

96/I

**A CLASSE DOMINANTE  
E A ESCOLA**  
**Visões Materialistas de suas Implicações  
Básicas**

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - RJ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
DISCIPLINA: Metodologia II

**A CLASSE DOMINANTE  
E A ESCOLA**  
**Visões Materialistas de suas Implicações  
Básicas**

REITOR: Sérgio Luiz Martins  
VICE-REITOR: Ilson José de Faria  
DECANO: Antonio Carlos de Oliveira  
DIRETORA: Tereza de Oliveira  
PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA:  
Cilene Maria Gonçalves  
PROFESSOR ORIENTADOR:  
Luiz Otávio Ferreira

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO . UNI - RIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS. CCH  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA  
DISCIPLINA: Monografia II

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA  
DISCIPLINA: Monografia II

REITOR: Sérgio Luiz Magarão  
VICE-REITOR: Jhons Jurgen Fernando Dohmann  
DECANO: Affonso Celso Mendonça de Paula  
DIRETORA: Janete de Oliveira Elias  
PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA:  
Gilda Maria Grumbach Mendonça  
PROFESOR ORIENTADOR:  
Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite

**UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
(UNI-RIO)**

Declaro que a aluna Ana Cláudia Ferre matriculada sob o número 922.351.018, no 8º período de pedagogia, na disciplina monografia II, nesta Universidade, esteve sob minha orientação no trabalho denominado "A Classe dominante e a escola : visões materialistas de suas implicações básicas" obtendo o grau abaixo descrito.

9,5

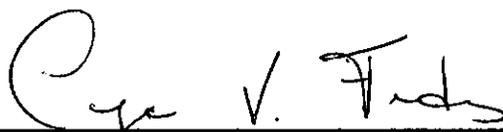
  
Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite

Em 12.07.96

# DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que efetuei a leitura final da Monografia Intitulada; " A Classe dominante e a escola, visões: materialistas de suas implicações básicas., realizada pela aluna Ana Claudia Ferre, matricula nº 922.351.018, que cursando a disciplina Monografia II, obtendo grau 9,5

Rio de Janeiro, 15 de julho de 1996.



---

Cenyra Vieira Fernandes

**A CLASSE DOMINANTE E A ESCOLA**  
**Visões Materialistas de suas Implicações**  
**Básicas**

Por

Ana Claudia Ferre

Monografia apresentada  
em cumprimento ao  
requisito parcial para  
conclusão do curso de  
licenciatura plena em  
pedagogia.

RIO DE JANEIRO  
UNI RIO  
1996

À minha mãe, que atenciosamente me ajudou em todo o período da universidade, aos meus familiares e amigos como: Carla, Vitória, João, Ausélio, Dom Josivaldo, que estiveram comigo nos momentos mais preciosos, em especial ao meu professor e orientador Luiz Otávio Barreto Leite, que pacientemente me ajudou e esteve presente em todas as horas e, finalmente, ao meu namorado Marcelo, que, no final do curso, me apoiou, sendo compreensivo e otimista em todos os momentos.

A Deus por ter-me concedido forças para a conclusão do meu curso e, principalmente, ao meu professor e orientador Luiz Otávio, pois sem ele a monografia não teria sido concluída. Ao Alexandre, grande amigo que digitou este trabalho e, obviamente, à minha mãe por ter me apoiado nas horas mais difíceis.

“ [ Devemos] ser plenamente conscientes de que vivemos numa sociedade com profundos conflitos de classes, com situações cotidianas de injustiça social, de impotência frente aos privilégios de alguns. (...) nós, trabalhadores do ensino (...), devemos perceber como nossas atitudes, as atitudes que ajudamos a desenvolver, a forma de organizar nosso trabalho e os conhecimentos que selecionamos ajudam a manter a ignorância, o acatamento e a derrota ou ajudam a formar indivíduos despertados, informados, críticos e com a sá rebeldia que pode alimentar a vontade de mudar as coisas.” ( Maria Teresa Nidelcoff; 1987) ④

# SUMÁRIO

Introdução .....	13
1. A contribuição das teorias crítico - reprodutivas .....	16
1.1 - Bourdieu e a teoria da violência simbólica .....	16
1.2 - A ação da classe dominante nas instituições escolares Segundo Bourdieu .....	19
2. A perspectiva analítica de Henry Giroux .....	22
2.1 - Giroux, crítico das teorias crítico-reprodutivistas .....	22
2.2 - As conexões entre escola e classe dominante, na visão de Henry Giroux : A problemática da "Proletarização do magistério" .....	27
3. Para além das teorias crítico-reprodutivistas : A contribuição de Michael Apple .....	30
3.1 - Apple e o pensamento pedagógico crítico - radical .....	30
3.2 - As relações entre escola, classe dominante e a problemática curricular .....	34
4. Conclusão .....	38
Bibliografia .....	40

# INTRODUÇÃO

O tema principal da nossa monografia final do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNI-RIO compreende as interferências da classe dominante no âmbito da educação ( e em especial, no da educação fundamental), e seu enfoque procurará tomar em consideração as contribuições de três autores representativos do chamado pensamento pedagógico crítico : Pierre Bourdieu, Henry Giroux e Michael Apple.

Os componentes da educação são determinados por três aspectos básicos: O poder político, o econômico e o cultural. Esses três elementos estão interligados e condicionam o desenvolvimento e execução da política educacional de um país.

Nesse sentido, torna-se fundamental, para se alcançar uma nova compreensão da problemática educacional, questionar as relações entre a Escola e a Classe dominante que detem tais poderes.

A educação brasileira, por exemplo, desde a colonização passando por períodos ditatoriais e democráticos até a República de nossos dias, se acha intrinsecamente atrelada aos poderes políticos e econômicos das elites culturais, que determinam nosso processo e práxis educacionais ao longo destes quatro séculos.

A educação, sobretudo, a escola para o povo, pelo povo e do povo, jamais foi compreendida e desenvolvida, como instrumento de progresso social e desenvolvimento do povo, não atendendo seus anseios e necessidades de crescimento sócio-econômico.

A escola tem sido sempre o veículo de estímulo do poder político das elites governantes, das classes economicamente privilegiadas e da classe intelectual que imprimem certas doutrinas visando à manutenção de seus poderes e privilégios. Trata-se de uma escola que não prioriza o processo de

desenvolvimento social, material e intelectual do povo, sua inserção no progresso científico, cultural, desconsidera suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e grupal, integrando o homem ao contexto universal dos bens.

Criaram-se, através da escola, desigualdades tão marcantes, que esta passou a ser um instrumento discriminatório.

Neste trabalho iremos abordar a presença muitas vezes oculta, mas nem por isso menos insidiosa, da classe dominante no universo escolar enquanto entrave à abertura do processo de uma efetiva democratização das instituições escolares.

Essa problemática assume grande relevância na obra de autores que se vinculam à tradição materialista, bem representada pelo marxismo, e que com maior ou menor independência em relação à própria doutrina marxista, pensaram, na atualidade, acerca do caráter classista do sistema de ensino legitimado nas sociedades capitalistas contemporâneas. G

O estudo proposto nos leva a uma compreensão mais aprofundada de uma questão de nítido alcance político-social, não raro subestimada nos estudos sobre os limites da democratização/transformação da escola, e proporciona o confronto entre autores fundamentais para enriquecimento da crítica à escola como instituição ou aparelho ideológico do Estado, o que tem visado mais à reprodução do que à transformação das estruturas sociais dominantes. P.

A importância deste trabalho reside no estudo das idéias de cada autor sobre o tema em apreço que iremos examinar no decorrer do trabalho.

Bourdieu, por exemplo, tem como ponto de partida a relação entre ensino e o sistema social. Para Bourdieu a origem social marca, de maneira inevitável e irreversível, a carreira escolar, e depois profissional, dos indivíduos.

Bourdieu e Passeron afirmam que a cultura das classes superiores estaria tão próxima da cultura da escola, que a criança originária de um meio social inferior não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos da classe mais favorecida.

Henry Giroux, em suas obras, desenvolve o tratamento dialético dos conflitos entre ação humana e estrutura, conteúdo e experiência, dominação e restência. A escola é analisada como um local de denominação e reprodução, mas que, ao mesmo tempo, permite às classes oprimidas um espaço de resistência. (C)

Apple, em seu livro *Ideologia e Currículo*, aprofunda uma crítica tanto às teorias educacionais quanto às práticas curriculares adotadas nas escolas norte-americanas. Para Apple, a escola é um aparelho de Estado ao mesmo tempo produtivo e reprodutivo. Ele chama a atenção, em sua obra *Educação e Poder*, para o importante papel que as escolas têm na produção do conhecimento.

Nosso trabalho tem a finalidade de revelar as cores gritantes da dominação de uma classe privilegiada, detentora do poder econômico, política e cultural, sobre o processo educacional, atentando para fatores relacionados com a sua interferência no controle da gestão escolar, na construção do currículo e na formulação das políticas escolares.

# 1 - CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

## 1.1 Bourdieu e a Teoria da Violência Simbólica

Ao utilizarmos a palavra violência, associamos essa palavra a violência material por que as pessoas e até a própria natureza são agredidas fisicamente.

Bourdieu, quando utiliza a expressão violência simbólica, associa a violência com poder arbitrário da classe dominante e se baxia na divisão de classes, enriquecendo, dessa perspectiva, a matriz Weberiana deste conceito. (P)

Através da poder arbitrário o trabalho pedagógico é considerado por esse sociólogo como um processo de inculcação, fazendo com que as crianças das classes desprivilegiadas adotem e aceitem o sistema de princípios fundados na arbitrariedade (arbitrário) cultural.

Bourdieu resume violência simbólica da seguinte forma:

" TODO PODER DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, ISTO É, TODO PODER QUE CHEGA A IMPOR SIGNIFICAÇÕES E A IMPÔ-LAS COMO LEGÍTIMAS, DISSIMULANDO AS RELAÇÕES DE FORÇA QUE ESTÃO NA BASE DE SUA FORÇA, ACRESCENTA SUA PRÓPRIA FORÇA, ISTO É PROPRIAMENTE SIMBÓLICA, A ESSAS RELAÇÕES DE FORÇA."

(BOURDIEU,1975:19)

A violência simbólica, no modo de ver do autor, pode ser entendida como :

" O PODER DE PERSUAÇÃO DAS IDÉAS TRANSMITIDAS PELA COMUNICAÇÃO CULTURAL, PELA DOCTRINAÇÃO POLÍTICA E RELIGIOSA, PELAS PRÁTICAS ESPORTIVAS, PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR "

(ARANHA,1989:129)

Bourdieu, em *A Reprodução*, reaproxima as teorias clássicas dos fundamentos do poder com as de Marx, de Durkheim e Weber, explicando que: Marx se opõe a Durkheim por ele apenas observar o efeito de um constrangimento indiviso. Marx e Durkheim se opõem a Weber por ele ver nas relações de poder apenas relações interindividuais de influência ou de domínio, e de “representar as diferentes formas de poder como diversas modalidades da relação sociologicamente indiferenciada do poder de um agente sobre um outro” (Bourdieu,1975:19). Weber se opõe a Durkheim, como a Marx, por apenas ele ter como objeto de análise a contribuição específica que as ideologias de legitimidade trazem à perpetuação do poder; sendo assim, ele não pode interrogar - Como faz Marx - sobre as “funções que preenchem nas relações sociais o desconhecimento da verdade objetiva dessas relações como relações de força” (Bourdieu, 1975:20).

Bourdieu afirma que a ação pedagógica é

“ OBJETIVAMENTE UMA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA  
NUM SEGUNDO SENTIDO, NA MEDIDA EM QUE A  
DE LIMITAÇÃO OBJETIVAMENTE IMPLICADA NO  
FATO DE IMPOR E DE INCULCAR CERTAS  
SIGNIFICAÇÕES, CONVENCIONADAS, PELA SELEÇÃO  
E A EXCLUSÃO QUE LHE É CORRELATIVA, COMO  
DIGNAS DE SER REPRODUZIDAS POR UMA AÇÃO PE-  
DAGÓGICA, REPRODUZ A SELEÇÃO ARBITRÁRIA QUE  
UM GRUPO OU UMA CLASSE OPERA OBJETIVAMENTE  
EM E POR SEU ARBITRÁRIO CULTURAL ”

(BOURDIEU,1975:22)

A ação pedagógica da escola vem depois da ação pedagógica primária, que cabe à família. Algumas diferenças na formação e informação que as crianças recebem da família conforme sua

posição social implicam um determinado "Capital cultural" para escola. Já que na escola a cultura da classe dominante predomina, para as crianças dessa classe a escola significa uma continuidade, mas, para as crianças das classes dominadas, a escola significa uma verdadeira conquista.

Bourdieu considera também a autoridade pedagógica, trabalho pedagógico, autoridade escolar, sistema de ensino, trabalho escolar como expressões de uma violência simbólica: as pessoas nas instituições escolares são, pela violência simbólica, forçadas a agir e pensar de uma determinada maneira, sem ao menos perceberem que agem e pensam sob coação.

Um exemplo das pessoas pensarem e agirem sob coação é o que se constata na própria sala de aula, quando o professor dá início a sua atividade profissional, orientando seus alunos sobre o assunto em pauta de forma "aparentemente" natural e coesa aos ouvintes; não obstante, os alunos não percebem os critérios usados quanto às fontes, mecanismos e ângulos, que se dão ao "manjar cultural", apenas absorvem os conhecimentos como se só existisse essa maneira, entram em sala de aula como se estivessem abrindo a porta de outro universo.

A realidade da relação aluno-professor é a mesma com que se está acostumado a lidar desde o início da aprendizagem, um caminho natural, trilhado sem questionamentos ou críticas. O professor é considerado como detentor do saber inquestionável.

## **1.2 A Ação da Classe Dominante nas Instituições Escolares Segundo Bourdieu**

Para Bourdieu, a escola contribui para reproduzir as estruturas das relações de classe, ao reproduzir a desigual distribuição entre as classes do capital cultural; isso acontece por não haver análise crítica radical dos mecanismos pedagógicos.

Na realidade, a escola reproduz os privilégios que favoreçam aos pertencentes à classe dominante, fazendo com que o acesso à escola fique reservado apenas a essa classe dominante. A escola não promove a democratização e a ascensão social, ela concretiza os privilégios existentes.

Em uma sociedade dividida em classes, é necessário que se faça uma análise dos diferentes tipos ou níveis de prática e das relações diferenciais das diferentes classes com essas práticas.

Bourdieu expõe que o sistema de ensino deve se basear nas exigências "trans-históricas" que definem sua função própria de inculcação quanto às funções historicamente especificados pelas condições nas quais se realiza essa função.

Para que haja reprodução e legitimação da estrutura das relações de classe, é preciso o reconhecimento da legitimidade da ação pedagógica.

O poder atribuído à escola é o de cumprir suas funções externas de acordo com os princípios que definem sua própria função de inculcação. Através do poder que a classe dominante obtém, faz-se, segundo Bourdieu, com que tudo e todos trabalhem em função do que essa classe determina.

É notável que o sistema de ensino vigora apenas para desempenhar uma função "indivisível e indiferenciada" em relação à sociedade global. Sendo assim, vai dissimulando um sistema que contribui para reproduzir a estrutura das relações de classes, favorecendo a sociedade como ordem social e favorecendo obviamente os interesses que se beneficiam dessa ordem.

As experiências vividas no âmbito familiar das pessoas oriundas das classes favorecidas encontram nítidas correspondência com uma educação muito similar à que receberão na escola. E as pessoas oriundas das classes desfavorecidas que recebem outro tipo de educação, se expressam e possuem experiências de vida diferentes da classe dominante. A existência dessas disparidades explica a insucesso dos estudantes das classes desprivilegiadas.

Bourdieu assevera que:

" NÃO É FÁCIL PERCEBER SIMULTANEAMENTE A AUTONOMIA RELATIVA DO SISTEMA DE ENSINO E SUA DEPENDÊNCIA RELATIVA À ESTRUTURA DAS RELAÇÕES, E PORQUE, ENTRE OUTRAS RAZÕES, A PERCEPÇÃO DAS FUNÇÕES DE CLASSE DO SISTEMA DE ENSINO ESTÁ ASSOCIADA NA TRADIÇÃO TEÓRICA A UMA REPRESENTAÇÃO INSTRUMENTALISTA DAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E AS CLASSES DOMINANTES, ENQUANTO QUE A ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DE ESTRUTURA E DE FUNCIONAMENTO QUE O SISTEMA DE ENSINO DEVE À SUA FUNÇÃO PRÓPRIA TEM QUASE SEMPRE TIDO POR CONTRAPARTIDA A CEGUEIRA FACE ÀS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E AS CLASSES SOCIAIS, COMO SE A COMPROVAÇÃO DA AUTONOMIA SUPUSSE A ILUSÃO DA NEUTRALIDADE DO SISTEMA DE ENSINO".

(BOURDIEU,1975:204)

Bourdieu define a autonomia relativa do sistema de ensino em relação aos interesses das classes dominantes, levando em consideração os serviços específicos que essa autonomia relativa presta à perpetuação das relações de classes.

A fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta, pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia, Bourdieu diz se, necessário,

" CONSTRUIR O SISTEMA DAS RELAÇÕES ENTRE O SISTEMA DE ENSINO E OS OUTROS SUBSISTEMAS, SEM DEIXAR DE ESPECIFICAR ESSAS RELAÇÕES POR REFERÊNCIA À ESTRUTURA DAS RELAÇÕES DE CLASSES ".

(BOURDIEU,1975:206).

A escola, tendo objetivamente por função conservar, inculcar e consagrar a cultura monopolizada pela classe dominante, tende a reduzir-se à relação com a cultura que se encontra investida de uma função social de distinção.

Os Habitus são inculcados desde a infância, é através deles que as relações entre a escola e as classes sociais parecem perfeitos. O Habitus de classe faz com que o funcionamento e a perpetuação das estruturas permaneçam.

A escola reserva objetivamente às classes dominadas a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação do fracasso e até mesmo a exclusão. }

O sistema de ensino dissimula a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe; dissimula também que a ação pedagógica impõe a cultura da classe dominante sobre a classe dominada.

Em suma, a teoria de Bourdieu nega a possibilidade de a escola, numa sociedade de classes, servir às camadas populares.

## **2 - A PERSPECTIVA ANALÍTICA DE HENRY GIROUX**

### **2.1 Giroux, Crítico das Teorias Crítico-Reprodutivistas.**

Henry Giroux, em seu livro Teoria crítica e resistência em educação, apresenta um estudo completo da educação, muito influenciado pelo pensamento crítico dos representantes da chamada escola de Frankfurt.

A Escola de Frankfurt, que se destacou como foco do pensamento crítico-radical na Alemanha dos inícios dos anos trinta, influenciou decisivamente a teorização de H. Giroux.

A escola de Frankfurt, em uma de suas fases e por meio de alguns de seus pensadores (Adorno, Horkheimer), permitiu pensarmos nas formas culturais e simbólicas pelas quais a sociedade controla seus membros com a intenção de dominação.

Os teóricos de Frankfurt são considerados como pessimistas, havendo transitado " da passagem da razão emancipatória do pensamento iluminista à razão instrumental do positivismo" (Pucci, 1985:182), Segundo a Escola de Frankfurt, o saber, a ciência, a técnica são considerados como meios de manipulação e deturpação cultural e não de auto determinação e de liberação do homem.

Dessa forma, o saber (inclusive o pedagógico) passou a ser o mecanismo de dominação de classe e de reificação do homem, numa sociedade industrial e modificada, quando a técnica pelo capital foi instrumentalizada.

De acordo com Giroux (Em sua obra Pedagogia radical),

" SEGUNDO A ESCOLA DE FRANKFURT, O PAPEL DA CULTURA NA SOCIEDADE OCIDENTAL FOI MODIFICADO COM A TRANSFORMAÇÃO DA RACIONALIDADE CRÍTICA DO ILUMINISMO EM FORMAS REPRESSIVAS DA RACIONALIDADE POSITIVISTA. COMO RESULTADO DO DESENVOLVIMENTO DE NOVAS CAPACIDADES TÉCNICAS, DE MAIOR CONCENTRAÇÃO DO PODER ECONOMICO E DE MODOS MAIS SOFISTICADOS DE ADMINISTRAÇÃO, A RACIONALIDADE DE DOMINAÇÃO CRESCENTEMENTE ESTENDEU SUA INFLUÊNCIA A ESFERAS FORA DO "LOCUS" DA PRODUÇÃO ECONÔMICA ",

(GIROUX, APUD PUCCI, 1983:20)

Giroux desenvolve um tratamento dialético dos dualismos entre ação humana e estrutura, conteúdo e experiência, dominação e resistência.

O autor analisa a escola como um local de dominação e reprodução, que, desta forma, permite às classes oprimidas um espaço de resistência. Essa análise significa basicamente que a escola detém o poder, sendo capaz de transformar e reproduzir, da maneira que a classe dominante determina e que a favoreça, fazendo com que as classes desfavorecidas fiquem em princípio restringidos ao seu pequeno e pobre espaço, não participando da sociedade, ou melhor dizendo, sendo excluída da mesma. (P)

Para Giroux, considerando o alcance de suas teorias críticas radicais, não existe na escola amplo espaço para conflito e contradição. O que deve funcionar é uma pedagogia radical, lutando por um mundo melhor, mantendo-se isenta do negativismo "fechado" de autores como Bourdieu e Passeron.

Segundo Giroux, Bourdieu apresenta uma versão de dominação no qual o ciclo da reprodução parece indestrutível, inalterável:

" APESAR DE BOURDIEU FORNECER ANÁLISES  
ESCLARECEDORAS SOBRE A RELATIVA AUTONOMIA  
DAS ESCOLAS E A NATUREZA POLÍTICA DA  
CULTURA COMO FORÇA REPRODUTORA, TERMI-  
NA IGNORANDO OU ATÉ MESMO MINIMI-  
ZANDO AS NOÇÕES DE RESISTÊNCIA E LUTA  
CONTRA-HEGEMÔNICA".

(GIROUX, HENRY, APUD GADOTTI MOACIR  
SÃO PAULO: ÁTICA, 1993: P.192)

Giroux, em sua análise superou as teorias da reprodução social e cultural, aplicando os conceitos de conflito e resistência como iniciação a suas investigações. Ele tentou expor com precisão a importância do poder da ideologia e da cultura para o esclarecimento das relações complexas entre escolarização e a sociedade dominante, construindo as bases de uma pedagogia neo-marxista.

Segundo Giroux,

“ ENQUANTO PROFESSORES, OS RADICAIS DEVEM COMEÇAR A PARTIR DE SUAS PRÓPRIAS PERSPECTIVAS SOCIAIS E TEÓRICAS, EM RELAÇÃO A SUA VISÃO DA SOCIEDADE DO ENSINO E DA EMANCIPAÇÃO “.

(GROUX, 1987:199).

É importante que os professores tenham iniciativa e procurem transformar o ensino, observando os conhecimentos históricos da educação transmitida às crianças no contexto social da escola.

Giroux declara que:

“ OS PROFESSORES NÃO PODEM ESCAPAR DE SUAS DEOLOGIAS (E EM ALGUNS CASOS DEVEM ABRAÇÁ-LAS), E É IMPORTANTE ENTENDER O QUE A SOCIEDADE FEZ DE NÓS, EM QUE É QUE ACREDITAMOS, E COMO PODEMOS MINIMIZAR OS EFEITOS, EM NOSSOS ALUNOS, DAQUELES ASPECTOS DE NOSSAS HISTÓRIAS “SEDIMENTADAS” QUE PRODUZEM INTERESSES E VALORES DOMINANTES “.

(GROUX 1987:199).

No pensamento de Giroux, em primeiro lugar os professores precisam buscar suas próprias histórias e tentar entender como as questões de classe, gênero e raça deixaram sua marca sobre como agimos e pensamos. Em segundo lugar, os professores “radicais”, na opinião do autor, devem resistir, para tornar possível a democracia escolar.

A democracia escolar envolve a necessidade dos professores unirem-se com outros professores. Essa união fornece credibilidade à extensão de relações sociais democraticamente influenciadas em outras repartições públicas, mas promove também outras formas de relações sociais e modos de pedagogia dentro da própria escola

De acordo com Giroux,

“ A PEDAGOGIA RADICAL SEJA DENTRO, SEJA FORA DA ESCOLA, ENVOLVE LUGAR A CRÍTICA À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E SIGNIFICA, PORTANTO, ASSUMIR RISCOS “.  
(GROUX,1917:200).

A partir do momento em que uma pessoa começa a fazer parte de uma pedagogia radical, ela assume riscos, por ter que enfrentar vários obstáculos e confrontos com as estruturas do poder dominantes.

De acordo com o pensamento de Giroux, quem assumiu a responsabilidade de participar de uma transformação radical da sociedade vivente em todas as suas manifestações, expõe a pessoa ou grupo à situações, de perder o emprego, a segurança e até mesmo amigos.

Os radicais são vistos como pessoas que não possuem o total poder de tais repercussões, e o único conforto é saber que existem outros indivíduos lutando, que os valores e idéias pelos quais se luta têm raízes, não apenas em princípios éticos, mas em uma obrigação para com o passado, para com nossas famílias, amigos que têm sofrido por existirem, sistemas de opressão:

“ OBVIAMENTE NÓS LUTAMOS TAMBÉM PELO FUTURO - POR NOSSAS CRIANÇAS E PELA PROMESSA DE UMA SOCIEDADE MAIS JUSTA “.  
(GROUX,1987: 200).

Giroux luta com o objetivo de que não existam mais esferas públicas alternativas, e sim esferas públicas onde:

" SE AFIRME A FÉ DA PESSOA NA POSSIBILIDADE DO RISCO CRIATIVO, DE COMPROMETER A VIDA DE FORMA A ENRIQUECÊ-LA, SIGNIFICA APROXIMAR-SE DO IMPULSO CRÍTICO, DE FORMA A DESVELAR A DISTINÇÃO ENTRE REALIDADE E AS CONDIÇÕES QUE OCULTAM SUAS POSSIBILIDADES ".

(GIROUX,1987:200).

## **2.2 As Conexões entre Escola e Classe Dominante, na Visão de Henry Giroux: A Problemática da "Proletarização do Magistério"**

Com a expansão da indústria cultural, e graças à intervenção do Estado em relação à vida diária - o poder sendo concentrado cada vez mais em uma minoria - , os grupos e indivíduos que lutavam para obter sua determinação individual e social foram desaparecendo.

Giroux defende o ponto de vista de que os educadores radicais precisam ser educadores transformadores; através de sua linguagem; a escola deveria ser um local de oposição e a pedagogia radical uma espécie de política cultural.

" ISTO É, ENTENDENDO A ESCOLA COMO UMA ESFERA PÚBLICA QUE MANTÉM UMA ASSOCIAÇÃO INDISSOLÚVEL COM AS QUESTÕES DE PODER E DE DEMOCRACIA "

(GROUX,1988:8)

Giroux, em seu livro *Escola Crítica e Política Cultural*, toma como ponto de partida para sua análise a crise que os professores dos Estados Unidos enfrentam, servindo como referência para os países em desenvolvimento.

Giroux argumenta que, nos Estados Unidos, os professores estão perdendo o seu poder quanto às condições básicas de seu trabalho e os professores também estão tendo uma compreensão divergente do seu papel na prática escolar e na reflexão sobre essa prática.

Na visão de Giroux o magistério vem sendo submetido à divisão técnica e social do trabalho. Dessa maneira, os professores são afastados de tarefas que não deixam espaço para o discurso e as práticas sociais de oposição. As teorias de ensino se tornam cada vez mais técnicas e padronizadas.

Um dos textos em que Giroux analisa a relação entre escola e classe dominante é aquele intitulado "Rumo à proletarização do magistério" (pertencente ao volume Escola Crítica e Política Cultural). De acordo com Giroux, o professor é reproduzidor da cultura dominante no interesse do bem comum, e pela concepção da comunidade universitária.

Com a chegada do século XX a administração e a organização das escolas públicas foram submetidas à influência dos interesses capitalistas.

Dessa forma, o modelo dominante passou a predominar, através dos princípios teóricos das ciências naturais para o discurso e a pesquisa em ciências sociais. Essa mudança permitiu que o pensamento crítico se reduzisse às dimensões meramente técnicas.

Através da prioridade da racionalidade técnica e econômica, foram fortalecidas as relações de dependência e subordinação para grupos da classe dominante.

" A HISTÓRIA DESTA RACIONALIDADE TECNOCRÁTICA EMERGE TANTO NA ESCOLA COMO NA VIDA SOCIAL "  
(GROUX,1988:13)

Os futuros professores estão sendo treinados onde a racionalização técnica se manifesta. Giroux salienta que nos Estados Unidos os programas de educação são dominados por uma orientação behaviorista.

No modelo behaviorista de educação os professores são

" MAIS CONSIDERADOS COMO OBEDIENTES SERVIDORES CIVIS, DESEMPENHANDO ORDENS DITADAS POR OUTROS E MENOS COMO PESSOAS CRIATIVAS E DOTADAS DE IMAGINAÇÃO, QUE PODEM TRANSCENDER A IDEOLOGIA DOS MÉTODOS E MEIOS A FIM DE AVALIAR CRITICAMENTE O PROPÓSITO DO DISCURSO E DA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ".

(GROUX,1988:14).

Isto é, dessa perspectiva behaviorista, os educadores apenas desempenham seu papel de professor, seguidor das ordens do poder central, que comanda a escola, e não podem atuar como críticos e transformadores desse poder.

Os cursos de formação de professores, com uma certa frequência, não fazem com que os educandos desenvolvam seu lado crítico e que pensem sobre quem eles (futuros professores) realmente são e o que devem fazer dentro de uma sala de aula, colocando em questão a responsabilidade de professor no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica.

Os educandos, nos cursos de formação de professores, geralmente são treinados apenas a dominar a disciplina de sala de aula e as técnicas utilizadas e seguir o modelo padrão de ensino.

Na concepção de Giroux, a consciência tecnocrática apresenta uma visão a-histórica e despolitizada da administração escolar. A escola significa um lugar reduzido à "lógica estéril de gráficos de fluxo", tornando-se maior a separação entre professores e administradores e uma maior tendência à burocratização.

Sendo assim, a escola não pode ser valorizada como local de luta onde os grupos e indivíduos buscam ampliar seu espaço na sociedade, quanto a diferentes ordens de representação e até mesmo quanto à incorporação das representações do poder que formam e estruturam as atividades da sala de aula.

Giroux, neste sentido, assume uma posição crítica frente à proletarização do magistério e à chamada produção do fracasso escolar:

" A QUESTÃO CENTRAL É COMO A ESCOLA PÚBLICA  
E AS INSTITUIÇÕES DE GRAU MAIS ELEVADO DE  
EDUCAÇÃO PODEM ESTAR SISTEMATICAMENTE RE-  
PROVADO CERTOS GRUPOS DE ALUNOS OU COMO SE  
PODE REAVALIAR CRITICAMENTE OS MÉTODOS DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM UTILIZADOS, DE TAL MANEIRA  
QUE SE TOMA SÉRIAMENTE O OBJETIVO DE EDUCAR  
TODOS OS ESTUDANTES PARA O EXERCÍCIO DA  
CIDADANIA "

(GIROUX, 1988:20).

### **3 - PARA ALÉM DAS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS: A CONTRIBUIÇÃO DE MICHAEL APPLE**

#### **3.1 Apple e o Pensamento Pedagógico Crítico-Radical.**

Michael Apple, em sua obra Educação e Poder, retoma a crítica da escola num outro nível. Nesse trabalho ele reafirma suas próprias análises sobre as teorias da reprodução cultural e social e insere novos princípios para vender o "reprodutivismo".

Na visão de Apple, a escola é um local de reprodução e produção. Mas isso não significa simplesmente reprodução de agentes, conhecimentos e ideologias, mas também de tendências contraditórias.

No pensamento de Apple, essa perspectiva dialética revele-se de fundamental importância:

" (...) EXATAMENTE COMO DISCURSOS E PADRÕES DE INTERAÇÃO COTIDIANOS NA FAMÍLIA E NA MÍDIA, ESTÃO PROGRESSIVAMENTE SENDO TRANSFORMADOS DE FORMA SUTIL PELA LÓGICA DOMINANTES, ASSIM TAMBÉM É A ESCOLA UM LOCAL EM QUE ESSAS TRANSFORMAÇÕES IDEOLÓGICAS SUTIS OCORREM".  
(APPLE, 1989:109).

A escola para Apple não é só mais um aparelho ideológico do Estado: constitui-se agora em um Aparelho de Estado contraditório.

Apple procura verificar, em sua análise, quem ocuparia um lugar de destaque na sociedade - se seria a educação ou a economia. Contudo, mesmo que as necessidades próprias do Estado busquem sustentar a processo de acumulação de capital e que a crise que vivemos tente ser explicada, somente pela vertente da economia, não podemos nos render a essa resposta demasiado mecanista. Isso porque as explicações, as respostas e soluções para nossos problemas se encontram em várias das esferas que abrangem o todo social. Nesse sentido não podemos ignorar o papel da educação.

A escola para Apple também se apresenta além de local de reprodução e produção de conhecimento, ideologias, etc..., como um local de trabalho.

As estruturas de exploração e dominação de classe se encontram em nossas práticas e discursos cotidianos, na famílias, nas escolas e nos trabalhos. Contudo, Apple tem sustentado a elaboração de práticas e significados alternativos nas instituições e no dia-a-dia.

Essas elaborações de práticas constituem-se de movimentos e ações de características de resistência. Essas ações seriam organizadas e vinculadas ao trabalho de grupos e pessoas progressistas. Apenas dessa forma podemos identificar uma diferença ao nível estrutural.

O autor questiona a ênfase no papel do conhecimento técnico na economia, no estado e na cultura. A tendência do emprego do conhecimento técnico vem definindo novas concepções de subjetividade de competência.

Apple aprofunda a investigação das conexões entre cultura mercantilizada e a cultura vivida, conexões essas que têm seu efeito sobre a escola. Essas situações contribuem para que na realidade se formem conflitos de classe, raça e gênero.

A circulação de conhecimento técnico/administrativo, que é identificado como capital cultural e que se constitui um conjunto de complexas relações sociais de exploração, não ocorre de forma linear, e sim de forma complexa e conflituosa.

O capital cultural é mercantilizado e acumulado pelos mais poderosos interesses na economia e no Estado.

As técnicas de controle e as formas de relações sociais geradas a partir da circulação desse conhecimento (técnico/administrativo) são empregadas em cada vez maior número de locais de trabalho, no controle das pessoas e na

publicidade, nas comunicações, na família e na cultura. Esse conhecimento é mediado, encontra resistência e é, às vezes, transformado.

Entretanto, o próprio uso da técnica dá-lhe legitimidade, aumentando assim sua difusão em instituições do Estado, tais como a escola. j

Quando finalmente esse conhecimento alcança a escola, ele é outra vez, mediado e transformado pelos professores e pelos filhos daqueles mesmos trabalhadores e empregados que historicamente têm confrontado o conhecimento técnico/administrativo em seus próprios locais de trabalho.

Na escola esse conhecimento é aceito apenas em partes, uma vez que estudantes e professores possuem maiores possibilidades de rejeitarem e/ou mediarem sua lógica e relações sociais. Em decorrência desse processo de resistência, mediação e transformação, surgem novas formas de controle técnico. É a partir dessas formas transformadas de controle e de relações sociais que presupõem novo conhecimento técnico/administrativo, que novas ideologias são afinal produzidas no aparato educacional.

Em Educação e Poder Apple faz uma referência a uma alternativa que Gramsci recomenda e que serve como exemplo de contra-hegemonia: Gramsci aconselha a construção de um grupo de "intelectuais" que sejam membros orgânicos das "classes subordinadas".

Apple argumenta que a tarefa educacional deve ser explorada em seu sentido pleno. Isso significa que educar diz respeito a ajudar os trabalhadores e membros de classes desfavorecidas a recuperarem suas tradições parcialmente perdidas. Compreender essas tradições como a história das razões pelas quais o povo lutou, visões de uma sociedade mais igualitária e a cultura do trabalho de homens e mulheres em suas vidas cotidianas.

Essa educação deve contribuir para que esses trabalhadores possam melhor se organizar e se envolver em atividades contra-hegemônicas que favoreçam a legitimação de seus direitos civis e políticos.

Os compromissos sociais, vindos da articulação e da crítica de propostas pensadas e idealizadas por educadores, grupos organizados de trabalhadores e outros devem responder a uma alternativa que busque a transformação da cultura, da política e do modo de produção característicos de uma sociedade de dominação e exploração.

Apple sublinha que mudanças importantes em nossa sociedade poderão ocorrer se, no conjunto das ações e produções teóricas e práticas, a sociedade e os membros de diferentes segmentos se envolverem e se comprometerem seriamente numa atitude político-social compromissada.

### **3.2 As Relações entre Escola, Classe Dominante e Problemática Curricular.**

As escolas são vistas como um local meritocrático, de forma que favoreça uma mobilidade geral entre indivíduos e grupos da população. Dessa forma, se houver algum fracasso em relação à mobilidade ou qualquer ausência de êxito, é reconhecido como carência do indivíduo ou grupo que fracassou. Apple parte do questionamento dessa visão simplista.

Os currículos existentes, sejam eles expressos ou até mesmo ocultos, as relações sociais da sala de aula e as categorias pelos quais os educadores organizam, avaliam e produzem as atividades encontradas na escola, são considerados freqüentemente como neutras. Essa pretensão de neutralidade, na visão de Apple, leva a acreditar que o corpus formal de conhecimento escolar e currículo oculto contém compromissos ideológicos. As formas que os educadores empregam para pensar sobre planejar e avaliar a vida acadêmica, são distorcidas em favor das regularidades e desigualdades sociais existentes.

Na concepção de Apple,

“ AS ESCOLAS NÃO SÃO TÃO MERITOCRÁTICAS COMO MUITOS PESQUISADORES GOSTARIAM QUE PENSÁSSEMOS. EMBORA MUITAS PESSOAS AINDA ACETEM A NOÇÃO DE QUE A ESCOLA SERVE PARA MAXIMIZAR A PROBABILIDADE DE MOBILIDADE PESSOAL LEVANDO DE ALGUMA FORMA DIRETA À POSSIBILIDADE DE UMA VIDA MELHOR MAIS TARDE, ANÁLISES RECENTES SUGEREM QUE NÃO É ISSO QUE ACONTECE ”.

(APPLE, 1989: 57-58).

Apple argumenta que, se realmente vivêssemos em uma ordem meritocrática, o mínimo que podia acontecer era que houvesse um aumento gradativo da relação entre as notas nos

testes e o êxito na vida adulta e que houvesse uma decadência na relação entre origem familiar e o êxito adulto.

A escola cria, no seu modo de ver, certos tipos de desajustamento. O processo de geração natural está ligado ao papel que as escolas desempenham na reprodução econômica e cultural das relações de classe; a função da escola também é como a de um aparato ideológico do estado.

Apple, ao falar da escola, diz que essa instituição é um local em que se faz uma série de coisas. As escolas são consideradas como órgãos reprodutivos, ajudam a manter o privilégio por meios culturais e principalmente são agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. As escolas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura que concorra para a hegemonia ideológica das classes dominantes.

Não podemos, contudo deixar de reconhecer que as escolas ajudam a legitimar o conhecimento novo, as novas classes e os novos extratos sociais. Sendo assim, as culturas antigas e os novos grupos e classes existentes lutam por um lugar no currículo escolar, podendo-se observar que os conflitos de classe, gênero e as contradições econômicas agem através das atividades diárias dos indivíduos.

Apple defende o seguinte argumento:

“ AS ESCOLAS ALOCAM PESSOAS E LEGITIMAM CONHE-  
CIMENTOS. ELA É BASICAMENTE BOA, MÁ OU CONTRA-  
DITÓRIA. MAS DE QUALQUER FORMA DEVEMOS ANALISAR  
O CONTROLE TANTO DA CULTURA, QUANTO DA ECONOMIA,  
SE QUISERMOS ENTENDER O QUE AS ESCOLAS FAZEM “.

(APPLE, 1989:59)

As escolas desempenham um papel fundamental, ao contribuírem para a acumulação de capital.

De acordo com Apple, a análise da atuação das escolas nos leva a constatar que:

“ AS ESCOLAS NÃO ATUAM “MERAMENTE” COMO MECANISMOS DE DISTRIBUIÇÃO DE UM CURRÍCULO O CULTO E DISTRIBUIÇÃO DAS PESSOAS PELOS SEUS LUGARES “ APROPIADOS” FORA DELAS. ELAS SÃO ELEMENTOS IMPORTANTES NO MODO DE PRODUÇÃO DE MERCADORIAS DA SOCIEDADE.

(APPLE, 1989:63)

Apple, em seu livro *Educação e Poder*, observa que não é indispensável que todos possuam um conhecimento técnico refinado em suas mentes. O importante seria que o conhecimento estivesse disponível para que a escola fosse considerada como eficaz em relação ao aspecto de sua função produtiva.

De forma em que as situações de maximização da produção de conhecimento técnico/administrativo são saciadas e no modo em que a aceitação ou até mesmo a rejeição da vida acadêmica, por parte das estudantes, depende essencialmente de sua classe social, raça e gênero, a escola pode tornar útil esse conhecimento como uma complicação, para classificar os educandos conforme seu futuro lugar num mercado de trabalho.

A escola é considerada de uma maneira bem sutil como forma de controle social. As escolas são vistas como se fossem planejadas, como mecanismo de distribuição. Elas tentam, segundo Apple, distribuir um currículo oculto, de acordo com a classe, raça, sexo, contribuindo para legitimar os arranjos estruturais de que as escolas fazem parte.

Os pesquisadores do currículo e da educação, em geral, tendem a focalizar as técnicas utilizadas pelos professores no processo de ensino e na elaboração de melhores currículos. Dessa forma, as mudanças nesses aspectos tornarão as escolas mais eficientes na distribuição da informação supostamente neutra que essas instituições devem veicular.

Apple afirma, após argumentos contra as traduções e teorias dominantes, que,

“ O ESTADO ASSUMIRÁ UM PAPEL PROGRESSIVAMENTE IMPORTANTE NÃO APENAS NA ORGANIZAÇÃO EFETIVA DA PRODUÇÃO NO SETOR ECONÔMICO, MAS TAMBÉM NO SETOR CULTURAL. ELE INTERVIRÁ ATIVAMENTE PARA GARANTIR A PRODUÇÃO DE TIPOS PARTICULARES DE MERCADORIAS CULTURAIS ATRAVÉS DO PATROCÍNIO DE SANÇÕES, PROGRAMAS E PESSOAS RELACIONADAS À MAXIMIZAÇÃO DESSE PROCESSO DE PRODUÇÃO MERCANTIL “.

(APPLE, 1989:74)

Para que sejam superadas as práticas dominantes, na visão de Apple, seria interessante que a educação tivesse início nos próprios locais de trabalho e isso deveria acontecer antes que a crise piore ainda mais. Através do desenvolvimento de modelos de educação para trabalhadores, se constituirá uma oportunidade para mostrar que há alternativas viáveis aos modos existentes de controle capitalista do local de trabalho e um possível desenvolvimento de práticas educacionais alternativos entre os trabalhadores.

Finalizando. Apple considera que:

“ AO INVÉS DE CULPAR OS PROFESSORES PELO “FRACASSO” DA EDUCAÇÃO, AO TRABALHO PRÓXIMO AOS PAIS E GRUPOS DE HOMENS E MULHERES TRABALHADORES, OS EDUCADORES POLITICAMENTE CONSCIENTES PODEM COMEÇAR A DEMONSTRAR ALGUMA DAS RELAÇÕES ESTRUTURAIS ENTRE AS FORMAS PELAS QUAS AS ESCOLAS AGORA FUNCIONAM E A REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADE, CONTRIBUINDO, ASSIM, PARA A FORMAÇÃO DE VÍNCULOS ENTRE PROFESSORES PROGRESSISTAS E ESSES GRUPOS”.

(APPLE, 1989:78)

## CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho desenvolvido como monografia final do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, foi possível chegar a algumas conclusões básicas sobre as contribuições de Bourdieu, Giroux e Apple para uma análise crítica das interferências da classe dominante na escola.

Todos os autores desmascararam a posição dessa classe (a despeito de suas diferentes percepções do papel político social da escola "capitalista") nos processos iníquos de poder, controle e reprodução identificados no âmbito dessa instituição. Reconhecem que classe - dominante ou dominada - é algo que é tanto uma posição estrutural, quanto algo vivido; não se trata, por tanto, de uma entidade abstrata ou de um conjunto de determinações estruturais existentes em algum lugar "lá fosa" num setor econômico da sociedade igualmente abstraído e totalmente separado de outras esferas da vida social. As relações de classes se fazem presentes em toda a práxis educacional, e a sua compreensão se revela fundamental para se construir uma crítica da escola como lugar de reprodução social e cultural. (P-)

No entanto, é importante ultrapassarmos, conforme demonstrar Michael Apple, o "reprodutivismo", ou melhor dizendo, o conteúdo negativo das teorias da reprodução aplicadas à escola desenvolvidas por autores como Pierre Bourdieu. Embora não seja nem possa ficar impune ao poder representado pela classe dominante, a escola se apresenta como espaço de produção do saber, e não apenas como bons da reprodução. (P-)

É preciso introduzir elementos novos para superar os limites da visão crítico reprodutivista das conexões entre escola e classe hegemônica. Entre esses elementos Apple destacou o relevante papel que as escolas têm na produção do conhecimento,

sobretudo quando se adote um modelo de ação político educacional que reaproxime fundamentação crítica (contra-hegemônica), escola e trabalho. Influenciado pelas obras de Henry Giroux que entende como complexas as relações entre escolarização e classe (ou sociedade) dominante. Apple introduziu elementos de contradição, resistência e oposição onde antes aquele autor reconhecia tão - somente reprodução, imitação e passividade. (P)

A leitura das obras dos três autores se revelam para nós essencial como base de orientação para a formação de educadores engajados, que se contrapõe à formação do educador das classes dominantes, caracterizado por uma atitude policialesca e castradora (conforme a expressão da Professora argentina Maria Teresa Nidelcoff). Para nós, futuros trabalhadores do ensino de escolas cujos alunos pertencem aos setores mais desfavorecidos da sociedade brasileira ( a quem não se estende ainda a propalada " igualdade de oportunidades"), não somos nem podemos ser neutros.

Pelo contrário: devemos justamente começar por esclarecer para nós mesmos de que lado estamos. //

# BIBLIOGRAFIA

1. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.
2. APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
3. BOTTOMORE, Thomas Burton. Introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
4. BORDIEU, Pierre & Passeron,, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
5. FARIA, Ana Lucia G. Ideologia no Livro didático. São Paulo: Cortez, 1986.
6. GADOTTI, Moacyr. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.
7. GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
8. \_\_\_\_\_ . Escola Crítica e Política Cultural. São Paulo: Cortez, 1988.
9. MARTINS, Ives Eandra da Silva. A nova classe ociosa. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
10. MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1989.
11. MENDES, Dumerval Trigueiro, org. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
12. NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma escola para o povo. São Paulo: Brasiliense, 1987.
13. PUCCI, Bruno, org. Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995.
14. SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma persepctiva Social. São Paulo: Ática, 1991.