



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e  
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

## Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

TÍTULO DO TRABALHO			
<b>Introdução ao Debate sobre a Produção de Conhecimento na Sociedade Científica Contemporânea: Marx e a questão prática</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
<b>João Carlos Bernardo Machado</b>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Pesquisador-Laboratório de Pesquisas: Identidades e Representações Sociais, Políticas Públicas e Educação
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>O perfil empiricista, que se difere do seu preciso sentido, marcante nas configurações de pesquisa em educação e suas modalidades na chamada sociedade científica contemporânea, supõe uma interação imediatista suscitado e circunscrito no pragmatismo onde o real é construído por um processo de sucessivas abstrações que se distanciam do real em si, e que se articulam, em princípio, entre a questão apresentada nesse real, à produção e o real que se necessita. Nesse sentido, surge uma questão: as discussões apresentadas pelas produções acadêmicas, como produção epistemológica do real em educação na contemporaneidade, alcançam a relevância sugerida pela reflexão possível a partir da racionalidade e do processo teórico construído pelo sujeito? Em sendo, dessa forma, não haverá passividade na constituição desse real porque o documento elaborado pela atividade humana em relação ao real não se autenticaria por um conceito ingênuo ou por uma experiência individualizada ou coletiva, mas pela formulação de um quadro teórico que conferiria às produções acadêmicas em educação uma identidade teórica desse real, e por quê? Porque a ordem científica, e não do real, na produção de conhecimento pelo processo teórico produz o fato científico do real.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Educação, sociedade, teoria			
ABSTRACT			
<p>The empiricist profile, which differs from its precise sense, the remarkable research in education settings and modalities in contemporary so-called scientific society, assumes an immediate interaction raised and circumscribed in pragmatism which the real is constructed by a process of successive abstractions that distance of the real itself, and which are articulated in principle between the question presented in this real, and real production that is needed. In this sense, the question arises: discussions presented by the academic productions, such as production of the real epistemological education in the present, reaching the relevance suggested by reflection possible from the theoretical rationale and the process constructed by the subject? In being so, there is no passivity in the constitution of this reality because the document produced by human activity in relation to reality is not authenticated by a naive concept or an individual or collective experience, but the formulation of a theoretical framework that would give the productions academic education in a theoretical identity of this reality, and why? Because scientific, and not the real, the production of knowledge by theoretical process produces the real scientific fact.</p>			
KEYWORDS			
Education, society, theory			

## **1- Introdução**

Há um empenho, no processo educacional, de uma prática social a partir da *perspectiva de sucesso* gerada, então, por uma pedagogia prática educacional organizada no Brasil com implicações diretas da filosofia pragmatista, que, em princípio, estabeleceu como prática social a atividade de produção social e, conseqüentemente, por essa via, a produção de conhecimento. Em princípio, essas determinações, cujas relações com a chamada educação de qualidade estão comprometidas com a produtividade e a competitividade, são entendidas como elementos justificadores na formação do sujeito do conhecimento e do sujeito social. Isto é, a relação que se estabelece entre o sujeito que deseja conhecer e o objeto a ser conhecido é marcada pela necessidade e urgência de resolver uma questão, epistemológica ou não, pela *qualidade* do conhecimento apresentado.

Por esses termos, entende-se que a *qualidade* desse conhecimento, científico ou não, é produzida dentro de uma determinada condição de pesquisa onde a prática pragmática é entendida como o caminho adequado para solução de uma questão em si, onde o que se produz como conhecimento é o que uma realidade específica apresenta. Nesse sentido, para discutir tais produções recorrerei às contribuições de produções teórico-bibliográficas de autores desde Marx e Engels, bem como Lênin, Louis Althusser e alguns outros autores contemporâneos como Miriam Limoeiro, Maria Célia de Moraes, pelos quais sustentarei teoricamente minhas considerações para compreender em quais condições a prática e o processo de teorização, pelo pragmatismo, de produção de conhecimento acontecem na pesquisa educacional na contemporaneidade.

## **2- A produção de conhecimento na sociedade científica contemporânea: o pragmatismo**

Considerando as referências de conhecimento que nos são apresentadas na sociedade científica contemporânea, é possível entender que as pesquisas que produzem esse conhecimento sobre o real, proposto pela educação contemporânea como empiria, por exemplo, objetiva a formação do indivíduo social, estabelecendo finalidades numa condição politicamente determinada em seus aspectos, especificamente, epistemológicos e pedagógicos. Em assim sendo, supõe-se que o arquétipo científico que autentica a formação desse indivíduo do conhecimento em educação, além

de considerar o conhecimento produzido sobre a realidade um processo acumulativo e contido, considera, também, essa produção de conhecimento como um processo fluido, em permanente desdobramento e em ajustamento do objeto à necessidade.

Diante do exposto, supõe-se que a produção de conhecimento em educação na contemporaneidade tem concentrado sua produção teórica à prática social como simples atividade de produção e qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (LDB-9394/96: Título I; Cap. I artigo 2º), além de produzir um conhecimento tautológico sobre o real. Nesse sentido, entende-se que o sistema escolar brasileiro, como elemento político organizado, pressupõe a escola responsabilidades: formar o sujeito do conhecimento para e pelo processo de produção e reprodução de conhecimento dos domínios da vida prática da sociedade, e qualificá-lo para o mercado de trabalho.

Para tanto, é relevante que os níveis e modalidades de pesquisas que se estabelecem sejam inspirados pela produção capitalista – representado por organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, FMI, UNICEF) <sup>1</sup> –, e por quê? Primeiro, porque o capitalismo, que se naturalizou como elemento de produção e relação social, julgando relevante a escolarização, do indivíduo, como elemento regulador e qualificativo dessa sociedade; porque elegeu a mão-de-obra e a produção de mercadorias, pela variação da força de trabalho, como elemento responsável pelo desenvolvimento; por estabelecer a especificidade prática dessa produção como *necessidade* de sobrevivência dessa sociedade e incentivar o desenvolvimento de uma educação, socialmente, hierarquizante; segundo, porque vem se *naturalizando* nas relações humanas, ou seja, a educação é entendida como elemento de ascensão social e econômica, não é um *bem* da prática social.

Para *configurar* tal prática, Gramsci (2000) <sup>2</sup> aclara que as sociedades se *complexificam* em relações de poder, posto que nelas o Estado se amplia e, conseqüentemente, alarga sua participação e ação política para tal fim. Penso, então, que essa possibilidade seja real a partir do fato da produção de conhecimento em educação se engendrar no âmbito das prioridades de um desenvolvimento, conforme perspectivas da condição política estatal e do setor privado da sociedade civil, comprometido com o capitalismo.

Por esses termos, penso que a escola está autorizada pelo sistema escolar a realização de uma educação com tríplice finalidade: a formação técnica; formação ética para a vida em sociedade e para o trabalho – que se transforma de acordo com as necessidades das relações de produção e das relações de poder – e a promoção da *educação terciária* (NEVES e PRONKO, 2008) que se

---

<sup>1</sup>Frigotto, G- *Educação e a crise do Capitalismo Real* (2003)

<sup>2</sup>Gramsci, A – *poder* como um elemento *instituído* a partir do qual se poderia realizar uma ação política e como uma das formas de criar e reproduzir a hegemonia.

caracteriza, em princípio, pela diferenciação política de sua organização, ou seja, o sistema escolar organiza e introduz novas instituições ao seu projeto de formação e qualificação para o trabalho e para sociedade. Neste sentido, atribui-se também ao sistema escolar brasileiro a possibilidade de garantir às organizações não-governamentais, entidades religiosas e setores empresariais condições político-econômicas que sustentem os investimentos a formação que atenda a demanda da qualificação profissional (NEVES e PRONKO, 2008).

Assim, as condições de uma organização curricular que pretende a escolarização de um novo sujeito social do trabalho dispensam todas as construções teóricas desenvolvidas como conhecimento em seu próprio campo de atuação, e por quê? Primeiro, porque, neste sentido, a formação técnica para o desempenho de qualquer função ou atividade produtiva como fundamento epistemológico seria afirmação da impossibilidade de existência de critérios que garantam alguma objetividade na produção de conhecimento sobre o real; segundo, porque a ideia de conhecimento e objetividade se confundem com aprendizagem, produtividade, competitividade, plano e direcionamento de ação e prática. Nesse sentido, toda e qualquer produção de conhecimento que desejar construir uma ideia de verdade na contemporaneidade produzida no campo da educação amparada pelo sistema escolar, se confunde com um modelo moral de conhecimento, entendido, também, como obrigação social constituída e sustentada por uma espécie de *funcionalismo*<sup>3</sup> inspirado num método que homologa, pelos seus critérios, o fazer técnico como uma proposta de desenvolvimento e conhecimento e produção do real.

Penso, nesse sentido, que as condições políticas desenvolveram na escola um *caráter* adequado à necessária relação entre a educação proposta pelo sistema escolar no Brasil e os interesses da estrutura econômica capitalista. Isto porque, o que orienta a prática, como função social e ação educativa como determinante no desenvolvimento da sociedade contemporânea e a qualificação do trabalho como desenvolvimento é a suficiência pelo fazer e a construção de uma consciência preocupada com a transformação da realidade social, através da prática social e equalização do pensamento histórico. Nesse sentido, a educação é entendida como campo fértil para o desenvolvimento das discussões sobre os fatores explicativos da necessidade do crescimento econômico e desenvolvimento social a partir da determinação dos saberes produzidos em sociedade sob orientação do sistema escolar.

---

<sup>3</sup> É uma corrente sociológica associada à obra de Émile Durkheim. Durkheim desenvolveu o método científico conhecido como *fato social* ; é uma condição *exterior*, ou seja, é um estado de postulados educacionais que existem antes do próprio indivíduo; é coercitivo, na medida em que a sociedade impõe tais postulados, sem o consentimento prévio do indivíduo. - O funcionalismo é a doutrina pedagógica de J. Dewey (1859-1952) que reduz a natureza humana à atividade e, por conseguinte a educação como processo da experiência e do desenvolvimento das habilidades formais (Shook, J – *Os pioneiros do Pragmatismo americano*- 2002).

### 3- A questão prática em Marx: o conhecimento.

Para discutir as condições de produção de conhecimento e a questão prática amparadas pelo sistema escolar brasileiro – neste artigo o termo “sistema escolar” é, apenas, um elemento político justificado pelo capitalismo e com função definida: a separação do sujeito da atividade prática histórica da história –, na sociedade científica contemporânea, minha discussão teórica será construída a partir de algumas contribuições teóricas produzidas no campo de produção de conhecimento do empirismo<sup>4</sup> de Marx. Isto porque, nele está aclarado que o conhecimento é a aproximação de uma produção de conhecimento alcançado dentro de um processo da produção material; é uma prática que parte da ideia de razão do conhecimento – uma abstração –, na medida em que esse conhecimento seja o processo histórico ocupado da época histórica com as características comuns, não complexas, construídas na relação social, e por quê? Primeiro, porque a questão da realidade para Marx é que ela existe em si mesma, sendo ou não objeto do pensamento, e nesta afirmação é possível chegar ao conhecimento do real a partir da relação que existe entre a prática e a teoria, mas não para obter resultado de conhecimento reconhecendo uma realidade, como supõe a ideia de conhecimento produzido na sociedade científica contemporânea. A segunda questão é a que se resume na possibilidade do conhecimento ser objeto do real. Nessa condição, o conhecimento da realidade em si ocorre ao longo do processo histórico, constituído de momentos, que não é necessariamente *produto* do conhecimento avançado dessa realidade. (Kosik 2002). Ou seja, o êxito desse conhecimento produzido é próprio da atividade prática.

A prática é superior ao conhecimento (teórico), porque ela tem dignidade não somente do geral, mas do real imediato.

(Lênin: 1960)

É possível, ainda, como extensão dessas questões quanto à produção de conhecimento em educação, o fato de não haver preocupação do sistema escolar no resgate da possibilidade de produção de conhecimento do real pelas prerrogativas do processo histórico nessa produção. Nesse

---

<sup>4</sup> Para Marx seria a atividade de produção dos homens que constitui a própria base de sua atividade prática, que ela determina qualquer outra atividade. (O pensamento de Mao-Tsé- Tung – Moderno, 1976)

sentido, a justificativa dessa constatação seria a continuidade de uma prática social sustentada pelas múltiplas repetições de fenômenos, em sociedade. Fenômenos esses que despertam no indivíduo representações que reproduzem o conhecimento necessário sugerindo, por essa reprodução, conceitos novos sobre o conhecimento já produzido.

Assim, para entender a produção de conhecimento em educação pela lógica do sistema escolar brasileiro na contemporaneidade, a idéia de prática, como ciência, na produção de conhecimento sobre o real – ao contrário do que apresenta a pedagogia das competências, por exemplo –, não é organizada a partir do desenvolvimento político e histórico dessa produção, ou seja, ela não nasce da prática das questões que surgem nas relações materiais. Posto que, esta é fundamental na concepção teórica sobre o real e aquela, que não nasce da prática das relações materiais, é conhecimento produzido pela expressão da articulação lógica e coerente de um concreto que está sendo construído pela própria realidade.

Nesse sentido, é preciso, assim, no entanto, considerar que os estudos teóricos apresentados por Marx, que, em princípio, me permitem discutir a produção de conhecimento em educação e em relação à verdade, se originam de algumas conjunturas: de uma prévia política; a idéia de conhecimento produzido não seria uma discussão em si mesma ou científica – esta pode ser medida pela epistemologia –; da idéia de verdade em si e não na concepção da verdade epistemológica. Isto porque, o conhecimento e verdade, na empiria marxista, é uma construção científica na dimensão prática da história. Diante de tais considerações é possível observar que a produção de conhecimento no campo da educação sustentado pelo sistema escolar na contemporaneidade reúne em suas prerrogativas, problemas teóricos e políticos de concepções circunscritas nas produções no campo de conhecimento do Pragmatismo, onde a relação dessas teorias com as concepções políticas, epistemológicas e pedagógicas tem sua inspiração no *capitalismo natural*<sup>5</sup>.

Outra questão que considero de relevância nessa discussão sobre a produção de conhecimento proposto pelo sistema escolar é que o objeto da verdade é, também, o que surge da possibilidade de um real construído pelo pensamento. Em contrapartida, numa construção teórica, pelo processo teórico, não pode haver real fora do pensamento. Quer dizer, não é possível o conhecimento sobre o real ser construído sem ser produzido pelo sujeito pensante ou cognoscente. Para entender essa suposta contradição na produção de conhecimento na contemporaneidade, em princípio produzida pelo sujeito e pela própria realidade em si, me apropriarei de uma pequena contribuição do *exame*

---

<sup>5</sup>*Capitalismo Natural* é o aumento radical da produtividade usando tecnologias e conhecimentos já existentes. (Paul Hawken & Amory e Hunter Lovins: 2010).

de Gastón Bachelard (1884-1962) em seu *Racionalismo Dialético*<sup>6</sup>, pelo qual defende a ideia da compreensão do real por uma forma diferente da tradição epistemológica que, diretamente, envolve teoria e objeto na construção da verdade. Penso que a relevância dessa compreensão na produção de conhecimento em educação é possível pelo modo como a relação teoria-objeto supera o modo tradicional de se fazer ciência, e pelo fato de haver entre Bachelard e Marx indicações metodológicas do objeto ser construído intencionalmente pelo sujeito. Ou seja, eles apresentam, de certo modo, apesar de Bachelard ser epistemólogo, que a relação teoria-objeto ativa no sujeito histórico e pensante, ultrapassa a barreira da tradição que via na neutralidade, na relação sujeito-objeto, um objeto que instrui o sujeito, determinando, assim, o conhecimento ou a teoria como possibilidade de chegar ao real. No entanto, há de se ressaltar que o objeto teórico é uma produção teórica do real, porém não é o real. (CARDOSO, 1990)

Essa perspectiva de produção de conhecimento, diferente da proposta contemporânea apoiada pela educação sugerida pelo sistema escolar brasileiro – este atribui ao sujeito social à ilusão de que para se conceber uma verdade, por uma nova *razão*, deve haver dedicação ao emprego sucessivo de diversos métodos investigativos –, supõe que para se chegar à verdade ou ao real, por uma nova produção epistemológica, não deve haver uma relação diferente entre teoria e objeto; o objeto é construído a partir de uma perspectiva teórica. Assim, o equívoco é que a verdade é a possibilidade do objeto científico ser o objeto real. No entanto, se o teórico for objeto do real, o real estaria sujeito as construções metodológicas, porém, afirma CARDOSO (1990), o resultado do método científico aponta, apenas, para o real como objeto teórico e não, como supõe a educação contemporânea, o real em si.

O pressuposto das minhas considerações é que o conhecimento contemporâneo tem como vocação à busca de soluções para os problemas em níveis e modalidades diversos, conforme sugere o sistema escolar brasileiro que, além de estabelecer finalidades de qualificação para o trabalho e a prática social como eixo das pressuposições formativas<sup>7</sup>, também despreza a *condição humana*<sup>8</sup> na produção de conhecimento. Quer dizer, o indivíduo é escolarizado e formado, por esse sistema, para ser, em potencial, um trabalhador/produzidor com perfil tópico e empiricista das modalidades de aprendizagem, e execução de tarefas. Nesse sentido, o documento legal – LDBEN 9394/96, juntamente com seus Pareceres, Resoluções e Portarias – é generoso nos âmbitos processuais na

---

<sup>6</sup> O "Novo Espírito Científico", portanto, encontra-se em descontinuidade, em ruptura, com o senso comum, o que significa uma distinção, nesta nova ciência, entre o universo em que se localizam as opiniões, os preconceitos, enfim, o senso comum e o universo das ciências, algo imperceptível nas ciências anteriores, baseadas em boa medida nos limites do empirismo em que a ciência representava uma continuidade, em termos epistemológicos, com o senso comum. A "ruptura epistemológica" entre a ciência contemporânea e o senso comum é uma das marcas da teoria bachelardiana. (Bachelard: 2004).

<sup>7</sup> LDBEN – 9394/96 - Título I: Da Educação – Art. 1º § 1º e § 2º;

<sup>8</sup> Atividades de produção dos homens constituídas pelo desenvolvimento histórico da humanidade.

qualificação desse sujeito. Nesse documento, destaca-se, ainda, a ideia de que a profissionalização desse sujeito ocorrerá pela capacidade de domínio de um determinado conjunto de competências e de seu enquadramento às condições sociais propostas pela sociedade do conhecimento e estrutura econômica.

Assim, há de se admitir que o conhecimento produzido nessa sociedade seja consonante ao desenvolvimento dos *estados* mentais do sujeito que, conseqüentemente, tem sua satisfação ampliada, por ser alguém considerado apto e aceito para o mercado, porém com a falsa ideia de superação dos obstáculos históricos da sua própria existência. Isto porque, a percepção que se tem na contemporaneidade é que a relação que predominantemente transforma o trabalho de construtor da realidade em reprodução fenomênica do real seja uma prerrogativa de verdade do Capital (Frigotto, 2003).

Nesse sentido, entende-se o que István Mészáros (2006) nos diz, quando afirma que as instituições foram constituídas para os humanos, e se dentro das necessidades esses seres devem ou não continuar a servir às relações sociais; é isso que na verdade importa como discussão na sociedade do conhecimento. Todavia, penso que a condição histórica contemporânea está, senão aparente, longe de forjar qualquer possibilidade de estabelecer uma distinção que permita uma instrução de vida ética como progresso técnico e a prática histórica como medida científica para formação humana.

Para Frigotto (2003), a educação no Brasil, desde o império, foi engendrada por estratégias perversas<sup>9</sup> de formação até os dias atuais e que, para não perder de vista esse processo, a LDBEN 9394/96 teve seu texto barganhado e aprovado na Câmara Federal, com – todas as demais portarias, resoluções e pareceres emitidos como emendas para o texto original – a obrigatoriedade real de frequência até o quinto ano de escolaridade, mas sem qualquer obrigatoriedade essencial da produção material que apreendesse, progressivamente, os fenômenos da natureza, suas propriedades, leis e relações do homem com a natureza.

#### **4- Considerações finais**

Nesses termos, fica claro que na contemporaneidade além da admissão do pressuposto de que o conhecimento humano seja subjetivamente determinado, podemos destacar, também dentro

---

<sup>9</sup> A análise desse termo consta na pág. 36 no texto produzido por Gaudêncio Frigotto em *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 2003 – Editora Cortez.



da sistemática escolar, que há uma ênfase na prioridade da experiência concreta sobre a abstração e, também, um entendimento de que a investigação científica não é uma prática neutra. Por esses motivos, em princípio, os cientistas contemporâneos prescrevem em seus ideários, que o estatuto do conhecimento deve ser interminavelmente, auto-revisado e adequado às essências da proposta de desenvolvimento social, pela educação, propostas pelo capitalismo.

Assim, para essa sociedade concebida na contemporaneidade como sociedade do conhecimento, para produzir de conhecimento deve-se tentar novos testes sempre que os resultados que não satisfizeram *subjetiva* ou *objetivamente* ao que foi proposto, não forem alcançados; deve-se aprender com os próprios erros; não se deve confiar em nenhum pressuposto; deve-se tratar tudo como provisório. Posto que, realidade é um universo aberto, sempre afetado e moldado pelas ações das crenças – como se percebe no surgimento da Renascença –, explicado pela linguagem e proposto pelos interesses ideológicos capitalistas. Isto porque, admite-se na contemporaneidade que a realidade deva ser esculpida pela necessidade e polida pela vontade humana mesmo que essa vontade seja apenas uma satisfação do desejo e do prazer.

A pedagogia das competências, marcada pela lógica do sistema escolar na produção de conhecimento, sugere que são as seqüências didáticas – que não se estabelecem pelo acaso – que colocam o sujeito diante de uma tarefa a ser cumprida, de um projeto a fazer ou, então, de um problema a resolver. A realização da atividade prática desse sujeito para produzir conhecimento dependerá da disciplina, dos conteúdos específicos e estabelecidos e das opções operacionais adquiridas pelo treinamento. Estas opções são *contratos* pedagógicos estabelecidos pelas partes envolvidas; são regras de percurso propostas, bem como aplicativos pedagógicos para o desempenho da situação de aprendizagem.

Pelo exposto, não seria, então, a educação, concebida como uma prática social, uma atividade puramente humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, sendo ela mesma subordinada à lei do mercado que determina que o sujeito do processo educativo deve ser treinado para a reprodução cultural, política e ideológica? Outra questão seria: o que adianta, em princípio, discutir a ideia de verdade científica, em suas concepções, se ela não puder mudar a sociedade? E como mudar a sociedade, mesmo havendo essas preocupações em produzir ciência, se o espaço político da escola não muda?

Para Marx a produção de conhecimento produz uma ideia sobre o real quando a preocupação em relação à verdade científica está presa a condição política e não epistemológica.

## **5- Referências bibliográficas**

- ALTHUSSER, L. *Dialética e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: ZAHAR.
- BACHELARD, G. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. S.Paulo: Contraponto, 2004.
- \_\_\_\_\_. *O Novo Espírito Científico*. São Paulo: Contraponto, 2004
- \_\_\_\_\_. *O Racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1977.
- BACON, F. *Os pensadores*.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. 5ª. Ed. Campinas SP: --PAPIRUS Editora, 2004.
- CARDOSO, M, L. *Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a Introdução de 1857*: Cadernos do ICHF, nº 30, 1990.
- CUNHA, M.V. *John Dewey – A utopia Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- DELACAMPAGNE, C. *História da Filosofia no Século XX*. Rio de Janeiro: JZE, 1997.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 5ª edição. S.Paulo: Editora Cortez, 2003.
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. S.Paulo: Edições Loyola, 2005.
- JAMES, W. *O Pragmatismo. Um nome novo para algumas formas antigas de pensar*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997.
- JAPIASSU, H. *Nem tudo é relativo. A questão da verdade*. S.Paulo, 2001.
- KOSIK. K. *A dialética do Concreto*. DP&A Editora, 2002.
- KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. S.Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- LENIN V, I. *Obras Escogidas: Vol. 1,2 e 3*. Ediciones en Lenguas Extranjeras. Moscou,1960.
- LOSURDO D. *GRAMSCI, do Liberalismo ao Comunismo Crítico*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2006.
- MARX, K. *A Ideologia Alemã*. S. Paulo: Centauro Editora, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição para a Crítica da Economia Política*. Lisboa Editora Estampa, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Os pensadores*: Editora Nova Cultural, 2005.
- \_\_\_\_\_. *AS ideias de Marx*. Editra Cultrix, 1977.

- MÉSZAROS, I. *A teoria da Alienação em Marx*. S.Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- NEVES & PRONKO, M.A. *O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2088.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Textos Legais Básicos*. Brasília, 2002.
- *Educação Básica* – LDB 9394/96;
  - *Educação Profissional* – LDB 9394/96;
  - *Plano Nacional de Educação*;
  - *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Educação Básica*, SEF/MEC.
- MODERNO, J,R,C. *O Pensamento de Mao Tse-Tung*. Paz e Terra, 1976.
- MORAES. M, C. M – *Iluminismo às Avessas*. DP&A Editora, 2003.
- NOGUEIRA, M, A. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo, 1990.
- OTRANTO. C, R. *A autonomia universitária no Brasil*. Rio de Janeiro, Edur-UFRRJ, 2009.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RORTY, R. *Para realizar a América. O pensamento de esquerda no século XX na América*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pragmatismo e política*. S.Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Objetivismo, relativismo e verdade. Escritos filosóficos I*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4ª edição S.Paulo: Editora Autores Associados, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Nova Lei da Educação:LDB Trajetórias, limites e perspectivas*. 1ª edição. S. Paulo: Editora Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O Legado Educacional do Século XX*. Autores Associados, 2006.