

## ESCOLA: DISCUTINDO O “ÓBVIO”

SCHOOL: DISCUSSING THE "OBVIOUS"

ALBERTO ASSIS MAGALHÃES

Discente do curso de Educação Física UERN/CAMEAM  
betoassis2001@hotmail.com

HELDER CAVALCANTE CÂMARA

Ms. em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH  
Ms. em Ciências da Educação – ULUSÓFONA-Pt  
Docente do Curso de Educação Física UERN/CAMEAM  
redlehcc@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho emergiu da reflexão que se estabeleceu na disciplina Estágio Supervisionado I, componente curricular obrigatório do Curso de Educação Física, do Campus Avançado Prof<sup>a</sup> “Maria Elisa de Albuquerque Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Nessa, a escola foi posta em evidência, o que fez se mostrar em suas peculiaridades, desde um entendimento naturalizado das percepções relativas a essa instituição de ensino, até as possibilidades de desenvolver ações que participem efetivamente da formação de um sujeito ativo para o mundo, bem como o ser alienado em suas formas de ser e agir. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, onde para a realização da mesma, pesquisamos artigos no banco de dados da Scielo utilizando as palavras na ordem a seguir: Escola, Classes sociais. Desta, foram encontrados 21 artigos, porém, apenas 2 foram selecionados por tratar o tema em que nos propusemos a discutir, quais foram: O texto, de Saavedra, (2015), intitulado *Inteligência como dispositivo de poder*; e o texto *Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora*, de autoria de Guzzo e Euzébios Filho (2005), visto que esses tratavam da reprodução dos capitais culturais dos grupos hegemônicos. Além desses, as nossas discussões entrelaçaram-se nas obras de Bourdieu (2003), *A escola conservadora*, Freire (1987), *Pedagogia do oprimido*, Nietzsche (2007), *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra moral*, nos artigos de Catani (2012) *A escola como ela é*, Nogueira e Nogueira, *A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições* (2002) e, *Um Arbitrário Cultural Dominante* (2012), bem como outras produções que puderam fazer efervescer nossas reflexões à cerca da escola. É necessário ratificar que não pretendemos dizer que a escola assumiria, tão somente, a função de reprodutora das estruturas sociais vigentes, principalmente aquelas pautas nas elites dominantes, todavia nos ativemos de modo intencional, a descortinar a percepção de que a escola seria, simplesmente por existir, a redentora dos problemas sociais. Se considerar que as compreensões sobre a escola e a vida não podem ser considerados como naturais. Provavelmente por um efeito cultural continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia de uma espécie de “escola libertadora”, no sentido de que, a imersão na escola seria o suficiente para nossa assunção enquanto sujeitos. Esquecemo-nos ou ficamos apercebidos do outro lado que a escola pode assumir, como um espaço de conservação social, e da legitimação da classe dominante, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

**Palavras-Chave:** Escola; Luta de Classes; Reprodução da cultura hegemônica.

## ABSTRACT

The present work emerged from the reflection that was established in the discipline Supervised Internship I, compulsory curricular component of the Physical Education Course, from the Advanced Campus Prof<sup>a</sup> "Maria Elisa de Albuquerque Maia", from the State University of Rio Grande do Norte. In this, the school was put in evidence, which showed itself in its peculiarities, from a naturalized understanding of the perceptions regarding this educational institution, to the possibilities of developing actions that effectively participate in the formation of an active subject for the world, As well as being alienated in their ways of being and acting. It is a bibliographical research, where for the accomplishment of the same, we search articles in the database of Scielo using the words in the following order: School, Social classes. From this, 21 articles were found, however, only 2 were selected because they dealt with the theme in which we proposed to discuss, which were: The text, by Saavedra, (2015), entitled Intelligence as a device of power; And the text Social inequality and the Brazilian educational system: the urgency of emancipatory education, authored by Guzzo and Euzébios Filho (2005), since these dealt with the reproduction of the cultural capitals of the hegemonic groups. Besides these, our discussions were interwoven in the works of Bourdieu (2003), The Conservative School, Freire (1987), Pedagogy of the Oppressed, Nietzsche (2007), On truth and lies in the extra moral sense, in articles by Catani (2012) The school as it is, Nogueira and Nogueira, The sociology of Pierre Bourdieu: limits and contributions (2002) and, A dominant Cultural Arbitrary (2012), as well as other productions that could make effervesce our reflections around the school. It is necessary to ratify that we do not intend to say that the school would only assume the role of reproducer of prevailing social structures, especially those guidelines in the dominant elites, but we intentionally activate, to uncover the perception that the school would be, simply for The redeemer of social problems. If you consider that the understandings about school and life can not be considered as natural. Probably by a cultural effect we continue to take the school system as a factor of social mobility, according to the ideology of a kind of "liberating school", in the sense that, immersion in school would be enough for our assumption as subjects. We forget or become aware of the other side that the school can assume as a space of social preservation and of the legitimacy of the ruling class as it provides the appearance of legitimacy to social inequalities and sanctions the cultural heritage and the social gift treated as Natural gift.

**Keywords:** School; Class struggle; Reproduction of the hegemonic culture.

O presente trabalho<sup>1</sup> emergiu da reflexão que se estabeleceu na disciplina Estágio Supervisionado I, componente curricular obrigatório do Curso de Educação Física, do Campus Avançado Prof<sup>a</sup> "Maria Elisa de Albuquerque Maia", da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Nessa, a escola foi posta em evidência, o que fez se mostrar em suas peculiaridades, desde um entendimento naturalizado das percepções relativas a essa instituição de ensino, até as possibilidades de desenvolver ações que participem efetivamente

---

<sup>1</sup> O texto que segue é produto da revisão e ampliação do trabalho intitulado *A necessidade de um olhar crítico sobre a Escola – Escola: nas margens da reprodução social*, que fora apresentado no V Seminário de Estágio Supervisionado: conhecimentos necessários para a prática pedagógica, em 2016 e publicado nos anais do referido evento.

da formação de um sujeito ativo para o mundo, bem como o ser alienado em suas formas de ser e agir.

Todavia, sem desprezar a existência dessas diversas óticas nem reduzi-la a uma única possibilidade, nos embrenhamos na busca por analisar a escola enquanto espaço de reprodução social e, por essa lógica, ressaltamos a importância e a necessidade de um olhar crítico a cerca da instituição escolar. Põe-se assim, em relevo, a ideia de que a escola não é um espaço que proporcionaria, de forma absoluta, a formação crítica do cidadão, mas que poderia e pode assumir, também, outros caminhos, inclusive os que mais alienam do que libertam.

Para garantir o efetivo êxito nessa caminhada, realizamos esta investigação, que consiste em uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. É um trabalho de natureza qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), não estabelece os questionamentos a serem investigados a partir de variáveis. Ao contrário, a partir da realidade em relevo, constrói reflexões e entendimentos, de modo a explicá-la, de acordo com a aproximação dada ao objeto.

Inicialmente, para convecção desse trabalho, foi realizada uma pesquisa no banco de dados da Scielo, utilizando as palavras na ordem a seguir: Escola, Classes sociais. Desta, foram encontrados 21 artigos, porém, apenas 2 foram selecionados por tratar o tema em que nos propusemos a discutir, quais foram: O texto, de Saavedra, (2015), intitulado *Inteligência como dispositivo de poder*; e o texto *Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora*, de autoria de Guzzo e Euzébio Filho (2005), visto que esses tratavam da reprodução dos capitais culturais dos grupos hegemônicos.

Além desses, as nossas discussões entrelaçaram-se nas obras de Bourdieu (2003), *A escola conservadora*, Freire (1987), *Pedagogia do oprimido*, Nietzsche (2007), *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra moral*, nos artigos de Catani (2012) *A escola como ela é*, Nogueira e Nogueira, *A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições* (2002) e, *Um Arbitrário Cultural Dominante* (2012), bem como outras produções que puderam fazer efervescer nossas reflexões à cerca da escola.

Para iniciar nossas ponderações, é necessária destacar que, ao pensar na instituição escolar, a partir do senso comum, temos uma visão otimista de que a escola é um espaço de formação, onde necessariamente irá formar um cidadão crítico em relação à realidade.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), até meados do século XX, no senso comum e nas Ciências Sociais, predominava uma visão extremamente otimista em relação à escola, onde atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa, moderna e democrática. Buscaremos aqui, refletir se realmente a escola, em si mesma, proporciona essa formação.

Para iniciarmos as nossas reflexões, trazemos algumas assertivas de Nietzsche (2007), quando reflete sobre a realidade, afirmando que, na vida, tudo que nos chega, chega como realidade, no sentido de verdade, como se as coisas fossem naturais em si mesmas. Na verdade, tudo que nos chega, só chega a partir de visões parciais ou traduções das coisas. Da vida nós nunca teremos a essência, nós só teremos as visões parciais que chegam até nós (NIETZSCHE, 2007)

Para esclarecer sobre esse aspecto, o autor discorre dizendo que “Acreditamos saber algo, acerca das próprias coisas, quando falamos de árvores, cores, neve e flores, mas com isso, nada possuímos senão metáforas das coisas que não correspondem, em absoluto, as essencialidades originais” (NIETZSCHE, 2007, p.33).

Silva (2007), refletindo sobre o que seja teoria, constrói um entendimento que converge com o apresentado por Nietzsche. Para o autor, a teoria não seria a representação da realidade, como se conseguisse assumi-la em todas as suas formas e sentidos. Ao contrário, a teoria cria uma realidade ao dar contornos e sentido a ela. Não é a realidade que se faz sentir, mas sentimos o que foi incorporada a essa realidade, a partir de quem a nomeou, caracterizou, deu sentido e vida, desse modo, tornou-se autor dessa realidade inventada que, em um jogo ardiloso, assume-se como “a realidade”.

Essa reflexão, nos leva a pensar se em algum momento teremos pleno acesso a realidade? A resposta, a nosso ver, parece ser negativa. Para clarear nossa reflexão, recorreremos mais uma vez a Nietzsche, quando pondera sobre nossas percepções. Para o autor:

Aquela audácia ligada ao conhecer e sentir, que se acomoda sobre os olhos e sentidos dos homens qual um névoa ofuscante, ilude-os quanto ao valor da existência, na medida em que traz em si a mais envaidecedora das apreciações valorativas sobre o próprio conhecer (2007, p. 27).

Não podemos deixar-se possuir pelas coisas de forma absoluta, a tal ponto que as coisas no possuem. Não desconsideramos as a influência das estruturas em nossa formação e, por isso mesmo, o que no chega precisa ser alvo de reflexão, inclusive, como destacou Clarke (1994), analisando o pensamento freireano – “para Paulo Freire, é fundamental discutir o

óbvio, pois o óbvio é o que não se discute, e o que não se discute se perde”. Segundo Bachelard (1988) é preciso pensar as coisas não apenas a partir do que é dado e superar a “necessidade” pungente de se abraçar no “chão seguro” dos entendimentos prontos e disseminados como verdadeiros.

O que acontece é que, muitas vezes, nos deixamos ser influenciados pelas verdades que chegam até nós, sem buscarmos, pelo menos, uma aproximação com a essência da realidade. Dentre essas coisas que chegam como verdade, aparece à escola. Mas o que seria a escola? Tão material, tão nossa, mas ao mesmo tempo tão desconhecida?

Segundo Rocha (2004) a escola é um estabelecimento de ensino, onde encontramos grupos adeptos de um mestre, onde apresenta determinação da concepção técnica ou estética, seguida por vários artistas.

Outra definição de escola é possível ser encontrada em Aurélio (2004), que aponta a como sendo um estabelecimento público ou privado em que se ministra ensino coletivo, um sistema ou doutrina de pessoa notável de qualquer dos ramos do saber.

As duas definições nos parecem limitadas. Por isso mesmo, cabem aqui algumas perguntas: a escola seria somente isso? Seria possível e necessário ampliar esses entendimentos? Qual a função da escola, a formação de um cidadão crítico e reflexivo ou a reprodução da cultura dominante?

Freire (1973) aponta que a escola pode seguir dois caminhos, um que contribui para o processo de emancipação humana, que venha a tornar um cidadão crítico, ou um de domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta.

Ao longo do texto, tentaremos refletir sobre essas questões e, para iniciarmos, o entendimento de escola apresentado por Neira e Nunes (2009) nos parece apropriado. Para os autores, a escola é um ambiente no qual existem pessoas de diversas classes sociais, portanto, é o cenário em que diferentes culturas entram em conflitos, tendo em vista a veiculação de seus distintos significados. Nessa lógica, constituir-se-ia como espaço de “luta”, em que os diversos poderes estariam “duelando” em busca de sua afirmação e da afirmação dos seus ideais. Por isso, nenhuma análise superficial sobre a escola que desconsidere essa dinâmica estaria adequada.

Se adentrarmos nosso olhar sobre esse espaço educativo, poderemos identificar aspectos antes imperceptíveis, dentre eles, o uso da escola como ferramenta ideológica. Para Ponce (*apud* GUZZO e EUZÉBIOS FILHO, 2005)

O sistema educacional constituiu-se a partir do momento em que a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas, com o fim da chamada sociedade primitiva. Os interesses e as necessidades da classe social dominante passaram a delimitar o campo da Educação na medida em que passou a servir para a dominação social de poucos sobre muitos. O referido autor, ao analisar a gênese da escola, entende que esta instituição surgiu a partir do fato de que a dominação militar e política não surtiam mais os efeitos desejados em uma sociedade, que se tornava cada vez mais complexa e multifacetada. Sendo assim, a necessidade de se construir um aparato de dominação ideológica e intelectual encontrou, na escola e no sistema educacional em geral, seu ponto de apoio.

Segundo Althusser (1970) a escola seria uma das instituições que funcionariam como aparelhos ideológicos do estado (AIE). A instituição escolar agiria procurando disseminar certos ideários, tornando-os comuns a todos. A sua ação firmaria-se predominantemente pela ideologia, embora funcionasse secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, esta, a repressão, esteja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.

Por tudo isso, não seria equívoco dizer que a necessidade de se apropriar da atividade intelectual e das técnicas refinadas de produção passou a compor o rol da divisão social e, com isso, a classe dominante passou a compreender a Educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social (GUZZO e EUZÉBIOS FILHO, 2005).

Althusser (1970) também acreditava que a ideologia que é imposta nos AIE é a ideologia da classe dominante. Em princípio, é possível afirmar que a classe dominante deteria o poder de estado de uma forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de alianças de classe ou de frações de classes, de modo que a mesma classe dominante estaria ativa nos aparelhos ideológicos do estado. Assim, o espaço escolar passa a ser um ambiente, em especial, de reprodução da cultura dominante.

Sobre outra ótica, é possível perceber contradições advindas da abordagem pedagógica dada aos alunos, que os trata como se esses fossem “iguais”. De acordo com Nogueira e Nogueira (2012, p.36), “ao tratar de modo igual quem é diferente, a escola privilegia de maneira dissimulada, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado”.

Nessa lógica, os conhecimentos da escola são reconhecidos como os únicos válidos, reconhecidos culturalmente, como os aceitáveis e necessários à apreensão pelos indivíduos que chegam à escola. É preciso deixar claro que os conhecimentos disponíveis na sociedade, de acordo com Bourdieu e Passeron (2008), apresentam uma espécie de propriedade simbólica e, por isso, ganham um valor, o que permite, segundo os autores, serem denominados de capitais culturais.

Mas uma coisa faz-nos pensar: o que torna esses conhecimentos reproduzidos no âmbito escolar, os únicos validados culturalmente? Segundo Nogueira e Nogueira (2012), os valores capazes de impor uma cultura legítima seriam apenas aqueles quem são sustentados pelas classes dominantes. Com isso, compreendemos que o ambiente escolar, também é um espaço onde, a classe dominante impõe-lhes a sua cultura.

Esse, por muitas vezes, privilegia os alunos oriundos da classe social dominante, pois o ambiente escolar passar a ser algo de sua familiaridade no qual, provavelmente, irão ter mais sucesso do que os outros alunos, mais especificamente, em relação àqueles originários das classes menos favorecidas.

Os alunos da classe trabalhadora, ao chegarem à escola, têm que aprender uma linguagem diferente daquela que aprenderam no ambiente familiar, silenciando a linguagem da infância, a par de toda uma expressão e posturas não verbais que distinguem a classe trabalhadora da classe média (SAAVEDRA, 2015).

Neste contexto, materializa-se, assim, o que é conhecido como violência simbólica, que para Bourdieu, é entendida como a “imposição dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2012, p.37).

Para Bourdieu e Passeron (2008) materializa-se na escola quando esta instituição impõe de forma arbitrária os valores e comportamentos de uma cultura específica sobre as outras, sem necessidade de justificações objetivas ou universais.

Bourdieu relata em sua obra *A escola conservadora* (1989), que, para que aconteça a violência simbólica, é necessário e suficiente, apenas que a escola ignore as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, no que diz respeito à maneira que é transmitida os conteúdos e as avaliações. Nessa perspectiva,

[...] A escola agrava, por assim dizer, as desigualdades que tem origem nas posições ocupadas pelos indivíduos no espaço social, ela o faz, justamente por privilegiar a cultura dominante, ao valorizar relações com os conhecimentos associados aos padrões de elite, ao construir e favorecer modos de avaliação cujos critérios também repousam sobre distinções sociais (CATANI, 2012, p. 17).

Bourdieu relata ainda que a escola, “[...] transfigura os fatores sociais de desigualdade cultural em desigualdades escolares que, quase sempre, são entendidas como desigualdades de mérito, inteligência, aptidões ou de dons pessoais” (CATANI, 2012, p.17).

Pensar que o êxito é simplesmente resultado da meritocracia é um equívoco grande na escola. É necessário deixar claro, assim como advertiu Marques e Guimarães (2015, p. 129),

que “O pensamento meritocrático traduz bem essa ideia de manipulação, a ideia de que apenas com o mérito se atinge o topo”.

Na verdade, um dos elementos efetivos para um melhor desempenho no espaço da escola é a aproximação dos conhecimentos que os alunos trazem de suas trajetórias de vida com os que são tratados na escola.

O que acontece, muitas vezes, é que essa instituição de ensino (escola) concebe *status*, de “mais inteligentes” e “menos inteligentes”, a partir do desempenho escolar, o qual seria pautado na apreensão e domínio efetivo de saberes que estariam mais prontamente disponíveis nas classes dominantes. Consequentemente, alguns alunos acabam por inculcar um entendimento de que são “burros” e que não conseguem acompanhar os conteúdos escolares, como conseguem os alunos que são ditos como inteligentes, sem perceber que a sua dificuldade não seria por “ausência” de inteligência, mas por não dispor dos instrumentais necessários para o êxito esperado.

Segundo Nogueira e Nogueira (2012), essa ação realizada pela instituição escolar tem efeitos tanto nos alunos oriundos das classes dominantes como também nos da classe dominada.

Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde cedo e de modo difuso, despercebido, insensível, teriam dificuldades de se reconhecer como “herdeiros”. Suas disposições e aptidões culturais e linguísticas lhe pareciam naturais, ou em outros termos, componentes até certo ponto inatos de sua personalidade. O segundo grupo, por um lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhe seria inerente definidas em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade) (p. 38).

A ideia de um déficit na inteligência tem consequências negativas para a identidade dos alunos da classe trabalhadora. Neste sentido Freire (1987), aponta a auto desvalorização como uma característica dos oprimidos, quando os mesmo interiorizam uma visão de superioridade da classe dominante, e passam a escutar, de si mesmos, que são “incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso terminam por si convencer de sua incapacidade” (p. 30).

Quando interiorizam a inferioridade, deixam de acreditar em si mesmos e se tornam mais dóceis. Mais fáceis de controlar. Faz-se o que ocorrera com os dançarinos loucos da *História sem fim*, tragados pelo Nada, incapazes de resistir, pois, como disse o monstro Gmork, “Tinham perdido a esperança. Isso torna as pessoas fracas” (ENDE, 2000, p. 130).

Para finalizar, é necessário ratificar que não pretendemos dizer que a escola assumiria, tão somente, a função de reprodutora das estruturas sociais vigentes, principalmente aquelas pautas nas elites dominantes, todavia nos ativemos de modo intencional, a descortinar a percepção de que a escola seria, simplesmente por existir, a redentora dos problemas sociais.

No entanto, é de se considerar que as compreensões sobre a escola e a vida não podem ser considerados como naturais. Provavelmente por um efeito cultural continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia de uma espécie de “escola libertadora”, no sentido de que, a imersão na escola seria o suficiente para nossa assunção enquanto sujeitos. Esquecemo-nos ou ficamos apercebidos do outro lado que a escola pode assumir, como um espaço de conservação social, e da legitimação da classe dominante, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1989).

O sistema escolar, não torna igual às oportunidades entre os alunos das diferentes classes sociais, ou dar cultura a todos, mas a mesma pode, no entanto, não reforçar as desigualdades existentes (CATANI, 2012). A escola não pode ser pensada como um espaço apenas libertador, devemos está atentos, pois dependendo dos seus objetivos, o ambiente escolar pode libertar, proporcionando um pensamento crítico a cerca da realidade, ou pode alienar, promovendo uma acomodação mediante o regime imposto pela elite.

Nessa perspectiva é de fundamental importância que o professor venha está atento para perceber a escola como um espaço de contradição, para que o mesmo venha a desenvolver um trabalho de “libertação” nos alunos, procurando torna-los cidadão críticos e reflexivos a cerca do mundo que o cerca. Sem perceber a escola como espaço de contradição, sua ação pode se tornar inócua.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CATANI, D. B. A Educação como ela é. 2ª edição. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, 2012, 2 (5), p. 16-25.

CLARKE, P. J. In: WADA, S., CLARKE, P. J. e WAINER, J. Paulo Freire. Rec Play, 1994.

ENDE, M. **A história sem fim**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FERREIRA, A. B de H. **O minidicionário da língua portuguesa**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, P. **Educação para a liberdade**. Porto: Escorpião, 1973.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**, 4ª edição. São Paulo, Atlas, 2002.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.** v.4 n.2 Ibitité dez. 2005.

MARQUES, A. E. A. & GUIMARÃES, R. B. Educação dialógica como pressuposto para a efetivação da democracia brasileira. In: **E-book do III Seminário internacional: diálogos com Paulo Freire**. Natal: SINTERN, 2015. 1295 p. ISBN 978-1-312-94427-5.

NIETZSCHE, F. W. **Sobre Verdade e Mentira**. São Paulo: Hedra, 2007.

NOGUEIRA, M. A e NOGUEIRA, C. M. M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições, **Educação & Sociedade**, nº 78, Abril/2002.

\_\_\_\_\_. Um Arbitrário Cultural Dominante. 2ª edição. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, 2012, 2 (5), p. 36-45.

ROCHA, R e PIRES, H da S. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 2001.

SAAVEDRA, L. Inteligência Como Dispositivo de Poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 535-552, abr.-jun., 2015.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.