



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

A ESCOLA MODERNA E O PARADOXO FREIREANO

THE MODERN SCHOOL AND THE FREIRE'S PARADOX

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de

Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação

e-mail: glaurea_nadia@hotmail.com

CLAUDIO, Claudemiro Esperança

Mestre e Doutorando em Educação: Currículo pela PUC/SP

Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo/SP

e-mail: miro@superig.com.br



Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



RESUMO

Este texto se propõe a discutir, a partir do referencial freireano, os conceitos de autonomia, conscientização e práxis e as suas implicações para algumas questões educacionais contemporâneas. Para isso, apresentam-se inicialmente os significados que esses conceitos assumem e as relações que podem ser estabelecidas entre eles na teoria freireana. Em seguida, são abordados os fundamentos da escola na modernidade, que se originaram no contexto de transformações sociais, políticas e econômicas orientadas pelo capitalismo e que configuram, até os dias de hoje, as práticas e as relações que se efetivam no âmbito escolar. Por fim, evidenciam-se as implicações que os pressupostos freireanos apresentam à prática pedagógica dentro de uma conjuntura tão adversa, porém ambivalente, como a da escola moderna. Com base nessas análises, conclui-se que, conquanto a proposta freireana represente um paradoxo para a estrutura em que ainda está fundada a instituição educativa, é possível que seus princípios sejam concretizados por meio do movimento de luta e de resistência de educadores progressistas, conscientes de seu compromisso político e empenhados na construção de uma educação mais democrática.

Palavras-chave: autonomia – conscientização – práxis – prática pedagógica – perspectiva freireana.

ABSTRACT

This paper aims to discuss, from the Freire's referencial, the concepts of autonomy, consciousness and praxis, as well as their implications for the contemporary educational issues. To this end, the meanings assumed by these concepts and the relations that can be established among them in the Freire's theory are initially presented. Then the school bases in modernity are approached. These bases are originated in the context of social, political and economic transformations oriented by capitalism and remain, until nowadays, in the practices and relations that consolidate in the educational institution. Finally, it becomes evident the implications presented by assumptions of Freire's perspective to the pedagogical practice, into a such adverse, but ambivalent situation, like the modern school. Based on these analysis, it is concluded that, although the Freire's proposal represents a paradox to structure that still holds the school, it is possible to materialize it's principles through the struggle and resistance of progressive educators, aware of their political commitment and committed to building a more democratic education.

Keywords: *autonomy – consciousness – praxis – pedagogical practice – Freire's perspective.*





1. CONCEITOS FREIREANOS: AUTONOMIA, CONSCIENTIZAÇÃO E PRÁXIS

Embora distintos, os conceitos que aqui são analisados estabelecem entre si relações muito próximas, que se tornam explícitas a partir do momento em que se busca definir os elementos constitutivos e, sobretudo, as condições necessárias para a concretização de cada um deles no âmbito educacional. Cabe ressaltar, por outro lado, que a forma pela qual se optou por organizar a discussão dos respectivos conceitos – abordando primeiramente a autonomia, seguida da conscientização e, por fim, da práxis – é arbitrária, pois as relações que se estabelecem entre eles são dialéticas, e não hierárquicas. Isso significa que outros esquemas conceituais são igualmente possíveis, desde que os pressupostos teóricos que os definem e lhes conferem sentido sejam coerentemente considerados.

No que concerne ao conceito de autonomia, pode-se afirmar que Paulo Freire não chegou a discutir, de modo específico, o seu significado. No entanto, esse termo é abordado em diversos momentos da sua obra e, mais particularmente, em seu último livro, “Pedagogia da autonomia” – cujo próprio título demonstra –, publicado em 1996, pouco antes de seu falecimento. Além disso, suas discussões oferecem os subsídios teóricos necessários para que se evidencie o sentido sociopolítico desse conceito, possibilitando a superação de uma visão individualista e subjetivista, sob a qual ele é tradicionalmente compreendido.

A origem etimológica da palavra autonomia – em que o prefixo “*auto*” expressa algo que vem de “si próprio”, que é realizado por “si mesmo”, enquanto o sufixo “*nomia*” significa “regras” ou “leis” (CUNHA, 1999) – a permite definir como a capacidade do sujeito de se orientar por suas próprias leis, de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões. Mais especificamente, a autonomia, como capacidade de tomada de decisão, significa que o critério para essa decisão não é imposto ao sujeito, não provém de fontes externas a ele, de outras pessoas, o que caracterizaria o seu contrário, a heteronomia.

Partindo dessa premissa, a teoria freireana conduz, inicialmente, ao entendimento de que a conquista da autonomia é um processo, do qual depende a possibilidade que o sujeito tenha de vivenciar experiências de decisão, o que, conseqüentemente, implica a capacidade que também vai sendo construída de se responsabilizar por elas. Nesse sentido, a autonomia, que não é simplesmente um traço psicológico *a priori* do ser humano, funda-se, ao mesmo





tempo, na decisão e na responsabilidade. E, para ser conquistada, há de se construir sobre a experiência mesma do ato de decidir, cujo aprendizado abarca, igualmente, a assunção das consequências desse ato (FREIRE, 2009a).

Um segundo ponto, igualmente relevante, diz respeito à relação entre liberdade e autoridade, cujas implicações são particularmente importantes para a análise da prática pedagógica e da ação docente que se queira favorecedora da autonomia dos educandos. Essa relação constitui uma das bases para a construção da autonomia e, no entanto, é muitas vezes errônea e equivocadamente interpretada. De acordo com tais interpretações, que incidem sobre as questões educacionais e, mais particularmente, sobre a relação professor-aluno, a constituição do sujeito autônomo seria prejudicada, ou mesmo impedida, pelo exercício da autoridade. Assim sendo, caberia ao professor, a fim de favorecer o processo de construção da autonomia dos seus alunos, simplesmente deixar-se manifestar as suas liberdades. O equívoco desse tipo de compreensão, que situa a autonomia e a autoridade como conceitos contraditórios e antagônicos, centra-se na confusão que comumente se faz entre autoridade e autoritarismo, na expressão desses dois termos como sinônimos de experiências semelhantes.

Paulo Freire trás importantes contribuições para a compreensão dessa problemática, que é frequentemente abordada em sua obra. Para ele, a tensão entre autoridade e liberdade só será definitivamente resolvida quando se estabelecer o necessário equilíbrio e respeito entre os dois polos constituintes dessa relação. É nesse sentido que o autor discute a questão dos limites que tanto a liberdade quanto a autoridade devem assumir, sem os quais aquela se converte em licenciosidade, e esta em autoritarismo. Nas suas palavras:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade (FREIRE, 2009a, p. 89).

As questões até aqui abordadas permitem inicialmente concluir que o sujeito autônomo, na perspectiva freireana, se constrói na relação com a autoridade e no confronto com outras liberdades, exercitando a sua própria liberdade à medida que vai assumindo decisões, num processo responsável. A autonomia define-se, então, como a construção da





responsabilidade da liberdade que se assume (FREIRE, 2009a). No entanto, essas constatações não são ainda suficientes para que se contemplem todos os elementos da teoria freireana que dão sentido ao conceito de autonomia. Afinal, como já se mencionou, uma das principais contribuições de Paulo Freire para o entendimento desse conceito é a evidência, possibilitada por seus argumentos, do sentido sociopolítico desse termo, ultrapassando sua formulação mais corrente e clássica, baseada em princípios filosóficos modernos que o definem como um atributo da vontade e da razão.

Os pressupostos freireanos permitem compreender que o sujeito autônomo se constitui socialmente, no âmbito das relações humanas e na tensão entre o ser e as suas possibilidades históricas concretas. O processo de construção da sua autonomia se dá de modo contextualizado, em uma necessária relação com os fatores de ordem econômica, cultural, política e ideológica que condicionam a sua existência. E é com base nessa concepção que se chega, enfim, a um conceito fundamental da teoria freireana, igualmente imprescindível para a definição da autonomia do sujeito: a *conscientização*.

Ao se retomar a definição etimológica da palavra autonomia, verifica-se que ela significa que o ponto de decisão da ação dos homens está neles próprios. As discussões de Paulo Freire demonstram, por outro lado, que na relação opressor-oprimido, os oprimidos encontram-se numa situação contraditória, pois “[...] introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas” (FREIRE, 2009c, p. 37). Ou seja, nas relações de opressão, os oprimidos são impedidos, ou verdadeiramente roubados, na sua decisão, que se encontra naqueles que os oprimem e os dominam. Eles se comportam de acordo com as prescrições dos opressores (FREIRE, 2009c). É por isso que não pode haver autonomia nesse tipo de relação, pois o ponto de decisão da ação dos oprimidos situa-se fora deles. Submetidos a condições concretas de opressão, os homens são transformados no que Paulo Freire denomina de “seres para outro” e já não se desenvolvem autenticamente. Enquanto não superam essa contradição, os homens não são “seres para si” – e, portanto, autônomos –, são “seres para outro” – ou seres heterônomos.

Mas o homem não é inteiramente determinado pelas condições que o oprimem e o alienam, obstaculizando e impedindo a sua autonomia. Ao conscientizar-se dessas condições,





da realidade em que se materializa a sua existência e das dimensões que a constituem, o homem pode exercer uma ação transformadora sobre o mundo e sobre a sua própria situação. E é exatamente por isso que se entende que o conceito de autonomia está necessariamente associado ao de conscientização. A conscientização, segundo Freire (2009c), implica um pensar a própria condição de existir. Um pensar que vai desvelando a realidade e os mitos que ajudam a manter a estrutura dominante. Que vai possibilitando ao homem o olhar mais crítico possível sobre a realidade que vai se desvelando, que o capacita para nela se inserir e para se engajar na sua transformação, do que depende a sua própria libertação. A conscientização permite que os homens objetivem a realidade e, ao objetivá-la, se tornem capazes de agir conscientemente sobre ela (FREIRE, 1980).

O aprofundamento dessas análises possibilita, por fim, compreender que o processo conscientizador encontra-se vinculado ao terceiro conceito freireano que se insere nessa discussão: a *práxis*. Para Paulo Freire, a *práxis* é constituída por duas dimensões – reflexão e ação – que não podem ser dicotomizadas. Elas se solidarizam em uma interação tão radical, que, “[...] sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra” (FREIRE, 2009c, p. 89). A conscientização, por sua vez, “[...] não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26).

A esse respeito, o autor apresenta importantes esclarecimentos, ao discutir aquilo que, segundo ele, confere autenticidade à conscientização. Paulo Freire reconhece que, em seus primeiros trabalhos, abordou o processo de conscientização tomando o desvelamento da realidade como sinônimo de sua transformação. Em obras publicadas posteriormente, ele retoma essas discussões e faz uma autocrítica, afirmando que seu

[...] equívoco não estava obviamente em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação, [...] [mas] em não ter tomado estes polos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade (FREIRE, 2002, p. 172).





Dáí que o processo de conscientização seja, também, práxis, pois ele se fundamenta tanto no desvelamento da realidade quanto na sua transformação, e é possibilitado pela reflexão e pela ação.

2. OS FUNDAMENTOS DA ESCOLA MODERNA

A escola moderna insere-se num contexto de transformações sociais, econômicas e políticas, de longa duração, orientadas por um sistema social e histórico. Segundo Wallerstein (2007, p. 18, grifo nosso),

[...] o capitalismo histórico é o lócus concreto – integrado e delimitado no tempo e no espaço – de atividades produtivas cujo objetivo econômico tem sido a acumulação incessante de capital; esta acumulação é a “lei” que tem governado a atividade econômica fundamental, ou tem prevalecido nela. *É o sistema social no qual aqueles que operaram segundo essas regras produziram impacto tão grande sobre o conjunto que acabaram criando condições às quais os outros foram forçados a se adaptar ou cujas consequências passaram a sofrer.*

Com o advento do capitalismo, impôs-se uma nova Europa Moderna, com novas necessidades e novos valores. A burguesia encontrava-se no comando das transformações e, com a Revolução Francesa, passou a ter o poder político em suas mãos. Simbolicamente, o significado da Revolução Francesa estava ligado à possibilidade de plenitude da realização do projeto burguês para a sociedade. A escola pública torna-se então um instrumento da burguesia para a homogeneização social, para a articulação de seus interesses com os das classes subalternas. Para Lopes (2008, p. 129, grifo nosso),

Os princípios fundamentais da visão de mundo da burguesia do século XVIII, a liberdade, o individualismo e a igualdade jurídica, estão presentes no discurso pedagógico-revolucionário-burguês. A liberdade, exigida para as relações econômicas e interpessoais, expressou-se pedagogicamente em dois sentidos: liberdade para ser educado e liberdade para educar. *Ou seja, o conteúdo acadêmico deveria ser livre, desamarrado do formalismo feudal-eclesiástico e nele imprimidos a moral burguesa e a Razão.* A liberdade política, declarada em legislação, tornar-se-ia real mediante a liberdade na instrução e a difusão da instrução.





Almeida, Gomes; Bracht (2009, p. 48), partindo da leitura do livro “Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuais”, sintetizam parte do pensamento de Bauman sobre a escola:

[...] a educação escolarizada representou um projeto capaz de fazer da formação dos indivíduos exclusiva responsabilidade da sociedade em seu conjunto e, em especial, dos governantes, pois é direito e dever do Estado formar seus cidadãos e garantir sua conduta correta, vale dizer, o comportamento na direção do projeto racional e, no caminho, introduzir ordem em uma realidade que antes estava despojada de seus próprios dispositivos de organização. A escola era a sede a partir da qual se universalizava os valores utilizados para a integração social, e os intelectuais (professores e/ou educadores), encarnação da própria universalidade desejada pelo jardineiro supremo [o Estado], eram as únicas pessoas capazes de fornecer a receita àquelas pessoas incultas e vulgares do que seria uma vida correta e moral. E a educação, por sua vez, uma declaração da incompetência social das massas e uma aposta na ditadura do “professorado” (déspotas esclarecidos), guardiões da razão, das maneiras e do bom gosto.

A necessidade do homogêneo, para a viabilização do projeto burguês de construção do Estado Nacional, fez da escola moderna um espaço de formação onde o outro (aluno) é sujeitoado, onde as classes populares não são consideradas como portadoras de algum conhecimento significativo. Poucos eram os portadores da “luz” e estes seriam os responsáveis ou pela transformação social, no caso francês, ou pela regeneração social, no caso brasileiro. E, para que essa escola “desse certo”, o professor deveria ter a sua subjetividade profissional forjada dentro dos mesmos princípios. Portanto, o preceito fundante da escola moderna é a antialogicidade, a verticalização, a hierarquização das relações humanas.

Todos os sistemas econômicos produzem ambivalência. Ao longo da história humana, nenhuma organização social conseguiu produzir consenso absoluto. Dissidências aparecem, outros projetos de sociedade foram e são debatidos, outras possibilidades de educação são propostas. Para alguns educadores, a educação é muito mais que simples treinamento, que adequação ao *status quo*. Ela também pode ser entendida e experienciada como formação para a emancipação.





Paulo Freire foi um desses educadores. Segundo Dussel (2002), a proposta freireana para a educação objetiva promover uma “consciência ético-crítica”, em que o processo histórico precisa ser usado na educação da vítima, do oprimido, das classes populares. Parte-se da máxima negatividade, da denúncia, das causas da opressão à positividade, ao inédito viável, à utopia. O exercício dialógico é a base para a ruptura da contradição dominador-dominado, portador do conhecimento (professor)-portador do desconhecimento (aluno). Esse encontro de sujeitos é marcado pelo reconhecimento de que o outro é também possuidor de conhecimentos. Abre-se a possibilidade de se perceber que toda estrutura social é obra dos homens, logo, sua transformação igualmente se dará por obra dos homens. A realidade objetiva passa a ser interpretada de forma crítica.

É possível perceber as dificuldades de realização da proposta freireana dentro da escola moderna. Na modernidade, a escolarização objetiva o homogêneo, a partir de um único referencial: o mundo burguês. O outro – o não burguês – não existe enquanto um ser humano que possui conhecimento digno de valorização. Paulo Freire propôs uma educação libertadora, em que o diálogo, portanto o reconhecimento de que existe um outro que sabe, esteja no centro da escolarização. O conhecimento produzido estará a serviço dos seres humanos e não de sistemas econômicos que geram injustiça.

Hoje, mais de quarenta anos depois que o nome de Paulo Freire e suas propostas educacionais ganharam repercussão nacional e internacional, deparamo-nos com a seguinte questão: por que as ideias de Paulo Freire não subverteram as práticas cotidianas das salas de aula? A proposta freireana representa um paradoxo não só para a escola moderna, mas também para o professor dessa escola.

3. IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quais são as implicações que o entendimento dos conceitos aqui abordados – autonomia, conscientização e práxis –, e de suas interações, acarreta à prática pedagógica, à dimensão mais particular do fenômeno educativo, representada pela relação entre professor e aluno e pelo processo de ensinar e aprender decorrente dessa relação?





A autonomia do sujeito, como capacidade radicalmente associada à conscientização da situação histórica em que se dá a sua existência, representa, numa perspectiva educacional progressista, um dos objetivos da prática educativa, que há de se concretizar sob alguns princípios e condições, derivados da própria discussão acerca dos elementos que fundamentam os conceitos freireanos. Contribuir para um processo formativo com tais adjetivações significa que o professor deve proporcionar aos alunos experiências em que eles possam se exercitar no ato de decidir e, igualmente, na assunção da responsabilidade por suas decisões; deve, também, exercer sua autoridade de forma democrática, não se eximindo de sua tarefa como educador, que lhe demanda uma postura séria, competente e compromissada na relação com o conhecimento e com os seus alunos, ao mesmo tempo em que respeita as suas liberdades. Deve o educador, sobretudo, compreender que os conteúdos, enquanto objetos de conhecimento, não podem ser ensinados de modo dissociado de suas implicações político-ideológicas. Os conteúdos da educação, em qualquer nível que ela seja exercida, não são possíveis de serem apreendidos sem que se compreenda a sua construção histórica, política, social e cultural, sem que se compreenda o funcionamento da sociedade e a nós mesmos como sujeitos que a constituem. Afinal, é nessa perspectiva que a educação tem uma importância fundamental no desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, na sua conscientização, o que permite vislumbrar o futuro como possibilidade, o mundo como passível de ser transformado. Se os conteúdos forem concebidos como cientificamente neutros, como entidades abstratas e descontextualizadas da história, reduz-se o papel da experiência educativa a puro treinamento técnico, intencionado à adaptação dos sujeitos à realidade vigente.

O que se observa, contudo, ao se voltar a atenção para a conjuntura educacional contemporânea, é que esse tipo de ação educativa, que respeita o aluno como sujeito de sua aprendizagem, que compreende a sua visão de mundo e o desafia a pensar criticamente, sem jamais dicotomizar o ensino dos conteúdos do ensino do pensar certo – um pensar antidogmático e antissuperficial (FREIRE, 2009b) – não se concretizará de forma tão simples. Educar para a autonomia, para a emancipação, pressupõe que os educadores, agentes fundamentais nesse processo, sejam também autônomos, conscientes das razões de ser da





atual estrutura social e reconhecedores de seu papel político a favor da transformação dessa estrutura. Muitas, porém, são as barreiras para que os professores assumam essa postura, pois sua identidade profissional é constituída em meio a princípios totalmente opostos aos que são defendidos por uma educação libertadora. Como podem os professores favorecer a construção da autonomia de seus alunos, como podem ensinar os conteúdos de sua disciplina em unidade com o ensino de um pensar crítico, que implique a conscientização sobre o funcionamento da sociedade, se sua própria formação e as condições em que exercem o seu trabalho alienam-nos e impedem a sua autonomia? É nesse sentido que se entende que o modelo de escola que ainda vigora em nossa sociedade não está “preparado” para a proposta freireana. Uma proposta que, em seus elementos e princípios, constitui um paradoxo para a atual estrutura da instituição educativa, o que situa os educadores em uma posição extremamente desconfortável. Portanto, qualquer tentativa de se colocar em prática uma educação cujos pressupostos e meios se voltem para a libertação dos homens, para a sua criticidade e para a transformação social,

[...] exige a formação permanente dos educadores e das educadoras. Sua formação científica, mas sobretudo, exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas em que elas “habitam”, sempre dispostas a ser reativadas. E sem o exercício dessa tentativa de superação, que envolve a nossa subjetividade e que implica o reconhecimento de sua importância, [...], toda tentativa de mudança da escola para pô-la numa direção democrática, tende a não vingar (FREIRE, 2009b, p. 168-169).

Ou seja, a mudança da prática pedagógica dos professores depende igualmente da mudança da velha e permanente estrutura em que se funda a instituição escolar. Da mesma forma, a escola, como uma instituição social, está vinculada à sociedade de que faz parte, sendo condicionada pelos fatores que constituem a realidade social e, ao mesmo tempo, atuando sobre ela, por meio de sua função socializadora dos sujeitos. Isso significa que, assim como a mudança da ação docente implica a mudança da escola, a transformação da escola também está associada à transformação da sociedade. No entanto, essas relações são dialéticas, e não lineares, o que quer dizer que não é preciso aguardar que a sociedade se





transforme para que a escola se torne democrática, e que esta assim se caracterize para que os professores possam concretizar uma prática educativa crítica e libertadora, pois a educação é também um fator da mudança social, ela também faz parte da democratização da sociedade (Freire 2009b).

É exatamente sob essa perspectiva que se vislumbra a possibilidade da proposta freireana no contexto escolar, conquanto se admita as dificuldades advindas de seu paradoxo em relação aos elementos fundantes da instituição educativa. É por meio da contradição, das brechas que são encontradas por educadores progressistas em sistemas autoritários, elitistas e conservadores, que se pode, ainda que essa não seja a forma ideal e demande um esforço de luta às vezes extenuante, buscar uma outra maneira de se fazer educação, mais justa, mais ética, mais democrática, que possa vir a culminar, enfim, na transformação dessa situação por ora estabelecida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Walter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

_____. **Pedagogia da esperança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009c.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.





GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 125-154.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **As origens da Educação Pública – A instrução na Revolução Burguesa do século XVIII**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Universalismo Europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Submetido em: 12.7.2011

Aceito em: 15.3.2012

