

RESUMO

O presente estudo não pretende realizar a macro-análise das lutas sociais. Ele intenta atomizar o objeto de conhecimento, para desvelar o imaginário de uma classe social, através das representações contidas no relato oral de um informante, que ao descrever a sua "história de vida", revela as motivações para a participação nos movimentos sociais, fundamentalmente a luta pela educação. Ele é também, uma retomada da Dissertação da autora "A Praxis Transformadora do Educador: um relato oral de Cândido Grzybowski", sobre sua experiência, à luz de categorias Gramscianas, agora sobre outra temática, as representações sobre a escola. Aqui, é possível perceber a importância que o imaginário social assume para uma classe social, como esta se relaciona com as classes antagônicas, como elabora sua história presente, analisa o passado e constroa as aspirações para o futuro. Pretende-se uma análise de representações do imaginário social de uma classe, através de Durand, de Baczko e de Castoriades.

ABSTRACT

The present study does not intend to carry through the macro-analysis of the social fights. It intends to atomize the knowledge object, in order to show the imaginary one of a social class, through the representations contained in the verbal story of an informer who, describing his "history of life", discloses the motivations for the participation in the social movements, basically the fight for the education. It is, also, a retaken of the author's MS dissertation "The Transforming Praxis of the Educator: a verbal story of Cândido Grzybowski", on its experience, in the light of Gramscians categories, now on another one thematic: the representations about the school. Here, it is possible to perceive the importance that the social imaginary assumes for a social class, how relates with the antagonistic classes, how elaborates its present history, how analyzes the past and build the aspirations for the future. An analysis of representations of the social imaginary of a social class is pretended, through Durand, Baczko and Castoriades.

A CONCEPÇÃO DE ESCOLA NAS REPRESENTAÇÕES DOS TRABALHADORES RURAIS

*Sandra Maria Vinagre Paes**

O presente estudo, não pretende realizar a macro-análise das lutas sociais. Ele intenta atomizar o objeto de conhecimento, para, desvelar o imaginário de uma classe social, através das representações contidas no relato oral de um informante, que ao descrever a sua “história de vida”, revela as motivações para a participação nos movimentos sociais, fundamentalmente a luta pela educação. Esse estudo é também, uma retomada da Dissertação da autora **A Praxis Transformadora do Educador: um relato oral de Cândido Grzybowski, sobre sua experiência, à luz de categorias Gramscianas**, agora sobre outra temática, as representações sobre a escola.

Cândido Grzybowski, é um intelectual que trabalha com Movimentos Sociais Rurais, no IBASE (Instituto Brasileiro de Análise Sócio Econômica), oriundo de uma família polonesa, radicada no Rio Grande do Sul numa colônia polonesa, que depois se desloca para a periferia de Erechim. É uma família grande, composta por nove irmãos, pai, mãe e sempre algum outro parente: tios, primos, tias. A casa estava sempre cheia, mas ele tem pouco tempo de convivência familiar, pois logo vai para a escola e depois para o Seminário. Até os seis anos, Cândido falava polonês e foi aprender português na escola – unidocente próxima à colônia em que vivia. Que importância teria essa escola de baixa

* Mestre em Ciências Humanas, Área de Concentração: Educação Brasileira pela PUC/RJ. Professora do Instituto de Educação da UFMT. Chefe do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Doutoranda de Sociologia na UnB.

qualidade, na vida do sujeito?

O movimento modernista estabeleceu um liame entre cidade e campo (BRADBURY, 1989). A cidade tornou-se a detentora do progresso, enquanto o campo preservou os princípios conservadores e os valores do período colonial. No entanto, em relação às lutas pela educação, cidade e campo permanecem coesas. Na verdade, a escola é para o camponês o meio de aproximação da cidade.

No Brasil, os anos 40 e 50 caracterizam-se pelo avanço do capitalismo sobre as áreas urbanas (SINGER, 1984, p. 226), introduzindo a indústria monopolista, principalmente na região sudeste (BERGER, 1980). Esse fator fomentou, na cidade, o ensino profissionalizante, para atender à crescente industrialização do país (WARDE, 1983, p. 66; CUNHA, 1977).

Para GRAMSCI (1985, p.9) “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, não importando se localizada na região urbana ou rural. Na vida do informante, que relata fatos da década de 50, foi possível verificar que a escola também exerceu um papel preponderante:

Filho de polonês onde escola é importante (...) essa história de escola domina em termos, porque se briga por ter escola, a população briga, tinha que lutar (...) para manter aquela escola de pé, porque era vital ter aquela escola funcionando, uma escola uni-docente com professor decente, era uma coisa vital na comunidade local. (CÂNDIDO)

A escola é fundamental para a classe média rural e esta não se conforma com qualquer escola, ela luta por escola de boa qualidade. Para possibilitar uma boa escola aos filhos, os colonos vendem terras, mudam de cidade, buscando sempre o melhor. É o desejo de dar aos filhos a educação que eles não puderam ter e que segundo acreditam,

garantirá a ascensão social do filho. Essa aspiração, põe às claras o caráter libertador da educação, no imaginário da classe rural.

A grande bandeira de luta dos pioneiros Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros, era a ampliação quantitativa da rede pública e a democratização do acesso, para os filhos da classe trabalhadora, calcados no princípio de igualdade da Ideologia Liberal (CUNHA, 1985; GADOTTI, 1983).

GRAMSCI (1985, p.9), ao falar da importância da escola para a elevação do nível cultural de um país ressalta:

neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número...

GRAMSCI (1985, p.118) avalia como necessária a formação escolar, considerando de grande valor a preocupação com a ampliação quantitativa e qualitativa da rede escolar. Sua proposta é uma proposta democrática, que busca atender a todos os segmentos de classe da sociedade. Para tanto, associa escola a trabalho com o intuito de promover a formação de quadros dirigentes da classe trabalhadora, através da formulação de um modelo de escola:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre eqüanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

A pequena burguesia agrária, assim como o camponês médio tem na escola um meio de proporcionar aos filhos, melhores condições de vida, ascensão de classe e a possibilidade de trabalho na cidade. Mesmo que ele continue no campo, terá uma vida diferente da de seus pais, tornar-se-á um “intelectual”, definido por Gramsci como “tradicional”. Sobre esta aspiração da massa camponesa, esclarece GRAMSCI (1985, p.13)

possui um padrão de vida médio superior, ou, pelo menos, diverso daquele do médio camponês e representa, por isso, para este camponês, um modelo social na aspiração de sair de sua condição e de melhorá-la.

Também na trajetória de CÂNDIDO, é possível verificar a luta que seus pais empreenderam para dar aos filhos um ensino de boa qualidade, não poupando esforços e realizando todos os sacrifícios para alcançar este objetivo - era a crença idealista de que pela escola se melhora o nível de vida, como está abaixo retratado:

o meu pai se mudou para a periferia da cidade, foi ruim para ele, porque o ideal da vida dele era dar educação aos filhos; então ele vendeu aquelas terras onde nasci, nós todos nascemos lá lamentamos até hoje, e ele comprou outras terras, comprou até mais terras, terras de campo. Na época eles começaram com plantação de trigo, mecanizado, meu pai lutou por isso, e essa chacrinha (...) tinha vaca, porco, horta, milho, galinha, tudo isso, sempre tivemos.

A luta da classe trabalhadora rural e urbana pela possibilidade de escolarização de boa qualidade é uma luta permanente. Não será esta luta por escola pública de boa qualidade, apenas parte de uma luta mais ampla, que mude as relações de produção e a correlação de forças no âmbito da superestrut-

tura? FRIGOTTO (1984, p.205), em particular, discute esta questão dizendo:

... o trabalhador reivindica escolaridade porque percebe que saber, no interior das relações sociais em que ele vive, é uma forma de poder. Por isso não lhe interessa estar fora da escola, como não lhe convém a 'defesa da desescolarização'.

Esta, entretanto, é, ainda, uma luta desigual, pois, como é de conhecimento geral, o saber da classe dominante é muito diversificado do saber da classe trabalhadora. Refere-se aqui à diferença entre o saber veiculado na escola privada e o saber veiculado pela escola pública. Mas, enfim, há uma crença no meio rural e também na classe trabalhadora rural de que a escola vai mudar as correlações de força para seus filhos, na luta por melhores condições de vida.

Aqui, é possível perceber a importância que o imaginário social assume para uma classe social, como esta se relaciona com as classes antagônicas, como elabora sua história presente, analisa o passado e constroem as aspirações para o futuro. A luta de classes pressupõe obrigatoriamente a ideologia. Pois, a classe dominante, procura impor no interior da sociedade a sua ideologia.

CÂNDIDO (1984, p.205) reflete sobre a educação no meio rural dizendo:

a educação, qualquer que seja, é resultado de uma disputa social. Por isso, ela varia, se reestrutura, tem um movimento contraditório em seu interior (...) Na perspectiva das classes subalternas, em especial dos trabalhadores, a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento da potencialidades e apropriação do 'saber social'. Trata-se de buscar na educação conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer

valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Nesta passagem de sua vida e de sua escolarização Cândido traz à tona o fato de ter passado logo na segunda série pelo ensino confessional, considerado elitista, destinado à formação da classe dirigente. Não terá sido este um fator importante para a formação teórica de Cândido, uma vez que ele faz referência ao gosto que passa a ter pelas matérias de cunho clássico e ao desenvolvimento da escrita! As escolas públicas lutam para ter a qualidade esperada, com melhores condições para atender à classe trabalhadora. Esta é porém uma questão polêmica, qual seria a escola adequada a esta classe!

A luta da maioria dos professores, comprometidos com a classe trabalhadora é tornar a escola pública qualitativamente melhor, que propicie à classe trabalhadora a apropriação do saber da classe dominante, valorizando também o saber popular e a aquisição da tecnologia adequada ao enfrentamento do mundo do trabalho. Desta forma, proporcionando aos trabalhadores instrumentos para uma luta menos desigual com a classe oponente. Mas, como conseguir realizar esta proposição no momento atual de rearticulação das forças conservadoras comprometidas com o capital?

O que se verifica atualmente e também, através dos relatos do informante é a precariedade do ensino público, sendo o ensino privado a única alternativa, fica para os que podem pagar. É possível verificar através da sua fala que o ensino ministrado nas escolas confessionais, além de proporcionar uma sólida educação humanista clássica, buscava também oferecer aos educandos através de princípios cristãos, a “possibilidade de salvação”. Esse é um elemento de dominação presente no imaginário da Igreja. Dessa forma, a ideologia do merecimento da salvação era repassada para os educandos.

Jamil CURY (1984, p.55) em seu estudo *Ideologia e Educação Brasileira – católicos e liberais*, levanta o seguinte:

Pode-se dizer, resumindo os pontos principais do conceito de educação aceito pelo grupo (que posteriormente tentaremos explicitar), que ela é a consciência que o ser humano deve ir adquirindo de sua destinação espiritual, através do uso ordenado das faculdades no domínio das paixões, na formação dos espíritos, através de hábitos salutarres e da preparação do espírito para o mundo da graça, sob o influxo regulador da lei eterna, tornando o homem apto a viver na sociedade.

A igreja neste período começa a entrar em crise, uma crise de hegemonia que exercia sobre toda a sociedade e até mesmo sobre o Estado. No Brasil, até quase os anos 50, a Igreja se confundia com o Estado (não de forma direta, mas de forma camuflada) só a partir da década de 50 é que o papel gramsciano de aparelho ideológico é assumido pela Igreja. Este papel se faz também na constituição, através da manutenção da obrigatoriedade do ensino religioso. Outra atividade da Igreja é fornecer grande parte dos intelectuais tradicionais, através do seu clero.

Lembro-me muito dos fatos religiosos me marcando muito a vida e de nossa família, das comemorações, meus pais iam à missa, primeira comunhão. Em casa havia uma capela, a história da prática religiosa é uma coisa muito presente, a família reunida, rezando. Me lembro também que o pai e a mãe eram muito amigos do padre, então tinha sempre um padre que passava. (CÂNDIDO)

Se na zona urbana a presença da Igreja foi marcante, na zona rural mais ainda, pois além do clero constituir-se em *intelectuais tradicionais* por realizar o convencimento da popula-

ção para a prática da religião, e por manter a direção hegemônica da Igreja, até mesmo no que se refere à educação.

GRAMSCI (1985, p. 13), ao analisar o intelectual tradicional (de tipo rural) levanta o seguinte:

O camponês acredita sempre que pelo menos um de seus filhos pode se tornar intelectual (notadamente padre), isto é, tornar-se um senhor, elevando o nível social da família e facilitando sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com outros senhores.

Este pensamento de Gramsci é confirmado pela fala de CÂNDIDO.

...nessas famílias do sul, católicos de origem camponesa, havia um certo ideal de ter filho padre, filha freira. Havia em muita família um troço muito forte e em outras uma pressão social, talvez para isso, desde a própria Igreja, que fazia um trabalho de recrutamento de gente para o seminário, como pressão do grupo em que se vivia, em que era muito valorizado.

O pai e a mãe eram muito sensíveis, mas esses amigos padres, deles, faziam pressão e o pai se sentia um pouco culpado. A mãe ainda me conta isso hoje. Eu não sabia disso.

Nessa época reativou-se um movimento voltado para a ampliação do ensino público, que possibilitasse à classe trabalhadora o acesso à escola, pois de forma questionável acreditava-se que através da escolarização poderia haver a ascensão social da classe. Os grupos religiosos porém, resistiram a esta reivindicação da classe trabalhadora, de aumento não só quantitativo mas também qualitativo da rede pública de ensino. O Estado capitalista apoiou esses grupos, pois como defensor do Capital e da propriedade privada,

não teria interesse em atender às reivindicações da classe trabalhadora.

Luiz Antônio CUNHA (1981, p.30) relata os movimentos contrários ocorridos no bojo da sociedade; sobre o ensino privado (religioso) x público (estatal):

Nos anos 20 e 30, a luta pela liberdade de ensino foi retomada com outro significado, o de combater o impedimento do ensino de religião – especialmente do catolicismo – nas escolas primárias e secundárias oficiais, vigente desde a proclamação da República.

Nos anos 40 a 60, a liberdade de ensino foi entendida de outra maneira. Temendo a progressiva diminuição da rede escolar privada, no grau médio, pela expansão da rede pública, os defensores daquela rede evocaram esse lema reivindicando a responsabilidade do Estado na manutenção das escolas particulares, condição necessária da garantia do direito, tido como inalienável, de escolha da educação que os pais desejavam dar aos filhos.

A fala de Cândido, demonstra a aspiração que a fração de classe camponesa tem, de ver um de seus filhos pertencendo à classe dominante, sendo o dirigente intelectual de um grupo religioso. Por isso mesmo, a educação confessional é calcada num currículo humanista acadêmico, que transmite a ideologia da classe dominante. Esse currículo é constituído das seguintes matérias: português, latim, francês, matemática, geografia, ciências, ética, lógica, oratória, música.

Seria possível dizer que ele teve um ensino de *qualidade* mas, como levanta GARCIA (1982, p. 54): “*Qualidade para a classe dominante é uma coisa e para a classe dominada é outra, qualidade para a classe dominante visa manter a sua capacidade de dominação e para a classe dominada visa a instrumentalização para a sua libertação*”.

Nota-se o desenvolvimento do gosto pela linguagem es-

crita, pela oratória, pela música erudita e também pela leitura, só que esta última por iniciativa do próprio informante que, ao mudar-se para o Seminário dos Capuchinhos, torna-se responsável pela biblioteca. Para ele, isso significa um verdadeiro vôle de liberdade, pois, a partir daí, podia ler tudo o que desejasse, suprimindo a sua curiosidade do mundo, do qual encontrava-se alienado.

No noviciado(...) eu tive um privilégio, que foi a partir daí, ser o responsável pela biblioteca, eu tinha acesso à biblioteca que era dos frades, nós éramos noviços, para fazer limpeza, era bibliotecário para fazer limpeza. Mas daí eu vi coisas lá, livros que li, li muito material e disse: – ‘vou levar esse ano’ – porque eram horas e horas.

É nesse clima de opressão e de subterfúgios, que se forma o adolescente em questão, um clima que só aos poucos é superado. Pois, o medo e o castigo, estão muito presentes na educação tradicional e principalmente na confessional:

É uma certa despersonalização. Você não é levado a ter individualidade; mas ao mesmo tempo, há um fechamento. Você cerceia todo o afetivo, você é turma, você é chamado pelo sobrenome, não pelo nome. Há uma despersonalização e toda a amizade é combatida sob o pretexto do homossexualismo. A gente passa todo o tempo junto, adolescente, então é muito violento (...) o noviciado é um ano de teste violento. Uma rígida formação religiosa, é como se fosse um ano de escola militar, eu acho. (CÂNDIDO).

É contraditório que uma formação tão conservadora e tão rígida tenha resultado numa prática política tão diversificada. O que terá afastado Cândido do pensamento de direita do seminário?

Talvez a situação de origem, filho de agricultor; a ausência da sua família, bem como, a experiência de opressão e necessidade material, tenham composto o seu interesse pelas questões ligadas à terra, à luta pela terra, à educação rural e à classe menos favorecida. Outro elemento pode ser o senso de justiça (apesar da justiça constituir-se numa alegoria, segundo DURAND, onde verdade e mentira se equilibram), que desde pequeno ele demonstra em suas representações, quando fala da sua primeira escola:

...Tenho lembrança de castigos, de ajoelhar no milho, era o castigo que nos davam. Eu não era muito baderneiro, nunca fui. Eu era muito científico em justiça, quando eu fui punido, daí eu me sentia trapasseado, fiquei muito revoltado, infeliz, aí era baderneiro na revolta, quando eu sentia uma coisa injusta comigo, não falando em justiça social porque eu não tinha condições de perceber isso. (CÂNDIDO)

Para Gramsci a disciplina era muito importante para todo aquele que pretende realizar um trabalho de direção da classe. Mas, só no sentido positivo de sistematização do trabalho orgânico do Intelectual. Esta representação – a disciplina – tem para Cândido uma função tanto conotativa quanto denotativa, muito forte; dá a impressão às vezes de que a auto-disciplina suplanta a maioria dos outros fatores que o determinam.

Além da escolarização, da formação familiar e do interesse na recuperação da história de sua origem camponesa, outra representação muito constante na fala do informante é a sua participação nos movimentos sociais, desde o período de escolarização até os dias atuais. Sobre a necessidade de participação nos movimentos advindos da sociedade GRAMSCI (1984, p. 39-40) comenta:

O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em

que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. (...) Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central.

Essa relação orgânica dos homens com outros homens é propriamente um ato político, assim como a participação nos movimentos sociais também o é. VASQUEZ (1986, p. 155) ao analisar a Tese II de Marx sobre Feuerbach, apesar desta referir-se ao “*papel da prática no conhecimento numa nova dimensão*”, faz uma alusão perfeitamente cabível para justificar a necessidade da participação:

Se a praxis é fundamento do conhecimento; isto é, se o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto da sua atividade, e se, além disso, só o conhece porque atua praticamente, e graças a sua atividade real, transformadora, isso significa que o problema da verdade objetiva, ou seja, se nosso pensamento concorda com as coisas que existiam antes dele (...) para mostrar sua verdade tem que sair de si mesmo (...) plasmar-se (...) sob a forma de atividade prática.

Marx analisa nessa tese o caráter ontológico da prática humana e suas conseqüências no plano gnoseológico. Conjugar o sentido dessa tese ao pensamento de alguns autores brasileiros e ao relato oral sobre a experiência do informante, facilitará a compreensão da relação orgânica da prática referida com os movimentos organizados da sociedade.

O início do período autoritário, pós 64, é na sociedade brasileira a culminância de um processo que se vem gestando desde os anos 30, onde os mecanismos de regulação do sistema capitalista não mais funcionam, em conseqüência da grande crise econômica. A forma que o Estado encontra para coibir a emergência dos movimentos reivindicatórios e grevis-

tas é a coerção, através dos aparelhos repressivos e do golpe. As Forças Armadas tomam o poder, instalando-se como comando da Sociedade Civil. Mesmo assim, os Movimentos Estudantis, os Movimentos Eclesiais de Base e os Movimentos Revindicatórios continuam a ocorrer até 68 quando é promulgado o Ato Institucional n.º 5 (AI5) que cerceia os direitos humanos: extinção do direito de realizar reuniões; controle da liberdade de pensamento e ação, censura à imprensa falada e escrita e a todo tipo de organização.

Instaurado o AI5 e decretada a extinção dos direitos do homem à organização e à liberdade, multiplicam-se no Brasil os movimentos surgidos no bojo da sociedade, alguns de forma clandestina e outros mascarados em organizações de cunho social que na realidade praticavam a resistência e a crítica do sistema imposto. Esses movimentos dividem-se em dois tipos: os ocasionais, gerados pela união de indivíduos com as mesmas carências (aumento do preço da carne, falta de saneamento básico em determinados bairros e outros...); e os permanentes que lutam por objetivos comuns (movimentos de mulheres, de homossexuais, de negros, pela alfabetização ou combate à violência urbana e rural). Talvez o fato da extinção dos partidos políticos e dos sindicatos, tenham levado a população a engajar-se nas mobilizações alternativas.

Concluindo, na história de vida desse ator social observa-se as representações e simbolizações que ele constrói de si mesmo. Dentre os diversos *bens simbólicos* (BACZKO, 1989), a liberdade e a educação são bens perseguidos pelo pesquisado.

A fala de Cândido deixa transparecer a relação de poder entre pais e filhos que plasmam o futuro da prole, sem considerar as suas aspirações. Isto é verificado quando ele é escolhido dentre os irmãos, para tornar-se padre, concretizando o ideal de ter um intelectual na família.

O simbolismo da ordem social, da dominação e submissão, das hierarquias e privilégios, etc, é quantitativamente limitado, ao mesmo tempo que se caracteriza por uma fixidez

notável. Por fim, também as técnicas de manejo destes símbolos se confundem com a prática de ritos que produzem o fundo mítico... (BACZKO, 1985, p. 300).

A obediência à hierarquia monástica vivida por Cândido no Seminário, fundamentada pela prática dos ritos religiosos corporifica algumas das suas representações, tais como: a disciplina e a ética.

Tomemos o exemplo da religião, esta instituição tão importante em todas as sociedades históricas. Ela sempre comporta (não discutiremos aqui os casos extremos) um ritual. (...) ritual não é um processo racional... (CASTORIADES, 1986, p. 144)

Outra instituição impregnada de ritos é a educação, onde os imaginários: hierarquia, poder, obediência, exercício, disciplina, também estão presentes.

Estas, como outras instituições, concorrem para justificar a lógica de organização da sociedade e da "racionalização" de seus processos organizativos. O imaginário social, impregnado também pelos valores e aspirações coletivos justifica a participação dos atores sociais nas lutas e nos movimentos sociais, conferindo significado e significante à construção da sua história de vida. Portanto, pode-se dizer que se realiza a regulação da vida dos indivíduos de um mesmo grupo social e das instituições que exercem autoridade e poder, através do imaginário social. Mas ao mesmo tempo em que o imaginário social pode ser uma força reguladora, pode também, contraditoriamente converter-se em estimuladora dos conflitos sociais e por decorrência, das mudanças sociais.

BIBLIOGRAFIA

BACZKO, B. Imaginação social. In: **ENCICLOPÉDIA EINAUDI**. v. 5. Lisboa: Casa da Moeda, 1985.

- BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1980.
- BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BRADBURY, Malcolm & MACFARLANE, James. **Modernismo: guia geral**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola particular**. São Paulo: Cortez, 1979.
- CASTORIANES, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niteroi, RJ, Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF, FLACSO do Brasil, 1991.
- _____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- _____. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- CURY, C. J. **Ideologia da educação brasileira**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Presença, 1989.
- _____. Exploração do imaginário. In: DURAND, G. et al. **O imaginário e a simbologia da passagem**. Recife: Massagana, 1984.
- _____. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improduti-va**. São Paulo: Cortez, 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1983 (Coleção Educação Contemporânea).
- GARCIA, Regina Leite. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. In: Rev. ANDE, v. 1, n. 3, p. 51-55, 1982.

- GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Organização do trabalho na escola - alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984 a.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- _____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1884.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. Coor. **O Estado Autoritário e movimentos populares**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos Sociais**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989. 150p.
- SINGER, Paul. Brasil no contexto do capitalismo internacional. In: FAUSTO, B. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1985.
- SORJ, Bernard. Org. **Sociedade e política no Brasil pós-64**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SPOSITO, Marília. Escola pública e movimentos sociais. **ANDE**, v. 4, n. 7, p. 15-20, 1984.
- TORRES, Artemis et al. **Atores sociais e participação: um estudo sobre o movimento de implantação da gestão democrática nas escolas públicas de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 1993, Projeto de pesquisa.
- _____. **Mobilização popular por escola e consciência política - o caso do bairro Bela Vista**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1992. 400 p. Tese (doutorado em Ciências da Educação).
- VAZQUEZ, Adolfo. **A Filosofia da Praxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VINAGRE PAES, Sandra Maria. **A praxis transformadora do educador** – um relato oral de Cândido Grzybowski sobre sua experiência, à luz de categorias gramscianas. Rio de Janeiro: PUC, 1990. 358 p. Dissertação (mestrado em Educação).

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**. 3. ed. São Paulo: Moraes.