



EDUCAÇÃO EMANCIPADORA COMO ESTRATÉGIA CONTRA HEGEMÔNICA: um estudo aproximativo

Lidiany Alves da Silva (1); Carla Montefusco (2)

¹ *Graduanda do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(alves.ly@hotmail.com)*

² *Professora do departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (carlamontefusco1@gmail.com)*

Resumo: O presente trabalho é um estudo aproximativo sobre a categoria da educação emancipadora. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico com o objetivo de contribuir com o debate apontando para a educação emancipadora como estratégia de enfrentamento aos avanços conservadores no Brasil. Para tanto, buscou-se discutir a concepção que permeia a educação na história brasileira e também apresentar o debate teórico sobre a concepção de educação emancipadora. Adotou-se como método a teoria social crítica por entender que esta dá maior subsídio para alcançar o objeto proposto uma vez que oferece as ferramentas para a compreensão da essência dos fenômenos sociais. Como principais autores utilizados para a abordagem da categoria história da educação adotou-se as contribuições dadas por Ghiraldelli Jr., Romanelli e Teixeira. No que se refere à educação emancipadora, os principais expoentes utilizados foram Mézáros e Tonet. Percebeu-se com o estudo que a história da educação brasileira e os elementos que perpassam na realidade atual são frutos de múltiplas determinações sócio-históricas. Nesse contexto, evidencia-se o avanço do conservadorismo na realidade global, impondo refrações também para o âmbito da educação. É nesse sentido, portanto que faz-se fundamental a apreensão das estratégias que buscam reafirmar o direito social à educação como, por exemplo, a educação emancipadora, diferindo-se da concepção de cidadania. No seu ideal, trata-se de uma concepção que considera a sua importância nos processos de construção da contra hegemonia, mas não se limita ou superestima-se à função de transformadora da realidade, defendendo assim a articulação com a luta geral da coletividade.

Palavras-chave: educação; educação emancipadora; cidadania; contra hegemonia.





INTRODUÇÃO

A educação escolarizada brasileira configurada no tempo atual é fruto de um longo processo sócio-histórico. Afirmar isso significa dizer que não é possível refletir sobre os rumos desejados para a educação em um país como o Brasil — colonizado, explorado e situado na América Latina — sem desenvolver uma análise mais profunda das bases que conformam a realidade presente.

Nesse sentido, portanto, percebe-se que no período da colonização brasileira os percursos da educação se iniciaram a partir de perspectivas assentadas na ideia de que cabia aos povos colonizadores ensinar os modos civilizados de vida aos indígenas. O desprezo pelos saberes existentes e o foco na transferência de conhecimentos supostamente superiores tornava as primeiras práticas educativas brasileiras um exemplo do que posteriormente Freire denominaria de educação bancária.

Refletindo as diferenças de classe, as primeiras escolas formais instaladas em solo nacional restringiam-se aos filhos homens da classe abastada que ao fim do ciclo escolar poderiam estudar no ensino superior europeu. Aos pobres restariam, portanto, as atividades laborais de força física e às mulheres o aprendizado dos serviços domésticos.

Diante de processos sociais propostos para a educação que procuram remontar ao passado histórico, cabe tecer, no limiar nas estratégias de enfrentamento ao avanço do conservadorismo, as possibilidades concretas de práticas educativas cotidianas em seu sentido mais amplo. Trata-se de um objetivo a ser alcançado pelos setores mais progressistas, mas também é um dever da categoria profissional de assistentes sociais que tem como um dos princípios fundamentais do seu Código de Ética a defesa do aprofundamento da democracia, esta entendida enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida.

Fruto de um trabalho mais amplo que discute também as contribuições teórico-metodológicas sobre o tema no campo do Serviço Social, neste trabalho há um recorte específico que tem como objetivo geral contribuir com o debate apontando a educação emancipadora como estratégia de enfrentamento aos avanços conservadores no Brasil. Como





objetivos específicos, evidenciados nos tópicos deste artigo, buscou-se discutir a concepção que permeia a educação na história brasileira e também apresentar o debate teórico sobre a concepção de educação emancipadora.

1. METODOLOGIA

A metodologia na pesquisa social revela o caminho que o pesquisador percorreu do pensamento à prática exercida para a leitura da realidade. Conforme Minayo (2001), a metodologia tem importância central nas teorias, ela é a sua “alma”. Essa abordagem difere-se portanto da concepção que a resume em técnicas e instrumentos atribuindo assim o “sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência” (p. 16). Diante disso, ela engloba as teorias utilizadas, as técnicas que possibilitaram o desvelar da realidade e também a criatividade do pesquisador.

Nesse sentido, adota-se a concepção de metodologia como parte do processo investigativo entendendo-a para além da utilização isolada de instrumentos de pesquisa, mas entendo que até mesmo a sua escolha deve estar guiada de um referencial teórico-metodológico que justifique o seu uso. Além disso, entende-se que é o objeto de estudo que aponta a metodologia necessária para decifrá-lo e não o contrário, uma vez que o endeuamento das técnicas leva a um formalismo e empirismo que caminham para conclusões estereotipadas.

Nesse sentido, para compreender e analisar criticamente o objeto desta pesquisa, fez-se a escolha pela abordagem qualitativa. Essa modalidade atende à necessidade de analisar os “(...) aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Para a pesquisa bibliográfica foi necessário reunir estudos sobre a trajetória histórica da educação brasileira, adotando-se aqui como principais contribuições as elencadas por Ghiraldelli Jr. (2009), Romanelli (2001) e Teixeira (2015). No que se refere à educação emancipadora, os principais expoentes utilizados foram Mészáros (2008) e Tonet (2016). Os materiais utilizados foram analisados e interpretados para trazer à tona elementos que contribuíssem com o processo de compreensão da realidade tema deste estudo. No que se





refere ao método, adotou-se a teoria social crítica por entender que esta dá maior subsídio para alcançar o objeto proposto uma vez que oferece as ferramentas para a compreensão da essência dos fenômenos sociais, sintonizando assim com os objetivos propostos.

2. A RAIZ HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: que educação e para quem?

Tecer considerações acerca das práticas e políticas educacionais no Brasil extrapola o entendimento do campo da educação em sua singularidade e sugere a busca pela compreensão de processos sociais, econômicos e políticos que constituem a história do país.

Nesse sentido, Ghiraldelli Jr. (2009), apesar de em sua obra não se vincular à teoria social crítica, aborda algumas discussões que permitem o embasamento sobre os elementos sócio-históricos, ficando a cargo do leitor ou pesquisador tecer os aprofundamentos e análises críticas.

O autor afirma que com o fim do regime de capitânicas hereditárias e a criação do Governo Geral entre 1532 e 1549 aportaram no Brasil os primeiros jesuítas, dentre eles Padre Manoel da Nóbrega. Esses sujeitos foram responsáveis por instituir a instrução e a catequese dos indígenas (GHIRALDELLI JR., 2009), o que demonstra a intenção de formar novos fiéis e afirmar e expandir o poder da Igreja na colônia portuguesa. Além disso, voltaram-se para o objetivo de formar outros padres através das escolas de ordenação.

Nos planos de educação desenvolvidos pelos jesuítas, via-se que de forma geral, continham o ensino do português, a doutrina da Igreja Católica e a leitura e escrita, conformando assim o nível básico. Quando finalizado, o aluno poderia avançar para o estudo da música instrumental e do canto orfeônico. Se depois de ter passado por esses dois níveis o aluno quisesse prosseguir nos estudos, ele poderia optar por finalizar seus estudos com um aprendizado profissional articulado com a agricultura ou estender ainda mais os estudos com as aulas de gramática, completando a formação na Europa. Esse tipo de ensino perdurou por duzentos anos (GHIRALDELLI JR., 2009).





Numa análise mais profunda desse tempo histórico, Romanelli (2001) afirma que o período colonial foi marcado pela grande propriedade privada e trabalho assentado na exploração da mão de obra escrava, conformando assim organização da estrutura social, do sistema de produção e do poder centrado na família patriarcal. Os jesuítas nesse processo foram figuras importantes no sentido de importar e semear na colônia os pensamentos e ideias dominantes da cultura medieval advinda da Europa.

A intenção do branco colonizador aqui articulado à educação promovida na época era senão o de tentar distinguir-se da população nativa de negros, indígenas e mestiços, mas também acrescentar ao poder político e econômico os bens culturais importados.

Os ensinamentos com base na companhia de Jesus acabaram por firmar, além de uma sociedade latifundiária e escravocrata, uma sociedade aristocrática, uma vez que a classe dominante brasileira tentava copiar a nobreza portuguesa. O conteúdo dos ensinamentos se mostrou uma estratégia contra o pensamento crítico que começava a se desenvolver na Europa com o advento do iluminismo. Nesse sentido,

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinha forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação (ROMANELLI, p. 34).

A autora afirma, portanto, que havia um forte apego pelos dogmas e pela valorização escolástica com o intuito de reafirmar o poder da Igreja e conquistar novos cristãos. Percebe-se, assim, que não havia a preocupação com a formação para inserção no trabalho formal como têm-se na contemporaneidade, até porque as atividades de produção ainda não requeriam o refinamento da mão de obra, perspectiva tão presente com o advento da modernidade e as revoluções industriais. Diante disso, a formação nesse período era voltada para o aprimoramento da memória e para tecer comentários sobre textos.

Ademais, Romanelli (2001) afirma ainda que a educação elementar era dada tanto para a população indígena quanto branca (excluindo-se as mulheres), enquanto que a educação média era ministrada apenas para os homens da classe dominante. Estes poderiam continuar se preparando para o ingresso na classe sacerdotal nos colégios fundados pelos jesuítas ou





poderiam finalizar os estudos na Europa, com destaque para as contribuições da Universidade de Coimbra nesse período.

Assim como Ghiraldelli Jr. (2009), a autora afirma a visão estratégica da classe dominante na época em relação à educação, mas vai adiante e aprofunda a discussão. Para Romanelli (2001), impossibilitados dos títulos da nobreza, a classe aristocrática brasileira viu na educação uma possibilidade de adquirir status e ascender socialmente através da aquisição dos graus de bacharel e mestre. Era com essa formação que os homens, brancos, filhos dos colonos podiam ocupar os cargos administrativos e políticos da Corte Portuguesa no país, motivo pelo qual havia-se grande prestígio pela Faculdade de Direito de São Paulo e Recife, ambas criadas em 1827. Diante disso, as escolas secundárias não passavam de cursinhos preparatórios para ingresso ao ensino superior.

Percebe-se já nesse período histórico, ainda na incipiente constituição da educação brasileira, para quem e com que objetivo se desenvolve a educação, perspectiva que será ainda mais excludente nos anos posteriores com a complexificação da sociedade e das relações sociais.

Além disso, merece destaque especial neste trabalho a concepção de neutralidade que perpassa o ensino na escola republicana. Na superação do regime monárquico, Teixeira (2015) afirma que o país é orientado a desenvolver-se com o modelo da sociedade capitalista liberal materializado na Europa Centro-Occidental. Nesse sentido, é forte o discurso do ensino de caráter “puro”, “técnico”, elemento que demonstra um posicionamento em favor da manutenção da ordem através de uma concepção ideológica e política.

As décadas seguintes vêm demonstrando o aprofundamento das desigualdades que perpassam o campo da educação. Na década de 1920, o Estado cujo papel no momento focava-se principalmente em controlar os movimentos sociais, vai colocar como pauta o desenvolvimento da educação brasileira, mas definindo as perspectivas para cada seguimento social: o ensino secundário como ponte para a formação da classe média e o profissionalizante para as camadas subalternas (TEIXEIRA, 2015).

Os anos que compreendem o período de 1930 até 1964, é marcado pela inserção da educação popular nos debates sobre a educação no Brasil. Nesse sentido, o ano de 1958





tornou-se um marco em virtude da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro. Foi um momento de reflexão e mobilização em torno da luta pela erradicação do analfabetismo, considerando também a necessidade da superação da miséria. Além disso, houve a valorização das formas culturais locais como importante estratégia facilitadora do processo educativo, perpassando pelo posicionamento em favor da formação crítica e política da população (TEIXEIRA, 2015).

No que se refere aos anos da ditadura civil-militar, cujas características e repercussões em nível nacional e no Serviço Social são profundamente analisadas por José Paulo Netto (2015), destacam-se alguns rebatimentos no campo discutido neste estudo: a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); a retirada da vinculação constitucional de recursos para a educação através da Constituição de 1967; a Lei Nº. 5.692/1971, que ampliou o ensino obrigatório de quatro para oito anos, incorporando o primário ao ginásial e, a transformação do ensino médio em profissionalizante a ser realizado em 3 ou 4 anos; retirada dos currículos as disciplinas de História e Geografia, substituídas pelos Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Educação Física (TEIXEIRA, 2015)..

O fim desse período sombrio na história brasileira e a instauração do regime democrático é marcado, no campo das legislações, pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que impuseram ganhos significativos para todas as esferas da vida social. No entanto, desde a década de 1990 o país vem sendo atravessado pelas determinações do neoliberalismo que se desenvolve em nível global diante da crise estrutural capitalista que se arrasta e aprofunda-se desde os anos de 1970. Aliado a isso, no campo ideológico o conservadorismo vem cada vez mais ganhando espaço. São transformações na sociedade que trazem consequências, principalmente para as classes subalternas.

3. A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: as possibilidades de uma educação no sentido amplo

O sistema capitalista pode ser entendido como uma sociabilidade por não se tratar apenas de um modo de produção de mercadorias, mas agregando também todo aparato ideológico que condiciona a reprodução de um sistema através dos processo de consenso entre





as classes. Na literatura marxista, o autor evidencia que o Modo de Produção Capitalista é dirigido por uma classe através do domínio do Estado com o uso da coerção. Essa é uma perspectiva evidenciada no “Manifesto do Partido Comunista”, obra publicada em 1848.

Já em Gramsci, estudioso socialista que parte das produções de Marx para a pensar a sociedade, e ressaltando que encontra-se situado em outro período histórico, há uma visão ampliada do Estado na medida em que consegue percebê-lo atravessado pelos aparelhos coercitivos (de dominação, imposição de poder), mas também aqueles tidos como privados de hegemonia (pautados da direção, consenso) (SIMIONATTO; NEGRI, 2017).

Diante desse contexto, Gramsci evidencia que em virtude da relação de disputa entre as classes sociais há a hegemonia de um determinado grupo. Essa relação ocorre não só através do uso da coerção, mas também do consenso através da ideologia. Nesse sentido, há no MPC uma ordem hegemônica mas que, em virtude das contradições inerentes a esse sistema, que possui o gérmen da sua própria destruição - como afirma Marx no Manifesto- há também a possibilidade de construir uma contra-hegemonia.

Essa discussão também está presente nos estudos de Abreu (2010) sobre a organização da cultura e as contribuições do Serviço Social nessa direção. Resgatando Gramsci, a autora afirma que o princípio educativo consubstancia-se através da relação que se estabelece entre a racionalização do trabalho e da produção e a formação de uma ordem intelectual e moral. Significa dizer, portanto, que a educação é percebida do ponto de vista ontológico, inerente à todas as esferas da vida humana, conformado não só através da esfera intelectual, mas presente também nos processos de trabalho. É entendendo esse contexto, portanto, que a autora afirma que

Para Gramsci, (1978a: 46) ‘cada relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’, não limitando esta pedagogia ‘às relações especificamente ‘escolásticas’ [...] mas situando-a ‘em toda a sociedade no seu conjunto e para cada indivíduo em relação a outros indivíduos, entre grupos intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e sequazes, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército’ (ABREU, 2010, p. 19)

Nesse sentido, no horizonte das estratégias contra-hegemônicas à ordem do capital, o filósofo e professor István Mészáros na conferência de Abertura do Fórum Mundial de Educação (Porto Alegre, 2004) apresentou a discussão que hoje está condensada no livro “A





educação para além do capital”, posicionando-se contra a visão da educação enquanto negócio. Ele a entende no seu sentido mais amplo e profundo, inerente à vida humana em todos os seus momentos.

Assim como Abreu (2010) e Gramsci (1978), o autor evidencia a relação estabelecida entre os processos educativos e as classes dominantes. É partindo desse entendimento, portanto, que Mészáros afirma ser inconcebível uma reformulação da educação sem considerar a necessidade de transformação do quadro social que a conforma. Nesse sentido, o filósofo afirma que “as soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser *essenciais*” (p. 35, 2008, grifos do autor).

Um dos argumentos utilizados pelo autor que justificam essa abordagem é a apreciação de que a educação institucionalizada serviu ao propósito não apenas de socializar conhecimentos necessários à expansão do capital, mas também transmitir valores que legitimam os interesses dominantes, conformando às classes ao entendimento de que não há outra sociabilidade possível (MÉSZÁROS, 2008). Um processo formativo diferente dessa perspectiva seria incompreensível, pois não se espera que a classe dominante promova ou defenda um tipo de educação que coloque em xeque a sua reprodução.

Diante disso, é impossível pensar que as reformas educativas, por mais democráticas que sejam, irão sozinhas conseguir pautar uma educação no sentido mais amplo, emancipatória. Para Mészáros (2008),

limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (p. 27, grifos do autor).

Sendo assim, uma perspectiva de educação que não esteja sintonizada com a direção crítica de que não é possível exercer uma educação plena, em toda a sua complexidade de inerente ao ser humano-genérico, na ordem capitalista ignora os limites dessa sociabilidade. Exatamente por isso compreende-se que uma educação verdadeiramente emancipadora não é





possível de ser realizada no MPC, no entanto, pautar-se nessa concepção de educação pode ajudar a estabelecer como horizonte uma mudança radical.

Dentro desse debate e, também defensor da educação emancipadora, Ivo Tonet em seu livro “Educação contra o capital” situa a diferenciação da educação dita como “cidadã” e a concepção adotada por ele. O autor evidencia duas visões de cidadania e se situa numa terceira. A primeira está relacionada com a teoria liberal cujo fundamento baseia-se no entendimento de que todos são livres por natureza e as desigualdades sociais seriam o desdobramento da igualdade e da liberdade naturais. Nesse sentido, diante dos conflitos pela busca de realizações individuais, o Estado surge como uma autoridade para garantir e definir certos limites.

Já para a “esquerda democrática”, o autor afirma que há não há uma articulação entre cidadania e classes sociais. Essa corrente afirma que a forma concreta da cidadania é datada, mas sua natureza é essencialmente humana, inerente aos sujeitos desde o surgimento da espécie.

Para os autores dessa vertente, Tonet (2015) afirma que o papel da educação é o desenvolver uma perspectiva de formação crítico-cidadã no intuito de conquistar a hegemonia no âmbito da sociedade civil, construindo uma sociedade mais livre e humana. No entanto, a intenção do autor não é desqualificar a noção de cidadania, mas evidenciar a sua natureza apontando assim seus limites na ordem do capital, mas também as suas possibilidades.

Diante disso, o autor define em seu livro cinco requisitos para considerar as atividades como educativas emancipadoras. O primeiro é o conhecimento sólido e profundo sobre a natureza da emancipação humana, tendo claro a distinção dessa categoria em relação à cidadania e apresentando-a como um fim possível.

O segundo requisito diz respeito ao conhecimento sobre o processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, uma vez que o processo educativo desenvolve-se num contexto histórico perpassado por determinações diversas. Enquanto isso, o terceiro requisito está situado no campo do entendimento da natureza da educação para não cair no equívoco de colocá-la como meio para promover a transformação do mundo ou ir ao outro extremo, pensá-la como simples instrumento de reprodução da ordem social vigente.





Já o quarto requisito consiste na necessidade de dominar os conteúdos específicos de cada área do saber. No que se refere ao último requisito, o autor considera que a educação emancipadora deve estar articulada com as lutas das classes subalternas.

No entanto, há o entendimento claro de que a educação não tem a função de liderar a luta pela construção de uma outra sociedade. Por outro lado, ela pode contribuir para o despertar das consciências coletivas para a necessidade de não se conformar com a realidade e transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira atual e os crescentes avanços do conservadorismo no que se refere especificamente à Política de Educação são frutos de um processo global de aprofundamento do neoliberalismo e destituição dos direitos sociais.

No entanto, na particularidade do país evidenciado nesse estudo, as refrações da conjuntura mais global encontram com o solo concreto do passado histórico do Brasil e provoca consequências ainda mais profundas para as classes subalternas.

Diante desse cenário, e entendendo a necessidade da construção de estratégias no intuito de garantir o direito social à educação, mas também entendendo este campo como um aspecto inerente à todas as esferas da vida humana, faz-se necessário a discussão e publicização das contribuições que vêm sendo dadas pelos estudiosos que abordam a concepção de educação emancipadora.

Longe de se propor a uma receita pronta, cujo equívoco pode ser a requisição da aplicabilidade, no seu sentido positivista, essa concepção de educação considera a sua importância na construção de processos contra hegemônicos à ordem do capital, mas não a superdimensiona ao ponto de destiná-la a função de transformadora da sociedade, esta apenas possível com a luta coletiva. Trata-se de pautar como horizonte uma outra metodologia dos processos educativos sem cair no fatalismo da conformidade com os retrocessos cotidianos.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio a Pesquisa Social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMIONATTO, Ivete; NEGRI, Fabiana. **Gramsci e a produção do conhecimento no Serviço Social brasileiro**. R. Katál., Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 13-21, jan./abr. 2017.

TEIXEIRA, Albano Luiz Francisco. **Um breve histórico da educação brasileira - sob o signo da precariedade**. Revista Encontros. Ano 13. n. 24. 2015.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3 ed. São Paulo: Coletivo Veredas, 2016.

