

O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Polyana Imolesi Silveira de França¹

Universidade Federal de Uberlândia
Pesquisa Financiada com Recursos da FAPEMIG

Resumo

Esta pesquisa se insere no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia - Brasil e com financiamento da FAPEMIG. Refere-se ao processo de precarização do trabalho docente no ensino superior, procedendo à uma análise-crítica das condições de trabalho dos professores em busca de identificar e problematizar os principais aspectos da precarização do trabalho docente, a reestruturação produtiva do mundo do trabalho e as condições estruturais do exercício profissional docente no ensino superior brasileiro. As privatizações, a reestruturação industrial, a ampliação das terceirizações, o desemprego estrutural com conseqüente aumento do emprego informal e a inexistência de atuação efetiva dos sindicatos evidenciaram duas faces do trabalho docente para o atual contexto, quais sejam: o docente como um trabalhador de um sistema produtivo-industrial e o docente como o próprio produto do seu trabalho. A metodologia fundamentou-se na utilização de referenciais bibliográficos que versam sobre a temática, documentos e entrevistas com professores que atuam em Instituições de Ensino Superior da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. O método de abordagem empregado é a perspectiva dialética histórica. Os principais resultados da pesquisa indicam que o ensino superior privado no Brasil tem empregado muitos professores que precisam garantir uma forma de subsistência e a docência no ensino privado coloca-se como “alternativa” para a complementação salarial ou mesmo única fonte de renda. Especialmente nesse último caso, como o valor hora-aula pago a esses trabalhadores costuma ser baixo, a realidade de muitas disciplinas, muitas vezes em mais de uma instituição, propicia uma rotina de deslocamentos intensos para darem conta dessa jornada e se submetem a uma relação perversa de trabalho e de condições do exercício profissional docente.

Palavras-Chaves: Trabalho, Educação, Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

Discutir o ensino superior no Brasil, sua expansão, formação de professores e precarização do trabalho bem como os paradigmas de interpretação desta realidade e

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1995), Pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil pela Universidade Federal de Uberlândia (1996), Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial pela Universidade Federal de Uberlândia (2000), Pós-Graduação em Metodologia do Ensino e Tecnologia para Educação a Distância pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (2008), Mestrado em Magistério do Ensino Superior pelo Centro Universitário do Triângulo (2002), Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa em Política e Gestão da Educação. Atualmente é aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista da FAPEMIG.

suas contribuições para o processo educacional exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central.

Este problema, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética pode ser uma delas, assim como, mais especificamente, o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista.

Na pesquisa que me proponho iniciar parte da metodologia marxista para tentar compreender o objeto anunciado acima a partir de suas contradições e história.

Situamos, portanto a dialética no pensamento de Marx como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto que pode ser entendida como sendo a base de compreensão da dialética, ou seja, a contraditoriedade e movimento do mundo, tendo em vista que Hegel, por sua vez, tratou da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade e afirmou que “uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto”. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (NOVELLI e PIRES, 1996).

Para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisarem as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Tendo em vista que segundo Marx “parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (MARX, 1983, p. 218).

Assim, a pesquisa deve se iniciar pelo existente, pelo concreto-dado. Mas o que é o concreto-dado? “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade” (Marx, 1983).

Neste sentido, a pesquisa deve se iniciar pelo concreto-dado. O concreto é a síntese de múltiplas determinações. Como proceder então para teorizar sobre este concreto-dado, que independe de nossa existência e tem como característica ser totalizador, ou seja, o concreto é a totalidade.

Sobre isto, no *Prefácio* à primeira edição de *O Capital*, Marx compara o processo de pesquisa realizado pelas ciências naturais com o das ciências sociais. Afirma que nas ciências naturais é mais fácil estudar o organismo como um todo do que suas partes e que no estudo das sociedades não se pode utilizar nem reagentes químicos nem microscópio, pois esses meios devem ser substituídos pela faculdade de abstrair.

É justamente pela faculdade de abstrair e pelo estudo das categorias mais simples que se pode apreender e explicar o concreto-dado, ou seja, é a partir da abstração de categorias mais simples que deve se iniciar o processo de pesquisa, e após iniciado estes processos deve-se chegar, por abstrações sucessivas, a abstrações cada vez mais complexas. Mas não devemos nos enganar como muitos fizeram, e acharmos que as categorias são imutáveis e a-históricas. Não devemos pensar também que estas categorias são formulações ideais para depois serem aplicadas em casos concretos.

Sobre isto, Marx assim se manifesta:

As categorias econômicas não são senão as expressões teóricas, as abstrações das relações sociais de produção. [...] Os homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com suas relações sociais. Assim, estas idéias, estas categorias são tão pouco eternas quanto às relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios (MARX, s/d, p. 94).

Devemos reconhecer que o concreto é o ponto de chegada, pois ele é síntese, resultado. Isto quer dizer que o objetivo da pesquisa é explicar o concreto, ou seja, a realidade. A respeito desta relação entre concreto-dado e concreto-pensado, Viana assim se refere:

[...] o concreto-determinado é o concreto-pensado, mas na realidade ele já é determinado antes de ser pensado. No concreto-determinado já existe e se manifesta as determinações que buscamos descobrir e que são suas partes constituintes. A reconstrução mental deste concreto significa descobrir suas determinações e torná-lo concreto-pensado, o que significa reconhecê-lo concreto-determinado. O ponto de chegada da pesquisa é reconhecer a realidade social como ela é: um concreto determinado. (VIANA, 2001, p. 59).

Desta feita, situo este trabalho a partir da dialética de Marx, como construção lógica do método materialista histórico, como uma possibilidade de compreensão e apreensão da realidade educacional brasileira no ensino superior que parece se apresentar como responsável pelo desenvolvimento da sociedade brasileira e ainda mais como um campo de profundas lutas de classe. Assim sendo Marx considera que “a história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes” (MARX, 1967, p. 93).

Sobre essa questão Morin (2001) destaca que o marxismo comporta três núcleos fortes enquanto sistema filosófico, podendo assim considerar:

1) o paradigma que determina as categorias fundamentais e o modo de utilização da lógica (materialismo dialético); 2) o princípio do devir antro-po-histórico através do jogo dialético do desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classes (materialismo histórico); 3) a missão histórica do proletariado, destinado a instaurar a sociedade sem classe e pôr fim à pré-história humana. O caráter místico do terceiro núcleo foi, simultaneamente, camuflado e exaltado pelo caráter científico dos dois primeiros (MORIN, 2001, p. 177).

Dessa forma a pesquisa tende a caminhar na lógica do materialismo histórico-dialético considerando os paradigmas apresentados por Morin (2001), ou seja, a lógica (buscando situar a questão da reestruturação produtiva do mundo do trabalho bem como da precarização do trabalho docente), o princípio do devir antro-po-histórico (ao destacar os aspectos históricos e sociais do mundo do trabalho, da condição do trabalhador, dos condicionantes sócio-históricos do capitalismo, do liberalismo e do neo-liberalismo) e a missão histórica do proletariado (os modos de resistência dos trabalhadores da educação especialmente no ensino superior à exploração do trabalho e a tentativa dos trabalhadores de superação do status quo social e de reprodução da classe social).

2. EDUCAÇÃO: A LÓGICA, O ASPECTO ANTROPO-HISTÓRICO E O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA DO ENSINO

2.1. A LÓGICA: MATERIALISMO DIALÉTICO

A questão do trabalho e suas implicações, como também, o estudo das relações que envolvem o capitalismo e a interferência dos aspectos social, econômico e político, interessaram especialmente ao pensamento marxista. Daí a necessidade da referência a esse pensamento na abordagem do assunto.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1982, p. 149).

A força de trabalho vendida será incorporada ao capital em forma de capital variável, de modo que, por meio do processo da produção, valorize o capital inicial e este seja incrementado na mais-valia (tempo que o operário gasta na produção de mercadorias, sem receber nada por isso. Ela está inserida na teoria do valor trabalho, gerando, assim, lucro para o capitalista). A mais-valia é o motor de todo o processo e todo o interesse do capital está centralizado nela.

O capital, entretanto, não só compra a força de trabalho para explorar a sua capacidade de produção de valor e, assim, obter a mais-valia, mas também pretende conseguir a mais-valia possível. O seu incremento pode ser alcançado de duas formas que coincidem com duas etapas nitidamente distintas no desenvolvimento do capitalismo: o aumento da jornada de trabalho e, portanto, do trabalho excedente (mais-valia absoluta) ou o aumento da produtividade (mais-valia relativa), reduzindo o tempo de trabalho necessário para pagar o preço da força de trabalho (salário).

O trabalho nas relações de produção capitalista gera a mercadoria, pois a força de trabalho é a única coisa que, quando vendida, passa a ser muito mais barata, produzindo um capital maior para o proprietário que compra este tipo de trabalho. Este trabalho é a única mercadoria que no seu consumo gera lucro, que aqui, no caso, é o próprio salário.

Nessa ótica, Marx tem a seguinte concepção:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX, 1982, p. 25).

Para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla.

Analisar o processo educacional a partir das reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da

organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade.

Por outro lado, Lévy (2007) faz uma consideração sobre o capitalismo e sobre a discussão da economia:

Se Marx fez da economia a infra-estrutura das sociedades humanas, e do exame dos modos de produção a chave da análise histórica foi porque, no século XIX, o espaço dominante era efetivamente o das mercadorias. Mas só existe base econômica com o capitalismo, não antes, e talvez não para sempre... Contudo, a grande máquina cibernética do capital, sua extraordinária potência de contração, de expansão, sua flexibilidade, sua capacidade de se insinuar por toda parte, de reproduzir continuamente uma relação mercantil, sua virulência epidêmica parecem invencíveis, inesgotáveis. O capitalismo é irreversível. É daqui por diante a economia, e a instituiu como dimensão impossível de ser eliminada da existência humana. Sempre haverá o Espaço das mercadorias [...]. (LÉVY, 2007, p. 119-120).

A discussão de Levy parece levar para a irreversibilidade do capitalismo que Marx propunha a sua superação. Essa superação passa necessariamente pela reorganização social e humana.

Ainda Levy (2007) vê que pelo lado das mercadorias, a educação ainda se encontra submetido às exigências da competitividade e aos cálculos do capital e, portanto para Marx, a educação, por sua vez, é considerada como um processo de trabalho, visto que o homem, a todo o momento, necessita produzir sua própria existência e, para isso, tem que transformar a natureza, através do trabalho, para sobreviver.

Considerando que os homens se caracterizam por um permanente vir a ser, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (vir a ser), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho). O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). É claro que em alguns momentos deste processo educacional, especialmente nos diz respeito a formação profissional, a aprendizagem de habilidades, as práticas e ações imediatas que são necessárias, mas o que aqui se quer destacar como contribuição do Método à educação, é que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão

prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade.

2.2. O ASPECTO ANTROPO-HISTÓRICO

Para Marx o conceito de trabalho não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, na concepção do senso comum de trabalho que se aproxima da idéia de ocupação, tarefa, um conceito puramente econômico. O conceito de trabalho, categoria central nas relações sociais, tal qual o pensamento marxista o entende, é o conceito filosófico de trabalho, é a forma mais ampla possível de se pensar o trabalho.

Nas análises marxistas acerca desta questão, de caráter mais filosófico do que econômico, encontramos que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque esta é a sua atividade vital. Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie define-se pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial nos homens, é o trabalho – a atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (MARX, 1993).

Hoje se discute a centralidade da categoria trabalho no mundo contemporâneo. As modificações das relações de trabalho no contexto atual teriam segundo algumas teses, levado o trabalho a perder a característica de estruturação das relações sociais. No entanto, parece que as modificações no mundo do trabalho não significam transformações profundas nas relações sociais, especialmente nas relações sociais de produção. (ANTUNES, 1995).

Assim, o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens.

No contexto da exploração do trabalho e do trabalhador pelo capital, a educação assume um novo valor a partir da importância de formação escolar impondo-lhe uma necessidade de adaptar-se às condições do mercado por meio de estratégias que atendam os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista e assim, pretende funcionar por suas próprias condições captando seus próprios recursos na dinâmica do mercado intensificando a doutrina neoliberal que tem como proposta a intensificação da privatização da escola pública como política do Estado, com isso, segundo essa doutrina a escola transforma-se numa instituição de qualidade na qual a administração educacional deve assumir novos paradigmas de produtividade e de qualidade.

Na medida em que as escolas são pensadas como empresas que devem produzir com qualidade para competir nos diferentes mercados, o próprio sistema escolar se transforma em um mercado competitivo. Com isto, a qualidade da educação aparentemente melhora (GENTILI, 1995, p. 4).

Neste sentido, Lévy levanta a seguinte consideração bem como: “Que nova dimensão antropológica permitiria escapar ao redemoinho do capital?” (Lévy, 2007, 120).

É nesta linha que a educação, no contexto do capitalismo contemporâneo, por sua vez não escapou da forte influência do capital tornando-a mera mercadoria a serviço do mercado e que produziu por consequência a necessidade de reorganização política, econômica, social e ideológica do modelo de desenvolvimento do capital no qual se encontra o neoliberalismo e suas propostas para reestruturar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais.

Este movimento contraditório humanização/alienação se evidencia na educação de onde por um lado ela se apresenta como a possível para incluir o sujeito no mercado de trabalho e por outro ela nega sua inserção. Parece que esta questão é fundamental para a organização do processo educacional. A educação estará, em suas várias dimensões, a serviço da humanização ou da alienação? O conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização. Neste sentido, pensemos sobre o que é a educação: “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 24).

A humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, idéias, conhecimento, tecnologia, etc) com os quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência. A forma histórica de produzir a humanidade chama-se trabalho, portanto a centralidade do trabalho nas relações sociais diz respeito também à educação.

No entanto, parece que as empresas pretendem redefinir o papel na divisão do trabalho educacional na sociedade e passam a assumir para si a definição do conteúdo e das estratégias educacionais fazendo com que a educação seja o foco da nova política industrial voltada para a competitividade. Para isso, foi preciso repensar a qualificação dos trabalhadores, proporcionando um programa de treinamento da força de trabalho, envolvendo os trabalhadores numa nova forma de produção, sendo que o Estado tem cada vez mais se eximido da função reguladora do mercado de trabalho, com isso as empresas assumiram essa causa porque elas têm buscado a competitividade a qualquer custo monopolizando o conhecimento científico e tecnológico e conseguindo operar com poucos trabalhadores, ora com acréscimos na produção com o abuso de jornadas de trabalho e ora com a diminuição na produção por meio de férias coletivas, redução da jornada de trabalho ou até mesmo demissões em massa.

Na perspectiva da regulação do trabalho Castel (1998, p. 70) busca fazer uma distinção entre trabalho regulado e trabalho forçado e parte de dois conceitos que por sua vez são na verdade duas principais modalidades da organização do trabalho, ou seja, a primeira compreende “o conjunto das regulamentações dos ofícios, ao mesmo tempo os ofícios jurados e os ofícios regidos pelas regulamentações municipais e a segunda correspondem ao uso da coerção”, que por sua vez permite a acumulação de riquezas ao mercador e a dependência do produtor para com aquele, tendo o trabalho livre grande dificuldades de “construir um lugar para si”.

2.3. O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA DO ENSINO

Observa-se, no entanto que na busca de melhoria da qualidade da educação houve na verdade uma transposição do viés ideológico empresarial para o setor educacional tais como: processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho. Esses aspectos passam sem dúvida pela questão da desvalorização e

desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério.

Quando o sistema educacional assume esse caráter de empresa deve dispor de mecanismos que permitam o acesso a informações gerais sobre a qualidade do ensino para que os consumidores (pais e alunos) possam escolher o melhor lugar para estudar. Na perspectiva neoliberal é necessário o controle e a avaliação dessas instituições educacionais para se estabelecer mecanismos de diferenciação entre elas a fim de estimular a competição. A gestão de qualidade nas escolas pode ser entendida como uma necessidade do capital controlar o processo de trabalho escolar impondo uma nova divisão do trabalho na educação.

O professor é considerado trabalhador produtivo porque, ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. E esta determinação é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho.

Assim sendo, o trabalho educativo significa o ato de produzir, em cada ser humano, os elementos culturais necessários que precisam ser assimilados pelos indivíduos bem como, a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, através da organização dos conteúdos, procedimentos, etc. Isto porque a escola visa o conhecimento elaborado e sistematizado. É a exigência da apropriação desse conhecimento que torna importante a existência da escola.

Nesta linha de raciocínio, Saviani afirma que: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1987, p.11).

Enfim, essa é a compreensão da natureza enquanto inserida na estrutura econômico-social capitalista. O vínculo existente entre trabalho e educação vem reforçar ainda mais o papel fundamental do fenômeno educativo, considerando-o como próprio dos seres humanos e, acima de tudo, como sendo o próprio processo de trabalho, pois o homem, ao transformar a natureza, acaba criando um mundo novo, isto é, o mundo da cultura.

Portanto, o interesse deste trabalho é de entender a questão da precarização do trabalho docente no ensino superior, considerando a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital e tomando como referência o processo de mercantilização da educação superior e a respectiva desprofissionalização docente. O método de

abordagem empregado possibilita a compreensão dos meios e os processos que acarretam mudanças, correlacionando-as com as perspectivas que permeiam o debate sobre as políticas sociais bem como, a compreensão da historicidade dos processos simultaneamente às suas particularidades internas, preservando suas especificidades.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARROYO, M. **O princípio educativo:** o trabalho ou a resistência ao trabalho? Teoria & Educação, n.1, 1990.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

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

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval e SANFELICE, José Luis (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

IANNI, O. **Dialética & Capitalismo:** ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

KONDER, L. **Hegel, a razão quase enlouquecida.** Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet, 1998.

LIMOEIRO, M. **Do abstrato para o concreto pensado**. São Carlos: UFSCAR, 1991 (Mimeog.).

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, Volume 1. São Paulo, DIFEL, 1982.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MORIN, E. **O Método 4**. As idéias: habitat, vida, costumes, organização. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

NOVELLI, P. G. A., PIRES, M. F. C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org). **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

VIANA, Nildo. **A Consciência da História: ensaios sobre o materialismo histórico-dialético**. Goiânia: Edições Combate, 1997.

_____. **Escritos Metodológicos de Marx**. 2ª ed. Goiânia: Edições Germinal, 2001.