

## **O “PRINCÍPIO DE CORRESPONDÊNCIA” EM SAMUEL BOWLES E HEBERT GINTES: UMA REFLEXÃO EM TORNO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO**

Flávio Rovani de Andrade<sup>1</sup>  
Sidnei Ferreira de Vares<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo visa a mapear historicamente o despontar do paradigma da reprodução, ancorado na análise de Samuel Bowles e Herbert Gintes, representantes do referido paradigma, e seu “princípio de correspondência”. Ao analisar a relação entre sistema educacional e sistema produtivo, esses economistas americanos, de herança marxista, lançam as bases para a compreensão da reprodução social via escolarização. Longe de serem uma unanimidade nos meios acadêmicos, muitas críticas foram direcionadas aos dois teóricos, sobremaneira ao seu “princípio de correspondência”. A maior parte dos opositores aponta a ausência de elementos de contradição no trabalho promovido por Bowles e Gintes, o que justificaria as críticas ao mecanicismo e funcionalismo atribuídos aos dois economistas. Contudo, num artigo publicado em 1981, Bowles e Gintes buscam contornar essas fragilidades, por meio de uma autocrítica, sem, no entanto, descartar o “princípio de correspondência”. **PALAVRAS-CHAVE:** sistema educacional, sistema produtivo, capitalismo, correspondência, contradição.

**ABSTRACT:** This paper aims to map historically the emergence of the paradigm of reproduction, based on the analysis of Samuel Bowles and Herbert Gintis, representatives of the paradigm, and their “correspondence principle”. By analyzing the relationship between the educational system and productive system, these American economists of Marxist heritage lay the foundations for the understanding of social reproduction through schooling. Far from being a voice in academic circles, many criticisms were directed at the two theorists, greatly to their “correspondence principle”. Most opponents point to an absence of elements of contradiction in the work promoted by Bowles and Gintis, which would justify the criticism of the mechanism and functionality

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, eixo temático Filosofia da Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor do curso de Filosofia do UNIFAI. *E-mail:* flaviorovani@usp.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação, eixo temático Filosofia da Educação, pela FEUSP. Doutorando em Educação, eixo temático Sociologia da Educação, pela FEUSP. Professor dos cursos de História, Pedagogia e Filosofia do UNIFAI. *E-mail:* vares@usp.br

attributed to the two economists. However, in an article published in 1981, Bowles and Gintis seek to circumvent these weaknesses through a self-criticism, without, however, dismiss the “correspondence principle”.  
KEYWORDS: educational system, productive system, capitalism, correspondence, contradiction.

### **1. Introdução**

O despontar do paradigma da reprodução nos idos dos anos de 1970 levantou uma séria questão em torno do papel da escola e da educação na sociedade capitalista. As teorias reprodutivistas, como eventualmente ficaram conhecidas, demarcaram uma mudança epistêmica em sociologia da educação, manifesta na postura crítica adotada por seus representantes. Grosso modo, os teóricos da reprodução empreenderam críticas ao funcionamento da escola e, conseqüentemente, da educação na sociedade capitalista, afastando-se, em muitos aspectos, do paradigma funcionalista, vigente até a década de 1960.

Se, por um lado, o paradigma da reprodução representa uma ruptura com a ingenuidade funcionalista, representada principalmente pelos trabalhos de Durkheim e Parsons, por outro lado, não podemos falar numa ruptura total com o funcionalismo e com o estruturalismo. Em outras palavras, muitos dos autores que se contrapuseram aos teóricos da reprodução acusam-nos de mecanicismo e aproximaram-nos do funcional-estruturalismo.

Evidentemente não podemos generalizar. Existem diferenças cabais entre os ditos teóricos da reprodução e, desse modo, acreditamos que essas críticas são muitas vezes reducionistas e incapazes de visualizar as nuances existentes. Por outro lado, é inegável que as teorias reprodutivistas apresentam fragilidades teóricas que merecem ser investigadas.

Considerando o pouco espaço e a complexidade do tema, o presente artigo tem por intento discutir o “princípio de correspondência” desenvolvido pelos economistas americanos Samuel Bowles e Herbert Gintes.

Considerados representantes do reprodutivismo social, os referidos economistas desenvolvem seu trabalho ancorados numa leitura marxista. Como os demais teóricos da reprodução, as críticas ao “princípio de correspondência”, desenvolvido pelos autores e que ulteriormente aprofundaremos, concernem à ausência de uma visão dialética e de elementos de contradição em seu edifício teórico. Em outras palavras, faltaria ao trabalho dos economistas americanos a tensão inerente a uma

concepção dialética da relação escola-sociedade. Segundo alguns estudiosos, do qual falaremos no decorrer do texto, Bowles e Gintis não foram capazes de observar as contradições dentro da escola, assim como a resistência às estruturas econômicas e às pressões exercidas pelo mercado.

Com efeito, partiremos das concepções marxistas sobre a relação educação-trabalho, tendo em vista que ambos buscam aproximar-se do modelo marxista. Num segundo momento, avançaremos sobre a obra mais representativa dos autores, *A escola capitalista na América*, lançada em 1976, assim como de um artigo muito bastante elucidativo, publicado em 1981 e intitulado “A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência”, no qual os autores fazem uma releitura das teses expostas no primeiro trabalho rebatendo as críticas feitas à época. Também não poderemos deixar de mencionar os teóricos que se contrapuseram às teses dos autores americanos.

Antecipando parte de nossa empresa, alertamos que, se por um lado, algumas das críticas feitas ao “princípio de correspondência”, desenvolvido pelos dois autores, têm fundamento, por outro lado, não podemos deixar de lado a importância desse conceito para as teorias filosóficas e sociológicas da educação.

## **2. A relação economia-sociedade: uma leitura marxista**

Nessa seção, objetivamos abordar, ainda que concisamente, alguns aspectos teóricos que consideramos importantes para a compreensão do marxismo. Sem adentrarmos em pormenores, objetivamos percorrer, de maneira panorâmica, o legado teórico de Marx, enfocando a relação educação-trabalho, para que, num segundo momento, possamos analisar as teses desenvolvidas por Samuel Bowles e Hebert Gintis sobre a referida relação, tendo em vista que estes buscam aproximar-se do modelo marxista.

Como é sabido, Marx lança as bases do *materialismo dialético*, adotando um viés histórico e rompendo com o idealismo presente na filosofia alemã, que teve em Hegel seu maior representante. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels empreendem uma crítica à tradição filosófica alemã e ao legado filosófico hegeliano, muito embora Marx tenha se apropriado da dialética hegeliana, introduzindo um viés materialista, contrapondo-se dessa maneira a Hegel, que negava a possibilidade de um materialismo dialético.

Para Marx (1989, p.10), “tanto as relações jurídicas quanto as formas do Estado não podem ser compreendidas nem por si mesmas nem pela

chamada evolução geral do espírito humano [como preconizava Hegel], mas antes têm suas raízes nas relações materiais de existência”.

Em outras palavras, Marx define a infraestrutura como determinante da superestrutura, sendo, portanto, a vida material e as condições concretas de existência, em um determinado tempo e espaço, os fatores que determinam a consciência, as instituições, as relações sociais e o próprio Estado. É nesse sentido que, para Marx, a existência precede a consciência, e não ao contrário, como queriam os idealistas, inclusive Hegel.

O Estado seria, em grande parte, um reflexo da economia. Digo “em grande parte”, pois me parece um risco sem precedentes atribuir à Marx o rótulo de economicista como alguns críticos o fizeram.

Partindo de um pressuposto materialista, Marx afirmara que “aqueles que detêm os meios de produção detêm igualmente os meios de difusão intelectual”, ou seja, aqueles que controlam os bens materiais e o poder numa dada sociedade controlam os meios capazes de difundir a ideologia (conjunto de idéias), que será, em última instância, universalizada e oficializada.

Marx critica Hegel por inverter o sujeito e o predicado. Enquanto Marx considera o sujeito o Ser material e o predicado o Ser abstrato, Hegel propõe o inverso, colocando o Estado (Ser abstrato) como Ser supremo do qual tudo é deduzido e do qual o indivíduo (parte) é reflexo do todo (Estado), sendo, portanto, predicado. Marx denomina tal processo de “misticismo lógico”.

A história para Marx é a história da luta de classes e, nesse sentido, a história se caracteriza pela oposição entre opressores e oprimidos. Desde a antiguidade, o que se vê é essa dicotomia decorrente dos conflitos sociais, responsáveis pelo desenvolvimento histórico (concepção materialista e dialética da história, na qual a tese traz consigo sua própria negação e essa, por sua vez, a negação da negação). Como podemos constatar, as ideias marxistas resguardam a dialética hegeliana, porém, historicizada.

Apropriando-se do conceito de dialética hegeliano e introduzindo elementos materialistas (provavelmente influenciado por Ludwig Feuerbach), Marx inverte as concepções hegelianas, inserindo aspectos históricos e materiais que proporcionariam uma nova leitura do homem e do mundo.

## 2.1 A relação educação e trabalho sob a ótica marxista

Ao propor uma concepção dialética de educação, Moacir Gadotti (2001) oferece-nos, de maneira concisa, a visão de Marx sobre a relação educação-produção. Segundo o autor, apropriando-se do trabalho desenvolvido por Alighiero Manacorda, “Marx e a pedagogia moderna”, apesar dos escassos trabalhos de Marx sobre essa questão, é inegável que esses poucos escritos coincidem com a própria história do movimento dos trabalhadores.

Marx aborda a questão da educação e do trabalho desenvolvendo uma antropologia que coloca a *práxis* como ponto de partida. Em outras palavras, o homem, para Marx, não é um ser definido *a priori*, mas constituiu-se como ser inacabado e histórico. Como sugere Gadotti (2001, p.45):

Para ele o homem não é uma coisa dada, acabada. Ele se torna homem a partir de duas condições básicas: 1) o homem produz-se a si mesmo, determina-se, ao se colocar como um ser em transformação, como ser da *práxis*; 2) a realização do homem como atividade dele próprio só pode ter lugar na história. A mediação necessária para a realização do homem é a realidade material.

Assim, Marx considera o homem como ser de atividade e consequente transformação do mundo, sendo, portanto, resultado do que faz socialmente, criando-se a si mesmo pela produção social da própria existência.

Adotando uma perspectiva marxista, podemos definir o trabalho como atividade humana capaz de transformar a natureza e o próprio homem. Essa atividade transformadora é responsável pela criação da cultura. Esta, por sua vez, ao caracterizar-se como mundo do simbólico e dos significados, afasta-se, em grande parte, do mundo natural.

O que Marx entendia por “trabalho social” ou “prática social” é mais do que uma “*práxis* produtiva”, constituindo-se numa “*práxis* revolucionária”. É por meio do trabalho (atividade humana) que os indivíduos transformam o mundo e a si próprios e é nesse sentido que o autor atribuí ao trabalho um caráter “revolucionário”.

A “produção social” gera relações determinadas e necessárias denominadas “relações de produção”. Estas, por sua vez, constituem a estrutura econômica da sociedade, ou seja, a base real sobre a qual estruturas serão erguidas (como a jurídica e política). O modo de produção, como bem enfatizaram Marx e Engels, condicionaria a vida e suas relações,

seja na esfera política, social ou espiritual. Como bem explicita Octavio Ianni, numa obra de Marx da qual foi o organizador,

[...] a maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (1968, p.46).

O trabalho e a forma como se organiza a produção incide sobre a vida social. Marx entende a *práxis* como histórica, sendo, portanto, o trabalho a atividade que visa a preservar a espécie humana, além de proporcionar ao homem reconhecer-se como ser da *práxis*, individual e coletivo.

Portanto, o homem se opõe à natureza e, ao desenvolver suas próprias forças, produz, pela atividade (trabalho), o mundo da cultura. Como propõe Lefebvre:

O homem só pode desenvolver-se através de contradições, logo, o humano só pode constituir-se através do inumano, de início a ele misturado para, em seguida, se distinguir, por meio de um conflito, e dominá-lo pela resolução deste conflito [...]. O homem, portanto, só se desenvolve em conexão com este outro que ele trás em si próprio: a natureza. A sua atividade só se realiza e progride fazendo surgir do seio da natureza um mundo humano. É o mundo dos objetos, dos produtos da mão e do pensamento humano. (1974, p.46-50).

E prossegue Lefebvre: “No decorrer de seu desenvolvimento, o homem exprime-se e cria-se a si mesmo através deste “outro” que são inúmeras coisas moldadas por ele” (1974, p.52). É por meio da atividade social, denominada trabalho, que o homem desenvolve suas capacidades mais fulcrais e igualmente domina a natureza.

Isso não significa que a organização econômica determine de maneira isomorfa a vida social em sua plenitude. Engels se incumbiu, principalmente após a morte de Marx, de combater aqueles que os acusavam de reduzir a esfera da vida social à economia.

Entretanto, a necessidade humana do trabalho pode escapar ao domínio do homem, configurando o que Marx denominou de “alienação”. Como afirma o próprio Marx, no primeiro volume de *O capital*:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso; um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre o qual atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido. Observando-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo. ([s.d.], p.205).

Ora, quando o homem deixa de atuar isoladamente sobre a natureza e associa-se a outros homens, o que entendemos por “trabalho produtivo” amplia-se em virtude desse caráter cooperativo. O trabalhador passa a ser um órgão do trabalho coletivo, exercendo qualquer função fracionada. Em outras palavras, o que Marx quer nos mostrar é que, no sistema capitalista, o trabalho produtivo não se caracteriza apenas pela produção de mercadorias, produzidas por meio da atividade transformadora do indivíduo, mas pela produção da “mais-valia”, ou seja, uma espécie de suplemento de trabalho no qual o capitalista se apropria e não remunera o trabalhador, sendo, portanto, sua fonte de lucro e acumulação de capital.

Assim, no sistema capitalista, o trabalhador não produz apenas mercadorias, mas também mais-valia, trabalhando algumas horas a mais do necessário para produzir as condições mínimas que assegurem sua sobrevivência. O trabalhador vende sua força de trabalho em troca de um salário por meio de um contrato de trabalho aparentemente justo, já que não dispõe como outrora dos meios de produção que pertencem agora ao capitalista. O trabalhador está a serviço do capital e ele mesmo torna-se produto por meio da força de trabalho vendida.

## **2.2 A concepção de educação em Marx**

Uma primeira observação necessária ao andamento deste texto refere-se à dúvida quanto à existência de uma pedagogia marxiana. Sobre tal questão, o autor italiano Mário Alighiero Manacorda (s/d) pode-nos ajudar a dissipá-la: “Existe uma pedagogia marxiana? Ou, por outras palavras, será possível isolar no interior do pensamento de Marx – da sua

análise, interpretação e perspectiva de transformação do real - uma indicação direta para estabelecer uma temática pedagógica distinta da pedagogia do seu e do nosso tempo?" (MANACORDA, [s.d.], p.21). A pergunta que abre a obra de Manacorda, *Marx e a pedagogia moderna*, representa a dúvida sobre a qual muitos teóricos e estudiosos de Marx se debruçaram. Contudo, como teremos a oportunidade de constatar, é mais do que possível falarmos em uma pedagogia marxiana e embora Marx não tenha dedicado a maior parte de seus escritos ao referido tema, pode-se argumentar favoravelmente à existência de uma pedagogia marxiana. Como nos demonstra Manacorda, a questão educativa não ficou alijada das obras de Marx.

Ao analisar diversos textos de Marx e Engels, Manacorda acredita na existência de um projeto educacional que acompanha o desenvolvimento das teses marxianas e da própria efervescência social que marcou o século XIX e a sociedade industrial na Europa.

Segundo o autor, a união entre *trabalho produtivo* e *trabalho intelectual* defendido por Marx e Engels, que manifesta um caráter iluminista e democrático relativo à gratuidade do ensino, traz subjacente aos traços jacobinos, traços socialistas.

Marx e Engels são cômicos de que essa união entre trabalho produtivo e intelectual e o subsequente ensino de jovens para todo o sistema produtivo coloca a divisão social do trabalho em xeque, uma vez que "eliminará nos jovens o caráter unilateral marcado em cada indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada de forma comunista oferecerá aos seus membros oportunidades para aplicar de forma *omnilateral* as suas aptidões desenvolvidas *omnilateralmente*" (MANACORDA, [s.d.], p.27). Isso não significa que a produção deva ser abolida, mas apenas a divisão social do trabalho. Aliás, o aumento da produtividade, da exploração e o desenvolvimento tecnológico levariam a uma sociedade mais justa.

Mas o que *omnilateralidade* que Marx e Engels mencionam? O conceito de homem *omnilateral* mencionado pelos autores representa uma contraposição à divisão do trabalho e ao homem dividido entre o trabalho manual e o trabalho intelectual que faz do homem trabalhador (o homem alienado) "um homem reduzido, física e mentalmente, a uma máquina". Em outras palavras, o conceito de *omnilateralidade* é a tentativa de resgatar as potencialidades humanas em suas inúmeras dimensões, "de um desenvolvimento total, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação" (MANACORDA, [s.d.], p.104).

Visando a facilitar nossa compreensão sobre o conceito de educação em Marx e o processo que levaria à superação da sociedade de classes, ancoramo-nos num texto de Moacir Gadotti (2001) “Concepção dialética de educação”, precisamente o segundo capítulo, no qual o autor desenvolve o conceito de educação a partir da ótica marxista. Segundo Gadotti (2001), se considerarmos o modo de produção capitalista, é indubitável que este, apesar de toda alienação e exploração inerentes ao seu funcionamento, constituiu-se como um sistema produtivo mais socializado em detrimento dos sistemas predecessores.

Entretanto, dadas as dicotomias que caracterizam o modo de produção capitalista e a maneira como está organizada a produção material, as riquezas socialmente produzidas não são socializadas, ficando, portanto, nas mãos de uma fração da sociedade.

A separação entre o *homo-sapiens* e o *homo-faber* (IASI, 2002) implica na elaboração de uma pedagogia burguesa que prima pela especialização da classe trabalhadora e por uma educação humanística direcionada às classes dirigentes. Em outras palavras, a divisão social do trabalho gera uma pedagogia igualmente excludente, na qual *educação* e *formação profissional* se nos apresentam como conceitos distintos. Ao adentrar na questão da pedagogia burguesa, Gadotti (2001) percorre os principais textos de Marx, nos quais o tema da educação foi abordado. Desde o *Manifesto*, detecta-se a preocupação de Marx e Engels com a relação educação-trabalho. Os autores percebem que a forma de condução da educação na sociedade burguesa se caracteriza pela privação do homem do pleno desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, físicas e manuais. Não é por acaso que para Marx

[...] o trabalho assumira um *caráter formativo*, eliminando o intelectualismo e fomentando a investigação do mundo circundante e preparando condições para superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, superando a dicotomia burguesa existente entre *educação escolar* e *extra-escolar*. (GADOTTI, 2001, p.37).

Em outras palavras, Marx percebe que a separação entre *trabalho manual* e *trabalho intelectual*, tal como se caracteriza no modo de produção capitalista, consiste num impedimento à formação integral do homem. Seu conceito de “escola politécnica” desponta como uma tentativa de superação dessa dicotomia. O ensino politécnico compreenderia uma síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção, evidenciando o caráter social do trabalho dentro de uma perspectiva de

uma sociedade sem classes. Como bem observou Georges Snyders (2005, p.153):

Tal formação [politécnica] está, portanto, em flagrante contradição com o modo de produção capitalista, que exige a oposição entre proletariado executante e pessoal dirigente - e surge por isso como um dos meios mais poderosos de transformação da sociedade atual. Tal ensino politécnico constituirá uma ruptura propriamente revolucionária em relação a escolas, onde só tinha direito de cidadania a intelectualidade pura, em contraste com locais em que se operava uma aprendizagem limitada; e contudo, as escolas agrônômicas, criadas pela burguesia para seu uso, por se haverem tornado necessárias às tendências íntimas da produção moderna. Aliás, a dita burguesia evita que ingressem nessas escolas os filhos do proletariado.

Marx procura substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo desenvolvido em suas potencialidades, sem privilegiar, ao contrário do modo de produção capitalista e da pedagogia burguesa engendrada, o trabalho intelectual desmerecendo o manual. O programa de ensino proposto por Marx abarca o homem em sua totalidade, compreendendo o trabalho intelectual, o desenvolvimento físico e a aprendizagem técnico-científica. Com efeito, essa educação deveria ser gratuita e para todos.

### **3. O “princípio de correspondência” em Bowles e Gintis**

Durante a década de 1970, a teoria educacional se reformulou incorporando elementos críticos ausentes na maioria das teorias até então desenvolvidas. Podemos didaticamente denominar essas novas teorias de “paradigma do conflito” (GOMES, 2005), haja vista que a maior parte delas se ancora quase que exclusivamente no marxismo e no neomarxismo. Apesar das nuances entre os teóricos desse período, não podemos negar algumas similaridades entre eles, como, por exemplo, a ideia de que a relação educação sociedade ocorre de forma a mascarar seu verdadeiro sentido excludente e elitista.

Se considerarmos as teorias economicistas em educação, segundo as quais a escola é entendida como instituição propedêutica, que prepara e aloca a força de trabalho no mundo do trabalho, oferecendo a aquisição de habilidades, destrezas e conhecimentos específicos para um bom desempenho numa profissão, a problemática educação-sociedade é bem anterior ao surgimento do paradigma do conflito (TORRES, 2002).

Nesse universo, Samuel Bowles e Herbert Gintis aparecem-nos como representantes do paradigma do conflito, alocados, como propõe Gomes (2005), entre os teóricos neomarxistas. O trabalho mais representativo dos autores, *Schooling in Capitalist America*, publicado em 1976, teve como objeto de análise o sistema escolar americano e sua relação como o sistema produtivo capitalista. Referenciado numa metodologia quantitativa, o referido trabalho se apoia nas principais teses marxista, principalmente no que tange à correspondência entre infraestrutura e superestrutura.

Em outras palavras, os autores buscam analisar a correspondência entre relações sociais de produção e relações sociais de educação. O argumento utilizado pelos autores é de que o sistema educacional americano está em sintonia com a sociedade capitalista, que se caracteriza pela divisão social do trabalho.

Nesse sentido, o processo de escolarização estaria simetricamente atrelado ao sistema produtivo, sendo, portanto, incumbido de produzir diferentes traços de personalidade, por meio das suas instituições (escolas), para abastecer os diferentes graus hierárquicos que compõem a sociedade industrial.

Para os autores, o objeto da reprodução são as desigualdades na esfera econômica, mais precisamente, das posições dentro da produção, ou seja, são reproduzidas as desigualdades hierárquicas que caracterizam o modo de produção capitalista.

Essa reprodução posicional e hierárquica ocorre em diversas instituições sociais, sendo a escola e a família privilegiadas. Certas características atitudinais e ideológicas seriam reproduzidas de acordo com os diversos níveis hierárquicos dentro produção. No sistema educacional, essa hierarquia contribuiria para a reprodução das atitudes necessárias ao sistema produtivo.

Para tal empresa, o sistema escolar disponibiliza padrões diferenciados de socialização, de acordo com a classe social do estudante. Assim, Bowles e Gintis acompanham de perto as críticas empreendidas por Marx às dicotomias produzidas pelo modo de produção capitalista, já que a escola, longe de equalizar as desigualdades, serve para reproduzi-las.

O “princípio de correspondência”, desenvolvido pelos autores, evidencia a reprodução da hierarquia social do sistema produtivo capitalista por meio do processo educacional. Essa isomorfia entre educação e produção poderia ser observada, segundo os autores, na hierarquia escolar e no tipo de personalidade por ela formada. Em outras palavras, Bowles e Gintis deduzem que a estrutura escolar prepara tipos

diferentes de personalidade, tendo como ponto de partida a hierarquia escolar. Quanto mais alto o aluno for capaz de subir nessa hierarquia, mais autônoma e crítica será sua personalidade:

O sistema educacional ajuda a integrar os jovens no sistema econômico, nós acreditamos, através de uma correspondência estrutural entre suas relações sociais e as de produção. A estrutura das relações sociais na educação não apenas habitua o aluno à disciplina do mundo do trabalho, mas também desenvolve os tipos de comportamento pessoal, modos de autopreservação, autoimagem e identificação sociais que são os ingredientes cruciais para a adaptação ao emprego. Especificamente, as relações sociais da educação - as relações entre administradores e professores, professores e alunos, alunos e seu trabalho - reproduzem a divisão hierárquica do trabalho. (BOWLES; GINTES, 1976, p.67).

Com efeito, a escola estaria encarregada de formar as elites dirigentes e a mão-de-obra que será alocada no sistema produtivo. A velha dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual que, desde Marx, foi criticada com afinco, retorna no trabalho de Bowles e Gintes por meio da ligação umbilical entre sistema escolar e sistema produtivo.

A eficácia desse processo narrado pelos dois economistas americanos está, em última análise, garantida por meio do discurso meritocrático, parte essencial do espírito individualista das sociedades urbano-industriais.

Essa seria, em linhas gerais, a tese principal defendida por Bowles e Gintes. Na próxima seção, abordaremos as principais críticas que recaíram sobre suas teses e, num segundo momento, analisaremos, utilizando-nos de um artigo revisionista escrito na década de 1980, a vitalidade do “princípio de correspondência”.

A pesquisa de Bowles e Gintes, assim como os trabalhos desenvolvidos por Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, entre outros, romperam com certa visão a-crítica e ingênua que desde as primeiras décadas do século XX se instaurou nas pesquisas sociológicas da educação.

O funcionalismo, que na sua maior parte constitui-se de uma ramificação das ideias positivistas e organicistas, marcou a pesquisa sociológica em educação, promovendo e reforçando a ideia de uma escola equalizadora dos problemas sociais ou, radicalizando ao máximo, “neutra”.

No contrapé dessa marcha, Bowles e Gintes contribuem para desmistificação dessa “pseudoneutralidade” do sistema escolar, buscando demonstrar que longe de equalizar as desigualdades da esfera social, o sistema educacional as reforçava, sendo, portanto, instrumento bastante eficaz para a manutenção e preservação da hierarquia social.

### **3.1 As críticas ao “princípio de correspondência”**

Bowles e Gintes sofreram inúmeras críticas e o seu “princípio de correspondência”, analisado na seção anterior, está longe de ser uma unanimidade entre os teóricos da educação.

Parte dessas críticas se direciona à ausência de contradições, resistências e tensões. Em outras palavras, faltaria aos dois autores a percepção de uma pedagogia crítica e de mudança social, além de uma teoria capaz de abarcar a constituição da subjetividade da classe trabalhadora.

Alguns críticos, como Henry Giroux (1986), afirmam que Bowles e Gintes “terminam por ter uma teoria da reprodução social que é supersimplificada e sobredeterminada [...] [pois] sugere um ajustamento constante e espúrio entre as escolas e o mundo do trabalho” (GIROUX, 1986, p.117).

Os próprios Bowles e Gintes, no artigo mencionado, publicado nos anos 80, comentam as fragilidades do seu “princípio de correspondência”. Segundo a afirmação dos autores:

[...] ao situar-se, em nossa abordagem, como único vínculo estrutural entre a educação e o sistema de produção, o princípio de correspondência forçou-nos a adotar uma avaliação estreita e inadequada das contradições envolvidas na articulação do sistema educacional com a totalidade social. (BOWLES; GINTES, 1981, p.96).

Como pudemos verificar acima, os autores admitem a supervalorização dos vínculos estruturais entre sistema educacional e produtivo, muito embora alertem, num momento posterior, que a ausência desses elementos de contradição em seu corpo teórico seja apenas aparente, pois “[...] na verdade, esforçamo-nos para demonstrar a ‘falta de ajuste’ entre a educação e a sociedade em geral. Nossa principal contribuição a este respeito foi o que nós chamamos de contradição entre reprodução e a acumulação no capitalismo avançado” (BOWLES; GINTES, 1981, p.96).

Ao analisar o método etnográfico empregado por Paul Willis em "*Learning to labour*", Gordon (1990) afirma que os trabalhos sociológicos em educação têm sido pouco eficazes na explicação do fracasso escolar. Esse fracasso se deve aos modelos mecanicistas e estruturalistas adotados, no qual, segundo o autor, enquadram-se os trabalhos de Bowles e Gintes:

As explicações liberais e radicais existentes deste fenômeno tendem a ser demasiadamente mecanicistas e deterministas, enfatizando variadamente fatores de socialização, teorias de correspondência entre a escola e a sociedade e imposições de uma ideologia dominante sobre uma classe operária amplamente passiva. Estas abordagens têm se concentrado em características mecanicistas, recorrentes, do fracasso escolar ligado à classe social, e têm produzido visões positivistas da sociedade que têm sido bastante incapazes de explicar a contradição, a transformação ou a mudança. (GORDON, 1990, p.135).

Gordon, partindo da análise do trabalho de Willis, refere-se às teorias da reprodução como incapazes de detectar contradições entre sistema produtivo e o sistema educacional. Para o autor, "esta tradição tem tido a tendência a explorar a questão da reprodução social em educação através de uma investigação das formas pelas quais as escolas correspondem às estruturas sociais da sociedade, e se baseia, assim, num ajuste isomórfico entre a escola e a sociedade" (1990, p. 136).

Posição similar é adotada por Henry Giroux (1986), que, sobre a vitalidade das teorias da reprodução, na qual se alocam Bowles e Gintes, afirma:

Nos últimos anos, surgiram vários estudos educacionais que tentam ir além dos avanços teóricos importantes, porém limitados que caracterizam as teorias da reprodução social e cultural. Tomando os conceitos de conflito e resistência como pontos de partida para suas análises, essas explicações têm procurado redefinir a importância do poder, ideologia e cultura como construtos centrais para a compreensão das relações complexas entre escolarização e a sociedade dominante. (GIROUX, 1986, p.134).

Assim, segundo essas críticas, as contradições e tensões que caracterizam a relação escola-sociedade estariam ausentes nos trabalhos de Bowles e Gintes. Para alguns críticos de Bowles e Gintes, como Cândido

Gomes (2005, p. 42), “a base lógica de sua epistemologia é o positivismo, sua metodologia é o empirismo e sua ontologia é determinista”.

Como pudemos verificar acima, os dois autores admitem fragilidades no trabalho *Schooling in Capitalist America*, realizado em 1976. Com a ausência de aspectos dialéticos que permitam pensar a mudança e a transformação, o caráter dinâmico do processo educativo perde espaço para uma concepção, conforme salientam os críticos, em demasia determinista.

Num ensaio produzido nos anos de 1980, os autores mencionam esses problemas: “Sentimos que um dos aspectos mais frágeis de nosso livro está em suas prescrições possivelmente voluntaristas para a mudança educacional. Esta fragilidade deriva-se de um tratamento inadequado das contradições sistêmicas do capitalismo avançado” (BOWLES; GINTES, 1990, p. 93).

Em seguida, Bowles e Gintes esforçam-se para traçar “um esboço de como estas falhas podem ser corrigidas” (1990, p.93). Sobre o “princípio de correspondência” desenvolvido em *Schooling in Capitalist América* (1976), os autores argumentam que três eram os objetivos dessa obra que se voltava contra a concepção tradicional liberal do papel social da escola, sendo estes: a) a educação deveria ser igualitária, determinando o fim das desigualdades históricas, naturais e sociais; b) a educação deveria ser desenvolvimentista, no sentido de proporcionar ao estudante o desenvolvimento pleno de suas capacidades; c) ancorados nos trabalhos de John Dewey, os autores entendem a educação como um meio para a continuidade da vida social e de integração social.

A partir de um rico material empírico, além de fontes estatísticas e históricas, os autores tentam demonstrar que a educação, no capitalismo avançado, reproduz a desigualdade da esfera social em vez de atenuá-la, como defendiam os funcionalistas.

Contudo, como explicitam os autores, faltou um princípio adequado, considerando a relação entre a educação e a produção capitalista que complementasse o “princípio de correspondência”. Essa fragilidade que configura a obra de 1976 é explicada pela postura metodológica aplicada. Sobre isso, deixemos que os próprios autores nos falem:

Estávamos muito impressionados pelo paradigma marxista clássico da base/superestrutura, de acordo com o qual o sistema econômico forma uma base de relações materiais que definem a essência da vida social, com respeito à qual instituições como a família, o estado, o sistema educacional, os meios de

comunicação, e as relações culturais em geral, aparecem como meros reflexos superestruturais. (BOWLES; GINTES, 1990, p.97).

Ora, o modelo marxista, no qual se baseiam Bowles e Gintes, não permitiu, certamente, pela forma como fora utilizado, a introdução de um princípio de contradição. Não foi por acaso que recaíram sobre os autores críticas que vão do fatalismo ao mecanismo, embora alguns teóricos como Giroux (1986) ainda atribuam aos autores de *Scholling Capitalist in América* o mérito de superar o modelo de análise althusseriano, na medida em que oferecem bem ou mal a oportunidade de tentar observar o funcionamento do sistema educacional e a reprodução atitudinais e hierárquicas necessárias à produção, apontando “[...] alguns mecanismos específicos de escolarização que servem à lógica do capital. Se a classe trabalhadora vai ser julgada como obtusa e inerte, nós merecemos pelo menos um vislumbre de como a maquinaria da opressão os faz ‘saltar e dançar’ para conseguir seus lugares definidos no processo de trabalho” (GIROUX, 1986, p.115).

O sociólogo Carlos Alberto Torres, ao analisar a relação entre Estado e sistema educacional - apesar de visualizar a influência exercida pelo Estado sobre o sistema educacional e seus consequentes condicionamentos e verificar que o sistema educacional atua cumprindo dois papéis importantes, a saber, contribuiria, de alguma maneira, para acumulação de capital além do disciplinamento da força de trabalho -, atua igualmente sobre a esfera da legitimação, configurando os comportamentos socialmente válidos, critica a análise de Bowles e Gintes sobre o papel das políticas do Estado em educação. Segundo o autor, ambos pecam, pois

[...] vêem o desenvolvimento da história da educação pública norte-americana como predomínio de uma classe, neste caso a que eles chamam de industriais, que usam a educação pública para enfrentar as outras classes e manipulá-las. Francamente, não me satisfaz essa explicação como tal, porque na prática obscurece mecanismos muito complexos de negação e não basta contar quantos industriais os seus representantes se desempenham no conselho diretivo de educação de um Estado, para concluir que controlam a política educativa. (2002, p.52).

Ao analisar o conceito de reprodução, Torres (2002) afirma que o referido conceito caracteriza-se por uma visão isomórfica da relação sistema educativo e sistema produtivo. Existiria, segundo os defensores

desse conceito, uma correlação, ou melhor, uma “correspondência” entre educação e mercado de trabalho. Como o autor nos alerta:

Nesse esquema, é óbvio, as estruturas econômico-sociais determinam as superestruturas filosófico-jurídico-políticas e, portanto, não só determinam as idéias dominantes numa sociedade, mas também o modo dominante de educação dessa sociedade. Essa correspondência não é mecânica, evidentemente, é uma correspondência onde há certos paralelos e também algumas diferenças. (TORRES, 2002, p.58).

Segundo Torres, o pensamento de Bowles e Gintis aproxima-se do modelo acima descrito, pois enfatiza a reprodução social via escolarização por meio da aprendizagem de condutas, como já fora frisado anteriormente. Essas condutas, por sua vez, estão atreladas a níveis posicionais da hierárquica sociedade capitalista. O autor apresenta algumas críticas a esse modelo de Bowles e Gintis, a saber: a) se existe um isomorfismo entre sistema educacional e produtivo, como explicar a não-reprodução, ou seja, como explicar, por exemplo, o surgimento de pensadores socialistas dentro das escolas capitalistas? b) seriam os professores tão submissos a ponto de, consciente ou inconscientemente, aceitar o papel de coluna vertebral da acumulação capitalista? c) se partirmos do pressuposto de que a formulação da política educativa é um campo de lutas e negociação, como explicar o predomínio total do setor produtivo na configuração educacional?

Apesar de executar uma análise sobre a potencialidade pedagógica da fábrica capitalista, Acácia Kuenzer (1985), em sua obra *“Pedagogia da Fábrica”*, aproxima-se, em certos momentos, da concepção de Bowles e Gintis, muito embora, além de não tê-los utilizado (como demonstra a bibliografia utilizada), seu objeto de estudo seja o interior da fábrica, diferentemente dos economistas norte-americanos que abordam as relações entre o sistema educacional e o produtivo.

Ao estudar a pedagogia capitalista, Kuenzer, partindo das concepções marxistas, afirma que “a heterogestão, na medida em que hierarquiza o trabalhador coletivo e educa o operário para o trabalho dividido, surge como uma das formas de garantir a dominação do capital sobre o trabalho” (1985, p.13). Esse processo dá-se por meio da desqualificação do trabalhador, como já fora explicitado acima, quando analisamos as ideias de Marx, separando o trabalho intelectual do trabalho manual e submetendo este à especialização.

Em outras palavras, a pedagogia burguesa educa para a dominação. Talvez a diferença cabal entre o trabalho desenvolvido por Bowles e Gintis

e o trabalho de Kuenzer seja o fato de que aqueles atribuem ao sistema educacional o processo de domínio das classes trabalhadoras, enquanto esta analisa como o mesmo processo se dá no interior da fábrica.

Contudo, Kuenzer escapa ao isomorfismo de Bowles e Gintes. Tal situação talvez se explique pelos modelos teóricos adotados pela autora, que se ancora em Gramsci, um pensador das superestruturas. A leitura que Gramsci faz de Marx permite-nos fugir ao determinismo, uma vez que elementos de contradição são então inseridos e permitem a luta e a resistência no interior das superestruturas. A hegemonia burguesa (vou aqui me apropriar de um termo gramsciano) pode ser quebrada por uma contra-hegemonia, resultado dos intelectuais orgânicos provenientes da classe operária.

Kuenzer deixa clara a influência de Gramsci em seu trabalho, tendo uma leitura distinta daquela que Bowles e Gintes estabeleceram em relação a Marx. No trecho que selecionamos na obra da autora, identificamos elementos que nos permitem entender essa diferença:

A partir desse pressuposto [a autora refere-se à afirmação de Marx e Engels de que o homem se faz e se educa nas relações sociais e pelo trabalho], compreende-se que a pedagogia capitalista, ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa também para enfrentar essa dominação. (KUENZER, 1985, p.11).

Como podemos perceber, a educação burguesa, por mais que se constitua como uma educação que atenda aos interesses de uma fração social e se configure como um instrumento ideológico de preparação das massas a favor da burguesia, não pode ser considerada uma via de mão única. Em outras palavras, a classe trabalhadora também se educa para enfrentar a dominação burguesa. Essa é uma diferença substancial que nos permite visualizar o fatalismo do “princípio de correspondência” de Bowles e Gintes, embora, como constataremos a seguir, estes tenham revisto e tentado superar as fragilidades inerentes ao trabalho de 1976.

Na próxima seção, vamos percorrer o raciocínio de Bowles e Gintes por meio do referido artigo de caráter revisionista publicado na 1981, no qual os autores, como já fora mencionado acima, buscam superar essas dificuldades, principalmente no que concerne à ausência de um princípio de contradição em seu trabalho *Scholling Capitalist in America*.

### **3.2 Bowles e Gintes: uma revisão crítica ao *Schooling Capitalist América***

No citado artigo, publicado em 1981, intitulado “A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio de correspondência”, os autores procuram revisar a obra de 1976, *Schooling Capitalist in América*, e dissipar algumas das críticas que lhes foram feitas.

Como pudemos verificar nas seções anteriores, muitas das críticas direcionadas ao trabalho de Bowles e Gintes apontam a ausência de um princípio de contradição que complemente o “princípio de correspondência”. Também pudemos verificar que os próprios autores são cômicos dessa deficiência.

Contudo, o referido artigo é bastante elucidativo e traz algumas questões importantes que merecem ser aqui discutidas. Para os autores, o “princípio de correspondência” mostra-se importante, pois nos permite analisar a dissonância entre o papel que é atribuído ao sistema educacional, mais precisamente à escola, a saber: integrar igualmente os estudantes na sociedade, promovendo o desenvolvimento pessoal pleno, assim como a igualdade social, sem considerar a essência do modo de produção capitalista que, em última análise, caracteriza-se pela divisão social do trabalho, pela hierarquização social, pela presença da autoridade e da competição. Dessa forma, o que se vê é uma dissonância entre sistema educacional e produtivo.

Os autores buscam demonstrar ao longo do texto que para que haja uma mudança substancial no sistema educativo, o modo de organização social e a produção capitalista teriam que desaparecer.

Para eles, o “princípio de correspondência” traz pelo menos cinco contribuições positivas para a estratégia educacional progressista, a saber: a) sua capacidade para iluminar a surpreendente falta de importância dos aspectos cognitivos da escolarização na preparação de bons trabalhadores e na reprodução inter-geracional do *status* social; b) mostrar que uma educação humanística e igualitária não pode ser alcançada num sistema de natureza não-democrática, como nas sociedades industriais tardias; c) o princípio de correspondência abre portas para os estudos dos currículos, uma vez que entende a escola como uma arena de interação social estruturada; d) o princípio de correspondência apresenta o processo de escolarização num quadro mais amplo e, portanto, estrutural, fugindo às análises que entendem a escola como mero instrumento de inculcação nos estudantes; e) o princípio de correspondência contribui para uma compreensão mais positiva dos objetivos da transição socialista (BOWLES; GINTES, 1981).

Entretanto, apesar de apontar para as contribuições do referido conceito, Bowles e Gintis afirmam que a maior fragilidade do princípio de correspondência foi o estabelecimento de um vínculo estrutural entre educação e sistema de produção, que resultou numa avaliação estreita e inadequada das contradições, o que acabou rendendo críticas que lhes acusavam de funcionalistas e pessimistas.

Mas, logo a seguir, como alertam os economistas norte-americanos, o princípio de contradição não está completamente ausente de seu trabalho. Para compreendermos o argumento utilizado por Bowles e Gintis, tomamos a liberdade de utilizar um longo trecho do referido artigo:

Isso não significa dizer que nossa teoria educacional não tinha princípios de contradição. Na verdade, esforçamo-nos para demonstrar a “falta de ajuste” entre a educação e a sociedade em geral. A nossa principal contribuição a este respeito foi o que nós chamamos de contradição entre reprodução e a acumulação no capitalismo avançado. O sistema educacional, como sugerimos então, contribui para a reprodução e a legitimação das relações sociais da produção capitalista. Entretanto, ao mesmo tempo, a tendência da produção capitalista é a acumulação - a expansão do sistema de trabalho assalariado e a extinção de formas mais antigas de produção. Este movimento leva inevitavelmente a uma reestruturação das relações sociais de produção e a uma conseqüente mudança nas exigências para sua reprodução. A contradição entre a reprodução e a acumulação assume assim a forma de um sistema educacional periodicamente entrando em descompasso com a estrutura mutante das relações de produção. (BOWLES; GINTES, 1981, p.96).

Para os autores, a sociedade capitalista avançada é formada por um conjunto de campos de prática social, cada qual com sua “regra do jogo”.

Assim, para ambos, a sociedade capitalista se caracteriza por inúmeros campos, como, por exemplo, pelo estado liberal democrático, pelo modelo patriarcal de família, pela propriedade privada, pelo sufrágio universal e pelas liberdades civis, cada um deles com suas regras específicas de funcionamento, sendo, portanto, capazes de enfrentar distintas relações de dominação e subordinação. Mas, como a estrutura do estado liberal possui um leque de relações possíveis, explicam os

autores que não há só subordinação e dominação nessas relações e é aí que residem as contradições do sistema:

Embora a reprodução das relações que caracterizam cada campo possua certo grau de autonomia, a dinâmica de um campo não pode simplesmente ser deduzida de sua própria estrutura - suas relações sociais características - seja em isolamento, seja em relação com a estrutura de outros campos. Em vez disso, nós consideramos que os campos estruturam apenas as práticas que ocorrem dentro deles. As práticas, por sua vez, não devem ser vistas nem como efeitos nem como o reflexo das estruturas, mas como elementos fundamentais e irredutíveis da dinâmica social. (BOWLES; GINTES, 1981, p.98).

Como argumentam os autores, a “prática” deve ser entendida como uma intervenção social por parte de um indivíduo, grupo ou classe, cujo intento é transformar um dado objeto. Os autores falam na existência de quatro tipos de prática, a saber: a) apropriativa; b) política; c) cultural; d) distributiva.

Segundo Bowles e Gintes, nas formações sociais capitalistas avançadas, esses campos se articulam contraditoriamente, sendo que a dinâmica do sistema escolar advém da natureza contraditória da totalidade.

Partindo para a análise da relação entre o sistema educacional e o sistema produtivo nas sociedades capitalistas avançadas, os autores afirmam que existem delimitações estruturais ao sistema educacional e que coordenam mudanças na educação, seja por meio de investimentos governamentais ou particulares, o que, de certo modo, explicaria o “princípio de correspondência” desenvolvido pelos autores.

Carlos Alberto Torres aproxima-se de Bowles e Gintes no que tange às contradições inerentes à relação sistema educativo e sistema produtivo, quando afirma que “em termos gerais, pode-se dizer que há uma contradição entre democracia e legitimidade, se quiserem, de um lado, e acumulação de capital, de outro” (2002, p.88).

Contudo, como já fora exposto acima, a contradição adota a forma de distintos campos, desenvolvidos por princípios internos muitas vezes minando a reprodução. Isso explicaria porque as escolas muitas vezes opõem-se aos ditames do sistema produtivo e da economia capitalista.

Percebemos que Bowles e Gintes tentam inserir em seu trabalho um princípio de contradição que dê conta das fragilidades de *Schooling Capitalist in America* de 1976, demonstrando que existem contradições

inerentes ao funcionamento particular de cada campo e o que explicaria em parte as contradições observáveis entre sistema educativo e sistema produtivo.

Os autores objetivam romper com o rótulo funcionalista atribuído ao trabalho de 1976, mostrando que a isomorfia entre infraestrutura e superestrutura, numa acepção marxista, não se dá de maneira tão simples, que ambos propuseram, por meio de seu “princípio de correspondência”, e que, portanto, a relação entre a superestrutura (na qual se localiza o sistema educacional) e a base não é tão simplista como acreditavam outros autores, comportando contradições que podem inclusive negar as determinações sistêmicas.

Contudo, não chegamos a visualizar nessa nova empreitada de Bowles e Gintes um sistema educacional com o grau de autonomia, como aquele que defendido por Bourdieu em seus artigos, o que ainda nos deixa reticentes quanto à tentativa de retirar das teorias de Bowles e Gintes elementos que contribuam para uma teoria da resistência.

### **Considerações finais**

Como pudemos verificar, existem similaridades entre o trabalho de Bowles e Gintes e as teorias marxistas. Contudo, os autores de *Schooling Capitalist in America* adotaram uma postura estruturalista e funcional, não deixando espaço para transformações e resistências no interior do sistema educacional. Este seria praticamente um instrumento reprodutor das relações sociais coordenado pela dinâmica econômica.

Somente a partir do artigo publicado em 1981, “A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho”, é que os autores, apesar de manterem seu “princípio de correspondência”, executam uma autocrítica e acabam por revisar as fragilidades do primeiro trabalho, demonstrando a necessidade de introduzir um “princípio de contradição” que dê conta da relação entre sistema educacional e sistema produtivo na sociedade do capitalismo avançado.

Apesar das inúmeras críticas de qual foram alvo, não podemos retirar os méritos de Bowles e Gintes, uma vez que seu princípio de correspondência, como pudemos ver, permitiu desmistificar algumas posturas teóricas observadas acima.

### **Referências**

BARBOSA, Lúvia. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.  
BOWLES, Samuel; GINTES, Herbert. A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre

- o princípio de correspondência. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.1, p.93-107, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6.ed. Rio de Janeiro: Moraes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética de educação: um estudo introdutório*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1986.
- GOMES, Cândido. *A educação em novas perspectivas sociológica*. São Paulo: EPU, 2005.
- GORDON, Liz. Paul Willis: educação, produção cultural e reprodução social. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.1, p.134-146, 1990.
- HARENDT, Hannah. A crise na educação. In: HARENT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p.221-247.
- KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.
- IASI, Mauro Luís. *O dilema de Hamlet: o ser e o não ser da consciência*. São Paulo: Viramundo, 2002.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Natividade Correia. Lisboa, Portugal: Iniciativas Editoriais, [s.d.].
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [s.d.]. v.1.
- \_\_\_\_\_. *Para uma crítica da economia política*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia*. In: IANNE, Octavio (Org.). São Paulo: Ática, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- LEFÉBVRE, Henri. *O marxismo*. São Paulo: Difel, 1974.
- SANDRONI, Paulo. *O que é mais-valia?* 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35.ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.
- TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

Recebido em: 05/05/10  
Aprovado em: 10/11/10