

## O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NO IFRR<sup>1</sup>

**Pierre Pinto Cardoso**

IFRR

pierre.pinto@oi.com.br

---

### RESUMO

Esta pesquisa analisa o papel do ensino de História na formação das competências e habilidades para o Mundo do Trabalho, junto aos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFRR, no ano de 2012. Questiona-se a lógica capitalista das mudanças da Rede Federal de Ensino através da crítica aos conceitos da empregabilidade, do capital humano e as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Analisa-se o ensino de História no Brasil desde sua origem e procura-se traçar o marco histórico da inserção do modelo das competências da UNESCO nas orientações pedagógicas dos Institutos Federais. Observa-se na prática dos professores de História do IFRR problemáticas relacionadas ao cumprimento dos componentes da Organização Didática, devido a reduzida carga horária destinada a disciplina, além da sua exclusão parcial na terceira série e total na quarta série do Integrado. A pesquisa realizada no Mestrado em Educação da UFRRJ utiliza uma abordagem qualitativa tendo como sujeitos 93 alunos e 3 professores de História. Como instrumentos de coletas de dados utilizamos a observação direta em sala de aula, questionários e entrevistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mundo do Trabalho, Empregabilidade, Capital Humano e Ensino.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

## **O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO NO IFRR**

### **1. A CRISE DE UM MITO: A EMPREGABILIDADE**

As mudanças no mundo do trabalho, produzidas pela aceleração do processo de globalização do capital, limitam, fortemente, o acesso ao emprego.

A empregabilidade se tornou um valor imprescindível no debate educativo. Qualificar-se, especializar-se numa determinada área do conhecimento é cada vez mais uma necessidade obrigatória para todo indivíduo que deseje empregar-se.

O filósofo Schultz formulou nos anos 60 a teoria do capital humano, ao defender a tese de que o desenvolvimento econômico de um país está associado diretamente ao investimento em educação, a fim de permitir ao indivíduo desenvolver conhecimentos e habilidades demandados pelo mundo do trabalho. Nesse período a teoria do capital humano era criticada pelo reducionismo economicista de sua teoria. Schultz reforçava o bloco histórico do Estado de Bem Estar Social (Welfare State) baseando-se na observação das experiências de reconstrução econômica da Alemanha e do Japão, ao defender investimentos públicos na educação.

A subordinação da teoria do capital humano ao discurso da empregabilidade, ao transferir para o indivíduo a responsabilidade por educar-se, descaracteriza-a. A fórmula é simples: se o indivíduo não está empregado, a culpa não é do sistema, mas é dele. Sua provável baixa qualificação profissional é a responsável pelo seu desemprego.

A teoria do capital humano desfigurada com o conceito de empregabilidade retira do sistema capitalista a responsabilidade pela geração de emprego e renda. Coloca-a no indivíduo.

A educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. (ALVES, 2008: 15)

Felizmente, a precarização do trabalho, a automação dos processos, a redução dos salários a nível global – muitas empresas buscam mão-de-obra barata em países subdesenvolvidos – tem minado o discurso de que a escola sozinha é capaz de desenvolver as habilidades e competências necessárias ao sucesso no concorrido mundo do trabalho.

Aparentemente, a política de educação profissional nada mais é do que uma prática social de adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho. Enfim, a política de educação

profissional é subtraída de todo o seu contexto sócio-histórico, de modo a desvinculá-la do processo de valorização do capital. (Santos, 2011: 30)

Sumariamente, o desemprego estrutural do sistema capitalista exclui mesmo os trabalhadores qualificados, como lembra Antunes (2008: 185), o trabalho “desqualificou-se e precarizou-se em diversos ramos, como na indústria automobilística, sem falar nos inspetores de qualidade, dos gráficos, dos mineiros, dos portuários, dos trabalhadores da construção naval, etc”.

Uma dura realidade onde as relações de trabalho e o próprio conceito de qualificação para o mundo do trabalho, defendido nos documentos oficiais das Instituições Federais de Ensino brasileiras, entram em xeque e nos levam a questionar o verdadeiro sentido da educação profissional ofertada nelas.

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de part-time, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural. (ANTUNES, 2008: 185)

As propaladas mudanças ocorridas na Rede Federal vão além da mudança de nomenclatura dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

As políticas públicas de educação profissional brasileira são uma resposta simultânea às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial.

Assim, a educação profissional tem respondido de modo específico, às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora. (SANTOS, 2011: 19)

É verdade que o complexo de reestruturação produtiva e o toyotismo impõem um novo perfil de qualificação no mundo do trabalho, legitimando, deste modo, a transformação educacional que ocorre no mundo capitalista.

Só que, ao mesmo tempo, a mundialização do capital impõe uma lógica de exclusão social que limita a capacidade do sistema de produção de mercadorias ao integrar indivíduos numa vida produtiva. É um limite estrutural intrínseco à nova forma de acumulação capitalista. Mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos. (ALVES, 2008: 9)

## **2. ENSINO TÉCNICO E MUNDO DO TRABALHO NO IFRR**

As mudanças no mundo do trabalho, decorrentes da aceleração do processo de globalização, estimulam questionamentos acerca do efetivo papel do ensino técnico profissionalizante, em ofertar uma formação condizente com as necessidades da economia e da sociedade pós-moderna.

O contexto atual nos permite indagar sobre os limites existentes entre a formação técnica profissionalizante no Instituto Federal de Roraima e as reais necessidades do mercado de trabalho local. Recentemente, o IBGE (2010) realizou seu censo e comprovou que o Produto Interno Bruto (PIB) de Boa Vista possui R\$ 3.120.809 gerados pelo setor de serviços, cerca de R\$ 530.817 pela indústria e R\$ 47.620 pela agropecuária. Esses dados permitem concluir que a participação do setor de serviços na economia de Boa Vista corresponde a mais de 80% e, portanto, os cursos técnicos ofertados pelo IFRR, Campus Boa Vista, devem estar relacionados a esta realidade econômica local.

Numa análise preliminar, os cursos técnicos profissionalizantes ofertados no IFRR, Campus Boa Vista, para a comunidade encontram-se deslocados da realidade socioeconômica local e de suas potencialidades. Os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio oferecidos no Campus Boa Vista, em 2012, foram os seguintes: Informática, Eletrotécnica, Eletrônica e Secretariado. A capital de Roraima não possui um parque industrial que justifique a existência dos cursos de eletrônica, eletrotécnica e informática. Não há nem vagas suficientes no mercado de trabalho local para realizar o estágio supervisionado obrigatório para estes cursos, condição obrigatória para a conclusão do curso técnico. No estágio, muitos alunos são desviados da formação técnica a que se destina o estágio. O estagiário de informática, frequentemente, vira balconista de loja.

O IFRR, Campus Boa Vista, encontra-se na região amazônica e não há um único curso técnico – nem superior – que esteja relacionado à gestão ou aproveitamento sustentável do meio-ambiente, uma falha grave dos gestores da instituição no planejamento e na racionalização dos recursos públicos federais disponibilizados. Ressalto ainda que há um clamor mundial em favor da preservação da Amazônia, uma visão ecológica crescente, que realizou em junho de 2012 a Conferência das Nações Unidas para o Meio-Ambiente, a Rio +20. Apesar disso, os demais Campi do IFRR – Novo Paraíso e Amajari – também não ofertam cursos relacionados com a realidade ambiental amazônica.

O número de matriculados em 2012 no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Campus Boa Vista, segundo a Coordenação de Registro Escolar (CORES) do IFRR foi o seguinte:

**Tabela 1: Alunos Matriculados em 2012 no Ensino Técnico Integrado.**

CURSO	TOTAL DE MATRICULADOS
ELETRÔNICA	129
INFORMÁTICA	153
SECRETARIADO	230
ELETROTÉCNICA	151
TOTAL DE ALUNOS	663

Fonte: Coordenação de Registros Escolares do IFRR/ Campus Boa Vista. Fevereiro/2013.

As mudanças globais no mundo do trabalho, produzidas pela aceleração do processo de globalização e mundialização do capital, limitam fortemente o acesso ao emprego na sociedade pós-industrial.

Os cursos de formação técnica do IFRR encontram-se desconexos com as potencialidades da economia e a realidade do mercado de trabalho local.

Dissemina-se a ideia de que a empregabilidade, ou seja, a capacidade de se colocar ou recolocar no mercado de trabalho com a formação técnica adquirida é uma verdade absoluta.

No concorrido mundo do trabalho, as competências e habilidades necessárias para entrar no mercado devem ser adquiridas na escola. Apesar de se acentuar a percepção coletiva, o *modus operandi* social, de que a escola deve ser capaz de desenvolver as habilidades e competências necessárias ao sucesso no concorrido mercado de trabalho, não se tem conseguido dar respostas suficientes aos problemas estruturais do capitalismo.

Essa preocupante realidade do capitalismo global, da unicidade dos discursos, fragiliza os conceitos de trabalho e qualificação para o mundo do trabalho presentes nos documentos das instituições profissionalizantes e no modelo do governo brasileiro para a educação. Desse modo, ao questionarmos o verdadeiro sentido da educação profissional no Brasil, ofertada em Instituições Federais como o IFRR, refletimos sobre sua eficácia para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

### **3. O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO**

O ensino de História no século XXI ainda segue o enfoque de uma pedagogia tradicional, centrada na figura do professor que domina o conhecimento e o repassa aos seus educandos de forma tradicional, de maneira a prepará-lo para provas como o antigo vestibular ou o ENEM.

Condensa-se a transmissão de massa de conteúdos, mas é o que se tem feito nas escolas brasileiras de maneira a cumprir as extensas propostas curriculares.

Aulas expositivas de conteúdos programáticos no Ensino Médio voltados para o Vestibular e o ENEM, pouco relacionados com a realidade local não se constituem numa exceção em nossas salas de aula mais uma prática corriqueira. Há professores que se modernizam e fazem uso de novas tecnologias como o Datashow, muitos utilizam este recurso como uma maneira de substituir o antigo projetor de slides ou para escrever menos no quadro. De maneira geral, a educação bancária – tradicional – reproduz-se em plena era digital.

Encontramos nas escolas uma pedagogia formidável no discurso, mas na prática forma sujeitos passivos e não críticos ao sustentar uma metodologia legitimada pela supervalorização dos conteúdos curriculares. Os processos pedagógicos repetem, em sala de aula, o método educativo tradicional, condicionando a prática docente ao cumprimento dos programas estabelecidos, contribuindo para manter uma educação bancária.

Este modelo tradicional de ensino tem sido pouco eficiente para ajudar o estudante a desenvolver competências de aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver juntos. Contribuindo para ampliar a *crise de eficiência* do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, ofertado em muitos Institutos Federais de Educação.

Uma crise de identidade e de finalidade existe nos Institutos Federais e ela está relacionada ao verdadeiro sentido da formação técnica, no que tange a estar formando mão-de-obra para o mercado de trabalho ou a estar preparando indivíduos para ascender ao ensino superior. Este processo gera, no mínimo, uma improdutividade na instituição entre o que se propõe na Organização Didática ou Projeto Político Pedagógico, a realidade concreta do ambiente escolar e os anseios dos jovens estudantes.

Inexiste um documento conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP) no IFRR. A nomenclatura dada para um documento semelhante ao PPP na instituição é a Organização Didática, documento que sistematiza e organiza a dinâmica pedagógica da instituição. Esquematiza detalhadamente toda a organização didática e pedagógica da instituição e encontra-se dividido em seis títulos e seus respectivos capítulos: da organização da instituição, da organização didática, o regime escolar e a estruturação dos cursos, o ingresso e a matrícula, o corpo discente e o corpo docente.

Algumas situações descritas na Organização Didática não se concretizam em realidade educativa, como a observada no artigo a seguir:

**Art. 9º** O IFRR tem por finalidades e características:

IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Há um enorme distanciamento entre teoria e prática. Não há no IFRR, Campus Boa Vista, um único projeto pedagógico voltado para a preservação do meio ambiente. Além do que a produção, desenvolvimento e difusão de tecnologias para a comunidade local é praticamente nula. A pesquisa aplicada é pífia, pouco articulada ao ensino e, muitas vezes, quando ocorre faz parte do trabalho louvável de alguns abnegados professores.

Determinar através de resoluções internas que haja mudanças sem cobrar que elas aconteçam não faz diferença nenhuma. Não muda nada.

No tocante ao currículo do IFRR, a Organização Didática apresenta no seu artigo 13 que “construção do conhecimento, incorporando, em todos os níveis, estratégias de aprendizagem do mundo do trabalho, por meio de atividades práticas, visitas técnicas, estágios e outros instrumentos”.

Em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, o IFRR refere-se em sua Organização Didática aos conceitos de competências e habilidades para o mundo do trabalho. Desse modo, a instituição entende que a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades se expressam através das competências requeridas para a qualificação profissional nas diversas áreas do conhecimento e habilitações correspondentes.

**Art. 81** A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ter como parâmetros os princípios da proposta pedagógica e curricular, a função social e os objetivos da escola, os objetivos da área de conhecimento e as respectivas competências e habilidades gerais e específicas.

Nesse sentido, a avaliação no currículo escolar no IFRR deve ser entendida como instrumento no processo de contextualização com o mundo do trabalho e a realidade concreta. Nesse sentido, ela favorece a percepção dos pontos de distorção e evidencia a necessidade de reformulações, adequações e melhorias na definição das competências e habilidades do objeto de estudos.

Realmente ainda estamos distantes de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências, que busque uma aprendizagem significativa dos educandos e que o conhecimento adquirido por eles se dê na relação sujeito-objeto-realidade com a mediação do professor. O ensino ofertado quando muito tem servido para formar “aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo” (FRIGOTTO, 1984: 151).

O ensino de História entra nessas discussões pedagógicas sobre a finalidade da educação e destaca-se por difundir a necessidade de levar os educandos ao fazer historiográfico. Por isso, já existem várias tentativas de aproximação do educando as fontes históricas.

Nesse sentido, Meneses (2003: 20) propõe que:

a história vigente, para melhor atender a seus propósitos e responsabilidades, amplie seu horizonte de ação e seu instrumental, deixando de amputar da vida social e das forças de transformação histórica uma faixa relevante de fenômenos (além de insuperável manancial de informações) que é insensato ignorar.

Assim, podemos dizer que o ensino de História precisa ir além da superficialidade dos conteúdos trabalhados pela historiografia tradicional dos livros didáticos, com uma interação com outras fontes e ramos disciplinares, numa multiplicidade de documentos, como músicas, poesias, artigos, fatos etc., pois “a dinâmica própria à pesquisa histórica atual força ao diálogo” (LE GOFF, 1995: 71), que transcende o óbvio.

Sendo assim, favorecer a compreensão do ensino de História como subsídio para uma nova prática escolar se faz *a priori* urgente, porque, uma vez inserido o estudante numa instituição educacional, ele necessita que seja ouvida a sua voz e o que este busca e anseia na História é essencial. Como bem diz Hobsbawn (1998: 97) “[...] os aspectos sociais ou societários da essência do homem não podem ser separados dos outros aspectos do seu ser, exceto à custa da tautologia ou da extrema banalização”.

Recentemente, este conceito tem sido utilizado como base para a definição dos pressupostos do novo currículo do Ensino Médio no Brasil, o qual está articulado à definição do modelo de educação para o século XXI, presente no relatório Delors da UNESCO (1997).

#### **4. A CARGA HORÁRIA REDUZIDA DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DO IFRR**

Realizamos uma minuciosa análise dos currículos dos quatro cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – Informática, Eletrônica, Eletrotécnica e Secretariado – do IFRR, Campus Boa Vista. Fato que nos permitiu identificar a existência de uma carga horária total deficitária para a disciplina História.

Nos currículos dos dois primeiros anos letivos dos quatro Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, a disciplina História possui carga horária de 80 horas anuais, no terceiro ano são apenas 40 horas. No quarto ano, a disciplina História inexistente no currículo dos cursos integrados do IFRR.

No primeiro e segundo anos são previstas no currículo 80 horas anuais. O que permite no máximo duas aulas semanais de História. O que não é grande coisa.

A redução na carga horária de História no currículo na terceira série é de 50% ficando apenas em 40 horas anuais, o que na prática permite apenas uma aula semanal da disciplina.

Analisando o número reduzido de aulas nas duas primeiras séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFRR, aliada a redução de 50% na carga horária de História na terceira série, fazemos alguns questionamentos.

O primeiro remete a questão de que não há aulas suficientes de História nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR. Não havendo aulas suficientes em todas as séries, não se consegue desenvolver projetos educativos de maneira continuada, nem tampouco aprendizagens significativas na disciplina de História.

Enfim, não se consegue desenvolver competências e habilidades para o mundo do trabalho, nem a necessária formação para a cidadania.

O mais grave é a exclusão total da disciplina de História da grade curricular da quarta série dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Suprimir História do currículo do Ensino Médio é anacrônico e desconexo com qualquer proposta de formação para a cidadania, inclusive contradiz a própria Organização Didático-Pedagógica do IFRR. Sua importância como disciplina na formação dos jovens é indiscutível como afirma Nidelcoff:

A compreensão do mundo que nos rodeia e suas características, a procura de uma resposta às perguntas que a época atual nos apresenta, levam-nos sempre ao passado, à origem do processo que estamos observando e vivendo [...] não existe maneira de responder sem apelar para a História. Sua contribuição é insubstituível (NIDELCOFF, 1993: 68).

Analisando comparativamente o Referencial Curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino e a grade curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFRR, concluímos que existe uma discrepância significativa.

Na rede estadual de ensino de Roraima, que nunca foi referência em qualidade de ensino, encontra-se prevista para as duas primeiras séries do Ensino Médio a carga horária anual de História de 80 horas e na terceira série de 120 horas. O que demonstra um total de 280 horas-aula de História para todo o Ensino Médio.

A quantidade de aulas no currículo das escolas estaduais de Ensino Médio de Roraima é 40% maior do que o número de horas letivas previstas em todo o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFRR. O que representa um total de apenas 200 horas-aula previsto para cada curso do Técnico Integrado para a disciplina de História.

Não é possível com tão reduzida oferta de aulas, construir nos alunos a ideia de que são sujeitos ativos na História, a fim de que contribuam na transformação da realidade local. Analisando o limitado número de horas anuais de História determinada nos currículos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRR e a exclusão total da disciplina no quarto ano, percebe-se um descompromisso da instituição com a formação de uma consciência crítica em seus alunos.

Mesmo quando comparamos a grade curricular da rede estadual de ensino de Roraima com a do IFRR percebe-se a escassa preocupação com a quantidade de tempo ofertado ao ensino de História e às demais disciplinas das Ciências Humanas como Geografia, Sociologia ou Filosofia.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a ideologia dominante da sociedade pós-industrial, sistematizada pela globalização capitalista, assentada nos mitos da empregabilidade e do capital humano como promotores do desenvolvimento das sociedades esvazia os discursos alternativos ao sistema, de maneira a formar no homem um pensamento unidimensional. Observa-se que as falácias dessa ideologia encontram-se presentes na essência das mudanças inseridas na Rede Federal de Ensino.

Outro fato preocupante é observar que o IFRR permanece descontextualizado da realidade socioeconômica local. A maioria dos cursos técnicos integrados ofertados na instituição – *senão todos* - encontra-se fora das potencialidades socioeconômicas regionais.

A assimilação do discurso toyotista nos currículos do IFRR compromete ainda mais o resultado prático do trabalho de seus gestores e professores. Os quatro cursos técnicos (Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Secretariado) ofertados são anacrônicos e de baixa empregabilidade no mercado de trabalho local. Estranhamente não há um único curso relacionado com a área de meio-ambiente no IFRR, uma instituição inserida em plena Amazônia.

Enfim, não há muito mais a se dizer do que afirmar que as mudanças de CEFET para IFRR não mudaram em quase nada a instituição, apenas o situaram mais atrás ainda em duas periferias: a do sistema capitalista brasileiro e a da Rede Federal de Ensino.

Quanto ao ensino de História no IFRR e sua relação com a formação de competências e habilidades para o mundo do trabalho ou para a cidadania, vimos que a maior parte dos professores da disciplina limita-se a práticas tradicionais em sala de aula, não contribuindo suficientemente para construir os valores necessários nos alunos para romper com o *establishment* da sociedade capitalista.

O IFRR nos seus cursos técnicos integrados ao Ensino Médio forma apenas técnicos com elementar capacidade produtiva, num ato falho resultante do alienado modelo de formação profissional, baseado no criticado conceito da empregabilidade.

Na visão de boa parte dos estudantes entrevistados, a disciplina História pouco ou nada ajuda na formação de sua cidadania, muitos deles simplesmente não opinaram nos questionários, apesar de minha explanação sobre a importância das respostas.

Indagados sobre sua formação no IFRR, a grande maioria dos educandos acredita estar sendo bem preparada para o mercado de trabalho. Uma minoria deles relatara que esta formação para o trabalho também prepara para a vida em sociedade.

Os professores de História da instituição deveriam reunir-se frequentemente a fim de alinhar ou criticar sua prática a partir de alguma teoria, antes de atuar junto aos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRR, Campus Boa Vista, o que nunca ocorre.

Da maneira que está ocorrendo, os alunos são os maiores prejudicados, uma vez que a prática acrítica de alguns docentes de História, em relação ao conteúdo programático da disciplina e ao modelo das competências e habilidades para o mundo do trabalho nele inserido e reproduzido em sala de aula, impossibilita a ocorrência de mudanças significativas na formação e no futuro desses jovens.

## 6. REFERÊNCIAS

1. ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva – Ensaios de sociologia do trabalho**. São Paulo: Praxis, 2008.
2. ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ed. Boitempo. São Paulo, 1999.
3. FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Produtiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 235 p.
4. HOBBSAWN, Eric J. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
5. LE GOFF, J. (Org.). **A Nova História**. Lisboa, Edições 70, 1982.
6. \_\_\_\_\_. **História: Novos Objetos**. Direção de Jacques Le Goff e Peirre Nora. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
7. MENESES, Ulpiano Bezerra. **Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares**. Revista Brasileira de História: o ofício do historiador, no. 45. São Paulo: MEIHY, J. C. S. B. e HOLANDA, F. *História oral, como fazer, como pensar*. Editora Contexto, 2007.
8. NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Editora brasiliense, 1993.
9. SANTOS, José Souza dos (org.). **Trabalho, qualificação e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Letras, 2011.
10. Secretaria de Educação Básica – **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação: Brasília, 2006.
11. UNESCO (Org.). **Educação – um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Ed. Asa, Porto, 1996.