

## EDUCAÇÃO E TOTALITARISMO

José João Neves Barbosa Vicente\*

### **Resumo:**

O artigo discute a questão da educação apontando os rastros de ideologias totalitárias impregnados em suas práticas, através de objetivos e métodos de procedimentos que mais refletem as intenções e interesses dos educadores esquecendo, assim, os educandos. Ações que, no fundo, criam indivíduos semelhantes aos súditos dos regimes totalitários: funcionam, mas não pensam.

**Palavras – chave:** Totalitarismo. Educação. Educadores. Educandos.

## EDUCATION AND TOTALITARIANISM

### **Abstract:**

The article discusses the issue of education, pointing out the traces of totalitarian ideologies steeped in its practice through goals and methods that will more reflect the intentions and interests of educators, thereby disregarding the students. Actions that, in essence, create individuals similar to the subjects of totalitarian regimes: work, but do not think.

**Key-words:** Totalitarianism. Education. Educators. Students.

No século XX, um fenômeno político batizado de “totalitarismo”, um termo que apareceu pela primeira vez em 1925, inventado ao que parece por Mussolini e popularizado desde os anos 30, amplamente estudado por Arendt (1989, p.469) que o delimitou no tempo e no espaço: a ditadura do nacional-socialismo, a partir de 1938, e a ditadura bolchevista, a partir de 1930, assombrou o continente europeu, espaço onde tinha surgido a democracia. Na expressão de Touraine (1996, p.10), o fenômeno totalitário ou o ódio à democracia foi “A maior desgraça” experimentada no continente. Conseguiu fazer desaparecer como bem entendeu, qualquer espaço para a manifestação de uma liberdade individual ou tradição

---

\* Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professor de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB / CFP), Amargosa, Bahia - Brasil. E-mail: josebvicente@bol.com.br

cultural. Todo o tipo de ação autônoma dos atores sociais foi destruído pelo poder absoluto do Estado, devorou a sociedade civil, arrancou o indivíduo de seu meio, local ou religioso para ser mobilizado ao serviço do Estado, seja este leigo ou religioso. Destruiu também, todas as pertencas culturais do indivíduo, transformou a sociedade numa multidão de massa dócil à palavra e às ordens de um chefe. Destruí tudo e qualquer espaço público onde se debatem as escolhas.

Todas essas ações totalitárias tinham uma proposta “educativa” com objetivos claros: produzir cidadãos ideais que seguissem incondicionalmente as ordens do “Chefe”, ou em outros termos, educar os cidadãos para funcionar e não para pensar. Para isso, o totalitarismo libertou-se de tudo o que era capaz de oferecer-lhe resistência. Libertou-se da legalidade e se colocou acima de qualquer objetividade e estabilidade da lei positiva: o “Chefe” decidia o que era bom e prejudicial para o povo, inclusive, quem deveria morrer; libertou-se da realidade através da ideologia: expressão da vontade do “Chefe” que desprezava totalmente os fatos e as opiniões. A ideologia era o instrumento básico da explicação mobilizado para que ninguém jamais começasse a pensar, ou pelo menos, para tornar o pensamento dos indivíduos “impotente, irrelevante e sem influência para o sucesso ou fracasso do poder” (BAUMAN, 2000, p.94); por último, o totalitarismo libertou-se da pluralidade, ao exigir a unanimidade e não tolerar nenhum tipo de debate de opiniões.

Não há como negar hoje, a presença do totalitarismo “como uma ideologia (...) ainda entre nós” (MACRIDIS, 1982, p.199), como uma possibilidade inscrita na lógica do pensamento ocidental, um fenômeno potencialmente presente em tendências universais que dadas certas condições sociais, emerge dos subterrâneos da mente e converte-se em comportamento. No campo educacional essa ideologia encontra-se em plena atividade. Ou seja, na sua essência, a proposta educativa caminha a passos largos, para o mesmo rumo do sonho totalitário: produzir seres educados que agem, incondicionalmente, de acordo com a intenção e vontade dos seus educadores. Ou seja, a educação não permite, ou pelo menos, não tem permitido que o indivíduo desenvolva seu próprio pensamento, suas criatividade e suas propostas, mas que ele caminhe na direção apontada pelo seu educador. O processo todo funciona através de regras, normas e objetivos pré-estabelecidos a serem seguidos e atingidos, sem possibilidades mínimas de serem mudados. Na verdade, antes mesmo de se iniciar uma atividade, o educador já tem pronto os resultados.

Está claro, portanto, que as análises levadas a cabo neste artigo, centralizarão, fundamentalmente, no campo da escola e na relação educador/professor e educando/aluno. Nesse campo e nessa relação, as tendências totalitárias se manifestam através dos métodos e

objetivos pedagógicos traçados pelos educadores que começam com a elaboração e apresentação do plano de curso que, geralmente, tratam de assuntos e objetivos de interesse do educador e, raramente, dos assuntos e interesses dos educandos. Assim, o plano como um todo reflete, no fundo, uma autoridade aparente do educador, que ao longo da sua execução funcionará, basicamente, como imposição de idéias que transforma os educandos em uma massa sem iniciativa própria absolutamente apta à obediência, contrariando assim todo o sentido e finalidade da educação que tem como regra de ouro, possibilitar o indivíduo a pensar. Essa prática de impor aos outros o que eles devem apreender, característica essencial do processo educacional atual, típico do pensamento totalitário, conduz o indivíduo ao funcionamento, mas não ao pensar.

Um exemplo emblemático desse tipo de educação pode ser encontrado na pessoa de Adolf Eichmann, uma pessoa que aprendeu de forma exemplar a funcionar, mas não aprendeu, ou pelo menos não lhe foi permitido aprender a pensar, conforme relato de Arendt (1999). Eichmann tinha conhecimento, convicções, argumentos, em resumo, possuía um discurso que dava a supor a presença de uma vida interior; porém, apesar de não dar mostras de estupidez, suas afirmações revelam “total ausência de pensamento”. O criminoso de guerra não parecia monstruoso nem demoníaco, e sim uma pessoa qualquer; sua vida pessoal talvez não fosse “a de um criminoso”, mas era certamente a de um homem incapaz de pensar. Ele era, contudo, um sujeito, e mesmo, durante seu processo, um sujeito de direito; mas era-lhe impossível tomar consciência de seus atos e pensá-los como maus porque lhe era impossível captá-los sob uma luz diferente da sua, ou seja, foi educado para receber ordens, para funcionar e não para pensar. Se tivesse pensado uma vez, uma única vez, ele teria suspenso, parado talvez essa máquina administrativa de que se orgulhava tanto, composta por engrenagens contínuas de ordens, regras e procedimentos, que fazia dele o elo inconsciente de uma gestão que não tinha outro fim senão a morte.

No caso da instituição escolar, substitui-se a constituição do homem em sua humanidade ou, como dizia Kant (1970), em seu fim último pela função docente. Por sua vez, como afirmei em outro texto (2006), a função docente é reduzida aos procedimentos didáticos que são postos em prática, os quais, finalmente, degenerarão em procedimentos mecânicos. No entanto, para se entender melhor a “tendência totalitária” no campo educacional atual, como mencionado anteriormente, é mister buscar suas razões, ou melhor, suas raízes.

As teses “progressistas” de Dewey expressas primeiro em uma série de artigos de 1886 a 1902, condensam sua experiência na escola da Universidade de Chicago, da qual havia feito um laboratório; ele não reconhecia mais na escola um lugar de estudos específico, e sim

um centro social que devia organizar as atividades do grupo de alunos segundo modelo da “sociedade democrática”. Ainda que ele, no prefácio do seu tratado *School of tomorrow* (1931), invoque Platão e Rousseau, que nunca viram na escola um modelo de experimentação democrática, suas teorias consistem em identificar a educação escolar e a adaptação social para melhor poder satisfazer as aspirações igualitárias. Dewey tem, de fato, uma verdadeira fé na realidade democrática que deve ser construída muito cedo, a partir do interior, nessa sociedade reduzida que é a escola, recusando toda a realidade exterior.

A idéia central da pedagogia de Dewey equivale a assimilar a ação educativa, orientada para fins e sancionada por resultados, ao processo vital da consciência individual, ligada à “consciência social da raça” (DEWEY, 1940, p. 226-227). O processo comanda aqui rigorosamente o fim, a tal ponto que os resultados particulares só têm “valor ultimo” se vierem alimentar o ciclo infinito dos “processos em curso”. Isso quer dizer muito simplesmente submeter a educação à vida nas suas diversas manifestações biológicas e sociais.

Entende-se doravante que a educação deve introduzir-se no mundo da vida, no duplo sentido biológico e social do termo, sendo a vida assimilada ao ciclo dos processos que garantem a permanência do desenvolvimento ontogenético e filogenético da espécie humana. Essa sofisma naturalista leva a que a famosa fórmula de Dewey *learning by doing* (“aprender fazendo”) seja interpretada como *learning by living* (“aprender vivendo”), mas não como *learning by thinking* (“aprender pensando”). Resulta desse postulado de equivalência entre educação e vida, vida e processos, que a educação será concebida como um processo vital infinito formado por procedimentos de ensino que só remetem a si mesmos e não a uma fonte externa. Assim como a ética e a política modernas, a educação dá aqui sua guinada procedimental e inverte a relação natural das coisas. Durkheime já havia proposto em *Les règles de la méthode sociologique* (1975), substituir o conceito de “finalidade” pelo conceito de “função”, para descrever o papel efetivo que uma instituição desempenha na sociedade.

A inversão pedagógica, acompanhada por um recurso incessante às ciências da educação que devem coroar essas práticas, já não situa o saber nos conteúdos substanciais a ensinar ao aluno, mas nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos. Inventam siglas, que dependem, como todas as siglas, de um processo de etiquetagem e não de uma reflexão criadora de sentido. Isso equivale a um parcelamento dos conteúdos de pensamento e a uma fragmentação da inteligência dos alunos. Essa prática significa centrar a pedagogia em objetivos. Isto é centrar a educação no sujeito que os visa, ocultando os conteúdos reais do saber, os quais, de sua parte, são indiferentes às intenções subjetivas e aos

processos objetivos, em razão de sua autonomia. A preocupação procedimental das ciências da educação, ligada ao processo dissociador do entendimento, substituem o fim ideal da pedagogia por um conjunto de objetivos virtuais que impõem aos diversos autores, professores e alunos, o comportamento adequado. Isso significa dissolver o homem.

Esse tipo de pedagogia que instrumentaliza o sujeito em uma série de procedimentos regulados pelo pedagogo e, por meio dele, pelos procedimentos analíticos das ciências nas quais ele se apóia, provem diretamente do behaviorismo de Watson no começo do século XX. Sabe-se que essa psicologia do comportamento, contemporânea do taylorismo na indústria, se desenvolveu a partir de experimentos em psicologia animal: o comportamento é definido como a resposta observável do sujeito a uma dada série de estímulos, os quais, por sua vez, são construídos pelo experimentador segundo uma série de processos analíticos.

Não estamos mais no mundo do pensamento nem no mundo do conhecimento, e sim no laboratório experimental das condutas, as quais se exprimem unicamente em termos de funcionamento e pertencem, por isso, à função pedagógica. O comportamento do aluno doravante é determinado em última instância por um funcionamento correto ou incorreto, cujo sentido é inútil procurar, visto que, na linha de Durkheime (1975), a função deve substituir a finalidade, quer dizer, a significação dos nossos atos. Para dizê-lo mais claramente, o “sentido” de um ato pedagógico, por exemplo, o sentido que o aluno descobre lendo um poema, indo além do poema ao refletir sobre seus próprios sentimentos, escapa a forma de procedimento didático.

Reduzir, portanto, a educação, ainda que reforçada pelo espartilho das ciências humanas, sociais e naturais, a uma pedagogia dos objetivos, significa reduzir o ensino a um mosaico de procedimentos parcelares que em contrapartida parcelam seus utilizadores. Um objetivo é, com efeito, uma capacidade física ou intelectual que não pode ser diretamente observada, uma vez que ele é projetado no futuro, mas que induz no presente comportamentos observáveis e mensuráveis. Para observar corretamente esses comportamentos e dar-lhes uma medida adequada, é preciso decompô-los e hierarquizá-los submetendo o ator, neste caso o aluno, a uma série determinada de procedimentos analíticos. O círculo pedagógico que define os procedimentos por meio de objetivos a atingir e os objetivos por meio de procedimentos a utilizar, chega necessariamente à constituição de um sujeito procedimental privado de qualquer horizonte de significação.

As práticas da pedagogia por objetivos, portanto, não passam de espelhos embaçados ou de chamas mortas incapazes de iluminar a alma do aluno. São incapazes de apreciar o pensamento e de enriquecer os conhecimentos do aluno. O recurso aos novos métodos

pedagógicos, invocado insistentemente para se opor ao peso dos conteúdos do ensino, tende, necessariamente, a encerrar o indivíduo em uma instrumentalização psicológica, pedagógica e estatística que apenas conhece as regras internas de seu funcionamento. A apreciação dos objetivos pedagógicos e dos resultados subjetivos dos alunos se reduz cada vez mais a um simples controle da conformidade com os procedimentos implementados e com os objetivos definidos de maneira completamente exterior às condições do ensino; quer dizer, se reduz ao conformismo intelectual e social.

Essa prática, portanto, é limitada, isso para não dizer perigosa. Nesse processo todo, o professor é um emissor que codifica uma mensagem, o aluno um receptor que decodifica a mensagem, os conhecimentos não são um saber dotado de significação substancial e sim uma informação ligada a um fluxo máximo transmitido pelo canal de comunicação, e o ensino não é um esforço de pensamento crítico e sim uma soma indeterminada de informações de que é preciso apoderar-se. Isso explica, certamente, o motivo pelo qual o aluno fica mudo, não pensa e não é criativo. Afinal, ele foi reduzido a um sujeito – receptor de informações definido em termos formais, sem a menor alusão aos conhecimentos reais que ele poderia adquirir, ao espírito crítico que deveria desenvolver ou despertar e ao exercício pessoal de um pensamento que se encontra preso, sob uma avalanche de siglas. Não há escapatória, o próprio de uma função, mesmo qualificada de pedagógica, é funcionar, e o funcionamento nunca pode substituir o pensamento no homem.

Pensar não é “funcionar”, ou seja, conduzir sua ação segundo uma série de procedimentos previamente definidos. O tipo de pedagogia mencionado encaixa perfeitamente numa educação totalitária, ou melhor dizendo, numa “não educação”. De deriva em deriva e de processos em procedimentos, a pedagogia moderna deixou de julgar o aluno pelo pensamento e deixou de apreciar seus conhecimentos em virtude do domínio sobre eles. Ela estabelece, em um rosário contínuo, “avaliações somativas”, “notas”, ou “avaliações formativas”, “apreciações”, que escondem o processo de aprendizagem sem se interessar pelo conteúdo real do ensino e, evidentemente, por aquilo que o aluno sente pensativo perante esses métodos que o submetem ao conformismo pedagógico. Não se deve aceitar em nenhuma circunstância, a redução do pensamento do aluno a um funcionamento. Os procedimentos não podem tomar primazia sobre os conhecimentos reais dos alunos e sobre a finalidade ideal da educação.

Essa educação funcional, comandada por um jogo de procedimentos sociais, econômicos e políticos que se introduzem na escola, permanece alheia ao tempo próprio do pensamento. Restringindo-se à esfera pragmática em detrimento da exigência prática da

educação, os objetivos da pedagogia procedimental privam de todo fim, e de todo sentido, os alunos que não sabem por que vão à escola e que não têm nenhuma abertura para aquilo que os ultrapassa. É como bem nos lembra Kant, um fim é uma idéia da razão que, pela excelência de sua perfeição, comanda a experiência em vez de submeter-se a ela. Definir a educação pelos objetivos talvez seja uma atitude pedagogicamente correta, ao menos para as sociedades contemporâneas que fizeram da utilidade um novo deus; nem por isso é uma atitude sensata. A correção é uma qualidade do comportamento que se inscreve nos procedimentos necessários para atingir um determinado objetivo; o sentido nunca é uma questão de procedimento.

Sacrifica-se o sentido da educação submetendo o aluno aos métodos de controle denominados, como no caso de uma carteira de ações, “avaliação” e que os gestores da pedagogia que persistem em seu ser, isto é, na gestão, estão sempre avaliando, o que é a melhor maneira de se gerir a si mesmo. Avaliar não é educar: é dar um preço ao resultado de um procedimento conforme a utilidade social, medido segundo as exigências dos avaliadores. Quanto às exigências do pensamento, parece-me não dizerem respeito às normas ministeriais.

É preciso cuidado, como mencionei em outro espaço (2008), para que o sentido da educação, não seja encoberto pelos interesses imediatos do Estado, da sociedade e do professor. Educar não significa integrar o sujeito nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas despertá-lo para a comunidade humana, transcendente às épocas e às fronteiras. O seu conteúdo é o saber, que não é nem um saber-fazer, nem uma crença, mas compreender. Algo cujo caráter essencial é a reversibilidade. Isso não é um hábito e nem um saber de cor, é um compreender o que se sabe, para escapar a toda ordem temporal. Compreendemos um raciocínio, como mencionou Descartes (1977), quando podemos percorrer, nos dois sentidos, suas longas cadeias de razões. Portanto, o sujeito só poderá conhecer e agir se começar primeiro a aprender a pensar, a fim de conseguir progressivamente pensar aquilo que aprende.

A educação está presente quando se tem em vista o homem e não o técnico, o profissional, o cidadão, o crente... ou seja, o sujeito a ser educado, não deve ser entendido como condição para a materialização futura da vontade ou das metas pré – estabelecidas pelo “educador”. Por isso não há necessidade de se cultivar, na educação, a idéia de uma autoridade (entendida não apenas como o poder de fazer-se obedecer, mas o fato de dar-se esse poder, por legítimo, seja que a pessoa que o exerça o detenha em função de papel, tarefa, ou missão por cumprir, seja que o deva à sua superioridade, à sua ascendência, a seu prestígio) que faz dela uma relação vertical. É claro que existem teorias que pretendem justificar a autoridade, minimizando o seu impacto pela “intenção” que a anima, e a fundam na abnegação e no

domínio de si, ou na caridade, como Laberthonnière (1935), mas não passam no teste. O que se percebe, é que o próprio fim ou o sentido da educação é contradito pelos meios empregados para alcançá-lo. Às vezes é bom observar a própria palavra educação que, do latim, como mostrei em outro trabalho (2009), proíbe que ela seja tomada no sentido já descrito. Pois, ela originou da raiz “e” que quer dizer “para fora” e de “ducere” que quer dizer “conduzir” ou “trazer”. Assim, ela significa de um modo simples e direto, revelar o que está dentro. Educar, portanto, não quer dizer “encher alguém de”, mas “permitir que ele seja”.

O indivíduo deve ser entendido em sua própria virtude. Educar não é fabricar homens segundo modelo comum, é na sua forma mais simples e primitiva, liberar, em cada indivíduo, aquilo que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu gênio singular. O homem exige ser educado, mas não admite uma educação qualquer, apenas uma educação para si próprio, afinal, ele é um fim e não um meio. E como ensinou Kant (1968), a educação é uma elevação espiritual em direção a um fim transcendente. Em Roma, por exemplo, o pai legitimava o filho no dia do dies lustricus (dia da purificação) levantando-o do chão (tollere filium) e segurando-o no alto; ele marcava com esse gesto público sua intenção de educá-lo para fazer dele um homem. Se ainda quisermos evitar que o homem sucumba a seus desejos deixando livre curso a um certo grau de barbárie, é necessário acostumá-lo bem cedo a submeter-se às prescrições da razão. Não basta domar o homem, treiná-lo ou instruí-lo mecanicamente, importa prioritariamente que ele aprenda a pensar. A educação é uma orientação imanente à humanidade que permite a cada um de nós encontrar o lugar certo no mundo.

Quem educa deve respeitar a forma imanente de cada educando. Educação deve permitir, necessariamente, a cada indivíduo encontrar seu estilo; ser ele mesmo, para além da espontaneidade incoerente, para além das normas prontas e acabadas e dos lugares-comuns; ser ele mesmo, assimilando o que cada cultura oferece de verdadeiramente humano e recusar, inclusive, a educação conformista e anárquica que propõe limite susceptível de ser atingido de uma vez por todas, bloqueando, assim, o sujeito.

No processo educacional, o indivíduo não deve ser entendido ou reduzido a uma tábula rasa sobre a qual o “educador” tudo pode, e onde ele se apresenta como um engenheiro que vai trabalhar a matéria inerte. O educador, também, não é o “ministro da natureza”, com a missão de “impedir o homem social de ser inteiramente artificial” conforme as palavras de Rousseau (1951, p. 393). O indivíduo a ser “educado”, deve ser entendido e admitido tal como é. Assim, ele poderá mudar, “progredir” e, finalmente, aceitar os outros. A mudança ocorre quando ele descobre que o seu “eu”, tal como é, é plenamente aceito. O educador apenas deve, conforme as



palavras de C. Roger (1968, p. 133), “ajudá-lo a triunfar de suas inibições para que ele possa ser ele mesmo”. Assim, em vez de criar conformistas e revoltados, a educação possibilitará o “aparecimento” de criadores numa época necessitada de criatividade, mas que parece insistir em não reconhecer o pensamento que exige do homem a excelência da criação em detrimento do mundo social da produção.

A educação precisa ser vista definitivamente como “negócio” dos educandos. Ou seja, centrada no instruir-se e, não, no instruir. Deste modo, o educador não deve falar sozinho, proibindo objeções e perguntas. Ser dogmático é confessar a própria fraqueza; não deve outorgar aos alunos o direito de palavra, ficando bem entendido que eles podem ter razão com ele, não contra ele. Quando o educador não admite correr o risco de não ter razão, de admitir outro ponto de vista, de aparecer desgastado pelos hábitos, ele corre o risco de abafar, de extinguir no aluno, o pensamento, o gênio. Quem não admite correr o risco de ser ensinado, não deve ensinar. O educador não é aquele que está acima do educando, é aquele que está com ele. Não é por acaso que J. Holt (1966) ensinou que é impossível uma verdadeira educação enquanto pensamos e acreditamos que é nosso dever e nosso direito impor aos alunos o que eles devem aprender.

De um modo geral, quando se entende a educação como dever de apontar ao outro o que ele deve aprender, o educador é sempre tentado, de uma forma contundente, a encontrar sua “superioridade” na própria “inferioridade” do indivíduo que ele educa. Assim, a educação vira arma, ou seja, o conhecimento dos indivíduos e dos meios de instruí-los, é, também, o que permite dominá-los, manejá-los. Todavia, uma coisa é certa e é preciso ser dita: como um meio, esse entendimento sobre a educação não é ameaçador. Na verdade, o grande perigo está em transformá-lo como fim. Deste modo, o educador se rebaixa ao nível do anunciante publicitário, unicamente interessado em “vender”, sem se interessar, de modo algum, pela qualidade daquilo que vende. Apresenta-se como homem competente para “vender”, por exemplo, matemática, história, ética, inglês, física, geografia etc, mas se recusa tenazmente a refletir sobre o que ensina. Quando se acostuma com uma técnica, de repente, ela se torna rotina; quando se acostuma com uma ciência qualquer, de repente, ela se torna dogmática. Talvez essas são as razões pelas quais os considerados como maiores teóricos da educação raramente fizeram dela um ofício (Montaigne, Rousseau, Montessori, Dewey), e aqueles que foram educadores de ofício, começaram pela revolta contra ela (Makarenko, Freinet).

A educação, portanto, deve permitir, necessariamente, que o homem pense. Pois, o pensamento é o hiato que permite ao sujeito suspender uma ação, interromper um processo, estabelecer uma ruptura numa rede tecida de desejos e carências, necessidade e submissão, que

é o fluxo contínuo da vida. O pensamento permite ao homem olhar a si próprio, como sendo a cada instante, um começo absoluto, um initium. Só o pensamento tem o poder de interromper o encadeamento da vida animal. Nunca se deve esquecer: o homem possui, como ensinou Schiller (1992), uma disposição eterna para atualizar o infinito do possível, o que nada mais é, no começo de cada uma de suas ações, que tomar consciência de sua liberdade. Essa disposição eterna não deve ser dispensada e nem ignorada por nenhum tipo de educação, mas despertada. Por isso, antes de educar é preciso colocar a pergunta radical: que é o homem para que deva ser educado?

## REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

DESCARTES, R. *Discours de la méthode*. Paris: Gallimard, 1977.

DEWEY, J. *Schools of tomorrow*. New York: Putman, 1931.

\_\_\_\_\_. *The philosopher of the common man*. New York: Putman, 1931.

DURKHEIM, E. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Gallimard, 1975.

KANT, I. *Grundlegung zur metaphysik der sitten*. Berlim: Akademie Verlag, 1970.

\_\_\_\_\_. *Über pädagogik*. Berlim: Akademie Verlag, 1968.

HOLT, J. *Parents et maitres devant l'échec scolaire*. Tournaim: Costerman, 1966.

LABERTHONNIÈRE, L. *Théorie de l'éducation*. Paris: Vrin, 1935.

MACRIDIS, R. *Ideologias políticas contemporâneas*. Brasília: UnB, 1982.

ROGERS, C. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961

ROUSSEAU, J-J. *Emile ou de l'éducation*. **Paris**: Garnier, 1951.

SCHILLER, F. *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Paris: Aubier, 1992.

TORAINÉ, A. *O que é democracia?* Tradução de Guilherme Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

VICENTE, J.J.N. *Reflexões e posicionamentos*. Goiânia: Ed. Vieira, 2009.

\_\_\_\_\_. Sentido da educação. *Revista Facer*, Rubiataba, v.7, n°.1, p. 105, fev. 2008.

\_\_\_\_\_. A educação funcional. *Revista Facer*, Rubiataba, v.3, n°.3, p. 93, fev. 2006.