

A educação e o discurso prático-utilitário do capitalismo contemporâneo

SAULO RODRIGUES CARVALHO*

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir a relação da concepção prática-utilitária presente na política neoliberal e suas proximidades com as formulações teóricas das pedagogias do “aprender a aprender”. A reestruturação produtiva do capital tem consolidado um novo paradigma para a educação, que tende a observar esse movimento da reorganização das forças produtivas como um contexto de maior intelectualização dos trabalhadores. Por meio da análise crítica da produção é possível observar que a reestruturação do capitalismo, tem produzido inversamente, o empobrecimento e uma maior subordinação dos trabalhadores a produção. O resultado desta incursão crítica nos guia a estabelecer a compreensão entre o discurso prático-utilitário do capitalismo e a função adaptativa das pedagogias do “aprender a aprender”.

Palavras-chave: Educação, Marxismo, Reestruturação Produtiva, Neoliberalismo.

The education and the practical-utility speech of the contemporary capitalism

Abstract: In this article will we investigate the relationship of the practical-utility conception presented on the neoliberal policies and yours proximities with the theoretical formulations of the pedagogies “learn to learn”, linking them with the transformation made in the capitalist production in decades. The undeniable transformation on the world of the work, result of the productive restructure capitalist has consolidated a new paradigm for the education. Through critical analyses of production we can see that the capitalist restructuration, have inversely produced, the impoverishment and a greater subordination of workers to production. The result this critic incursion leads us to establish the comprehension between the discourse practical-utility of the capitalism and the function adaptative of the pedagogies of “learn to learn”.

Key words: Education, Marxism, Productivity Restructuration, Neoliberalism.



* SAULO RODRIGUES CARVALHO é Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista.

Introdução

O interesse por essa temática surgiu com as discussões realizadas pela disciplina “Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade” ministrada pelo professor Newton Duarte ¹no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da UNESP de Araraquara². Desde então buscamos estabelecer uma continuidade nos estudos que incorpore as discussões basilares da crítica às teorias pedagógicas da contemporaneidade.

O artigo que ora se apresenta contém parte desse esforço teórico, nele procurou-se relacionar a concepção de “aprender a aprender” a visão prático-utilitária do liberalismo clássico que compõe os pressupostos teóricos da política neoliberal vigente.

A tese central das pedagogias do “aprender a aprender” fundamenta-se na compreensão de que os indivíduos aprendem espontaneamente sem a necessidade de transmissão do conhecimento. Tal aceção demonstra proximidades com a percepção de homem do liberalismo que guiado por suas necessidades prático-utilitárias desenvolve-se conforme uma “*natureza humana*”, individualista e competitiva (SMITH, 2010).

A partir da crítica de Duarte (2001), Giardinetto (1999), Martins (2004) a supervalorização do conhecimento cotidiano do “aprender a aprender”, a estreita relação da tendência pedagógica, com o discurso neoliberal marcado pela ideologia da



empregabilidade, vem sustentando as transformações estruturais na produção e no mercado de trabalho.

O lema do “aprender a aprender” se enquadraria as novas necessidades de um mercado de trabalho em profunda instabilidade, onde passa a ser necessário ao trabalhador, mais do que suas qualificações formais, sua capacidade de ajustamento às constantes reestruturações, não só no modo de trabalho, como por suposto na legislação dele.

Com a reestruturação produtiva, reflexo da crise estrutural do capital, caracterizada pela queda tendencial da taxa de lucro e aumento das taxas de exploração (MÉSZÁROS, 2002) é possível entender as definições do “aprender a aprender”, como uma pedagogia orientada para a adaptação dos indivíduos a crise permanente do capital.

Sob essa perspectiva pretende-se realizar uma crítica às definições do “aprender a aprender”, compreendendo-as como integrante do discurso prático-utilitário (neo)liberal, que privilegia uma dinâmica de “desescolarização”, na medida em que redirecionam a função da educação escolar para o atendimento das necessidades práticas e ideológicas de um sistema em crise.

Metodologia

Este trabalho trata-se de um ensaio crítico que busca analisar as proximidades entre a concepção de “aprender a aprender” e a perspectiva prático-utilitária do liberalismo clássico. Para isso, selecionamos a crítica sustentada nos trabalhos de Duarte (2001), Giardinetto (1999), Martins

¹ Professor Livre Docente em Educação Escolar pela UNESP.

² Disciplina que foi concretizada no ano de 2008.

(2004) a respeito da supervalorização do conhecimento cotidiano na pedagogia do “aprender a aprender” e analisamos a sua correlação com os pressupostos ideológicos do liberalismo clássico implicados no conceito de “natureza humana”.

Por intermédio da categoria trabalho, este estudo implica-se diretamente ao processo de reestruturação produtiva do capital buscando encontrar as interconexões das necessidades postas pela nova organização do trabalho e a educação exigida para atender a estas mudanças.

Resultados e discussão

O “aprender a aprender” e a concepção prático-utilitária do liberalismo.

Em sintonia com as transformações no mundo do trabalho, as mudanças de paradigmas na educação têm consolidado um articulado discurso prático-utilitário. Os pressupostos da política neoliberal e da reestruturação produtiva levaram para o interior das escolas uma concepção de educação onde o mais importante é a garantia do emprego. Isso comparece seguido de teorizações pedagógicas que visam justificar a adequação dos conteúdos escolares e da própria estrutura da escola às novas exigências de formação da força de trabalho, explicitando na educação dos sujeitos, um modo socialmente desejado de agir frente à reestruturação do capital.

Para entendermos essa relação entre as teorias pedagógicas contemporâneas e o discurso prático-utilitário do liberalismo faremos, portanto, um caminho que vai da apresentação da concepção pedagógica do “aprender a aprender” e suas aproximações com a visão prático-utilitária do liberalismo. Nossa interpretação assinala que essa

concepção de educação, apresenta elementos que revelam o pressuposto de um desenvolvimento natural e independente dos sujeitos, o que a leva a um acordo com a visão liberal da produção individual isolada e descolada do complexo de relações sociais historicamente produzidas e determinadas.

Atualmente temos assistido a predominância das pedagogias do “aprender a aprender”, definidas por Duarte (2001) como uma ampla corrente educacional contemporânea que defende o tipo de aprendizagem que o indivíduo realiza “espontaneamente” sem a necessidade de transmissão, na qual a atividade autônoma permita ao indivíduo a sua própria construção do conhecimento e onde o conhecimento possui uma utilidade adaptativa às transformações da sociedade.

Uma das principais formulações das pedagogias que adotam o “aprender a aprender” é de que os indivíduos aprendem com o seu fazer. Não haveria nenhum problema em afirmar isso, não fosse pelo fato de que na sociedade capitalista o fazer é determinado pela posição que os indivíduos ocupam na produção. Trata-se de um fazer alienado, destinado unicamente à reprodução do capital, como nos mostra Duarte (2001):

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam

melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p.38)

Por essa razão, na concepção de sociedade do “aprender a aprender” o capitalismo aparece como única e verdadeira forma de sociabilidade, uma vez que, no mundo prático-utilitário engendrado pelo capital, as ações utilitaristas que envolvem a produção de mercadorias e a geração de lucro aparentam ser as mais viáveis para a reprodução social na realidade imediatamente sensível. O resultado dessa ação produz uma concepção conservadora no reflexo dos homens sobre a realidade, eternizando a forma capital de reprodução da vida, dada a concepção de “natureza humana” que reduz o homem a um ser individualista, competitivo e a sociedade a um agrupamento dessas individualidades.

Por ter como critério de verdade o resultado da ação prático-utilitária dos homens, encontram terreno fértil na vida cotidiana. Como afirma Heller à vida cotidiana “é o conjunto de atividades que caracterizam a **reprodução dos homens singulares**, os quais por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (HELLER, 1972 apud GIARDINETTO, 1999 p.25). As atividades da vida cotidiana são voltadas para a reprodução individual, isto é, minimamente a apropriação das objetivações do gênero humano a fim de que o indivíduo se situe socialmente (GIARDINETTO, 1999).

As objetivações em-si caracterizam as apropriações da genericidade sem haver, no entanto, uma relação consciente e intencional. Desta forma, o saber do cotidiano pode ser caracterizado como o reino do conhecimento tácito, um tipo de saber prático sem que haja necessariamente a consciência de totalidade social

(DUARTE, 2003). Nos marcos do liberalismo, esse tipo de saber aproxima-se muito da visão empregada por Adam Smith da “**mão invisível do mercado**” determinando a sociedade.

A partir disso pode-se entender como é o funcionamento da visão atual de educação, impregnada ultimamente pela supervalorização do conhecimento cotidiano e por uma ideologia da empregabilidade (MARTINS, 2004). No primeiro caso, supervalorizar o conhecimento cotidiano está de acordo com a ideia de desenvolvimento da “*natureza humana*”. Tal proceder é parte do processo de individualismo, ou seja, a formação de sujeitos fragmentados desconectados da consciência da totalidade histórica humano-genérica. É o que Marx ironizou como as “*robinsonadas*” burguesas³, a respeito das concepções dos economistas clássicos sobre a visão naturalista do desenvolvimento social.

Deste modo, a educação que busca a adequação dos indivíduos às necessidades do modelo social vigente, tem seu programa de formação voltado exclusivamente para o desenvolvimento de atributos individuais, como o aprimoramento de competências e habilidades que conferem aos indivíduos as condições de se manterem empregados diante da crise, uma

³ Alusão a ficção literária de Robison Crusoé, que mesmo isolado da totalidade do complexo social, consegue desenvolver produtos específicos do gênero humano, possíveis de existir apenas por uma ampla totalidade. Diz Marx (1965a): “O caçador e o pescador individuais e isolados, com que começam Smith e Ricardo, fazem parte das ficções pobremente imaginadas do século XVIII; são robinsonadas que, pese embora aos historiadores da civilização, não exprimem de modo nenhum uma simples reacção contra um refinamento excessivo e um regresso aquilo que muito erradamente se entende como vida natural”. (p.45)

“robinsonada” da aprendizagem, em outras palavras, possibilita aos indivíduos singulares, maior possibilidade em obter êxito na sua luta interminável (MORAES, 2001).

Essas pedagogias geram um determinado desprezo pelas ciências e encontram grandes problemas em explicações que abarcam a totalidade social, para elas tais discursos apresentam visões autoritárias e etnocêntricas de ensino (DUARTE, 2006). É bem verdade, no entanto, que a burguesia tem se apropriado e colocado em favor de seus interesses particulares as ciências e a cultura universal produzida pela totalidade social. Contudo, reside nessa visão um verdadeiro movimento contra-revolucionário que Saviani (2005) identifica deste modo:

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade da educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriram o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionária isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar o Antigo Regime. (...). A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem

interesse na perpetuação da ordem existente. (SAVIANI, 2005, p.100)

Como salientado, sob o ponto de vista de uma burguesia conservadora, qualquer concepção de ciência e cultura que possa confirmar a “**desnaturalização**” da sociedade, demonstrando na base do seu desenvolvimento as contradições de uma sociedade dividida em classes antagônicas e edificada pela exploração do homem passa a ser substituída por uma visão deformada da realidade, que justifique a hegemonia da classe dominante.

Nesse direcionamento caminham algumas das principais fontes explicativas da necessidade de reformulação da educação escolar, no acompanhamento das transformações técnicas e científicas da organização do trabalho e da sociedade capitalista. Todavia, por meio da potencialização das forças produtivas criou-se a falsa impressão de transformação da realidade social, o que em tese se justifica pelo avanço tecnológico, (marcado principalmente pelas tecnologias de comunicação) e as alterações que esses avanços ocasionaram, sobretudo no mundo do trabalho e em geral no campo das atividades humanas.

Entretanto, assistimos um processo de desvalorização da força de trabalho, criando nas últimas décadas o desemprego e o empobrecimento das classes trabalhadoras em todas as partes do mundo. A educação não poderia ficar de fora dessa visão equivocada e ideológica de mundo, o ensino, neste caso, deveria deixar de ser escolástico e abstrato para ser direcionado ao desenvolvimento de habilidades e competências ligadas mais diretamente as necessidades do modelo flexível de produção, isto é, a educação de

trabalhadores flexíveis às mudanças da produtividade. Como é possível observar na fala de Libâneo:

O mundo assiste hoje a intensas transformações, como a internacionalização da economia, as inovações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, a mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino. Não é casual que parcela do empresariado, surpreendentemente, esteja redescobrimo a escola básica além do interesse por processos de requalificação profissional. De fato, com a “intelectualização” do processo produtivo, o trabalhador não pode mais ser improvisado. São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, de um comportamento profissional mais flexível. Para tanto, repõe-se a necessidade de formação geral, implicando reavaliação dos processos de aprendizagem, familiarização com os meios de comunicação e com a informática, desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para a análise de situações novas modificáveis, capacidade de agir com horizontes mais amplos. (LIBÂNEO, 2001, p.20)

Certamente, ninguém é contrário a uma formação que confira capacidade de abstração, criatividade e comunicabilidade aos indivíduos. No cerne dessa preocupação pedagógica, encontra-se um tipo de ensino para o mercado. Um ensino fetichizado, marcado pela ocultação das reais condições de trabalho impostas pelo

capitalismo. Não se manifesta nesse quadro, de produção alienada da sociedade, geradora de desigualdades sociais.

Tal ensino, fetichizado e individualizado tende a reproduzir as formas de alienação elaboradas pelo atual desenvolvimento das forças produtivas. A proposta do item seguinte busca contextualizar e discutir as alterações no mercado de trabalho destacando seus desígnios para a educação escolar.

Educação para o trabalho, mas que trabalho?

Como se pode perceber, a visão hegemônica de educação está fundamentada em uma concepção de desenvolvimento natural, isto é, concebe uma “natureza humana” egocêntrica e utilitarista, ao mesmo tempo propícia a sociabilidade. Em termos gerais, coadunam com o liberalismo clássico sobre o desenvolvimento natural da sociedade capitalista, onde a satisfação dos interesses particulares satisfaz os interesses comuns.

Nos preceitos dessa visão, a educação cumpre uma função prático-utilitária, isto é, prepara os indivíduos para saber viver na realidade tal qual ela é, concebendo o ser humano, como ser adaptativo às condições “naturais” posta.

Nesse sentido, defendem como um papel precípua a formação para o trabalho, ou seja, formar indivíduos capazes de se adaptarem as exigências e a transformação no mundo do trabalho em convergência com as demandas do mercado. Isso requer a formação de habilidades e competências para a tomada rápida e eficiente de decisões que sejam úteis ao tipo de atividade que o indivíduo desenvolverá.

A formação para o trabalho tornou-se um tema muito espinhoso para os educadores, principalmente os que se apóiam numa linha pedagógica crítica. Isso por que eles enxergam no trabalho uma atividade essencial para a constituição da sociedade e para o desenvolvimento dos indivíduos.

A própria teoria gramsciana, assenta o trabalho como um princípio educativo, contudo, numa leitura mais atenta, é possível perceber que não é o trabalho como conhecemos vulgarmente na sociedade capitalista, mas sim a sua concepção filosófica, de trabalho enquanto uma atividade humana transformadora da realidade. Não cabe na leitura de Gramsci uma formação voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho, mas sim um tipo de formação que capacite os indivíduos a compreenderem a ação transformadora humana (GRAMSCI, 1982).

Entretanto, o que chama a atenção é a maneira como a educação para o trabalho ganhou eco entre os educadores, transformando-se na razão de existir da pedagogia contemporânea. Deste ponto de vista, as alterações ocorridas no interior do processo produtivo capitalista são encaradas como mudanças qualitativas da especificidade do trabalho manual, para um tipo de trabalho “não-manual”, “intelectualizado”. Como declara Libâneo:

Do ponto de vista econômico, há uma desconcentração do capital, com a internacionalização dos mercados; ocorrem transformações techno-científicas que afetam o processo produtivo e, em consequência, a organização do trabalho, o perfil da força de trabalho, levando a à expansão da força de trabalho dedicada ao trabalho não-manual; há uma

intelectualização do processo de produção à base de uso mais amplo do conhecimento, da informatização, dos sistemas de comunicação, demandando mão-de-obra mais qualificada. (LIBÂNEO, 2001, p.168)

De fato a expansão capitalista suscitou inúmeras mudanças no processo produtivo motivando grandes investimentos nos setores da ciência e tecnologia, contudo, tal mobilização é acompanhada por uma intrínseca crise do capital, como afirmam Mészáros (2002), Frigotto e Ciavatta (2003), Chesnais (1996) e Silva (2005).

A característica marcante dessa crise está na impossibilidade de expandir criando novos mercados, aspecto que agrava a concorrência entre os capitalistas. Logo o capitalista precisa investir cada vez mais na produtividade do trabalho, aumentando a produção e barateando o valor unitário das mercadorias, resultando na inclinação cada vez maior de investimentos em tecnologia e a constante redução do valor da força de trabalho. Portanto, para conseguir manter em alta as taxas de lucro é preciso ao capitalista aumentar as taxas de exploração, uma vez que o lucro é extraído do valor “**a mais**” produzido pela força de trabalho.

O que temos então é a queda tendencial do valor da força de trabalho o que na prática origina desempregos, aumento de jornada, redução de salários, quebra de direitos trabalhistas. Concretamente, não houve uma maior valoração do trabalho, privilegiando um tipo de trabalho “**intelectualizado**”, em termos reais podemos afirmar que houve uma potencialização da realização da mais-

valia⁴ por meio de investimentos de natureza técnico-científicas.

Por outro lado as novas técnicas e tecnologias de trabalho fizeram surgir diferenciadas demandas para a formação dos indivíduos. Tal formação, portanto, não se restringe a compreensão do funcionamento dessas novas tecnologias, mas igualmente deve dar aos sujeitos o entendimento sobre o jeito de ser da nova produtividade, caracterizada principalmente pela flexibilização e a instabilidade.

Dessa forma, o ensino que se almeja no atual estágio das forças produtivas busca cada vez mais educar indivíduos habilidosos e competentes para aspirar às mudanças, sabendo, contudo conviver com a mobilidade e as contradições do mundo real, é o que escreve Libâneo:

Para o enfrentamento das exigências colocadas pelo mundo contemporâneo são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças. Para tanto, repõe-se a necessidade de formação geral e profissional implicando o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da

linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas e capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes. (LIBÂNEO, 2001, p.144)

Sob esse prisma a educação vem a atender especificamente a emergência do processo produtivo sob a aparência de uma formação global. Dessa forma, busca adequar os indivíduos para as constantes reestruturações advindas do interior da base capitalista. De outro modo, capacita os indivíduos a se adaptarem aos solavancos e instabilidades da sociedade regulada pelo livre mercado. Aposta, portanto, na capacitação de habilidades e competências individuais, para a inserção e competição no, cada vez mais seletivo, mercado de trabalho.

Considerações

Por meio dessa reflexão procuramos compreender o pensamento prático-utilitário e a sua influência nas tendências pedagógicas hegemônicas, na contemporaneidade. As aproximações da concepção liberal de desenvolvimento natural da sociedade, sob o aspecto de uma suposta “natureza humana”, com as formulações teóricas das pedagogias do “aprender a aprender” dirigem a tônica da educação, num processo de “**desescolarização**” e de supervalorização dos conhecimentos cotidianos.

Em convergência com as mudanças das formas de exploração do capital, a educação contemporânea idealiza a formação de indivíduos adaptáveis às reestruturações do modelo capitalista de produção. A falsa ideia de que tais mudanças científicas e tecnológicas no decurso do capital viriam a privilegiar um tipo de trabalho mais “intelectualizado”, depositou na educação a responsabilidade de formar

⁴ A *Mais-valia* foi definida por Karl Marx (2006) como a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, que seria a base da exploração no sistema capitalista. “(...) ao comprar o valor diário, ou semanal, da força de trabalho do operário, o capitalista adquire o direito de servir-se dela ou de fazê-la funcionar durante todo o dia ou toda a semana. [...] como vendeu sua força de trabalho ao capitalista, todo o valor ou todo produto por ele criado [pelo operário] pertence ao capitalista, que é dono, por tempo indeterminado, de sua força de trabalho. (p.113)

para o novo modelo de trabalho, indivíduos que deveriam abarcar conhecimentos que desenvolvam suas habilidades e competências individuais. De tal modo, a educação deixou de se aprofundar em conteúdos universalizantes, para explorar um tipo de conhecimento particular, desenvolvido na esfera das atividades do cotidiano.

Adiante, procuramos demonstrar que as reestruturações capitalistas, de maneira alguma privilegiam um trabalho “não-material”, mais “intelectualizado”, ao contrário as inovações tecnológicas e científicas, tendencialmente aprofundaram as taxas de exploração e reduziram drasticamente o valor do trabalho. A automação do processo produtivo, embora seja um grande salto qualitativo na história da produção humana, não serviu como um elemento dirigido a promover a máxima universalização das objetivações humanas e da liberdade (SILVA, 2005). Ao contrário, ampliou o poder do capital e aprofundou as relações alienadas que configuram a produção capitalista, deixando os trabalhadores cada vez mais pobres perante o poder do capital, como afirmou Marx (1985) ao descrever concretamente o processo de alienação do trabalhador ao produzir um mundo de riqueza e abundância para a burguesia e de carência e ignorância para si, quanto mais valor ele cria enquanto força de trabalho, menos valor tem a sua vida enquanto ser genérico.

Desta forma, podemos afirmar que a educação que prepara indivíduos para atender as exigências do mercado, se distancia do processo de humanização, uma vez que nega aos sujeitos a possibilidade de apropriarem-se dos conhecimentos mais desenvolvidos acumulados historicamente, em nome de uma pretensa “intelectualização” do

modo de produção capitalista. Igualmente, formam sujeitos para a convivência na alienação e na contradição do modelo produtivo, não para transformá-lo, mas para adaptarem-se a eles.

Referências

- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p. 35-40, 2001.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago, 2003.
- DUARTE, N. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.3, p. 607-618, set/dez, 2006.
- FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.82, p. 93-130, 2003.
- GIARDINETTO, J. R. B. **Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972 apud GIARDINETTO, J. R. B. **Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p.51-73, 2004.

MARX, K. Introdução a uma crítica da economia política. Trad. Florestan Fernandes. In: MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã e outros escritos**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MARX, K. **Manuscritos: economía y filosofía**. Trad. Francisco Rubio Lorient. Madrid : Alianza Editorial, 1985.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, M. C. M. O recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.001, p.7-25, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, L. F. Sobre o marxismo no capitalismo contemporâneo. In: ABRANTES, Â. (org), e outros. **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. ed. Condensada. Trad. Norberto de Paula Lima. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010