

A EXPANSÃO DA ESCOLA BÁSICA NO BRASIL: A LUTA DOS MOVIMENTOS POPULARES DA DÉCADA DE 1970

João Roberto Resende Ferreira

Resumo

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa concluída em 2011, de cunho bibliográfico, tendo como problema central apreender a expansão da educação básica no Brasil em sua estreita relação com o capital, o trabalho e a educação. Busca apresentar a lógica que fundamenta as ações do capital, dos trabalhadores e do Estado relativas à escola. O referencial teórico é o gramsciano referente ao *americanismo* e *fordismo*, segundo o qual toda particularidade histórica exige uma formação específica dos indivíduos, cabendo às diferentes escolas e aos diferentes intelectuais exercerem essa função em uma sociedade de classes. Os resultados encontrados permitem afirmar que, no Brasil, o processo de expansão industrial e de urbanização desordenada gestou as contradições urbanas e, nas lutas populares, o acesso à escola ganhou centralidade.

Palavras-chave: escola, trabalho e educação.

Notas introdutórias

A escola como instituição educacional formal sofre as influências da sociedade em que está inserida e, por isso, está encarregada de transmitir as ideias e práticas sociais vigentes. Dessa forma, a contradição da escola de fato apresentada em seu sentido intelectual, cultural e formativo, quando da sua organização na sociedade, se depreende duas possibilidades distintas: uma que garante formação de cunho científico, cultural e intelectual para o grupo dominante, possibilitando a continuidade nos estudos e apropriação do poder; e outra, que se contrapondo ao processo de formação acadêmica e humanista, oferece formação técnica e especializada aos trabalhadores, preparando-os apenas para o mundo do trabalho.

Assim, a escola burguesa que desde o século XIX, em amplo desenvolvimento nos países de capitalismo avançado, preocupada com uma formação para a produtividade e o desenvolvimento de habilidades exigidas para o mundo produtivo, no início do século XX, era a instituição melhor preparada para formar o novo *tipo psicofísico*, ou seja, o consumidor para um mercado de produção e consumo massificado.

a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2004, p. 33; grifos do autor).

A organização do trabalho no modo de produção capitalista, inaugurada com a indústria automobilística norte-americana, exigiu novas formas de socialização. Gramsci (2001), ao analisar o desenvolvimento do capital a partir do século XX, cunhou os termos *americanismo* e *fordismo*, como partes de uma mesma moeda, sendo o primeiro um estilo de vida, centrado na propriedade privada, no consumo em massa e na expansão da economia, e o segundo, responsável pela nova forma de organização do trabalho e da necessidade de formar o *novo tipo humano*, com a inclusão da ciência e da técnica na produção e na vida cotidiana da população.

na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de tipo *superior*. (GRAMSCI, 2001, p. 266).

O fordismo, segundo Gramsci (2001), é um modelo de produção industrial hegemônico que se desenvolveu no período do capitalismo monopolista, e que, além de objetivar a expansão do capital e a constituição da sociedade de consumo, pretende também controlar, domesticar e padronizar a vida pública e privada do trabalhador.

A análise da escola em todo esse momento histórico de desenvolvimento capitalista acena para o controle sobre o domínio da ciência como forma universal de produção de conhecimento na modernidade que, apropriada pelo capital, como meio de produção, mescla-se com o trabalho fabril na produção tecnológica para valorizar e garantir a acumulação, passando a exigir dos indivíduos maior conhecimento de forma geral, tanto para o desenvolvimento do trabalho, quanto para o aumento do consumo.

O processo de expansão da escola no Brasil

No Brasil, a expansão da educação básica ocorreu a partir do século XX, associada ao processo de desenvolvimento e expansão do capital, caracterizado pela industrialização, urbanização e o consumo. Aqui, a educação só se constituiu como um problema nacional a partir de 1931, na era Vargas, quando criou o Ministério da Educação. Antes disso, as orientações curriculares, conteúdos e programas didáticos seguiam as orientações formuladas em cada um dos estados, ou mais especificamente, do Colégio Pedro Segundo, do Rio de Janeiro, sede da capital federal até 1962.

O processo de escolarização universal, que se fizera influente em toda formação nos países de capitalismo avançado, desenvolveria no Brasil em um contexto de expansão industrial, no qual a escola seria a instituição responsável pela formação *psicofísico* do *novo indivíduo*, que teria de se adaptar às novas regras do mercado de trabalho imposta com a industrialização e a crescente urbanização daí advindas. Além disso, o Estado modelava a escola para que a emergência política das massas não oferecesse resistências ao processo de expansão capitalista e garantissem equilíbrio entre sociedade e Estado populista.

Nesse sentido, a incorporação das massas às estruturas políticas do capitalismo brasileiro deu-se, segundo Weffort (1980), em meio a um processo de desenvolvimento industrial e de rápida urbanização. As formas democráticas do populismo caracterizaram-se por possibilitar às massas, insatisfeitas com as condições econômicas e sociais em que se encontravam alcançarem certa *autonomia*.

O populismo, de acordo com Weffort (1980), é um estilo de governo que só pode ser compreendido no contexto do processo de crise política e de desenvolvimento econômico. A década de 1930 foi o momento em que o Brasil ampliou suas ações para desenvolver a industrialização e para integrar-se ao processo de expansão e de consolidação do capital. Naquele período, o modelo historicamente caracterizado por uma sociedade agrária exportadora e dependente, que havia iniciado seu processo de transição na década de 1920, intensificou suas mudanças, por meio da modernização industrial com vigoroso investimento nesse setor.

No campo educacional, principalmente com o golpe do Estado Novo, ocorrido em 10 de dezembro de 1937, o foco das políticas públicas, ao atender as determinações do capital, foi dar ênfase à formação técnica, em detrimento da formação humanista. De acordo com

Ribeiro (2000), a política educacional orienta-se para a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas no mercado de trabalho, atribuindo à escola, uma orientação de ajustamento do país às exigências dos novos tempos, mas que não visa superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, mas sim, garantir a subordinação dos trabalhadores.

O avanço científico e tecnológico das duas maiores potências mundial, de um lado a ex União soviética comunista e do outro os Estados Unidos, obrigou o lado capitalista a multiplicar os organismos internacionais relativos ao desenvolvimento econômico tecnológico e cultural. Nesse sentido, era importante criar mecanismos de coordenação internacionais que atendessem as necessidades de articulação e reestruturação da educação que garantissem o desenvolvimento do capital. Em suma, o processo de urbanização e desenvolvimento industrial, que aqui se acentuava, colocava a escola como uma demanda social e sua expansão foi uma estratégia fundamental.

Para dar continuidade ao processo de mundialização e dominação do capital, a estratégia utilizada foi a criação de agências multilaterais como: a Organização das Nações Unidas (ONU), data também de promulgação da Carta das Nações Unidas, assinada por 51 países, dentre eles, o Brasil, com o objetivo de manutenção da paz e garantia do desenvolvimento econômico em todos os países capitalistas. No entanto, segundo Evangelista (1997), o que se põe em andamento no campo da modernização educacional de países da América Latina é a tecnificação da educação, que, para isso, necessita da contribuição de vários e diferentes organismos de âmbito internacional, por meio de acordos e cooperação de ajuda internacional.

Expansão da escola na mira dos militares: coerção e consenso.

Até a década de 1960, no Brasil, muitos movimentos de educação foram criados com o apoio dos partidos de esquerda e com base no processo de desenvolvimento nacionalista. Dentre eles, Cunha e Góes (1999) destacam a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal, o “Centro Popular de Cultura”, órgão cultural da União Nacional dos Estudantes (UNE), o “Movimento de Cultura Popular” (MCP), o “Movimento de Educação de Base” (MEB). Todos eles fazem parte da história de um país que buscava alternativas às propostas conservadoras das elites.

Segundo Oliveira (1999), a década de 1950 é considerada um momento de síntese de uma referência de política educacional, por ter ocorrido no Brasil a tentativa de modernização da economia, por meio da industrialização, exigindo da classe trabalhadora maior qualificação, e desde então, as relações entre “formação e emprego passam a determinar as políticas educativas”. Em razão da necessidade de adequar as políticas educacionais ao modelo desenvolvimentista nacionalista, as modificações no campo da educação não chegaram a provocar um debate sobre sua vinculação com o processo produtivo. No entanto, ela apareceu sempre nesse momento, conforme Cardoso (1978), vinculada à ideia de desenvolvimento e algumas modificações foram indispensáveis para atender às novas exigências do capital.

Dentre essas modificações está a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação, (LDB), lei nº 4.024/61, que só conseguiu aprovação no Senado treze anos depois de iniciada sua discussão em 1948, em virtude da crise da economia nacional e o interesse da elite brasileira em estabelecer maiores vínculos comerciais com o capital estrangeiro norte-americano.

De acordo com Fonseca (1996), as discussões sobre educação ocorreram com intensa integração entre educadores do Brasil e dos Estados Unidos, por meio da cooperação técnica realiza-se no interior de acordos econômicos entre o governo brasileiro e norte-americano, como, por exemplo, os administrados pela Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano (USAID), criada no quadro da Aliança para o Progresso para prover assistência ao desenvolvimento no Terceiro Mundo.

A Usaid estabeleceu novas formas de reordenar a educação brasileira. Após a celebração dos acordos MEC/USAID, iniciou-se um processo de desnacionalização da educação. No Brasil, o golpe militar instalado em primeiro de abril de 1964 foi o desdobramento desse processo.

As estratégias utilizadas pelos militares para imprimir o seu projeto de sociedade aos brasileiros foram a repressão e a mobilização, em busca do consenso. No período da ditadura militar, a educação escolar estava vinculada ao desenvolvimento econômico, com base nos princípios do americanismo e do fordismo, objetivando formar um homem *novo* e expandir o consumo de massa. A teoria do desenvolvimento fundamentava essa formação. De acordo com Cunha, (1978), nesta teoria, a educação é concebida como produtora de capacidade de trabalho, e a prática educativa é reduzida a uma questão técnica e tecnológica, cuja função

principal é a de ajustar os preceitos educativos para uma ocupação no mercado de trabalho. Nesse caso, a educação escolar funciona com base em uma perspectiva instrumentalista e funcional. Com isso, o preceito básico da educação escolar, no plano de governos militares, era garantir o desenvolvimento econômico vinculado à questão da segurança nacional.

Para implementar o projeto de sociedade dos militares no Brasil, referente à educação, o primeiro alvo foi a universidade pública. Com o processo de desnacionalização da educação, os defensores da escola pública e gratuita foram logo substituídos pela aliança dos que defendiam a escola particular, subsidiada pelo Estado, julgando subversiva toda e qualquer manifestação contrária aos objetivos dos militares. Na sequência dos fatos, os militares consolidaram rapidamente o seu poder político, elaboram uma nova constituição em 1967 e, em seguida, deflagram a Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68.

Na década seguinte, utilizando de uma pesada propaganda ideológica divulgada nos meios de comunicação de massa, os militares intensificaram a militarização do Estado, e lançaram a reforma educacional para o ensino de primeiro e segundo graus, por meio da Lei nº 5.692/71. Com essa lei, o Estado garantiu o prolongamento da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, atingindo a grande maioria dos filhos das classes populares, na faixa etária de sete aos quatorze anos de idade. Com isso, os militares garantem a expansão da escola, porém, privilegiando unicamente os interesses do capital, pois segundo Germano (1993), ao analisar a reforma educacional dos militares, percebe-se que os resultados no campo social prevaleceram a concentração de renda privilegiando somente a classe dominante, configurando-se como uma política educacional voltada somente para o desenvolvimento econômico, pois mesmo com a expansão e o aumento do número de matrículas, não assegurou a escolarização com qualidade da força de trabalho, e alguns problemas crônicos da educação do país, como a evasão e repetência, por exemplo, permaneceram ou se agravaram.

Nesse sentido, a política educacional desenvolvida pelos militares foi apenas uma faceta da política social que, conforme Germano (1993), durante esse período, estava voltada para o *desenvolvimento econômico*, com base no discurso ideológico da segurança nacional. Dessa forma, embora o Estado tenha desenvolvido políticas sociais para a saúde, habitação, emprego, dentre outros, os investimentos concentraram-se muito mais na esfera econômica, objetivando a expansão das empresas estatais e o incentivo ao capital privado, bem como ações repressivas a qualquer opositor, do que em ações com objetivos de compensar as desigualdades e injustiças sociais.

Movimentos sociais e a luta pela expansão da escola na nova República

Segundo Saviani (2008), do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas da história brasileira, pois, a partir de 1988, a Constituição retirou a restrição à sindicalização de funcionários públicos. A tendência das associações, como as dos professores de primeiro e segundo graus, por exemplo, foi a de transformarem-se em sindicatos, filiando-se a uma central nacional, via de regra, à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Embora a luta pela construção democrática antes e durante a Nova República tenha-se intensificado, por meio de grandes mobilizações nacionais, como a manifestação pelas Diretas Já, greves dos trabalhadores e emergência dos movimentos populares, permanecia um quadro de desemprego, arrocho salarial, inflação e falta de vagas nas escolas públicas, além de suas péssimas condições de funcionamento. A economia havia sido internacionalizada, e o mundo orientava-se pelas políticas do neoliberalismo, apostando no mercado como centro da organização das sociedades.

Esse quadro, no Brasil dos anos 1980, estava inserido em outro mais amplo que, segundo Frigotto (1999), representou uma crise mais geral do processo civilizatório do capital, materializado na crise do socialismo real, no esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista. Na perspectiva do autor, tratava-se do fim de um longo processo, em que o capital, aliado ao Estado, garantiu uma intensa reprodução ampliada e intenso investimento no avanço tecnológico.

No início dos anos 1980, a sociedade clamava por terra, trabalho, educação, cidadania, saúde pública, atenção para os meninos de rua, minorias étnicas, dentre outras. No campo da educação escolar, ganhava forma e visibilidade em todo o país a luta por creches e pré-escolas, ensino de primeiro e segundo graus, universidade e novas leis para o ensino noturno.

A grande bandeira de luta dos movimentos populares era a expansão da escola pública, objetivando melhorar a sua qualidade, uma vez que se encontrava deteriorada, em virtude dos resultados negativos das políticas públicas dos militares. Os movimentos populares reivindicavam educação, legislação e políticas públicas que garantissem a qualidade do ensino e possibilitassem o acesso e a permanência de todas as crianças na escola. Além

dessas reivindicações, havia também a de ampliar a escolaridade do ensino médio, com o objetivo de possibilitar o acesso ao ensino superior.

Conforme Cruz (2011), as figuras centrais dessas lutas foram as mulheres, donas de casa e mães que, por necessidade de ingressarem no mercado de trabalho, mesmo privadas de instrução, puseram-se em ação para reivindicarem vagas em creches e escolas para seus filhos. Utilizavam como estratégias passeatas, abaixo-assinados e ocupação de estabelecimento público, pressionando os representantes do poder público na busca de soluções, desencadeando um processo educativo que se desenvolveu fora das escolas, mas que muito contribuiu para a consciência sobre os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade, bem como na luta pelo exercício da cidadania.

Pesquisas como as de Sposito (1984), Beisiegel (1964), Paiva (1980), Campos (1982) Gohn (1985; 1999), Cruz (2005), apontam que os sujeitos coletivos, ao iniciarem as lutas sociais, buscavam a expansão da escolarização como elemento principal de suas reivindicações. A razão é que o aumento do ingresso da força feminina no mercado de trabalho ampliara a necessidade e a demanda pela educação infantil, o que fez que a população reivindicasse abertura de creches públicas nos bairros periféricos e aumento da rede pública de pré-escolas. Nesse particular, como apresenta Gohn (1999), a expansão desse nível de ensino, desde os anos 1970, sempre fora justificada pelo governo como educação compensatória, para suprir as carências sociais e defasagem socioeconômica da população.

A luta dos movimentos pelo direito à educação significou um ato indispensável para a construção de um projeto democrático de escola. As ações desenvolvidas por eles tinham como fundamentos as concepções e práticas da participação comunitária, fundados nos princípios de autonomia das ações e no desejo da autodeterminação. Diante dessas lutas, entidades ligadas aos movimentos populares como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), as Conferências Brasileiras de Educação, os Sindicatos de Professores, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública e das Conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) elaboraram uma proposta cuja concepção de escola estava voltada para as transformações sociais e mobilidade social, indispensáveis, no entendimento dessas instituições, para a construção da democracia e cidadania.

Como consequência desse processo, houve uma maior aproximação dos moradores dos bairros à escola, e, em municípios governados por partidos de oposição ao regime militar, as estruturas físicas das escolas públicas foram colocadas à disposição da *comunidade*,

constituindo espaços para construção da cultura popular. Nas experiências de lutas dos movimentos populares, a escola ganhou importância, em razão da consciência dos trabalhadores sobre seu significado no bairro.

Assim, os espaços físicos das escolas tornaram-se, nos bairros periféricos, mais do que salas de aulas destinadas às práticas de ensino formal. Eles representaram um ganho para os moradores que passaram a utilizá-los como espaços de cultura. Embora os anos de 1980 tenham se configurado como uma reação dos movimentos populares na luta por direitos, pela democracia e cidadania, nos anos 1990 ocorreu um retrocesso.

A partir desse período, as ideias de cidadania, participação, responsabilidade social e gestão democrática chegaram à escola, mas a estratégia do capital buscava destruir o significado original desses conceitos. Segundo Cruz (2009), o poder utiliza a palavra para dominar, mas, para isso, é preciso negar a origem, o fato, e buscar o esquecimento das operações pelas quais uma palavra se constitui, introduzindo de forma velada outros valores. Assim ocorreu com a questão da gestão democrática.

Os patamares mínimos sobre os quais a gestão democrática se edificaria estão centrados na participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, na participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares equivalentes. Pelo menos, foram esses princípios que fundamentaram os discursos sobre a democratização e a gestão. E para isso, a legislação deliberou vários mecanismos, tais como: Conferência da Educação, Conselho Municipal da Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social e do atual Fundo Nacional de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), dentre outros. No entanto, para Cruz (2009), o discurso neoliberal “converteu a gestão em uma mera questão de escolhas administrativas, e a democracia, a método e tecnologia social de participação concedida”.

Assim, o conceito de democracia tornou-se ambíguo, e embora tenham sido institucionalizados os mecanismos que o ampliam, sem, porém, estarem ligados aos princípios e valores que alicerçam a política participativa, ele pode significar muito pouco.

O que se pode concluir é que a formação e a inclusão dos indivíduos, na sociedade brasileira, na segunda metade do século XX e início do século XXI, foi mediatizada pela escola e pelo trabalho, por meio da estruturação da rede de seguridade social – os direitos sociais. As estratégias de socialização e hegemonia do capital ganharam força e forma com a legislação trabalhista e o atrelamento do movimento sindical ao Estado e a partidos políticos,

consolidando a chamada *cidadania tutelada*. O acesso à escola ganhou centralidade para o conjunto dos trabalhadores urbanos como condição de mobilidade social ou mesmo para suprir as necessidades de emprego e da vida cotidiana urbana.

Mesmo assim, embora a escola pública seja uma instituição do Estado, suas ações desenvolvem-se na sociedade civil e, por lidar com o conhecimento, a escola tornou-se um espaço de disputa entre o capital e o trabalho que, no século XX, no Brasil, ampliou a necessidade de sua expansão para um maior emprego da ciência e da tecnologia na produção, nas comunicações e no controle social. Porém, tudo isso foi desenvolvido sob os ares dos tempos de neoliberalismo, em que as mudanças em curso reatualizam uma pesada tradição de desigualdades e exclusões. Portanto, ainda é necessária a continuidade da luta pela expansão da escola pública no Brasil, principalmente no que concerne a oferta de serviço público de educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação política e expansão da rede escolar: os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no estado de São Paulo.

Pesquisa e Planejamento, São Paulo, n. 8, p.99 – 197, 1964.

CAMPOS, Maria M. Malta. **Escola e participação popular**: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. 1982. Tese (Doutorado) da (FFLCH)/ Universidade de São Paulo, (USP), São Paulo.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK – JQ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CRUZ, José Adelson da. **Organização não-governamentais, reforma do Estado e política brasileira**: um estudo com base na realidade de Goiás. 2005. Tese(Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas.

_____. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. **Ecos, Revista Científica**. São Paulo: v. 2, n. 1, p. 57-75, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1978.

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacir de. **O golpe na educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.

- EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **Educação e mundialização**. Goiânia: Ed. UFG, 1997.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: TOMAMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 229-252.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1993.
- GOHN, Maria da Glória. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sergio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 4, p. 237-282.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos da educação básica: empregabilidade e equidade social, *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 69-100.
- PAIVA, Vanilda. Estado e educação popular: recolocando o problema. *In*: BEZERRA, A; BRANDRÃO, Carlos. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense; 1980.
- RIBEIRO, Maria Lúcia Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SPOSITO, Marília Pontes, **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.
- WEFFORT, Francisco Correia. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.