

O processo de trabalho escolar: determinações e contradições

Araci Hack Catapan *

Não existe teoria nenhuma que possa compreender seu objeto sem refletir o ponto de vista conforme a ele e sem ter em vista sua aspiração imanente, existindo algo que possa ter validade: O que posteriormente é admitido como valor não se dá externamente à coisa mas lhe é imanente.

Habermas

Através de uma análise mais objetiva, voltada para a natureza do processo de trabalho escolar determinado por relações de caráter macro e microestruturais, pode-se alcançar uma compreensão mais substancial de seu caráter fundamental, ou seja, da particularidade da relação professor/aluno/conhecimento.

Esse processo particular de relações define-se por múltiplas determinações, que abarcam aspectos de caráter social, político, econômico no sentido macroestrutural. Determinações que se refletem na interação professor/aluno/conhecimento no sentido microestrutural.

A constituição e desenvolvimento do processo de trabalho escolar não tem como objeto a produção de materiais para o mundo do mercado da propriedade privada. O processo do trabalho escolar tem por objeto a produção e desenvolvimento de conhecimentos. Esse é o elemento objetivo por onde se definem as determinações e as contradições entre o processo de produção material e o processo de trabalho escolar.

Para este estudo, interessa uma análise a partir do caráter fundamental do processo, ou seja, a partir do objeto material dessa relação, o conhecimento. Isto é, de como o conhecimento histórico é posto na formalidade do processo escolar e de como informalmente emerge, se constitui e se desenvolve em suas contradições internas.

* Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Para se analisar objetivamente o processo de conhecimento, que ocorre em um determinado sistema, por exemplo, o processo de trabalho escolar, se faz necessário, essencialmente, levar em conta o caráter dinâmico do mesmo. Esse caráter corresponde, por um lado, à compreensão dos determinantes estruturais para com o processo em particular, ou seja, a interação deste com os aspectos sociais, políticos e econômicos. Por outro lado, e, em se tratando de um processo de trabalho que tem como caráter fundamental o desenvolvimento de conhecimentos, necessário se faz uma análise a partir de uma determinada concepção de processo de conhecimento.

Além disso, objetivamente falando, analisar a questão do conhecimento no processo de trabalho escolar pressupõe um entendimento a partir da estrutura do processo enquanto uma ação organizada e intencional.

O processo de trabalho escolar, como uma prática social, é uma ação organizada e intencional e se define numa só dimensão por dois movimentos de interação. Por um lado, pelas relações que se estabelecem entre sociedade, escola e trabalho mediadas pelo Estado. Por outro, pela interação singular entre professor/aluno/conhecimento.

Dito de outra forma. Para se entender o processo de trabalho escolar em suas determinações estruturais, faz-se necessário analisá-lo a partir de seu contexto mais amplo. Ou seja, nas determinações estruturais que emanam da organização do processo produtivo e suas instituições, particularmente, neste caso, o Estado.

A análise desta questão, em nível macroestrutural, ultrapassa os limites deste estudo. Porém, importam aqui algumas considerações fundamentais referentes à mediação do Estado nessa relação.¹

O Estado, no sentido estrutural, promove ações para atender aos interesses do sistema capitalista global. Para isso determina regras, institucionaliza relações, presta serviço, mantendo e desenvolvendo práticas sociais que, por um lado, formalizam normas e códigos na garantia dos direitos e dos deveres do cidadão. Por outro lado, estruturalmente, desenvolve práticas sociais que garantem o equilíbrio no processo de relação de troca, favorecendo o desenvolvimento do processo de produção e acumulação. Portanto, numa sociedade capitalista, o Estado promove condições e regulamenta instituições sociais, que garantem a dimensão institucional para o domínio de classes do capital.

O processo de trabalho escolar: determinações e contradições • 95

Entre as diversas práticas sociais, organizadas e desenvolvidas pelo Estado, está a prática escolar. Entender as determinações da relação do Estado com a escola é fundamental para se entender as relações contraditórias que se engendram no interior desse processo.

O Estado é uma instituição que tem sua estrutura caracterizada por inúmeras determinações emanadas do sistema de produção material. Não é, como algumas análises pressupõem, um instrumento a serviço de uma determinada classe social. É uma forma institucionalizada de poder público para criar e regulamentar condições, garantindo interesses estruturais da sociedade capitalista.

O Estado não organiza a produção material. Está sujeito a ela. Os meios de produção material – capital e força de trabalho – são propriedades privadas e sua utilização não está sujeita às decisões políticas. O exercício do poder do Estado depende da propriedade privada, isto é, da tributação sobre a acumulação do sistema privado de produção. Portanto, não é do interesse dos agentes do processo de acumulação instrumentalizar o Estado e, sim, do interesse do Estado assegurar sua capacidade de funcionamento, garantindo condições para um desenvolvimento econômico favorável.

Nesse sentido, o Estado desenvolve inúmeras ações, incentivando a venda de força de trabalho, regulamentando as relações no processo de produção, para aparentar estabilidade e igualdade. Para isso, o Estado supre as carências de oportunidades objetivas de venda da força de trabalho, criando zonas artificiais, através de subsídios, isenções; cria e mantém subsistemas periféricos (assistência, serviços, bolsas, salários desemprego, pensões), que permitem controlar as condições de vida e as pessoas, às quais é permitido o acesso àquelas formas de vida e de subsistência, situadas fora do mercado e com isso são dispensadas da pressão da venda no mercado de sua força de trabalho. Portanto, o Estado define, através de instituições e regulamentações políticas e jurídicas, quem pode e quem não pode tornar-se assalariado.

Nessa perspectiva, considera-se uma das estratégias da política do Estado capitalista a introdução do sistema escolar universal, acompanhado da obrigatoriedade escolar, como forma de retardar a entrada dos indivíduos no mercado e, também, como forma de ampliar o mercado de mão-de-obra, abrindo espaço para ocupação de trabalhadores assalariados na prestação de serviços nas instituições educacionais.

A escola é, portanto, uma instituição criada e mantida pelo estado capitalista, que contribui para interesses estruturais do sistema, enquanto expressa e representa a hegemonia da igualdade e abriga contingente de força de trabalho que não tem espaço no mercado de produção. O seu produto não tem caráter de valor no sentido de mais valia. O resultado do processo de trabalho escolar não produz valor, consome valor.

No entanto, a escola tem sido, regularmente, analisada como uma instituição que tem por função a superação das desigualdades sociais. Porém, faz-se necessário perceber que essa análise não supera uma função maniqueísta, enquanto interpreta o processo de trabalho escolar como um processo do trabalho de natureza capitalista e não supera os aspectos formais, limitados a meios e fins.

As tendências mais recentes, consideradas progressistas, têm se fundamentado basicamente na categoria de análise da luta de classes como possibilidade de transformação social, compreendendo a escola como mediadora desse processo considerado revolucionário.

O limite dessas análises faz-se por se fundamentar basicamente na oposição das desigualdades sociais. Supõe a liberação das classes trabalhadoras, não pela transformação do sistema, mas pela possibilidade de ascensão da classe trabalhadora. Supõe, portanto, a continuidade do sistema de produção, que põe a divisão social como algo inevitável e natural.

Essas análises situam a questão da divisão social do trabalho como aspectos de controle da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Supõem a superação da exploração do trabalhador pela conquista dos meios de produção, ou seja, pela apropriação do processo de trabalho, porém, como trabalho concreto, compreendendo a superação em nível do movimento de alternância de poder entre as classes. Isto é, supõem a continuidade da divisão das classes, portanto, a perpetuação do modo de produção.

Por outro lado, a maioria das análises 'progressistas' fundamentam-se na luta pelo direito da igualdade natural, posto no exercício da cidadania assegurado pelo Estado.

Encontram-se nos pressupostos dessas análises evidentes antagonismos, que as tornam frágeis e insuficientes. Primeiro: a escola é vista como uma condição de acesso ao exercício da cidadania, no sentido de ser instrumento de acesso à riqueza historicamente produzida. Essa proposta é frágil e insuficiente enquanto compreende como direito de igualdade o acesso assegurado à escola e não como direito exercido na con-

O processo de trabalho escolar: determinações e contradições • 97

quista do patrimônio mais sutil, produzido pela humanidade, o conhecimento. Segundo: toda a proposta da teoria crítico-social dos conteúdos fundamenta-se, por um lado, na condenação moral do capitalismo, e, por outro, na redenção da classe trabalhadora, mediada pelo Estado, através de uma estratégia específica posta no trabalho escolar.

Essas propostas partem de uma visão que se restringe à negatividade do processo de produção a partir de suas aparências conseqüentes e não a partir das relações objetivas do processo de produção material, que determinam a estrutura do Estado capitalista e, por conseqüência, a estrutura do processo de trabalho escolar. Utiliza o trabalho, não como categoria de análise, mas como perspectiva finalística, propondo a redenção do processo de trabalho enquanto trabalho concreto. Analisa as formas expressas nas relações sociais e não as relações materiais determinadas pelo sistema de acumulação que promove as relações de trocas desiguais.

Por um lado, consideram o Estado instrumento da classe dominante. Por outro lado, consideram o Estado como agente de justiça e promotor da igualdade das relações, enquanto compreendem uma de suas práticas como estratégias de transformação social, no caso, a escola. Portanto, compreendem o Estado pela sua forma aparente como promotor de igualdades sociais e não como instrumento equilibrador das relações de produção capitalista.

No entanto, a análise do processo de trabalho escolar, realizada pelo eixo das relações materiais que se estabelecem entre capital, Estado e trabalho, leva a uma compreensão de que a escola se constitui em uma estratégia institucionalizada, para garantir condições de equilíbrio das relações de troca. Por outro lado, revela o trabalho escolar como um processo de trabalho improdutivo, portanto, imanentemente contraditório, contendo a gênese da superação da divisão do trabalho (intelectual/manual) e, por extensão, como possibilidades, a superação da divisão social do trabalho.

O processo do trabalho escolar, estruturalmente analisado, difere do processo de trabalho produtivo. O processo de trabalho escolar não é produtor direto de força de trabalho – mercadoria. O processo de escolarização não se orienta pelo critério da criação de valor. Isto é, no sentido de produção direta de mais valia. Ao contrário, o serviço prestado como resultado do trabalho escolar entra imediatamente no consumo social, não passando pelo processo de valorização. É um trabalho de

caráter útil que produz valor de uso. Pode, por extensão, incorporar-se de forma indireta na mercadoria – força de trabalho – enquanto habilidades e conhecimentos. Porém, o seu produto direto não é mercadoria que entra no mercado – não vai ao processo de troca imediato. É um valor de uso de propriedade privada do sujeito – o estudante – que se torna mercadoria somente ao ingressar no mundo do mercado.

O produto de trabalho escolar – a qualificação e o conhecimento – no entanto, não garante ao sujeito seu ingresso ou sua colocação hierárquica no mercado de trabalho. Pode facilitar, mas não garante. O que define e garante seu ingresso e sua colocação são os determinantes do mercado. Isto é, não basta que o indivíduo tenha uma determinada qualificação para ter seu emprego garantido. É necessário que esta qualificação seja pertinente às necessidades determinadas pelo mercado. Portanto, para que o produto escolar se torne mercadoria, depende do interesse do capital e da disponibilidade do sujeito em vender sua mão-de-obra.

O produto do processo de trabalho escolar, expresso em qualidade e não em quantidade, está dirigido para melhorar as condições e aumentar ao máximo as opções do potencial força de trabalho que, no ato de ingresso na relação de troca, se realiza como mercadoria.

A compreensão desse processo – o do trabalho escolar – analisado na interação com o movimento maior, o do processo de produção histórica, supera a análise do antagonismo de classes, imbricando-se nas relações estruturais. Aponta não só para a identificação de suas múltiplas determinações como, também, para as múltiplas e imanentes contradições que a evolução material comporta. Isto é, a gênese que põe no presente, não só nas determinações anteriores, mas também, nas antecipações postas enquanto possibilidades e condições materiais. Embora essas condições materiais não estejam, ainda, absorvidas formalmente pelas relações sociais. No caso, a possibilidade de superação da divisão social do trabalho representada no avanço do conhecimento técnico-científico.

Nas contradições imanentes do processo de produção material, desveladas pela crise do sistema, pode-se antecipar o novo posto na evolução do processo de produção. Isto é, a superação da divisão do trabalho manual/intelectual, que se apresenta como necessidade histórica de transformação social, e que se faz presente nas modernas forças produtivas – na máquina ferramenta automática.

O processo de trabalho escolar: determinações e contradições • 99

Em síntese, por um lado, analisando-se estruturalmente o Estado, compreende-se que este tem como tarefa principal obter o consenso e harmonizar os interesses do sistema capitalista. Esse desafio se estende para todos os meandros do sistema, inclusive os da escola, impondo-lhe características de processo capitalista. Por outro lado, a possibilidade do homem libertar-se do trabalho manual, e o trabalho vivo pôr-se essencialmente como processo, como trabalho intelectual, *como conhecimento*, demanda a compreensão da necessidade real de se colocar estas forças a serviço do homem e não a serviço de uma determinada classe.

Ou seja, as condições materiais postas pelo desenvolvimento das forças produtivas, representadas, hoje, pela microeletrônica, pela cibernética, pelos modelos de inteligência artificial, redirecionam de forma geral o processo de desenvolvimento, criando impactos sociais e ambientais, que refletem no comportamento humano como desafios irreversíveis. As transformações materiais demandam transformações formais a serem absorvidas pelas relações sociais. No sentido de que as relações sociais definem-se, não mais pela organização do trabalho, mas pela organização da produção.

O caráter fundamental das novas relações sociais se define por uma maior flexibilidade do processo de trabalho e maior plenitude na comunicação, posta hoje nos modelos da microeletrônica. Essas condições demandam um sujeito cada vez mais autônomo, tanto em relação ao processo específico do trabalho, como em relação a sua autocriação. O sujeito libera-se cada vez mais do trabalho manual e torna-se cada vez mais exigido em relação ao trabalho conceitual. A realidade dos avanços técnico-científicos implicam a ampliação da base de conhecimento e de experiências do sujeito. Implicam, essencialmente, maior dinamicidade e flexibilidade nos processos de desenvolvimento do conhecimento, superando, extraordinariamente, o limite de tempo e de espaço. ²

Analisando-se o processo de trabalho escolar, a partir dos determinantes da produção material, pode-se compreender melhor as contradições. Por um lado, analisado como prática social do Estado, contribui para promover o equilíbrio entre as unidades de troca, favorecendo o sistema de acumulação. Por outro lado, tem, formalmente, a função de transmitir conhecimentos e criar habilidades. Nesse sentido, pode-se analisar seus fatores e mecanismos a partir de suas relações particulares, isto é, do processo de interação professor/aluno/conhecimento. Nesta

dimensão é que se apreende, objetivamente, as alternativas contraditórias abstraídas das relações internas que aí se estabelecem. Não significa, no entanto, que estas relações estejam isentas dos determinantes contextuais como uma proposição metafísica. Mas, ao contrário, estão intrinsecamente determinadas. As exigências do desenvolvimento técnico-científico põem a necessidade de ampliação da base de conhecimento dos sujeitos, e põem, também, condições materiais para a superação da divisão do trabalho manual/intelectual, representada na máquina-feramenta automática em sua forma mais avançada.

Portanto, é nessa perspectiva que o processo de trabalho escolar e seus elementos devem ser analisados, a partir de suas determinações contraditórias. Essas, enquanto fator potencialmente válido para a emancipação do homem, contribuem efetivamente para a transformação social. Uma transformação que supõe a superação do reducionismo do processo de trabalho escolar enquanto transmissão de informação para um processo de construção ou de desenvolvimento de conhecimentos.

Nesse sentido, o processo escolar precisa ser encarado como um processo de relação sujeito/objeto. Sujeito: aluno e professor; objeto: o conhecimento. Em síntese, trata-se de analisar o processo de trabalho escolar a partir de seu caráter fundamental, isto é, do desenvolvimento dos processos de conhecimento, a partir da interação e da dinâmica dos elementos sujeito/objeto.

Nessa perspectiva, propõe-se não pensar o processo de trabalho escolar como um processo de trabalho não produtivo, no sentido capitalista de acumulação e propriedade privada, mas pensar o trabalho escolar no sentido de um processo qualitativo capaz de alcançar a síntese do trabalho intelectual/manual. Isto é, trabalhar com a possibilidade de desenvolver um processo escolar capaz de produzir valor na sua forma mais sutil: na forma de conhecimento. Isto é, na produção de valor social.

Nessa visão compreende-se o conhecimento como a riqueza material acumulada em sua forma mais universal possível. O processo de trabalho escolar, que tem como caráter fundamental o conhecimento, pode buscar, em suas contradições internas, a possibilidade de ser um processo de produção de valor social.

Nesse sentido, entende-se como educação o processo de emancipação do homem pela transformação social fundamentada na possi-

O processo de trabalho escolar: determinações e contradições • 101

bilidade de distribuição da riqueza material, acumulada em sua forma mais avançada.

A maioria das análises educacionais, principalmente em nosso país, têm descentralizado o eixo da questão do processo escolar. Desviam-se da questão fundamental, o processo de desenvolvimento do conhecimento, para as atividades meio/fim. Mesmo as análises denominadas progressistas tomam como ponto de partida a luta de classes e como ponto de chegada a transformação social. Nessa perspectiva, conferem à escola o caráter mediador desse processo considerado revolucionário. Porém, centralizam sua ação na possibilidade de transmissão crítica dos conhecimentos. A fragilidade dessas abordagens está em pressupor o caráter de criticidade na forma de transmissão e não na natureza do objeto, *no conhecimento*.

A possibilidade do desenvolvimento de um processo de trabalho escolar, pertinente aos desafios atuais, está na condição de ser o conhecimento encarado como eixo desse processo. Trata-se de analisar a questão pelo seu fundamento. O processo do trabalho escolar tem como fundamento o conhecimento. A gestão desse processo tem se dissolvido em aspectos conjunturais, desviando seu eixo para dimensões que tratam dos meios e dos fins pedagógicos. Essas são questões pertinentes e necessárias, porém, não são suficientes por si mesmas. Isto é, são questões necessárias para garantia do processo, mas o processo de desenvolvimento do conhecimento não pode reduzir-se a elas. Pelo contrário, os meios e os fins definem-se a partir de uma determinada concepção de conhecimento.

A descentralização das ações básicas do processo escolar para atividades meios/fins, por um lado, inviabiliza e reduz as possibilidades do sujeito que se constitui e se desenvolve como sujeito epistêmico, de forma particular nesse processo. Por outro lado, reduz o conhecimento a aspectos puramente figurativos, dissolvendo a função do processo de trabalho escolar, que é essencialmente de desenvolvimento do conhecimento. A inversão desse eixo, que comporta a crise da instituição escolar, se acentua cada vez mais, à medida que se distancia da evolução do processo de produção material, perdendo também o seu fundamento e a sua razão. Ou seja, o conhecimento escolar distancia-se do conhecimento produzido historicamente. Reduz-se a um processo de desenvolvimento de habilidades e de determinados comportamentos disciplinares.

As possibilidades encontradas nas contradições internas do processo são contradições fundamentais de superação do sentido de reprodução para o sentido de um processo de construção e de emancipação do sujeito cognoscente. Nesse sentido, importa superar o processo de transmissão de conhecimento e formação de habilidades para o de construção de conhecimentos e desenvolvimento do sujeito epistêmico.

A análise e o enfrentamento dessas contradições não são apenas perspectivas, são, hoje, uma exigência histórica de um determinado tipo de processo de desenvolvimento onto/filogenético. O conhecimento humano cresce e conquista o tempo e o espaço, objetivando-se materialmente no avanço da ciência e da técnica. Simultaneamente, cresce também o conhecimento a respeito do desenvolvimento do sujeito epistêmico. Cada vez mais a cibernética materializa as formas de como o homem conhece. E faz com que o homem tome conta de suas possibilidades, enquanto ser que conhece e sabe que conhece, tornando-se capaz de *reflexionar* seu desenvolvimento e interferir nele conscientemente.

No sentido mais geral do desenvolvimento da cultura, a maioria das análises dos processos de desenvolvimento de conhecimento passam por correntes, que tomam cada vez mais um caráter irracionalista. Essas correntes, por um lado, condenam e rejeitam os avanços da ciência e da tecnologia como pura negatividade do capital, por outro, assumem um estruturalismo absoluto, que despreza qualquer possibilidade de o sujeito reagir e interferir criativamente.

O primeiro caso reflete na educação uma fetichização da prática em desprezo pela cultura erudita. Caracteriza-se por uma tendência anti-teórica. Só é reconhecido o trabalho colado à imediaticidade, às análises de conjunturas, ligado às ações empíricas, consideradas por isso 'trabalhos de base'.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do processo de conhecimento é reduzido à análise e valorização da cultura genuína, particular, independente de seu conteúdo objetivo produzido pelo avanço científico. Essas interpretações ficam apenas no ponto de vista formal e não ultrapassam o estado indiferenciado, além de reduzirem o conhecimento a questões figurativas e os sujeitos à menoridade.³

No segundo caso, a constituição e o desenvolvimento do sujeito epistêmico são encarados como resíduo das determinações macroestruturais. As estruturas tornam-se sujeitos do processo de produ-

O processo de trabalho escolar: determinações e contradições • 103

ção da existência, e o indivíduo, predicado de um sujeito coletivo, subsumido nas estruturas.

Tanto um modelo como o outro não dão conta de explicar o desenvolvimento onto/filogenético do sujeito epistêmico. Isto é, o desenvolvimento do sujeito que se dá no processo de interação sujeito/objeto e desenvolve-se tanto na direção endógena como na direção exógena, tanto no sentido individual como no sentido coletivo, ao mesmo tempo e ao longo do tempo.

O processo de trabalho escolar, entendido como um processo essencialmente de desenvolvimento do sujeito epistêmico, precisa ter como fundamento uma teoria de conhecimento que dê conta de como se desenvolve o conhecimento e de como o sujeito conhecedor evolui nesse processo. As análises e interferências do processo de trabalho escolar, neste sentido, fundam-se na dinâmica que se estabelece entre as determinações estruturais objetivadas e as contradições geradas pela ação dos sujeitos.

Portanto, compreender o processo de trabalho escolar, nessa dimensão, demanda uma análise cuidadosa do desenvolvimento dos processos cognitivos, que estão, por um lado, encerrados nos limites de uma ação organizada e intencional e, por outro lado, desafiados pela dinamicidade própria de seu caráter, possibilitando uma superação constante.

Notas

1. Para melhor clareza ver: CATAPAN, et alli. Estado, escola e trabalho: para além da educação do trabalhador. **Contexto e Educação**. Ijuí, v.27,p. 7-17, jul./set 1992.
2. THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. *Inovação Tecnológica, Intelectualização e Autonomização da Atividade Humana na Produção*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1993. (Dissertação de mestrado).
3. PEREIRA, Gilson R. de M. *Educação e racionalidade. Elementos para uma fundamentação objetiva do processo educativo*. 1992, p. 12.

Referências bibliográficas

- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**. Petrópolis, Vozes, 1993.
- CATAPAN, Araci Hack. **Na linha da contra mão**. Chapecó, UNOESC, 1989.
- _____. **O conhecimento e o processo de trabalho escolar: para além do pedagogismo**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1993 (Dissertação de Mestrado).
- FERNANDES, Alfredo Antonio. **Piaget: entre a psicologia e a filosofia**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1991. (Tese de Doutorado).
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. Trans. Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e filosofia política**. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa, Editorial Presença, 1984.
- LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Edições Loyola, 1985.
- OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Trad. Barbara Freitag. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984..
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Trad. Olga Magalhães. Porto, Portugal, Rés, 1978.
- PIAGET & GARCIA. **Psicogênese e história das ciências**. Trad. Maria F. M. R. Jesuíno. Lisboa, Dom Quixote, 1987..
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.