

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO PELA HISTÓRIA?*

ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES**

A historiografia permite captar a existência de uma forma de educação que se dá para além dos muros da escola, na própria relação entre os atores da História. Os movimentos políticos e sociais educam, as classes sociais se educam e se auto-educam: existe, pois, uma relação, educativa, que se dá no próprio movimento da História.

* Este trabalho é parte das reflexões desenvolvidas pela autora na sua tese de Doutorado, defendida na PUC-SP, em junho de 1984, intitulada "Colonizador-Colonizado: uma relação educativa no movimento da História".

** Professora Adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Mestrado em Educação da UFMG.

É na economia burguesa que Marx encontra a chave para a compreensão da economia da Antigüidade e da economia feudal e assevera que "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco"(5:223). Este foi o método que utilizou para o entendimento das formações sociais que precederam a capitalista. Sabemos que, em uma determinada forma histórica, já estão contidos os germens de sua destruição, bem como as sementes daquela que a sucederá. Mas como captar isso? Este foi o método que Marx deixou ensinado: só depois de conhecida uma forma histórica superior é que se pode, na inferior, identificar os traços que já a anunciavam.

Os homens, quando participam de acontecimentos, não sabem exatamente que futuro engendram, mas o historiador conhece o futuro e é então, no realizado desse futuro, que obterá a permissão para conhecer o passado. Um dado fragmento da realidade ou uma parte da totalidade, revelada como efeito de acontecimentos passados, é que permite penetrar na gênese desses acontecimentos. No entanto, o futuro, enquanto efeito, é composto de efeitos, que, na medida em que se modificam — ampliam-se ou estreitam-se — fornecem uma nova chave para o entendimento do passado. O futuro é sempre o ponto de partida de uma marcha na qual o historiador volta indo.

Mas qual é o futuro a ser tomado como ponto de partida? É o presente contemporâneo ao historiador ou é um passado — já novo — futuro de outros passados? É importante fixar este ponto em dois que se completam. O historiador é um ser do mundo em que está inserido, afeto à própria História que constrói, dono de uma concepção de mundo e de categorias de que não se descola no momento do seu mergulho. O historiador não é, pois, um ser metafísico, mas, ao contrário, historicamente situado. Possui uma visão de mundo determinada, um "espírito de partido" e um "ponto de vista" com os quais e segundo os quais se debruça sobre o seu objeto de estudo. Por outro lado, a História é uma escolha. Ela é uma escolha em si mesma e o é por aqueles que a fazem e pelos que sobre ela trabalham, homens historicamente situados. "É-o, até devido ao acaso que aqui destruiu e ali salvou os vestígios do passado. É-o devido ao homem: quando os documentos abundam, ele resume, simplifica, põe em destaque isto, apaga aquilo. É-o, sobretudo, porque o historiador cria os seus materiais, ou, se se quiser, recria-os: o historiador que não vagueia ao acaso pelo passado, como um trapeiro à procura de achados, mas parte com uma intenção precisa. . ." (1:24), um ponto de vista, um espírito. É isso (também) que faz a História ser feita de verdades que se acumulam e, às vezes, até se somam e se completam. A História não está, nunca, acabada e o historiador poderá sempre deparar com um passado, já novo, que também é, e ao mesmo tempo, um futuro argüente, que possibilitará um outro passado já novo. . .

A tarefa da escolha incide, pois, sobre dois aspectos: qual é o ponto de partida (que, nesse caso, é também o ponto de chegada) e qual é a história que se quer escrever. Ou seja: uma vez escolhido determinado momento como ponto de partida, escolheu-se o futuro de algum passado; escolheu-se uma determinada forma superior que, pela sua simples existência, já permite entender que existe uma forma inferior (e anterior) que não é uma forma qualquer, porque o historiador aí vê (ou coloca) uma tarefa concreta a realizar, relações que deseja desvelar.

Um trabalho de História da Educação não consegue deixar de ser um trabalho de História, mesmo porque "Não há história da política, do direito, da ciência, etc., da arte, da religião, etc." (7:98). O que há é História. No entanto, faz-se a história da educação e escreve-se a história da educação: história das idéias e correntes pedagógicas, história da escola ou das instituições escolares, história da educação popular, etc. Será também possível, o que ora proponho, fazer uma leitura da História do ponto de vista da educação?

De maneira clara, mas ainda não explicitada, a História e a Historiografia vêm anunciando que há um processo educativo em curso na História: *O Antigo Regime e a Revolução*, obra da maturidade de Tocqueville (1856), foi escrita com o objetivo de "permitir compreender porque esta grande revolução irrompeu aqui e não em outro país. . ." segundo suas próprias palavras. O Capítulo VI do Livro III intitula-se "Algumas práticas usadas pelo governo para a educação revolucionária do povo" (12:357). Nesse título, a afirmação da idéia de que há uma educação revolucionária do povo e de que o governo é o seu educador. Ao longo do texto, o autor demonstra isso, ou seja, que práticas políticas ele considerou educativas entre os dois pólos por ele considerados, povo-governo, para que a educação revolucionária se desse. Senão, vejamos:

"Desde há muito, Luís XIV ENSINARA publicamente, por meio de seus editos, a teoria de que todas as terras do reino haviam sido concedidas pelo Estado de modo condicional. (. . .) Durante os reinados posteriores ao deste príncipe, a administração ENSINOU todos os dias ao povo o desprezo pela propriedade privada. E de maneira cada vez mais prática e mais ao seu alcance. (. . .) Era restrito o número de grandes proprietários atingidos desta maneira, mas grande o número de pequenos proprietários cujos interesses foram lesados, pois a terra já estava dividida. Cada um deles havia APRENDIDO por experiência própria que o direito do indivíduo merece pouca deferência quando o interesse público requer que se lhe faça violência. Doutrina que certamente não esqueceram quando se tratou de aplicá-la a outros e em proveito próprio". (12:358)

"Mas nenhuma LIÇÃO terá sido mais perniciosa que certos procedimentos seguidos pela justiça criminal quando se tratava do povo. O pobre estava antigamente melhor garantido do que se imagina contra as ofensas de um cidadão mais rico ou mais poderoso. Contudo se tivesse questões a disputar com o Estado, ape-

nas encontraria, como indiquei anteriormente, tribunais excepcionais, juízes preconceituosos, procedimentos rápidos ou ilusórios, juízos executórios por provisão e inapeláveis. (. . .) (12:359)

Era assim que um governo humano e estável ENSINAVA cada dia ao povo o código de instrução criminal mais apropriado em época de revolução e o mais cômodo para a tirania. Esta ESCOLA permanecia sempre aberta. O antigo regime deu esta EDUCAÇÃO perigosa às classes baixas até os limites mais extremos". (destaques meus) (12:360)

Uma das leituras que se pode fazer desses excertos é a de que as práticas institucionais e administrativas do Antigo Regime eram, em si, a educação ou o conteúdo da educação revolucionária do povo. Uma outra leitura que se faz, decorrente da primeira, é que tais práticas ensinaram o povo a se rebelar, por não suportá-las mais. Coagir, reprimir, tentar manter o povo sob o medo pode surtir efeitos na direção desejada até certo ponto; o seu excesso age na direção contrária e resulta em revoltas que, se inseridas em contexto de mudança, operam revolucionariamente.

Também Marx deixa, pelo menos, entrever a questão do processo educativo contido nas práticas políticas. Em *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, a apreensão dos acontecimentos relatados — vividos — se dá não através do papel e do poder conferido ao principal protagonista dessa história, mas evidenciado através do entendimento das lutas entre as classes. "Eu, pelo contrário, demonstro como a luta de classes na França criou circunstâncias e condições que possibilitaram a uma personagem medíocre e grotesca desempenhar um papel de herói". (6:325)

Engels acrescenta, também prefaciando, que Marx descobrira e demonstrara, nesse trabalho, a validade da "grande lei da marcha da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político religioso filosófico ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre as classes sociais. . ." (6:327). Em Marx, o que é educativo é a própria luta entre as classes. É preciso, então, flagrar as classes, isto é, captar as classes, não enquanto categorias resultantes históricas, mas enquanto homens em ação, em seu "vir-a-ser cotidiano". Na verdade, as classes vão-se formando na luta, pelas alianças e rupturas, pela conjunção de interesses, pelas conveniências, convivências e conivências e, sobretudo, pelo grau de desenvolvimento de suas forças econômicas. É nessa relação, nessa luta, que está implícito o processo educativo. Para desvendá-lo e revelá-lo é preciso captar, apreender e aprender como ele se dá concretamente.

No *Dezoito Brumário*, podemos captar o educativo se dando em duas direções:

"Em agosto a Assembléia Constituinte decidira só dissolver-se depois de ter elaborado e promulgado toda uma série de leis orgânicas que deveriam complementar a Constituição. A 6 de janeiro de 1849 o partido da ordem fez com que um deputado de nome Râteau apresentasse moção propondo que a Assembléia interrompesse a discussão das leis orgânicas e decidisse

sobre sua própria dissolução. Não só o Ministério, chefiado por Odilon Barrot, mas todos os membros monarquistas da Assembléia Nacional, indicaram nesse momento, em termos imperiosos, que a dissolução era necessária para a restauração do crédito, para a consolidação da ordem, para pôr fim aos indefinidos arranjos e estabelecer uma situação definitiva; que a Assembléia impedia a atuação do novo governo e procurava prolongar sua existência apenas com intuitos malévolos; que o país estava farto dela. Bonaparte tomou nota de todas essas invectivas contra o Poder Legislativo, APRENDEU-AS de cor e a 2 de dezembro de 1857 demonstrou aos parlamentares monarquistas que havia aproveitado a LIÇÃO. Voltou contra eles os seus próprios argumentos".(6:343)

Mais à frente:

"A burguesia fez a apoteose da espada; a espada a domina. Destruíu a imprensa revolucionária; sua própria imprensa foi destruída. Colocou as reuniões populares sob a vigilância da polícia; seus salões estão sob a vigilância da polícia. Dissolveu a Guarda Nacional Democrática; sua própria Guarda Nacional foi dissolvida. Impôs o estado de sítio; o estado de sítio foi-lhe imposto.

(. . .) A burguesia não se cansava de gritar à Revolução o que Santo Arsênio gritou aos cristãos "Fuge, tace, quiesce!" (Foge, cala, sossega!) Agora é Bonaparte que grita à burguesia: "Fuge, tace, quiesce".(6:94).

"Finalmente, durante o período da república parlamentar, os camponeses de diversas localidades levantaram-se contra sua própria obra, o exército. A burguesia castigou-os com estados de sítio e expedições punitivas. E essa mesma burguesia clama agora contra a estupidez das massas, contra a vile multitude, que a traiu em favor de Bonaparte. Ela própria FORÇOU a consolidação das simpatias do campesinato pelo Império e manteve as condições que originaram essa religião camponesa".(6:398).

Depreende-se desses excertos, que a forma de luta, as estratégias utilizadas por uma classe, no seu embate com outras, são aprendidas por estas e aplicadas no momento oportuno. Bonaparte aprendeu a lição da dissolução da Assembléia Constituinte com ela própria; aprendeu como liquidar e que instituições burguesas liquidar com a represália que ela mesma deflagrara contra o proletariado. Os camponeses aprenderam a não confiar na burguesia e buscaram outra aliança, porque ela lhes ensinara não ser confiável. Ela própria "educou" as simpatias do campesinato pelo Império. . .

Uma outra dimensão do educativo está contida nesses excertos e certamente não escapa à linha geral dos trabalhos de Marx. Na medida em que a luta de classes, configurada em lutas na criação da História pelo homem, é a própria lei da marcha da História, há de haver uma continuidade, e essa delegação e transmissão daquilo que se constituiu como História é uma tarefa da educação. A continuidade

se dá através de um processo educativo. "A história só é possível quando o homem não começa de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes".(4:218)

Também na moderna historiografia aparece, de forma clara, a idéia de que a política é educativa. Eric Hobsbawm e George Rudé, trabalhando em uma nova linha de interpretação da História, oferecem-nos exemplos disso. O *Capitão Swing*³, escrito por ambos, é um trabalho que "se propõe à difícil tarefa de reconstrução do universo mental de um grupo anônimo e não documentado de pessoas com vistas ao entendimento dos seus movimentos, estes últimos apenas esboçados ao nível da documentação".(3:14) O que fizeram foi "descrever e analisar o mais impressionante episódio da longa e fatídica luta dos trabalhadores rurais ingleses contra a pobreza e a degradação".(3:17) Subjacente à análise que fazem, estão contidas as idéias de que há um processo educativo nas relações entre os grupos sociais e de que existe uma forma de educação perpassando os movimentos.

No capítulo três, afirmam tanto a importância das relações entre indivíduos/classes, para as tomadas de posição na luta concreta, quanto a crença de que há um processo de conhecimento, no conjunto dos processos sociais, que é passível de transmissão (educação).

"Os seres humanos não reagem ao estímulo da fome ou da opressão através de nenhuma resposta automática ou estandarizada de revolta. O que eles fazem ou deixam de fazer, depende da sua situação entre os outros seres humanos, do seu envolvimento, sua cultura, sua tradição e experiência. Neste sentido é que devemos dar atenção ao universo social e mental dos trabalhadores do Sul, ressaltando, sobretudo, o conhecimento que possuem a respeito de organizações coletivas e formas de protesto".(3:58)

Hobsbawm e Rudé mostram, ainda, que a ação coletiva e organizada de um determinado grupo social pode ensinar a outro grupo, que lhe é subalterno, no mínimo, a possibilidade da organização e da ação coletiva.

"Do ponto de vista da organização, os trabalhadores tiveram ocasião de OBSERVAR as atividades políticas e administrativas à sua volta: (. . .) Essas atividades devem ter contribuído para a consciência de que a ação era possível e iminente, embora no caso pertencessem, por definição, aos proprietários de terras e aos pagadores de impostos. Mesmo assim serviram como um pequeno guia à organização dos trabalhadores, da mesma forma que as reuniões de proprietários ou possuidores de lotes de terra em comum, através de um fundo ou de uma corporação, serviram à formação dos sindicatos trabalhistas".(3:68)

"Até que ponto as organizações revolucionárias na aldeia serviam de ESCOLA ou núcleo para os movimentos sociais?"(3:69)

"Que experiências de protesto social real, por parte dos pobres possuíam os aldeões do início do século XIX?"(3:70)

"Como veremos — a lembrança dos 'enclosures' muito contribuiu para os levantes de 1830, e é bastante

provável que os lugares com tradição de protesto contra os 'enclosures' tenham APRENDIDO alguma coisa das LIÇÕES passadas".(3:71)

"(. . .) a defesa dos seus direitos de auxílio social foi provavelmente o melhor TREINAMENTO a que tinham acesso os militantes em potencial de muitas partes do Sul e do Leste da Inglaterra".(destaques meus)(3:71)

As organizações revolucionárias podem servir de ESCOLA para os movimentos sociais. . . os lugares com tradição de protesto, possivelmente, APRENDEM alguma coisa das LIÇÕES passadas. . . a defesa de direitos TREINA militantes em potencial. . . Existe, pois, um aprendizado para a luta, que se transmite no bojo do movimento histórico.

George Rudé¹⁰, ao trabalhar com a "Ideologia do Protesto Popular", com a existência e o poder da ideologia inerente e com "a questão da transmissão e adoção de idéias derivadas" (ou tomadas de empréstimo a outros), mostramos que há uma aprendizagem também no campo das idéias não imune às contradições. Diz ele:

"Assim o processo de enxerto não é nunca uma questão simples de A + B. Se o elemento 'inerente' constituiu um recipiente puramente passivo, talvez fosse. Mas, na verdade, no caso de todas as classes e não apenas da classe 'popular', todas as idéias 'derivadas' no curso da sua transmissão e adoção sofrem uma transformação cuja natureza dependerá das necessidades sociais ou dos objetivos políticos das classes que estão prontas a absorvê-las. Foi uma lição que Martinho Lutero aprendeu na década de 1520, quando os camponeses alemães, para grande indignação sua, tomaram seus ensinamentos literalmente e os usaram para fundamentar sua rebelião contra os príncipes, que, para Lutero, eram benfeitores e não, como para os camponeses, opressores. (. . .) As 'ordens inferiores' francesas — em particular os sansculottes de Paris — aprenderam a lição e, tendo adquirido a nova linguagem da revolução com a aristocracia liberal e a burguesia, adaptaram-na ao seu próprio uso e, ocasionalmente, empregaram-na com proveito contra seus antigos professores".(10:33)

Em trabalho recente, Dermeval Saviani, enquanto educador, partindo do reconhecimento da "importância política da educação", intenta delimitar as relações entre política e educação. Enuncia a já conhecida — mas não esgotada — fórmula de que "a educação é sempre um ato político". Revertendo a proposição, enuncio que a política é educativa. Não se trata de confundir educação com política, mas de captar a política enquanto um ato educativo, no sentido mesmo que a Historiografia vem apontando. O autor adverte que as relações entre educação e política têm existência histórica; logo, só serão corretamente captadas enquanto manifestações sociais determinadas. Esclarece, ainda, que, embora sendo — política e educação — práticas distintas, "não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade".(11:89)

Pelas leituras que os autores citados nos permitiram, é possível evidenciar a relação educativa inserida nas relações sociais, na prática social. Mais que isso, é possível concluir que existem relações educativas estabelecidas entre e intra os movimentos sociais. "Entre" no sentido de que, de um a outro movimento ou de movimento a movimento, existe um legado de luta — conteúdo e forma — que é aprendido; "intra" no sentido de que, no próprio interior de cada movimento, são estabelecidas relações entre os grupos (classes) que são educativas. Além disso, as práticas — políticas, administrativas, econômicas — educam.

Na história brasileira, os movimentos sociais e políticos constituem uma luta que atravessa diversas fases e apresenta diversas faces. Numa das fases, a Independência constitui um momento final da luta pela superação do estatuto colonial. As lutas que a antecederam também atravessaram diversas fases e apresentaram diversas faces e tiveram, além do inimigo comum — o colonizador — inimigos particulares, próprios. Isto é, as lutas do povo colonizado são, no seu conjunto, o processo vivido por ele pela superação de sua situação de existência colonial, mas cada uma dessas lutas é geograficamente situada, é datada, tem motivos e motivações e tem autores e atores peculiares: ". . . são elas e não o seu desenlace que nos devem inicialmente ocupar".(9:357)

As inconfiências ocorridas ao final do século XVIII e início do século XIX, a Mineira (1789), a Carioca (1794), a Baiana (1798) e a Pernambucana (1801) apresentam a possibilidade de serem estudadas ou em conjunto, como parte de um movimento mais amplo de luta pela Independência, ou como movimentos que possuíram uma história própria, cada um em separado, cada um deles em si mesmo parte de um movimento ao qual pertence e que lhe pertence. De nenhuma forma, porém, perdendo de vista o fato de que a História (usando uma imagem emprestada a Lucien Febvre) é como o homem: podemos puxá-lo por qualquer dos membros, pela perna ou pelo braço, ou até pela cabeça — é sempre o homem inteiro que vem atrás, desde que se puxe. Se se parte o homem, não haverá senão fragmentos de um cadáver; se se parte a História, matamo-la.

A Inconfidência Mineira é o passado da Independência brasileira, mas seria o futuro dos movimentos políticos e sociais ocorridos em Minas Gerais no século XVIII; é, pois, o ponto de partida de uma marcha na qual voltamos indo, em direção a ela novamente, como ponto de chegada. Como ponto de partida, seu ser mais fundamental nos é dado pelo próprio nome com o qual foi batizado pelo colonizador e a forma inferior (e anterior) que aponta tem, pois, a ver com essa sua essência. A inconfidência é uma "falta de fidelidade com alguém, particularmente para com o soberano ou o Estado"(2:759). Já aí está indicada uma relação: alguém não foi fiel a alguém. Se, como forma histórica superior, foi um movimento de infidelidade, "infidelidades" e "busca de fidelidades" — confiências ou inconfiências, infidentes e confidentes — deverão ter existido na forma inferior (anterior). Essa relação ou essas relações é que deverão ser desveladas.

No estatuto colonial, uma relação se coloca como principal e permanente: a de exploração/dominação e opressão/repressão do colonizador sobre o colonizado. Mas a idéia de relação impede o pensamento numa só direção, e se existe a opressão e dominação como principal e permanente em um dos pólos, no outro, o principal e permanente é a libertação e a emancipação, assumidas pelo colonizador como infidelidades e inconfiáveis. Libertação e emancipação são expressões de formas concretas de luta, que podem, ou não, explicitar-se em um ideário político-ideológico. As "infidelidades" ao soberano, à Coroa ou ao Governo Colonial existiram na região das Minas desde os seus começos: a história da região mineradora é a história das tentativas de maior exploração/repressão e controle do colonizador e das rebeliões acometidas pelo colonizado mineiro.

Na história das Minas, a história dos quintos (maior fiscalismo, maior arrocho, maior extorsão) e a história das rebeliões se confundem. É certo que a idéia de independência não está contida em todos os movimentos que antecederam a Inconfidência, mas há o sentimento de rebeldia, que explode em rebeliões, contra uma situação existencial concreta. Mesmo porque as idéias por si não fazem nada, são sinais do que subjaz a elas. Se é verdade que, nos momentos de crise, dá-se a sistematização de idéias, propiciando a tomada de consciência⁸, não é menos verdade ou é até verdade preliminar o fato de que a consciência é forjada na luta. A idéia de independência não estava presente nos movimentos mineiros até 1789, como também não estava a "trágica consciência de que se podiam levantar os povos do Brasil" (8:30), ou seja, não havia consciência de se pertencer a um grupo social mais amplo, com interesses convergentes e congregadores. Mas havia concretamente a rebelião; havia o levantamento dos povos diante de suas condições concretas de existência. As idéias, portanto, explicitadas ou não, importadas ou não, expressaram o sentimento do dominado e as suas formas de luta. Expressaram, mas não criaram; não criaram os sentimentos, nem ensinaram a luta. A luta vinha sendo aprendida no processo em curso.

Estudos sobre história das Minas Gerais destacam duas rebeliões: a chamada Sedição de Vila Rica (1720) e a Inconfidência Mineira (1789). No entanto, podemos falar de mais cinco motins, sem incluir, neles, a Guerra dos Emboabas: em Morro Vermelho (1715), em São Francisco (1718); em Pitangui (1719); os Motins do Sertão (1736); e em Curvelo (1760) — para o qual o colonizador usa, pela primeira vez, a palavra inconfidência.

O colonizador queria um colonizado bom vassalo e mineiro produtivo, obediente e bom pagador. Tem a sua ação política dirigida para esse fim; sua ação é continuamente intencional, porque não se desliga desse fim. Necesita educar — e vai educando — o colonizado, por intermédio dessas ações, para a consecução dos seus objetivos, enquanto patrocinador da empresa colonial. A submissão e a fidelidade eram condição de necessidade para que a colonização (com aquilo que havia de mais característico nas Minas) se desse, e o colonizador ia educando o colonizado para vassalo. Mas, dado esse momento, não há como

fugir da relação: submetido à situação colonial, o colonizado — que é mineiro — educa o colonizador, por intermédio de ações que advêm de sua inserção num processo de produção determinado, a mineração colonial. Da relação histórica, emerge a relação educativa, e podemos, assim, enunciar a questão de forma breve: o colonizador, ao educar o mineiro para uma maior submissão e extorsão, educa-o, por contradição, para a rebelião; educa-o para "formar motins", que, por sua vez, educarão o colonizador para o recuo nas suas ações mais despóticas e extorsivas.

Retomando a questão anteriormente formulada — será possível uma leitura da História do ponto de vista da educação? — podemos dizer, a partir da "história" estudada, que a relação que se estabelece nas Minas Gerais, no século XVIII, entre colonizador e colonizado é uma relação educativa que se dá no plano do histórico possível. Somente uma leitura do ponto de vista da educação é que permite — e permitirá — captar o movimento da História gerador de tal relação, bem como o seu conteúdo.

Este trabalho foi apresentado e discutido na VIII Reunião da ANPED, realizada em São Paulo, em maio de 1985. A seção Palavra Livre desta Revista apresenta a discussão sobre o texto que, na ocasião, foi feita por debatedores da Universidade de São Carlos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 — FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa, Presença, 1977. v. 1.
- 2 — FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s. d.
- 3 — HOBBSBAWN, Eric & RUDÉ, George. *Capitão Swing*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1982. p. 14, 17, 58.
- 4 — KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- 5 — MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, M. Fontes, 1977.
- 6 — ———. *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores). p. 325, 327, 328, 394, 398.
- 7 — ———. *Ideologia alemã*. 3. ed. Lisboa, Presença, s. d. p. 98.
- 8 — MOTA, Carlos Guilherme. *Idéia de revolução no Brasil 1789-1801; estudo das formas de pensamento*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- 9 — PRADO, Júnior, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 8. ed. São Paulo, Brasiliense, 1965.
- 10 — RUDÉ, George. *Ideologia e protesto popular*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- 11 — SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1983 (Polêmicas do Nosso Tempo, 5).
- 12 — TOCQUEVILLE, Alexis de. *O Antigo Regime e a Revolução*. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979 (Os Pensadores). p. 357, 358, 359, 360.