaptou aos novos parâmetros e, dependendo da avaliação este pode ser demitido a qualquer momento por não responder as exigências dos novos processos avaliativos/educacionais.

As reformas não vêm sozinhas, vêm muito mal acompanhadas pela Lei da Terceirização, Reforma Trabalhista, Reforma Tributária, Reforma da Previdência e Reforma da Educação Técnica/Tecnológica/Superior.

Há um retrocesso na Política Brasileira e, no Governo Bolsonaro a constatamos acirramento das mazelas sociais, aumento da desigualdade social, a destruição de programas de ciência e tecnologia e a privatização da educação pública. Somado a isso o discurso governamental de Bolsonaro intenciona a “desqualificação das instituições formadoras, a reforma do Ensino Médio, que impedirá que os filhos da classe trabalhadora cheguem à universidade” (LESSA; SOUZA; PEREIRA, 2019, p. 5). Segundo as autoras, a ascensão de uma Base Nacional Comum Curricular que se caracteriza pela regressividade, reacionarismo e negligencia os direitos humanos, as minorias e a diversidade.

A Escola Sem Partido tem sido um movimento que se diz neutro, mas possui um acentuado cunho religioso, que em nome da neutralidade persegue aqueles (as) educadores que possuem uma visão mais crítica da educação.

Apesar do desmonte do Estado Brasileiro e dos processos de ensino/aprendizagem, não estamos pessimistas, muito pelo contrário permanecemos nas trincheiras em defesa da **Educação Pública, Gratuita e de Qualidade Socialmente Referenciada**. Continuamos apresentando alternativas e a pedagogia histórico-crítica ainda é nossa referência de trabalho e de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. A. G ; MOURÃO, A R B . A reforma do ensino superior brasileiro. **Amazônida (UFAM)**, ano 2, p. 107-124, 2006.

ALVES, Giovanni. **Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade**: dimensões da reestruturação produtiva - ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007.

ANDERSON, Perry, et al. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**. São Paulo, Campinas: Unicamp, 2000.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas. v.30, n. 107, p. 489-511, 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, p.111-120, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

LESSA, Simone Eliza do Carmo; SOUZA, Rafaella Peres Ennes de; PEREIRA, Thamires Santos. Brasil do capital acima de tudo: breves reflexões sobre a política de educação após 2016. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CBAS, 2019. p.1-12.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p. 35-40, set./dez. 2001.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v.32, n. 93, p.25-42, 2018.

HARVEY, David. Parte II: As transformações político-econômicas do capitalismo no final do século XX. _____. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ALMEIDA, C. A. G . A Reforma do ensino superior: a construção da lógica privatista na Universidade Federal do Amazonas. **Amazônida (UFAM)**, Universidade Federal do Amazonas, p. 31-48, 2004.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ALMEIDA, C. A. G . **Demissão voluntária: do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego**. Manaus: EDUA, 2005.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Da qualificação à competência: novas relações entre o Trabalho e a Educação?**. Manaus: BK - Editora da UEA, 2005.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. Manaus: EDUA, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOUZA, J. E. ; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Os programas de expansão da educação profissional nos governos de Sarney, FHC e Lula. **Amazônida (UFAM)**, v. 16, p. 55-70, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br>.

TONET, Ivo. **Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade**. ABEPSS/CFESS. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: ABEPSS/CFESS, 2009, 124-142.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Nildo. O capitalismo está em crise?. **Revista Posição**, Ano 1, Vol. 1, num. 2, jul./set. 2014.