

REFLEXÕES SOBRE AS FUNÇÕES IDEOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO

FRANCISCO FERNANDES LADEIRA

JAQUELINE OTONE MOREIRA

VILMA MONTEIRO ALTHOFF

RESUMO

A escola é uma importante célula constitutiva de nossa sociedade. Nesse sentido, compreender as diferentes funções ideológicas assumidas pelas instituições escolares é de fundamental importância para a prática docente. No decorrer da história, as instituições de ensino geralmente foram utilizadas para reproduzir a ideologia da classe dominante de uma determinada sociedade. Por outro lado, a educação, enquanto ato político, também pode proporcionar aos alunos as ferramentas conceituais necessárias para desvelar a realidade, contribuindo assim para a transformação da sociedade e para a promoção da emancipação humana. Desse modo, o presente trabalho discute o caráter dialético da educação e a sua importância no jogo de relações sociais. Para tanto, elaborou-se uma retomada histórica da educação, estabelecendo-se um paralelo com as lutas de classes e a consolidação da burguesia no poder. Também foram analisadas diferentes perspectivas sobre a educação enquanto fenômeno político e social presentes nas obras de influentes pensadores como Milton Friedman, Émile Durkheim, Paulo Freire e Louis Althusser.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Ideologia. Professor. Aluno.

ABSTRACT

The school is an important constituent cell of our society. In this sense, understanding the different ideological functions assumed by the school institutions is of fundamental importance for the teaching practice. Throughout history, educational institutions have generally been used to reproduce the ideology of the ruling class of a given society. On the other hand, education, as a political act, can also provide students with the conceptual tools necessary to unveil reality, thereby contributing to the transformation of society and the promotion of human emancipation. In this way, the present work discusses the dialectical character of education and its importance in the game of social relations. To do so, a historical about the education was elaborated, establishing a parallel with the class struggles and the consolidation of the bourgeoisie in power. Different perspectives on education as a political and social phenomenon were also analyzed in the works of influential thinkers such as Milton Friedman, Émile Durkheim, Paulo Freire and Louis Althusser.

Keywords: Education. Society. Ideology. Teacher. Student.

1 INTRODUÇÃO

Uma das questões que mais estão presentes nas reflexões dos profissionais da educação diz respeito ao papel ideológico exercido pela escola em nossa sociedade. Sob uma perspectiva progressista, espera-se que as instituições escolares possam ser potencialmente transformadoras e igualitárias.

No entanto, o que muitas vezes ocorre é uma educação idealizada, isto é, um tipo de instrução destinada à classe dominante; e outra direcionada à massa da população. Além disso, a escola representa, para uma minoria privilegiada, apenas uma parcela na sua formação, enquanto que, para a grande maioria, representa o único meio formativo sistematizado de que dispõem.

Sendo assim, partindo do pressuposto de que a escola é uma importante célula constitutiva de nossa sociedade (que é dividida em classes antagônicas), este artigo tem por objetivo compreender de que modo a escola contribui para proporcionar à classe dominante a manutenção de sua hegemonia. Para tanto, buscou-se analisar quais valores ideológicos são objetivados nos conteúdos dos currículos escolares, bem como as contradições ideológicas neles existentes.

Por outro lado, evitando proposições maniqueístas, também pretende-se apontar que a escola não representa somente um espaço de inculcação ideológica e reprodução social da ordem vigente, podendo atuar como instrumento na luta de classes que ocorre na sociedade capitalista.

2 A ASCENSÃO DA EDUCAÇÃO BURGUESA

A transição do modo de produção feudal para o capitalismo, culminando com a Revolução Francesa, no final do século XVIII, se deu por meio de inúmeros levantes sociais, permeados em ideais de teóricos iluministas como Rousseau, Voltaire e Montesquieu, cujos preceitos filosóficos baseavam-se na formação integral do homem e na afirmação da igualdade geral.

Entretanto, é importante salientar que as mudanças políticas, econômicas e sociais trazidas tanto pela Revolução Francesa como pelas duas revoluções industriais representaram, em realidade, não o trabalhador, mas a nascente indústria capitalista; não a

liberdade da “igualdade geral”, mas a “liberdade” da “igualdade burguesia liberal”.

A burguesia, classe social ascendente, retirou a nobreza e o clero dos poderes político e econômico, extinguindo gradativamente a relação de produção servo-senhor feudal, instaurando as relações capitalistas também no campo e forçando a migração de grandes massas de trabalhadores rurais para as cidades.

O trabalhador assalariado urbano, por sua vez, vendia no mercado de trabalho o único bem que lhe restava: a energia de seus músculos e cérebro. São essas forças físicas que moviam os indivíduos que formavam o contingente dos trabalhadores da indústria e as populações pobres das cidades, submetidos a um regime e a um tipo de trabalho que lhes eram estranhos, mas dos quais não poderiam escapar. São eles que trabalhavam nas máquinas e na indústria extrativa, de sol a sol, em troca de salários suficientes para viverem nos limites fisiológicos da sobrevivência (PATTO, 1999).

Com a consolidação da burguesia e a necessidade da constituição de uma sociedade pretensamente democrática, fundada no contrato social, surgem, em meados do século XIX, os sistemas nacionais de ensino. À escola caberia transpor a ignorância, transmitindo sistematicamente os conhecimentos acumulados pela humanidade. Uma escola organizada em classes e centrada em um professor que transmite saberes e exercícios, os quais os alunos faziam de maneira disciplinada e sistemática (SAVIANI, 2007).

Os sistemas educacionais desta época sofreram influências de teóricos como Basedow (1777), que indicava, em seus escritos, uma educação idealizada, isto é, uma escola destinada a poucos, que “estudariam mais para chegarem mais longe”; e um outro tipo de instrução voltada para as massas, com finalidade no trabalho manual, socialmente menos valorizado.

Nesse sentido, Davydov e Markova (1987) denunciam que a principal finalidade social da educação de massa foi oferecer à maioria dos filhos dos trabalhadores somente os conhecimentos e habilidades necessários para uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social com um todo, quais sejam: ler, escrever, contar e ter ideias básicas do que se passa ao seu redor.

Por sua vez, Bantock (1968) argumenta que deveria haver dois currículos nas instituições escolares. O primeiro currículo, de “alta cultura”, seria voltado para alunos mais “talentosos”, baseado em conhecimentos e habilidades que caracterizam as classes governantes. O segundo tipo de currículo, de “baixa cultura”, seria um currículo não-literário, destinado a discentes das classes populares.

Já Mirabeau (2018) também reforçou este princípio de educação e acreditava ser perda de tempo e dinheiro dispor um maior nível instrucional àqueles que iriam somente trabalhar nas fábricas. Era, dessa forma, contrário a gratuidade do ensino, que deveria ser organizada de acordo com o “futuro econômico” e as “circunstâncias sociais” do indivíduo a quem se destinaria. Estaria aí estabelecido, como na Grécia antiga, a separação do trabalho intelectual e manual (PONCE, 2005).

Para justificar o abismo que se configurava entre o aumento de capital burguês e a miséria do proletariado, surgiram as ciências humanas. Do mesmo modo a igreja contribuiu para naturalizar as diferenças sociais, ou seja, atuando como “um poderoso instrumento para inculcar nas massas operárias a sagrada virtude de se deixar tosquiado sem protestos” (*idem*, p. 156).

A escola laica, que resultou dos conflitos entre clero e burguesia, na prática regulava o ensino religioso ministrado em suas aulas de modo que nunca estavam completamente separados. Se, por um lado, igreja e burgueses possuíam várias divergências; por outro lado, tinham um “inimigo comum”: a massa.

A visão burguesa do mundo passa então a se apoiar não apenas na racionalidade econômica, mas também científica, no sucesso segundo o mérito individual, em que o sujeito racional e ativo representava o “homem ideal”.

Essa visão de mundo e esse ideal iluminista justificam o fracasso escolar, eliminando os “incapazes” de instrução; “biologicamente ineptos”. Afirmção calculada, pois desconsiderou as reais condições da escola nesse período, em que as crianças que abandonaram a educação formal eram as mesmas que se viam obrigadas a trabalhar para auxiliar no sustento de suas famílias.

Segundo Durkheim (1978), mais importante do que responder quais os fins da educação, é saber em que consiste o preparo do aluno, quais as intenções e as necessidades do modelo de cidadão que as escolas atendem. No processo educacional, é preciso que haja uma geração de adultos e outra de crianças e jovens, e que a ação educacional seja exercida pelas gerações mais velhas sobre as demais.

Além do fator etário, para Durkheim, a educação também varia de acordo com as posições sociais:

A [educação] dos “patrícios” não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pajem, instruído em todos os segredos da cavalaria, e o vilão, que ia aprender na escola da paróquia, quando aprendia, poucas noções de cálculo, canto e gramática! (DURKHEIM, 1978, p. 38-39).

Durkheim também afirma que cada profissão requer aptidões particulares e conhecimentos especiais. Assim, a criança deve ser preparada para uma determinada função, a qual será chamada a ocupar e, dessa forma, a educação não pode ser a mesma para todos os indivíduos, ou seja, “em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce” (*idem*, p. 39).

De acordo com o pensamento durkheimiano, é impossível existir uma educação igualitária e homogênea, pois, para que isso ocorresse, seria preciso refazer as sociedades pré-históricas, em que não existisse nenhum contraste, já que:

Não há povos em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em castas fechadas, há sempre uma religião comum a todos, e, por conseguinte, princípios de cultura religiosa fundamentais, que são os mesmos para toda a gente (*idem*, p. 39-40).

Por outro lado, ao analisar as funções ideológicas dos diferentes sistemas educacionais, Giroux (1986) denuncia que, por meio dos chamados “currículos ocultos”, a escola transmite subliminarmente normas e princípios que garantem a manutenção da ordem social, bem como seus valores classistas, patriarcais e racistas. Isso significa que a cultura dominante não está apenas entranhada nas formas e nos conteúdos dos conhecimentos expressos claramente, mas é constantemente reproduzida de maneira tácita por meio das relações sociais no ambiente escolar.

Nesse sentido, ao ressaltar atitudes benéficas ao sistema vigente como conformidade a regras, passividade e obediência, o “currículo oculto” representa uma das mais poderosas forças de socialização empregadas para produzir personalidades dispostas a aceitar as relações sociais e as estruturas que governam o mundo do trabalho (LADEIRA; LEÃO, 2018).

3 PERSPECTIVA NEOLIBERAL SOBRE A EDUCAÇÃO

A perspectiva neoliberal sobre a educação apregoa que os serviços oferecidos pelas instituições escolares devem seguir as orientações mercadológicas, e não sofrerem a interferência estatal, considerada como “ameaça” à liberdade individual, à livre iniciativa e à

concorrência privada.

Segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 27), os pressupostos neoliberais para a educação partem das seguintes estratégias:

O Estado não mais como financiador da educação e sim como avaliador e controlador por meio de sistemas de avaliação; privatização das instituições educacionais públicas; aplicação de critérios quantitativos para avaliação de alunos, docentes e instituições de ensino; ênfase no caráter prático da educação; tecnicização das ações; preparação dos alunos para o atendimento à demanda empresarial de formação profissional e técnica; oferta de formação rápida e à distância, predominantemente por escolas privadas e agências de mercantilização do ensino; fetichização da educação; implantação da ideia de “sociedade do conhecimento” e da tecnologia informática.

Friedman (1985), um dos principais autores desta linha de pensamento, reconhece que a educação é benéfica por favorecer a convivência e o bem-estar de uma sociedade estável e democrática. Porém ele ressalta que o Estado deve financiar somente a instrução dos alunos cujas famílias não possuam as condições básicas de arcar totalmente com o estudo primário.

Em contrapartida, aos estudantes das famílias que detêm condições financeiras mais estáveis, Friedman sugere o ingresso em escolas privadas, que oferecerão maior qualidade na prestação de serviços, pois são movidas pela concorrência presente no mercado, mantendo-se assim o alto padrão educacional.

Desse modo, este autor afirma:

A ampla variedade de escolas surgiria para satisfazer a demanda. [...] Aqui também, como em outros campos, a empresa competitiva pode satisfazer de modo mais eficiente as exigências do consumidor do que as empresas nacionalizadas e as organizadas para servir a outros propósitos (FRIEDMAN, 1985, p. 83).

Friedman concebe como “frivolidades” os campos educacionais que envolvem esporte, dança, música, entre outros cursos, considerando que tais atividades devem ser custeadas pelos pais que resolvam propiciá-las a seus filhos, sem que sejam mantidas por meio da arrecadação de impostos.

A razão principal desta utilização do dinheiro público reside no atual sistema de combinar a administração de escolas com o seu financiamento. Os pais que preferirem ver o seu dinheiro usado para professores melhores e mais livros não dispõem de nenhum modo de expressar sua preferência, a não ser tentando persuadir a maioria a mudar as condições para todos. Este é um

caso especial do princípio geral de que o mercado permite a cada um satisfazer seus gostos – representação proporcional efetiva, enquanto o processo político impõe a conformidade. Além disso, os pais que desejarem gastar dinheiro extra na educação dos filhos ficam limitados (*idem*, p. 85).

Ainda seja, Friedman, é “injustificável” o financiamento estatal sobre a educação superior, pois esta modalidade de ensino não estaria ligada ao benefício da convivência social, mas está relacionada ao sucesso profissional individual, reafirmando ainda que, por ser um investimento em capital humano para preparação vocacional e profissional, o ensino superior deverá ser financiado pelo próprio indivíduo interessado na aquisição deste capital cultural. Assim, tornando-se produtivo, ele será recompensado por meio da prestação de seus serviços, configurando-se como incentivo a este tipo de investimento.

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Com base em estudos de grandes tendências pedagógicas, como a humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e do materialismo histórico dialético; pensadores como Paulo Freire (1988), Althusser (1987) e Demerval Saviani (2007) trazem análises importantes relativas ao caráter contraditório da educação, que poderá resultar em uma prática voltada aos interesses populares, com vistas à transformação social.

Althusser (1987) aponta que a escola, como aparelho ideológico de Estado, pode tanto reforçar a hegemonia da elite econômica quanto pode se constituir em lugar e meio para o desenvolvimento da luta de classes no plano discursivo/simbólico.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 42,43).

Sobre o caráter dialético da educação, Paulo Freire (1985, p. 167-168) pontua:

A educação tanto pode orientar-se em torno de um sonho de conservação do mundo, da realidade tal qual ela está (e nesse sentido a educação ajudará os interesses da dominância), ou ela pode orientar-se no sentido da transformação da realidade, o que a levará a trabalhar contra os interesses da dominância. [...] Enquanto a hegemonia dominante pretende pacificar a percepção da massa popular com relação ao diálogo concreto tal qual está sendo, o papel de quem sonha com a transformação da sociedade é

exatamente o de pacificar a consciência para desnudar a realidade tal qual ela está.

Sendo assim, para a concretização efetiva do processo de transformação da realidade, torna-se fundamental que as instituições escolares possam promover a desconstrução dos diferentes discursos que legitimam as desigualdades sociais. Desse modo, conforme esclarecem Ladeira e Leão (2018, p. 69):

Abordar temáticas como desigualdades sociais, racismo, homofobia ou sexismo em sala de aula significa enfatizar que as diversas formas de desigualdade não são naturais, mas socialmente construídas pelo ser humano no decorrer de um processo histórico marcado por relações dialéticas de dominação de alguns grupos sobre outros. Portanto a educação pretende ser realmente libertária, e não um treinamento para o *status quo*, cabe ao professor apresentar diferentes visões de mundo para que os alunos, cientes dos mecanismos ideológicos que estão por trás das relações sociais, possam melhor se posicionar e compreender a realidade.

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante compreender que um determinado discurso não surge *ex nihilo*, tampouco é um simples e desprezioso relato dos fatos. Conforme assevera Mannheim (1968), não há pensamento humano que seja completamente imune às influências ideologizantes de seu contexto social.

Assim como sugere Foucault (1996), docentes e discentes devem se questionar por que um discurso apresenta-se de tal modo (e não de outro), em determinadas circunstâncias, num dado contexto e compreender como alguns termos podem ser banalizados, sofrer empobrecimento semântico ou receber novas significações com o objetivo tácito de induzir o receptor a compactuar com um determinado viés ideológico.

Para Sapir (1929), citado por DeFleur e Ball-Rokeach (1993), vocábulos, convenções de linguagem e significados modelam construções comuns de sentido da realidade, proporcionando aos indivíduos que se inserem em um determinado ambiente social orientações subjetivas distintas acerca do mundo em que vivem:

A língua é um guia para a “realidade social”. A língua condiciona fortemente todo o nosso modo de pensar acerca de problemas e processos sociais. Os seres humanos não vivem sozinhos, em um mundo objetivo nem no mundo da atividade social, como é geralmente admitido, mas se acham bem à mercê da língua em particular, que se tornou o meio de expressão para a sua sociedade. É bastante ilusório imaginar que a gente (sic) se ajusta à realidade essencialmente sem recorrer ao emprego da língua e que esta seja um mero meio incidental de resolver problemas específicos de comunicação ou reflexão. O que importa é que o “mundo real” é em grande parte construído

inconscientemente com base nos hábitos de linguagem de grupo (SAPIR, 1929 apud DEFLEUR; BALL-ROKEACH, 1993, p. 270).

Concordamos com Hall (2003) que os processos discursivos são poderosos e eficientes construtores e legitimadores das diferentes formas de identidade coletiva. Diante dessa realidade, é imprescindível que os segmentos historicamente oprimidos possam se apropriar da linguagem para que assim fomentem suas próprias representações sociais, pois “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos apoderar-nos” (FOUCAULT, 1986, p. 10).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo buscou-se levantar algumas questões relativas ao papel ideológico que a escola cumpre na sociedade e nos sujeitos que nela se constituem. Entende-se que a escola não pode perder de vista a sua função de socializar saberes universais de forma metódica e sistematizada às camadas populares, como possibilidade de movimentação social, com vistas de atender aos seus interesses emancipatórios.

Nessa perspectiva, consideramos que o professor deve ter consciência de que é essencial, embora não suficiente, neste processo, e que sua prática deve estar coerente com os objetivos que esta escola libertária busca atingir. Temos, em suma, a convicção de que a instituição escolar é um espaço de contradições, as quais permitem novas visões e atitudes sociais.

Conforme apontado neste trabalho, a escola, enquanto importante instituição de socialização das novas gerações, pode desempenhar diferentes papéis ideológicos. Como mecanismo de manutenção do *status quo*, ela pode ser utilizada para transmitir a ideologia da classe dominante de uma determinada sociedade. Por outro lado, ela pode ser um espaço de transformação da realidade.

Em outras palavras, podemos dizer que a educação não é neutra, pois toda prática educativa tem uma dimensão política, se posiciona frente à realidade, podendo contribuir para reforçar ou modificar uma determinada situação da sociedade.

Portanto, é imprescindível refletirmos sobre qual escola realmente queremos para as nossas crianças e jovens: aquela “reprodutivista” que corrobora com os diversos tipos de antagonismos sociais presentes em nossa realidade, conforme denunciavam Althusser (1987)

e Bourdieu (1998), entre tantos outros pensadores; ou a escola “transformadora” que constrói discursos contra-hegemônicos, reflexiva, questionadora e atuante, que afasta qualquer possibilidade de naturalização das desigualdades entre os seres humanos?

Por outro lado, é importante frisar que a educação, por si só, não altera a realidade. São as mudanças políticas, econômicas e culturais que modificam a educação. Apesar de a escola não ser completamente subordinada aos interesses dominantes, ela não é uma instituição autônoma em relação às outras instâncias sociais. As soluções para as questões educacionais não estão ligadas a medidas focadas e pontuais (CAVALCANTI, 2011, p. 82).

Sendo assim, a educação não deve ser vista a partir de uma perspectiva ingênua e pedagógica, segunda a qual ela seria a chave de todas as questões e “redentora da sociedade” (FREIRE, 1985; SAVIANI, 2007). Um melhor sistema educacional somente será possível na medida em que também seja colocado em prática um projeto efetivo de transformação global da sociedade, pois, lembrando as palavras de Freire e Faundez (1985), “não é mudando as partes que se muda o todo, mas é mudando o todo que se mudam as partes”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

BANTOCK, G. H. **Culture, Industrialization, and Education**. London: Routledge & Kegan Paul, 1968.

BASEDOW, Johann Bernhard. **Practische Philosophie für alle Stände**: Ein weltbürgerlich Buch. Vol 2. 1777. Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?id=aqg2AAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 30 jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (org.). **O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, p. 77-96, 2011.

DAVYDOV, Vasily. V.; MARKOVA, Aèlita Kapitonovn El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SUARE, M. **La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, p. 173-174, 1987.

DEFLEUR, Melvin L; BALL-ROKEACH, Sandra. **Teorias da comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

DURKHEIM, Émile. Educação, sua natureza e função. In: **Educação e Sociologia**, 11. ed. São Paulo: Melhoramento, 1978.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. Freire e a natureza política da educação. A Tarde. Capa do Caderno 2. 4 de abril de 1985. Entrevista concedida a Sérgio Mattos. In: MATTOS, Sérgio. **O contexto midiático**. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GIROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LADEIRA, Francisco Fernandes; LEÃO, Vicente de Paula. **A influência dos discursos geopolíticos da mídia no ensino de Geografia: práticas pedagógicas e imaginários discentes.** Curitiba: CRV, 2018.

MANNHEIN, Karl. **Ideologia e utopia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MIRABEAU, HONORÉ GABRIEL RIQUETI DE. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Honor%C3%A9_Gabriel_Riqueti_de_Mirabeau&oldid=52475025>. Acesso em: 27 jun. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1999.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.