

PROCESSO FORMATIVO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA¹

Luciana Amaral Praxedes (UFMG)²
Hormindo Pereira de Souza Junior (orientador) (UFMG)³

Resumo

Com o crescimento da procura e, conseqüentemente, da oferta de cursos superiores de tecnologia, um novo cenário se apresenta não só para a educação superior no Brasil, como também para o mundo do trabalho. Com projetos pedagógicos e matrizes curriculares distintos de bacharelados e licenciaturas, os chamados cursos tecnológicos suscitam, por se caracterizarem como de formação específica, questionamentos sobre a construção diferenciada de conhecimento e seus impactos para as relações de trabalho. Observar esta recente realidade representa, para a autora, uma oportunidade para iniciar uma análise, a partir da perspectiva da ontologia do ser social, de como as categorias trabalho, educação, política e transformação social estão presentes na realidade acadêmica e profissional vivenciada por alunos de cursos superiores de tecnologia. A atividade humana perpassa a obrigatoriedade de uma formação individual a partir da relação que o homem mantém com a natureza por meio do trabalho. Ressalta-se, então, a indicação marxiana de que o conhecimento é produto do trabalho e o trabalho é tido, para Marx, como fundamental ao processo formativo deste homem. Entretanto, este mesmo trabalho que possibilita ao homem a superação de sua própria condição a partir do conhecimento se torna refém do sistema econômico vigente, que cria um mundo específico para a produção humana. A problemática está não somente na concepção escolar em si, mas principalmente no cenário destacadamente excludente que se apresenta na história marcada pelo capitalismo. Desta forma, o trabalho como princípio educativo vem sofrendo alterações na capacidade genuinamente transformativa, uma vez que a estrutura articulada pelo capital determina relações de exploração e apropriação do conhecimento produzido pelo outro.

Palavras-chave: educação e trabalho; políticas educacionais e legislação; cursos tecnológicos.

INTRODUÇÃO

Implantados na década de 60 e difundidos com maior força cerca de 30 anos depois, os cursos superiores de tecnologia (CST's) se consolidam, atualmente, em um novo momento do ensino superior no Brasil, seja público ou privado. Enquanto a Secretaria de

¹ O presente trabalho reúne reflexões iniciais de um processo de pesquisa a ser desenvolvido em 2012/2013.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Conhecimento de Inclusão Social em Educação* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço para contato: Rua João Caetano, 466/102 – Nova Suíça. Belo Horizonte / MG. CEP 30.460-190. lupraxedes@hotmail.com

³ Professor do Programa de Pós-Graduação *Conhecimento de Inclusão Social em Educação* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Educação Profissional e Tecnológica, órgão do Ministério da Educação, dedica-se à expansão de universidades e institutos federais, grupos empresariais que têm como negócio a oferta de cursos superiores encontram nessa caracterização de ensino a oportunidade de ampliação do processo de mercantilização da formação profissional e de facilitação do diploma de tecnólogo a um público ávido e demandado por este título.

Data de 1961 a primeira formalização legislativa para a educação brasileira, bastante contextualizada com a realidade vivida pelo País na época. A Lei de Diretrizes e Base (LDB) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – indicava, já no Título I, Dos Fins da Educação, artigo 1º, “o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional”⁴. Era uma orientação alinhada com a herança deixada por Juscelino Kubitschek e seu mandato marcado pelo desenvolvimento industrial e atração do capital estrangeiro.

Mesmo que de forma tímida, a sinalização no artigo 104 da Lei nº 4.024 sobre a possibilidade de novos tipos de cursos superiores foi o primeiro passo para a criação de “cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”⁵. O mundo do trabalho configurava-se de forma diferenciada, demandando mão de obra capaz de sustentar os primeiros passos do capitalismo tardio.

Sete anos depois da primeira LDB, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, especificou aspectos estruturais para universidades e demais estabelecimentos de ensino superior, abordando, também, os “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (artigo 23, parágrafo 1º).

Quase 30 anos mais tarde, a nova LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - , reforçada posteriormente pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, tratou com mais especificidade da educação profissional, tanto em nível médio quanto superior. Decretos, resoluções e pareceres têm, desde 1996, norteado a criação e a condução dos cursos superiores de tecnologia⁶, que se configuram de forma bastante distinta nas propostas curriculares.

Com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1995, foi atribuída a ele a responsabilidade de deliberar, entre outros aspectos, sobre as diretrizes curriculares para os

⁴ Trecho revogado pela Lei nº 9.394, de 1996.

⁵ Trecho revogado pela Lei nº 9.394, de 1996.

⁶ Ressalta-se a diferenciação indicada na legislação entre os cursos superiores de tecnologia e os cursos sequenciais de formação específica. Porém, nesta proposta de pesquisa, definições e contradições não serão abordadas de forma a deixar como foco apenas os cursos superiores de tecnologia, classificados como graduação.

cursos de graduação em suas diversas modalidades e caracterizações. O primeiro passo foi a substituição da padronização dos currículos mínimos pela flexibilização curricular e consequente adequação de currículos e projetos pedagógicos à realidade econômica e política vivida naquele momento, pós Plano Real, e às demandas profissionais apresentadas pelo mundo do trabalho neoliberal.

Atualmente, comprova-se um aumento real de vagas e matrículas nos cursos superiores de tecnologia. De acordo com dados divulgados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, somente a rede federal - institutos federais, universidades tecnológicas, centros federais de educação tecnológica e escolas técnicas vinculadas a universidades – registrou, até dezembro de 2011, 354 unidades que oferecem quase 400 mil vagas. A previsão do Ministério da Educação é inaugurar, até julho de 2012, mais 81 institutos federais.

O Censo da Educação Superior 2010⁷ indicou que os cursos de graduação presencial e a distância somam 6,3 milhões de alunos distribuídos em 29.507 cursos e 2.377 instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas. O mesmo Censo registra que, de 2001 a 2010, o número de matrículas em cursos superiores de tecnologia cresceu mais de dez vezes. Em 2001, foram 69.797 matrículas, uma proporção de apenas 2,3% do total de matrículas efetivadas no País. Nos últimos três anos do Censo, foram confirmados dados que reforçam a expansão: cerca de 540 mil matrículas em 2008, 680 mil em 2009 e exatas 781.609 em 2010.

Os números coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) destacam que, do total de matrículas realizadas em 2010 em cursos presenciais de graduação, os tecnológicos participaram com 10% das matrículas efetivadas (545.844), enquanto os bacharelados representaram a maior presença, com 72,6% (3.958.544), seguidos pelas licenciaturas, com 17% (928.748). Já quando a modalidade é o ensino a distância, os cursos superiores de tecnologia alcançaram 25,3% das matrículas (235.765), desta vez lideradas pelas licenciaturas (42,8% e 426.241 matrículas). Tecnólogos e bacharelados estão equilibrados, com este último correspondendo a 28,8%, ou seja, 268.173.

⁷ De responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação, o Censo da Educação Superior é realizado anualmente. Os dados mais recentes referem-se a 2010 e a divulgação dos resultados foi feita em outubro de 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

O crescimento da rede de Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFES) indicado anteriormente está refletido no número de matrículas em cursos tecnológicos: um aumento de 481% entre 2001 e 2010. De todas as matrículas realizadas em cursos tecnológicos das IFES em 2010 (63.481), 47.439 pertencem aos Institutos Federais.

O Censo apresenta também a distribuição do número de matrículas em cursos tecnológicos, tanto presenciais quanto a distância, conforme a área do conhecimento. Do total de 781.609 matrículas, 343.723 (44%) correspondem a cursos na área de gerenciamento e administração. Os 56% restantes estão divididos em Processamento da informação: 66.664 (8,5%); Ciência da computação: 51.400 (6,6%); Marketing e publicidade: 47.996 (6,1%); Proteção ambiental (cursos gerais): 40.166 (5,1%); Engenharia e profissões de engenharia (cursos gerais): 30.323 (3,9%); Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação: 17.686 (2,3%); Técnicas audiovisuais e produção de mídia: 16.080 (2,1%); Design e estilismo: 16.002 (2%); Serviços de beleza: 14.694 (1,9%); outros cursos: 136.875 (17,5%).

Já no Sistema Unificado (Sisu)⁸, os cursos superiores de tecnologia representaram 28% do total de inscritos em 2010. Dados de 2011 indicam que, no primeiro semestre, foram ofertadas, ainda pelo Sisu, 83.125 vagas, sendo que 9.743 (12%) corresponderam a oportunidades em cursos para tecnólogos. No segundo semestre do ano passado, a proporção de vagas para cursos superiores de tecnologia aumentou, chegando a 19%. Foram 5.088 vagas de um total de 26.336.

A partir de dados tão expressivos se considerado o curto período do crescimento apresentado, nota-se que o desenvolvimento de competências específicas proposto pela legislação e confirmado pelas ações do Governo Federal e de grupos privados está vinculado ao cenário resultante das modificações na estrutura produtiva e no trabalho, que evidenciam como os processos formativos estão, cada vez mais, submissos ao capital. Segundo Frigotto e Ciavatta, “surge um novo perfil ocupacional no qual é sensível o aumento dos requisitos educacionais para o mercado formal. Há uma progressiva substituição da força física pelas ‘capacidades intelectuais’”⁹ (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 118).

⁸ O Sisu é um sistema adotado e coordenado pelo MEC para seleção, por meio de notas obtidas no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), de candidatos para as instituições públicas de educação superior.

⁹ Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta. “Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. *Educação e sociedade* (Unicamp), v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

Entretanto, a proposta curricular dos cursos superiores de tecnologia não sugere que essas capacidades intelectuais resultem de uma formação humanística, de um acesso a conteúdos que estimulem no aluno a ação do livre pensamento, de um contato com disciplinas que criem oportunidades para o desenvolvimento de um homem consciente da importância do trabalho para a formação do ser social. Notadamente criados para oferecer competências específicas, os cursos tecnológicos baseiam-se em matrizes curriculares que valorizam tão somente a prática de um determinado segmento profissional, excluindo a abordagem formal, por meio de disciplinas, da contextualização da realidade daquele aluno enquanto sujeito social e o papel do trabalho para “a concepção mais ampla de educação, expressa na frase: ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53)¹⁰.

EDUCAÇÃO E TRABALHO DIANTE DA SUPREMACIA DO CAPITAL

O vínculo entre trabalho e educação, quando se pensa na formação humana, apresenta-se como incontestável diante da observação de que o homem está em constante integração com a realidade social em que está inserido. Souza Junior (2011), em seu artigo “Notas acerca de algumas questões filosóficas e de método em Durkheim, Weber e Marx: a afirmação da centralidade ontológica do trabalho na perspectiva marxiana”, categoriza que, “na teoria social de Marx, o que se busca é a apreensão intelectual de um movimento existente que é histórico-concreto e ordenado pela atividade humana objetiva, o que implica numa subjetividade efetivada, posta no mundo”¹¹ (SOUZA JUNIOR, 2011, p. 33).

Essa atividade humana perpassa a obrigatoriedade de uma formação individual a partir da relação que o homem mantém com a natureza por meio do trabalho. Ressalta-se, então, a indicação marxiana de que o conhecimento é produto do trabalho, não resultando do pensamento, como propõe a epistemologia, nem de Deus, uma orientação metafísica.

¹⁰ István Mészáros. *Educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

¹¹ Hormindo Pereira Souza Junior. “Notas acerca de algumas questões filosóficas e de método em Durkheim, Weber e Marx: a afirmação da centralidade ontológica do trabalho na perspectiva marxiana”. In: Hormindo Pereira Souza Junior; João Bosco Laudares (Org.) *Diálogos conceituais sobre trabalho e educação*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. v. 1, p. 15-34.

Marx e Engels (2007) afirmam que:

a produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo.¹² (MARX; ENGELS, 2007, p. 18)

Se o conhecimento é fruto da relação entre o homem e a natureza, o trabalho é tido, para Marx, como fundamental ao processo formativo deste homem. Do homem, como ser capaz de transformar a natureza de acordo com suas necessidades biológicas e aquelas criadas pela própria trajetória, espera-se o aprendizado durante todas as suas vivências na prática social, para garantia de perpetuação não só da espécie, como também do caráter humanizado de sua existência.

Entretanto, este mesmo trabalho que possibilita ao homem a superação de sua própria condição a partir do conhecimento se torna refém do sistema econômico vigente, que cria um mundo específico para a produção humana. Regras, demandas e direcionamentos têm deslocado para a educação escolar formal a valorização da formação humana. A problemática está não somente na concepção escolar em si, mas principalmente no cenário destacadamente excludente que se apresenta na história marcada pelo capitalismo. Desta forma, o trabalho como princípio educativo vem sofrendo alterações na capacidade genuinamente transformativa, uma vez que a estrutura articulada pelo capital determina relações de exploração e apropriação do conhecimento produzido pelo outro.

A ideia de revolução tecnológica e os conceitos de sociedade do conhecimento, sociedade da informação (não mais sociedade de classe), formação de competências, formação polivalente e flexível, qualidade total e empregabilidade, em planos diversos, prestam-se para ampliar a fetichização e os processos de crescente mercantilização e mercadorização da educação, constituindo-se em novas formas de exploração da força de trabalho.¹³ (SOUZA JUNIOR, 2008, p. 164)

As “novas formas de exploração da força de trabalho” alertadas por Souza Junior (2008) são também pauta de reflexões de Mészáros (2008), que não só critica os processos

¹² Karl Marx; Friedrich Engels. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹³ Hormindo Pereira Souza Junior. “Centralidade ontológica do trabalho ou centralidade da informação e do conhecimento nos processos de formação humana?”. *Pro-Posições* (Unicamp), v. 19, p. 163-180, 2008.

indicados acima, como também sinaliza os riscos de compensações ou ajustes nesses processos como forma de amenizar os impactos na sociedade e no próprio ser humano.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27)

Se a superação do capital é o caminho indicado para o estabelecimento de uma estrutura educacional efetivamente emancipadora e favorável ao desenvolvimento do homem enquanto ser social, pode-se concluir que o homem se forma pelo trabalho e tem na política, para Marx, um instrumento para superar essa própria ferramenta para alcance da emancipação humana.

É perfeitamente compreensível no Manifesto do Partido Comunista a concepção negativa da política. A política é, segundo Marx, uma atividade meio, datada historicamente e instrumental. É algo que há de ser superado. A concepção ontonegativa da política recusa o entendimento de que ela constitui uma dimensão do humano e do social de forma permanente e estrutural. Marx recusa as elaborações que se pautam pela busca da perfectibilidade da política compreendida como algo inerente à essência do social. (SOUZA JUNIOR, 2011, p. 4)

Parece-nos bastante atual a consideração que Chesnais (1996) faz a respeito do andamento da economia mundial e das possibilidades restantes aos sujeitos quando associa as novas tecnologias às “modificações impostas à classe operária, no tocante à intensidade do trabalho e à precariedade do emprego”¹⁴ (CHESNAIS, 1996, p. 35). Os resultados são, segundo o autor, desvalorização da força de trabalho e diminuição da proteção social.

Se a busca pela emancipação humana deve orientar as ações dos sujeitos como sugere Marx, coloca-se como contraditória a aceitação da proposta de formação específica que os cursos superiores de tecnologia carregam. Quando Souza Junior (2008) alerta que “as atuais intervenções pedagógicas do capital voltam-se para o desenvolvimento da capacidade do trabalhador em resolver problemas na produção”¹⁵ (SOUZA JUNIOR, 2008, p. 171), torna-se fundamental a reflexão sobre não só como a centralização do capital dita os padrões de formação profissional, mas quais serão os resultados desse

¹⁴ CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

¹⁵ Hormindo Pereira Souza Junior. “Centralidade ontológica do trabalho ou centralidade da informação e do conhecimento nos processos de formação humana?”. *Pro-Posições* (Unicamp), v. 19, p. 163-180, 2008.

processo para a valorização da força do trabalho e o reconhecimento que o homem fará de si no mundo em que vive.

Assim, buscar na educação profissional e no próprio ensino superior as ferramentas para manutenção das relações entre capital e trabalho apresenta-se como recurso único para o setor empresarial, no intento de ampliar a produtividade e diminuir o valor da força de trabalho, com a conseqüente perda de autonomia do trabalhador. O Censo da Educação Superior 2010 volta a testemunhar este processo: organizações privadas detiveram, em 2011, 452.699 das 545.844 matrículas em cursos superiores de tecnologia, o que corresponde a 82,9%.

Na obra “A teoria da alienação em Marx” (2006), Istvan Mészáros indica que “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”¹⁶ (MÉSZÁROS, 2006, p. 275).

Se a proposta é de uma educação profissional que habilite o educando a exercer atividades no mundo do trabalho conforme a óptica capitalista, há que se atentar que o trabalho é, fundamentalmente, campo experimental para a formação humana e para a produção do conhecimento.

A esse respeito, Frigotto (2001) pondera:

Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. É disso que estamos tratando ao afirmarmos a continuidade da luta histórica da classe trabalhadora.¹⁷ (FRIGOTTO, 2001, p. 79)

É nesse contexto de convivência forçada entre capital e trabalho que os CST's se apresentam como ponte entre a educação básica e o ensino superior. Entretanto, constata-se que as águas que carregam as mudanças constantes no mundo do trabalho sobem impulsionadas pelo atual modelo econômico e ameaçam a travessia para a margem onde a superação do capital abrirá espaço para a existência de um homem verdadeiramente livre e detentor dos direitos sobre o seu próprio trabalho.

¹⁶ Istvan Mészáros. *A teoria da alienação em Marx*. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

¹⁷ Gaudêncio Frigotto. “Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora.” *Perspectiva* (UFSC), Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do real aumento do número de ingressantes em cursos superiores de tecnologia e da observância de como a centralidade do capital tem substituído a centralidade do trabalho na formação e na produção de conhecimentos neste tipo específico de graduação, pretende-se desenvolver um estudo sobre como se aplicam as categorias trabalho, educação, política e emancipação humana em uma dimensão ontológica na condução do ensino.

Ainda que os números não se apresentassem com tamanha significância, bastaria, para a autora, a consideração de que a emancipação humana, processo que, obrigatoriamente, passa pela emancipação do trabalhador, deve ser objetivo individual e comprometimento coletivo do homem. Se educação e trabalho são fundamentais para nortear o ser humano em busca de sua emancipação, a identificação de como os cursos de formação específica têm, notadamente, enfraquecido esta prerrogativa reforçaria o interesse pelo estudo e pela compreensão de tal fenômeno.

O conhecimento, ao ser tratado como mercadoria, está a serviço do capital e a educação superior tem reforçado a apropriação privada da produção deste conhecimento. Isso só se dá com o respaldo do Estado que, com políticas educacionais e atendimento aos interesses mercadológicos, continua garantindo a perpetuação da força do capital.

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.¹⁸ (MARX, 2011, p. 57)

É esse conhecimento mercantilizado que marcará a formação de tecnólogos enquanto a educação estiver destacadamente vinculada ao Estado e o trabalho não retornar à centralidade da vida do homem.

¹⁸ Karl Marx. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

REFERÊNCIAS

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho**: bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva (UFSC), Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade (Unicamp), v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos (1844)**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira. **A política e a emancipação humana na ontologia do ser social marxiana**: a emancipação social como única possibilidade de transitar para além do capital.

Em <<http://www.uff.br/niepmarxmarxismo/MM2011/TrabalhosPDF/AMC94F.pdf>>. Acesso 19 fev. 2012.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira. **Centralidade ontológica do trabalho ou centralidade da informação e do conhecimento nos processos de formação humana?**. Pro-Posições (Unicamp), v. 19, p. 163-180, 2008.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira. Notas acerca de algumas questões filosóficas e de método em Durkheim, Weber e Marx: a afirmação da centralidade ontológica do trabalho na perspectiva marxiana. In: SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira; LAUDARES, João Bosco (Org.) **Diálogos conceituais sobre trabalho e educação**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. v. 1, p. 15-34.