

Função social da escola pública¹

Marlene Lucia Siebert Sapelli²

Podemos iniciar a discussão proposta no título problematizando com o próprio entendimento do mesmo. Quando afirmamos que há **uma** função social da escola pública, singularizamos o conjunto de funções que a escola realiza: de assistência social; de socialização de conhecimento; de padronização de atitudes, hábitos e valores; de treinamento para o trabalho; de execução serviçal alienada de projetos partidários e empresariais, etc... E quando referenciamos a escola como pública precisamos adjetivar o seu caráter público ou como burguês ou como popular. E se assim o fizermos, precisamos compreender que elementos compõem o primeiro e o segundo adjetivo.

Na história da escola brasileira encontramos elementos suficientes para explicitar sua prestação de serviço para legitimar a ordem social³. O processo de Educação formal ministrado nos 210 anos de hegemonia jesuítica (1549- 1759)⁴, por exemplo, expressava claramente os objetivos de difusão da religião católica e de colonização tanto do espaço físico como das pessoas⁵. Podemos dizer que nenhum movimento educacional foi tão poderoso quanto o produzido pelos jesuítas. Azevedo (apud ARANHA, 1996, P. 116) considerou a ação dos jesuítas o “cimento da nossa unidade”, principalmente política.

Com o movimento iluminista na Europa, questionou-se a superioridade da fé sobre a razão e, no Brasil, desencadeou-se um alerta em relação ao poder econômico e político conquistado pelos jesuítas⁶, bem como, em relação ao modelo pedagógico que adotavam. Diante deste quadro o Marquês de Pombal foi nomeado para consolidar a expulsão dos jesuítas. Apesar disto não houve ruptura significativa em relação ao modelo educacional dos 210 anos anteriores. ROMANELLI (1998, p. 36) afirma que a expulsão dos jesuítas, na verdade, não mudou de imediato o sistema de ensino, pois, foram os jesuítas que

formaram as massas de tios-padres e capelães de engenho e que, por exigência das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados nos seminários dirigidos por jesuítas, eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina.

Mais tarde, com a vinda da família real ao Brasil (1808) foram criadas para as elites as Academias e as escolas para meninas (ALMEIDA, 2000, P. 41-52). Para as classes mais

¹ Palestra feita no I Fórum Municipal de Educação promovido em 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR

² Professora na Unipar, campus Cascavel, PR, marlene@unipar.br

³ Estas discussões estão inseridas no livro “Escola: espaço de adestramento ou contradição?” (2004) da autora deste artigo.

⁴ Ver NEVES, 1993; RAYMUNDO, 1998 e ROMANELLI, 1998, P. 33-47

⁵ Esta concepção da educação “assumia, assim, plenamente, o conteúdo doutrinário do Cristianismo pós-Reforma; dirigia os objetivos da educação escolar à formação da elite intelectual destinada à liderança da sociedade colonial; privilegiava então o trabalho intelectual e desvalorizava o trabalho manual; seu universalismo, ou melhor, seu europeísmo, levava os estudantes a não se confrontar com a problemática da realidade concreta em que viviam, além de separa-los cada vez mais da população. Ao invés da busca de um eventual modelo de civilização a ser construído na colônia, o que era introjetado nas novas gerações é que o verdadeiro modelo de civilização estava fora, na Europa” (SEVERINO, 1986, p. 67).

⁶ Ver SEVERINO, 1986, P. 67 E 68

pobres foi adotado o Método Lancasteriano (ensino mútuo)⁷, pelo qual muitas pessoas eram instruídas ao mesmo tempo e a um baixo custo.

Somente no final do século XIX, na voz de Rui Barbosa⁸ é que as discussões sobre a instrução elementar para todos foi fortalecida. Igualmente fortalecida foi a necessidade de laicização da Escola. Segundo SEVERINO (1986, p. 66) a afirmação do laicismo foi a forma encontrada pelo Estado para recusar a ingerência direta da Igreja em sua política e para dispensar a mediação da **ideologia católica** na consecução de seus objetivos. A mediação ideológica dar-se-ia, então, pela ciência, supostamente neutra.

Segundo SEVERINO (1986, p. 78) “a modernização econômica e cultural do país levou a um paulatino abandono da ideologia religiosa do catolicismo e a uma afirmação de uma ideologia liberal leiga *autônoma*”. Havia a necessidade de se construir uma identidade nacional e instruir o povo para habilitá-lo a votar. A educação deveria contribuir para a consolidação destes objetivos.

Apesar da voz de Rui Barbosa não ter sido suficiente e eficaz, um grupo de profissionais da Educação deu-lhe eco, nos anos 30, através do Movimento dos Pioneiros da Educação, influenciados pelo positivismo de Comte e pelo pragmatismo de John Dewey. A proposta era democratizar o acesso à instrução, independente de classe ou raça e instruir trabalhadores para o processo de urbanização e industrialização. CURY (apud SEVERINO, 1986, p. 79-80) afirma que a versão ideológica dos pioneiros representa a adaptação da política educacional ao processo econômico gerado pelas novas formas produtivas, bem como a adaptação do capitalismo dependente periférico pela reforma educacional dentro do processo de urbanização.

A única oposição significativa ao modelo proposto pelos pioneiros da Educação foi a dos anarquistas. José Oiticica, líder anarquista, considerou a proposta da educação da época burguesa e apontou como chave desta proposta o preconceito.

A chave desta educação burguesa é o *preconceito*. O Estado, exatamente pelo mesmo processo usado com os soldados, vai gravando, à força de repetições, sem demonstrações ou argumentos falsos, certas idéias capitais, favoráveis ao regime burguês, no cérebro das crianças, dos adolescentes, dos adultos. Essas idéias, *preconceitos*, vão se tornando, pouco a pouco, verdadeiros dogmas indiscutíveis, perfeitos *ídolos subjetivos*. (...) Esta idolatria embute no espírito infantil os chamados *deveres cívicos*: obediências às instituições, obediências às leis, obediência aos superiores hierárquicos, reconhecimento da propriedade particular, intangibilidade dos direitos adquiridos, amor da Pátria até o sacrifício da vida, culto à bandeira, exercício do voto, necessidade de parlamentos, tribunais, força armada etc.etc. (Oiticica apud ARANHA, 1996, P. 199-200)

Nas décadas seguintes a proposta educacional esteve muito voltada à formação do trabalhador, principalmente explicitando a preocupação com o domínio da técnica e relativizando as questões sociais e políticas, mas, apesar disto, exercendo controle simbólico, inclusive, com a interferência dos organismos internacionais.

De 1964 a 1969, foram assinados os acordos MEC-USAID e pudemos perceber a interferência mais direta dos EUA na nossa política educacional. Tal interferência fica exemplificada na ação do governo militar que

concordou em assinar os chamados acordos MEC/USAID (1964 a 1969), autorizando, através da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) a elaboração de cartilhas e livros didáticos cujos conteúdos, formas (letra, desenho, etc...) e até mesmo fundamentação

⁷ Ver BASTOS & FARIA FILHO, 1999

⁸ Ver MACHADO, 2002

psicopedagógica seguiam as instruções e orientações dos assessores americanos que cuidavam da implementação desse programa de “ajuda”. (FREITAG; COSTA & MOTTA, 1997, P. 25)

Na década de 70 acirrou-se o controle ideológico através do processo de educação formal, respaldando-se a Ditadura Militar. O controle do conteúdo do processo de educação formal deu-se, inclusive, na sala de aula. Segundo SEVERINO (1986, p. 91) o conteúdo de ensino foi totalmente tecnicificado, a organização interna das instituições foi definida de fora pela legislação, a vida universitária se reduziu a um mínimo formal, a educação política de juventude se limitou a um civismo catequético altamente ideologizado e formalmente, cuidando os dispositivos repressivos de evitar qualquer desvio no procedimento político dessa juventude, ou seja, o processo de educação formal naquele período foi política, direta e totalmente vigiada.

Após a ditadura, apesar da aparência de *redemocratização* que se criou e apesar da emergência de tendências mais críticas para a educação, como a histórico-crítica (SAVIANI, 2001), no cotidiano das escolas o que se viu, em geral, foi a continuidade dos modelos consolidados anteriormente: a escola tradicional, a escola nova e a escola tecnicista.

Na década de 90 e início do século XXI vamos assistir o acirramento da interferência dos organismos multilaterais na construção das propostas educacionais e claramente, pode-se perceber como objetivo central o controle simbólico via Escola em detrimento da formação onilateral do homem. Outra questão clara foi a busca da democratização do acesso à escola, porém carregada da intenção de higienizar a sociedade e não de oferecer num nível superior a democratização do conhecimento produzido pela humanidade.

Apesar da história da Escola no Brasil explicitar um processo de atrelamento da mesma a diferentes interesses, ora para construir consensos, ora para treinar e docilizar para o trabalho, no cotidiano das Escolas, em geral, perdeu-se a capacidade de reflexão sobre tal questão. A Escola tem sido objeto de reflexão de poucos profissionais, especialmente, quando esta reflexão é feita no sentido de considerá-la um espaço de contradição. Há uma alienação⁹ dos profissionais da educação em relação ao seu próprio objeto de trabalho. Alienação esta produzida pelas condições objetivas de trabalho de tais profissionais. Uma destas condições é a negação do aprofundamento teórico-metodológico continuado¹⁰. Não que considere todos os profissionais da Educação alienados. Alguns o são e são inocentes úteis. Outros são executores conscientes, ou para a cumplicidade ou para a ruptura.

Temos nós, os profissionais da educação, consciência dos fins de nossas ações? Percebemos a que projeto de sociedade prestamos serviços? Ao selecionarmos os saberes escolares, que critérios utilizamos? A crítica reflexiva para explicitação das contradições

⁹ CHAUI (1998, p. 172 a 173) aponta três tipos de alienação: social, econômica e intelectual. Segundo a autora, no primeiro caso, o sujeito não se considera produtor das instituições sócio-políticas e assume atitude de passividade ou de rebeldia individual; no segundo caso o sujeito que vende sua força de trabalho não usufrui do resultado do mesmo e no terceiro caso os intelectuais ignoram que as idéias têm origem social e ganham força própria.

¹⁰ E aqui preciso registrar, não só o descaso das Secretarias de Educação, mas das próprias instituições de Ensino Superior que, ao invés de aproximarem-se dos profissionais da Educação Básica, no sentido de compartilhar reflexões (mesmo que às vezes limitadas) que são resultado do seu potencial de pesquisa, preferem, nos seus “castelos” culpabilizar tais profissionais e permitir-se olhá-los com desdém e superioridade.

tem sido um parâmetro das nossas ações? Temos sido manipulados, manipuladores ou contribuímos para construir consciência?

Diante de tais questões queremos resgatar duas reflexões: a de Mário Cortella sobre a relação sociedade/escola (CORTELLA, 2001, P. 131 A 137) e de Carlos Roberto Jamil Cury sobre os componentes básicos do fenômeno educativo (CURY, 2000, p. 87 a 121).

CORTELLA nos provoca a refletir sobre que função atribuímos à Escola. O autor aponta pelo menos três posições que, geralmente, assumimos: a de otimistas ingênuos, a de pessimistas ingênuos e a de otimistas críticos.

Quando assumimos a posição de otimistas ingênuos, atribuímos à Escola “uma missão salvífica” (CORTELLA, 2001, p. 131), ou seja, consideramos a Educação como alavanca para o desenvolvimento e para resolução dos problemas sociais. Historicamente, esta posição foi enfatizada, principalmente nos discursos de Rui Barbosa e no Manifesto dos Pioneiros da Educação e hoje, permeia os documentos oficiais do MEC, do BIRD¹¹ e do BID¹². Esta tem sido a posição que tem legitimado a exclusão dos sujeitos da sociedade e tem atribuído a eles próprios a responsabilidade pela mesma, sustentando o mito da Escola, que aliás, está em decadência e cedendo lugar ao mito da empregabilidade.

A Educação, em relatórios como o de DELORS (1999, p.11) é enfatizada como solução para todas as mazelas sociais.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideais de paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé tanto nas pessoas como nas sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...

Se democratizamos o ensino como forma de equalizar as condições para a competição social e alguns perdem em tal processo competitivo, conclui-se que esse não se empenhou o suficiente ou tem atributos de nascimento que o limitam. Não se questiona, nesta direção de pensamento, a amplitude da democratização do saber como passo superior à democratização do ensino e nem a luta de classes. Se não resolvemos a desigualdade social no âmbito da sociedade, pois este é o limite do capitalismo, preciso transferir tal possibilidade de resolução ou para a Escola, ou para uma vida posterior a esta, ou para o sonho¹³, ou para um “planeta azul”.

¹¹ BIRD é o nome oficial do Banco Mundial. Foi criado juntamente com o Fundo Monetário Internacional, em 1944, na Conferência de Bretton Woods e começou a operar em 25/06/1946. Hoje, 184 países são membros do grupo do Banco Mundial. O Brasil fez adesão ao grupo em 14/01/1949 (Banco Mundial, 2002).

¹² O Banco Interamericano de Desenvolvimento é uma instituição financeira internacional, criada em 1959, para ajudar a acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe. Está sediado em Washington (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2000, p. 3).

¹³ Algumas Prefeituras, em parceria com o SEBRAE, têm feito um esforço junto aos professores do Paraná para que adotem o que chamam de *Pedagogia Empreendedora*. Para alastrar as idéias alienantes de tal Projeto foi distribuído o livro *Pedagogia Empreendedora* (Fernando Dolabela). Adotar essa perspectiva tem feito alguns profissionais da Educação executarem oficinas para *ensinar a sonhar*. Nesse sentido a Escola exerce um papel de instrumento de alienação, conformismo e culpabilização da vítima. Claro, num sistema no qual as pessoas são excluídas precisamos fazê-las crer que elas é que criam suas oportunidades, ou seja, além da exclusão que sofrem atribui-se a elas o peso da culpa pela mesma. Adotamos assim um quinto pilar como parâmetro curricular: aprender a empreender.

São falas dos otimistas ingênuos: “Meu filho, estuda para ser alguém na vida”; “Os países desenvolvidos souberam investir na Escola”; “Vou fazer uma faculdade e conquistar vida mansa”; “Estude para se tornar um empreendedor e realizar todos os seus sonhos”. Os portadores de tal visão, geralmente, chegam à decepção por causa da demora ou impossibilidade em ver tais sonhos realizados. Se a Escola fosse a solução, o início do século 21 seria com certeza, melhor do que os séculos anteriores, considerando o número de escolas que temos e o número de alunos matriculados nas mesmas.

Segundo CORTELLA, em posição antagônica a esta, encontram-se os pessimistas ingênuos. Aqueles que pensam a Escola como totalmente determinada a partir dos interesses da classe dominante, portanto, não havendo nada a ser feito no seu interior, que não seja a reprodução das relações sociais explicitadas na própria sociedade. Historicamente temos nesta posição os Anarquistas em sua proposta de Escola Operária. (ARANHA, 1996, p. 199) e os críticos-reprodutivistas (SAVIANI, 2001, P.15). O que diferencia os primeiros dos segundos é a ação após a crítica.

E numa posição intermediária encontram-se os otimistas críticos, que como eu, teimam em acreditar e perceber a Escola como espaço de contradição. Considera-se assim, que não se faz revolução via Escola, mas que o espaço da educação formal pode ser, ao menos, um espaço de desvelamento das estruturas que sustentam a desigualdade social e de explicitação das relações de poder e exploração de uns sobre os outros.

Para realizar a função contraditória de reproduzir/explicitar as relações sociais de classe, a Escola lança mão dos seus agentes, dos materiais didáticos, das idéias e rituais pedagógicas

Para ampliar essa discussão, podemos didaticamente apontar algumas funções que a escola vem realizando, com o objetivo de problematizá-las:

a) A escola como socializadora do conhecimento produzido pela humanidade

Se o conhecimento produzido pela humanidade é uma espécie de herança, então todos deveriam ter direito a ela, igualmente. O que acontece é que o que se torna saber escolar na escola de uma determinada classe social não é o mesmo que se torna saber escolar para outra classe social. Além disso, as condições concretas de acesso a esse conhecimento fora da escola também é diferenciado. Outra questão a ser pensada é que quando definimos o conteúdo escolar definimos métodos positivistas para lidar com eles, limitando a possibilidade de torná-lo instrumento para uma compreensão ampliada e profunda das relações sociais e da situação de sujeito. Que método então deveríamos adotar?

Mesmo dentro da escola pública temos que verificar se todos têm acesso ao conhecimento. Às vezes pensamos que ele deve ser destinado a quem ocupa o espaço de aluno e acabamos tendo em nossos quadros funcionários totalmente analfabetos ou analfabetos funcionais.

Quando organizamos o saber escolar temos também que ter clareza sobre sua não neutralidade e que quando informamos, formamos! A forma e conteúdo da informação têm uma direção, uma intenção, um propósito, portanto não são neutros.

Precisamos superar o discurso de que o governo quer um povo ignorante porque mantê-lo sem instrução representa a garantia de manipulá-lo. Não é verdade que a classe dominante ou o seu gerente de plantão, o Estado, assim agem. Hoje, há uma necessidade de instrução mínima. Nossa sociedade apresenta uma complexidade tecnológica maior do que

há três décadas e exige um “consumidor instruído”. Não poderíamos, por exemplo, trabalhar de graça para os donos de bancos (quando operamos sozinhos os serviços prestados) se fôssemos totalmente analfabetos. Mas é claro que esta instrução está condicionada pelo limite do pragmatismo capitalista.

b) A escola como disciplinadora para a vida social e produtiva

Muitas vezes nosso objetivo é fornecer ao cliente – o capital – sujeitos mais instruídos, mais educados, mais dóceis e mais tolerantes para suportar a pressão do movimento de exclusão crescente.

As regras e a hierarquia da escola são similares às do contexto social e contribuem para um treinamento com o objetivo de aceitá-las. A escola seria uma espécie de instituição intermediária entre a família que se organiza num contexto menos formal em relação às regras e hierarquia existentes no espaço da produção, e o próprio espaço de produção formal. A escola, ao contrário da família é um espaço mais “regrado”. São vários os exemplos que explicitam a similaridade da escola com o espaço de produção: o registro de frequência (cartão ponto na empresa); os cargos (ênfatizando o poder de cada um); os horários (blocos com pequenos intervalos); a seriação (reproduz a possibilidade de subir na carreira); o uniforme (para aceitar a padronização); a competição; o espaço físico (precisamos acostumar a trabalhar num espaço limitado e sem objetos pessoais que possam interferir na produção); a nota (aprender o valor de troca pelo salário). Não há instituição mais apropriada para treinar o trabalhador em relação aos hábitos exigidos pelo espaço da produção formal. Este treinamento inicia já na educação infantil. Parece-nos que há uma preocupação maior com o desenvolvimento de habilidades do que com o domínio técnico científico. Isto se expressa claramente quando, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assumimos os quatro pilares: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a aprender. Ao mesmo tempo que padronizamos os comportamentos, contribuimos para padronizar os pensamentos.

c) A escola como executora de programas partidários e empresariais

A escola tem servido para realizar programas assistenciais governamentais como distribuir comida, realizar campanhas de saúde, distribuir livros didáticos, vales, etc... Isto tem representado uma prestação de serviços da escola para a consolidação de políticas compensatórias e promoção do “ego partidário” dos governos.

Além disso na escola tem sido depósito de projetos que dão cara de “responsabilidade social” a empresas que vendem agrotóxicos, que destroem a natureza, que exploram seus funcionários. Afinal, não há um lugar de encontro coletivo diário tão fácil de ser usado para disseminar tais projetos e torná-los visíveis, inclusive a custos baixos já que a mão de obra de quem executa os projetos já está sendo paga pelos cofres públicos.

d) A escola como consumidora de produtos

Imaginem quantas empresas quebrariam se as escolas fechassem de um dia para outro. Há para a escola uma função econômica que passa imperceptível. Grandes e

pequenas empresas de livros, material de limpeza, móveis, uniformes, papel, material de expediente em geral faturam milhões anualmente vendendo seus produtos. Diga-se: a preços que no mercado comum são quase impossíveis de se praticar.

e) A escola como disseminadora de ideologias e preconceitos

Se considerarmos que hoje há falta de trabalho formal para a maioria e que há necessidade de estabelecermos uma verdade única, podemos dizer que a escola mais articula o controle simbólico do que prepara para o trabalho formal. A escola tem sido um espaço de disseminação de valores, crenças, convicções. Isto pode ser facilmente explicitado, principalmente, quando analisamos os materiais utilizados nas escolas. Há uma disseminação de preconceitos (relativos a etnias, classes sociais, gênero...) e diferentes ideologias, inclusive religiosas (impõe-se com naturalidade o catolicismo).

Diante destas funções da Escola, precisamos nos perguntar sobre as funções que os trabalhadores da educação realizam para consolidar as funções da mesma. Às vezes ouvimos, especialmente dos professores, que não conseguem mais socializar o conhecimento, que a escola não tem realizado sua função principal, porque tem muitas outras funções. Não estaríamos nos escondendo por detrás das novas tarefas da escola neste novo contexto social para deixarmos de realizar uma das funções? Afinal, quantas horas o professor gasta com as outras funções: como distribuir merenda, atender pais, conversar com o aluno em crise, entregar cestas, aplicar projetos de empresas? Qual das funções poderíamos nos recusar a realizar? Apesar de tudo isto lhe sobra tempo. E o que faz com ele? Socializa um conhecimento superficial, inútil, fragmentado e distante da realidade social. Mesmo o tempo gasto para realizar as outras funções não pode servir de pretexto para socializar conhecimento?

Não adianta idealizarmos a escola. Ela é fruto, em parte, do contexto e este é o contexto. É preciso mobilizar politicamente os trabalhadores da educação. O engajamento faz-se necessário ou para reforçar a construção de instrumentos para romper ou para manter com o modelo social. Um trabalho crítico deve permitir vislumbrar formas de viver que não se limitem à lógica da irracionalidade do capital.

A questão é que precisamos ter clareza sobre que projeto de sociedade faz parte do nosso projeto de vida e que levamos este projeto para o nosso trabalho. Estamos com as mãos limpas ou sujas na construção do atual projeto de sociedade.

A grande questão é então definir as funções da escola pública a partir da perspectiva de uma educação popular. Educação popular é uma educação de classe. A luta das camadas populares pelo acesso à instrução foi mascarada pela democratização da escola, mas só do seu espaço, onde se realiza um processo de educação burguesa e não de educação popular.

Oferecer uma educação popular¹⁴, não implica em deixar de distribuir merenda ou vales, mas garantir um processo educativo que faça o sujeito refletir sobre si mesmo e sobre sua classe, contribuir para que as classes dominadas deixem de ser classe em si e passem a ser classe para si. Não podemos isolar a escola da luta de classes.

¹⁴ Ver VALE, 1996.

A escola pode realizar sim, várias funções, mas não pode deixar de realizar sua função de construir uma escola pública que ofereça um processo educativo popular.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. P. de. *História da instrução pública no Brasil – 1500 a 1889*. São Paulo: Educ; Brasília: INEP/MEC, 2000.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação*. 2 ed. Revisada e atualizada, São Paulo: Moderna, 1996
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Informações básicas*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2000.
- BANCO MUNDIAL. *Qué es el ?* Disponível em <http://www.bancomundial.org/queesbm.htm> Acesso em 30 de julho de 2002.
- BASTOS, Maria H. C. & FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 4 ed. São Paulo: Cortez/Fundação Paulo Freira, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: MEC:UNESCO, 1999.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa: Pensamento e Ação – uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.
- NEVES, Fátima Maria. *Educação jesuítica no Brasil Colônia: a coerência de forma e conteúdo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. 1993.
- RAYMUNDO, Gislene Miotta Catolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educacionais dos jesuítas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 1998.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 20 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 34 ed. Revista. Campinas,SP:Autores Associados, 2001.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- VALE, Ana Maria. *Educação Popular na Escola Pública*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.