
«O PROFESSOR COMO MISSIONÁRIO»: Uma concepção pré-industrial?*

Stephen R. Stoer**

O objectivo deste artigo é, principalmente, trazer ao debate uma área da educação que tem sido explicitamente aceite pelas forças de esquerda em Portugal. O título sugere a área a que nos estamos a referir, nomeadamente, o papel do professor. Basicamente, gostaríamos de argumentar que a concepção do professor que pertence à esquerda em Portugal, desde o 25 de Abril de 1974, se tem baseado numa noção de «prática» que rejeita, explicitamente, o teorismo da «cultura académica», e que aceita, automaticamente, uma tal concepção como inerente da esquerda. O argumento aqui será que ambos os conceitos de «prática» e de «cultura académica» são problemáticos, e que em vez de ser necessariamente da esquerda, uma tal concepção do professor possa ser vista como romântica, utópica e, em grande parte, «pré-industrial». Recorreremos aos ensaios de Gramsci sobre a educação em defesa desse argumento.

Talvez a melhor maneira de começar seja com o importante livro de Rogério Fernandes (1977), *Educação: Uma Frente de Luta*, porque no capítulo sobre as Escolas do Magistério ele traça, em poucas palavras, o que o professor deveria ser (depois do 25 de Abril): «O professor deveria ser, além do **docente**, na acepção verdadeira da palavra, um **dinamizador cultural** do seu meio em ordem à reconstrução da nação que o fascismo deixara devastada» (*ibid.*: 136) e acrescenta, em relação à sua acção no campo dos Magistérios, «sem sacrificar a tradição pedagógica portuguesa só por ser tradição, retomavam-se, no fundo, as ideias expostas por António Sérgio no ano já longínquo de 1918, acerca do papel do professor na nossa sociedade e sobre a sua formação». O que é, então, essa «tradição pedagógica portuguesa» exposta nas ideias de António Sérgio? A concepção «sergiana», segundo Fernandes, é a do professor como agente de transformação social, como praticante de técnicas pedagógicas que podem ser opostas, efectivamente, aos «bons ruminantes de teoria». Ele cita Sérgio:

* Publicado originalmente em 1979 (Junho) em *O Jornal da Educação* (n.º 24, pp. 33-35).

** À data, investigador do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian.

*Nenhum de nós ficará sendo um bom marinheiro ou um estatutário, um mestre de armas ou um pianista, por ler bons livros de astronomia, de história da arte, do jogo da espada, do uso do pedal [...] os princípios gerais são uma coisa, e a técnica pedagógica é outra coisa; quem sabe ideias gerais não sabe, por esse facto, aplicá-las, quando se trata de uma arte complicada. O que importa no ensino geral é ter professores **pedagogos**, não é ter sábios; é ter professores com as técnicas modernas de pedagogia, que possuam a prática da sua arte e dos melhores processos da sua arte (ibid.: 138).*

Depois cita-o em relação à concepção que ele tinha do que deveriam ser as Escolas Normais. Para ter bons professores práticos

é essencial ter «escolas práticas de professores, aulas experimentais de psicologia e de didáctica, isto é, Escolas Normais que sejam dignas desse nome – onde se não fale sobretudo das ciências a ensinar, onde se insista principalmente no treino pedagógico e na psicologia da criança – e onde se adquira o sentimento de carácter idealista, apostólico missionário, da formação do professor» (ibid.: 138-139).

Claro que, antes de dizer mais, é preciso lembrarmo-nos que Rogério Fernandes estava actuando numa conjuntura sócio-histórica muito específica, e que as suas palavras e referências têm que ser consideradas dentro dessa perspectiva. É possível argumentar que a tarefa fundamental na educação depois do 25 de Abril, e particularmente no sector das Escolas do Magistério Primário, fosse a de desarticular a ideologia salazarista. Uma maneira de o fazer era ilustrar e reformar a natureza elitista do sistema educativo sob Salazar (com a Reforma Veiga Simão um processo de desarticulação começou ao nível da política educativa, mas a que ponto teve efeitos sobre as instituições educacionais é mais duvidoso), era politizar a educação no sentido de a utilizar para tornar a população ciente da sociedade em que vivia, da democracia que queria construir, de relacionar a «esfera da educação» com a «esfera do trabalho», com a intenção de deitar abaixo as barreiras de classe e de acabar com a divisão de trabalho mental/manual.

Há, certamente, uma certa continuidade nesse processo com o processo de desarticulação que tomou lugar depois da queda da Monarquia em 1910, quando a política educativa republicana concebeu a utilização do corpo de professores primários como uma força capaz de estimular a mudança social suplantando, ou pelo menos rivalizando com a dominação tradicional do padre local nas comunidades pequenas. Mas, como sabemos, a política republicana não teve grande êxito, o que deve ter contribuído, pelo menos parcialmente, para a grande ênfase atribuída ao processo de desarticulação ideológica dos discursos e práticas da esquerda depois do 25 de Abril de 1974.

O que é mais importante para nós aqui é que em ambos os casos o professor era visto como o elemento vital de desarticulação. O professor, naquela tradição portuguesa, a que refere Rogério

Fernandes, é o agente de transformação social, o pedagogo iluminado, capaz de afectar, directamente, as consciências dos com que ele contactarem, através de seu zelo missionário.

Mas, como é evidente, o professor não actua num vácuo, actua dentro de um contexto social, e, além do problema duma desarticulação imediata dum certo discurso político, ideológico e económico, existe o problema da construção dum sistema alternativo de educação em Portugal. É nesse sentido que a esquerda em Portugal tem que se interrogar se serve ou não na sua totalidade a «antiga» concepção do papel do professor.

Bryan R. Wilson, um sociólogo britânico escrevendo dentro da tradição estruturalista-funcionalista, diz, num artigo sobre o papel do professor (1962), que, nas sociedades tradicionais, os professores eram, de verdade, uma elite intelectual, ocupando a posição de «literati», guardas dum saber que seria concedido literalmente a um grupo selectivo, sendo portanto a educação um «processo de moldagem», a constituição quase directa do indivíduo. Nas sociedades modernas, contudo, os professores têm um estatuto profissional especializado e os seus papéis e as suas responsabilidades são muito mais complexas. As estruturas sociais altamente diferenciadas, com tecnologias avançadas, precisam que a educação básica em habilidades numéricas e verbais esteja ao dispor de camadas cada vez maiores da população. Além disso, em tais sociedades, os professores, são frequentemente obrigados, directa ou indirectamente, a servir como agentes de socialização política e técnica nos sistemas escolares, os quais se tornam de modo crescente os locais onde tomam lugar a selecção social e a colocação de pessoas nas hierarquias ocupacionais. Wilson, portanto, concebe os professores, de modo crescente, como **agentes de socialização**, e a escola cumprindo cada vez mais tarefas que eram feitas, anteriormente, pela família. Althusser, no seu famoso artigo sobre os «aparelhos ideológicos do Estado» (1977), sugere a mesma coisa, embora tenha uma problemática bastante diferente da de Wilson. O professor, neste caso, é condicionado pela estrutura social, e a sua acção é, em grande parte, determinada por ela.

O professor como praticante duma técnica pedagógica

Como é que a concepção «sergiana» do professor tem sido posta em prática em Portugal desde o 25 de Abril? Basicamente, ela tem sido articulada através de formas de «educação centrada na criança» (childcentred education), ou nas palavras de Snyders «pedagogias não-directivas» (1974), aliadas com ideologia socialista. Estas formas têm representado uma alternativa libertária à endotrinação ideológica que constituía a maior parte da educação sob Salazar, e, também, às tentativas da indústria, dentro dum contexto capitalista, de determinarem o que seria a educação em Portugal.

Quando falamos de formas de «educação centrada na criança», estamos-nos a referir às concepções que encontram a sua base na obra de Rousseau; são formas que prometem uma certa libertação da criança, e mais tarde do adulto. Podemos encontrar sempre presentes no discurso educa-

tivo republicano, como M. F. Mónica (1978) assinalou, aspectos centrais dessas formas, como por exemplo «a velha metáfora do jardim» que exprime a maneira como a ortodoxia republicana postulava «a bondade natural das crianças cujas potencialidades a escola deveria apenas fazer florescer» (*ibid.*). Portanto, o âmago da concepção da «educação centrada na criança» é a maneira como centraliza a criança – o que vem de dentro da criança é o aspecto mais importante do desenvolvimento. São frisadas as tendências espontâneas. Há uma ênfase na saúde e no crescimento – a educação infantil e primária deveriam permitir o desenvolvimento afectivo não permitido no lar. Kohlberg e Mayer (1972) têm mostrado que essa concepção é suportada por uma teoria maturativa de desenvolvimento – o crescimento orgânico e o desenvolvimento afectivo não são dependentes do desenvolvimento cognitivo. A base epistemológica da concepção é existencialista ou fenomenológica, o conhecimento, ou a realidade, referindo à experiência imediata interior.

A «educação centrada na criança» frisa os direitos da criança. Estes são respeitados porque a autonomia individual de cada pessoa e a sua realização são princípios fundamentais, como diz Paulo Freire (1971: 85): «Não é o nosso papel de falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, nem de tentar impor aquela visão sobre ele, mas de dialogar com o povo sobre a sua visão e a nossa». Os direitos das crianças são definidos, portanto, a partir da base de conceitos máximos como, por exemplo, «realização», «espontaneidade», «a felicidade da criança», etc., que são tomados como bons em si. Há, de facto, uma tendência para a educação centrada na criança ser elitista e paternalista, porque a educação é vista como um processo, que só tem como alvo uma criança feliz e bem ajustada, em vez de ser um processo que confronta a criança com problemas éticos e intelectuais que o educador também tem de confrontar.

No entanto, ao contrário do que se tem passado na América, ou na Inglaterra, a educação centrada na criança em Portugal, depois do 25 de Abril, tem incluído uma pedagogia radical que tem procurado fomentar a liberdade pessoal e a autonomia nas crianças desafiando, ao mesmo tempo, certos aspectos do individualismo dominante na cultura portuguesa. Este facto tem sido o resultado da sua aliança com a ideologia socialista. Os métodos de Freire e as técnicas pedagógicas de Freinet provavelmente têm capturado a essência desta aliança mais do que outros métodos e técnicas. E isso porque têm uma ênfase na prática, uma ênfase que se recusa a reconhecer as capacidades manuais como inferiores às capacidades mentais, e que luta contra o que é designada «a verbalização que ajuda a manter o privilégio da classe» (Girardin, 1972). Os professores do método Freinet, diz-se, aproximam-se dos métodos do ensino politécnico no seu trabalho quotidiano. A sua intenção é de fazer da educação «um fermento revolucionário dentro da sociedade capitalista».

Resumindo, o que ocorreu nalguns sectores de ensino em Portugal depois do 25 de Abril foi a articulação da concepção missionária do professor através duma «educação centrada na criança», actualizada, portanto, através duma pedagogia radical. Essa articulação teve sucesso porque: a) exprimiu e aproveitou certas «matérias-primas» da história e da cultura portuguesas; b) foi capaz de

desarticular elementos da ideologia salazarista; e c) foi divorciada do papel económico da educação que foi interpretado, como a dominação da educação pelas necessidades da indústria (especialmente depois da época da intervenção na educação portuguesa por organizações como a OCDE). Também foi contraditória no sentido de que requereu a **imposição** de certas ideias e de uma metodologia dadas por um «pedagogo verdadeiro», com a intenção de acabar com a opressão definida com uma condição **imposta** sobre um povo dependente.

Os condicionamentos da estrutura social

Paradoxalmente, para a esquerda, a educação centrada na criança, devido à sua tendência elitista e paternalista, como resultado da recusa de **impor**, explicitamente, valores intelectuais e éticos libertários, de justiça, de averiguação intelectual, etc., pode ser, na realidade, antitética à preparação de crianças para uma orientação mais colectivista, apesar das suas ligações com a ideologia socialista. Nos países socialistas, como a URSS, a China e Cuba, os professores representam um papel directivo forte, fornecendo às crianças modelos claros da moralidade colectivista (Cagan, 1978). De facto, é possível que as crianças nesses países sejam demasiadamente dirigidas, impedindo, conseqüentemente, o desenvolvimento a que Piaget e Kohlberg chamam «o raciocínio moral autónomo», isto é, não dando às crianças o espaço necessário de identificar e justificar escolhas morais à base de um conjunto de princípios bem racionados.

Adicionalmente, a educação centrada na criança, mesmo quando junta a uma pedagogia radical, tende a esquecer-se de que o poder resulta não só da linguagem, da transferência de comunicações, mas também da distribuição do poder e da autoridade na estrutura social. Toma a realidade social por certa, esquecendo que a criança eventualmente, terá que competir, terá que assimilar factos e, mais importante, terá que ter sucesso para sobreviver. Claro que as crianças mais bem apetrechadas para sobreviver no sistema são as das classes médias que possuem o «capital cultural» (Bourdieu & Passeron, 1977) ao qual podem recorrer. Portanto, quando ouvimos os «professores Freinet» falar da necessidade de introduzir as crianças no «mundo do trabalho», devemos perguntar, mas que «mundo do trabalho»? A realidade social não pode ser tomada como certa, nem na sociedade capitalista, nem na sociedade socialista.

Finalmente, há condicionamentos de administração, de organização, e de controlo sobre a aula. Sharp e Green (1975), no seu trabalho *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, demonstram muito claramente os efeitos dos condicionamentos sociais sobre a aula. Os professores podem ter teorias bem elaboradas do processo de ensino mas, quando se trata de problemas específicos como actores sociais naquela organização que é a escola, as «**filosofias operacionais**» diferem consideravelmente das teorias. Para manejar as aulas grandes, as aulas que contêm alunos de classes sociais diferentes, frequentemente com idades diferentes, os professores inevitavel-

mente recorrem a métodos que originam formas de hierarquização e diferenciação. Assim, em vez de desafiar a estrutura social existente, a «educação centrada na criança» meramente fornece a legitimação da reprodução dessa mesma estrutura social.

A educação e a economia

Depois do 25 de Abril, a esquerda em Portugal esteve muito preocupada com a manutenção da separação dos objectivos da educação e as necessidades duma economia capitalista, devido aos efeitos da recessão internacional e à «crise do capitalismo», os quais foram em parte resultado de mudanças no processo de trabalho que conduziu a indústria à procura de trabalhadores com habilitações mais generalizadas (impedindo, portanto, a entrada dos jovens no mercado de trabalho como mão-de-obra barata). A educação era vista como responsável da preparação de alunos para o mercado de trabalho, assim satisfazendo as necessidades da indústria. Foi argumentado que esse facto constitui, efectivamente, a degradação da educação devido em parte ao disfarce da ligação política, com a exploração (assim mantendo o «não reconhecimento» da separação política/exploração). Portanto, identificar os objectivos da educação com as necessidades da indústria, com as necessidades do capital, era pura e simplesmente alienação. A educação verdadeira, por outro lado, seria a negação do capitalismo industrial com os seus indivíduos alienados e a sua «alta cultura».

Assim, a pedagogia radical, baseada na obra de Freire ou nos métodos de Freinet, com a sua rejeição aparente da ligação indústria-educação, forneceu um modelo apto para a educação revolucionária em Portugal. No fundo era questão de encontrar a maneira de pôr fim à divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; Braverman (1974) referiu-se a essa distinção como a divisão entre a **concepção** e a **execução**. Essencialmente, muito semelhante ao argumento acima mencionado, Braverman sugere que os processos de trabalho do sistema capitalista são hostis ao carácter essencial do trabalho humano. Como resultado disso, o trabalhador resiste. Logo, o capital responde tentando ganhar controlo do processo de trabalho através da concentração da **concepção** nas suas mãos – a mecanização despoja o trabalhador do controlo.

Sem entrar numa elaboração pormenorizada, a nosso ver, os dois problemas fundamentais na análise de Braverman são a maneira como generaliza o modo de produção capitalista, e como reduz esse modo ao processo de trabalho. Consequentemente, é impossível explicar as diferenças que existem entre nações, por exemplo, efectuar análises que possam especificar diferentes sistemas políticos, ideológicos e até económicos dentro do mesmo modo. Sem autonomia nenhuma, o Estado é reduzido à economia. O sistema educativo, portanto, só produz as condições de existência necessárias à reprodução económica

Independentemente do facto dessa análise ser demasiadamente simplista, não tomando em conta as mudanças que cem anos de história têm produzido, sendo assim necessário repensar

muitos conceitos marxistas, é muito problemática a ideia de que o socialismo poderá libertar o trabalho humano como essa análise implica. Parece isso evidente se olharmos para o processo de trabalho nos países socialistas.

Resumindo, vimos argumentando que a esquerda em Portugal depois do 25 de Abril tentou, com bastante sucesso, desarticular a ideologia salazarista em certos sectores do sistema de ensino através duma forma de educação centrada na criança, ligada a uma pedagogia radical que exprimiu, em grande parte, a aliança da primeira com a ideologia socialista. Sugerimos que essa forma de educação surgiu por razões históricas e porque era adequada à procura duma correcção da educação que separasse as esferas da educação e produção. Também sugerimos que devido à complexidade do papel do professor ser cada vez maior, à importância de condicionamentos estruturais sobre o processo de ensino, e à necessidade de prever a separação da divisão do trabalho mental/manual não só em termos económicos, mas também em termos políticos e ideológicos, a concepção missionária do professor, mesmo quando aliada com a ideologia socialista, não chega para a transformação básica da sociedade portuguesa e é incapaz de contribuir bastante para uma teoria de mudança social nos países capitalistas. Na última secção deste artigo, gostaríamos, através da obra de António Gramsci, de sugerir uma maneira alternativa de conceber a transformação social. É uma alternativa que, implícita quando não explicitamente, desafia a base prática na concepção missionária.

A contribuição de Gramsci

Gramsci (1971) não é reconhecido normalmente como um teórico de educação. Contudo, deu uma contribuição valiosa para a compreensão do papel que a educação pode ter para uma teoria da transformação social. O princípio central do trabalho de Gramsci no que diz respeito à educação é que o homem tem uma relação totalmente produtiva com o mundo social e físico. Se o homem for totalmente produtivo a mudança não será só no que reflecte a subestrutura económica, será também cultural e intelectual. Gramsci argumentou que a relação entre o Estado e a função económica do sistema educativo, pela qual é reproduzida a divisão de trabalho existente das forças produtivas, não podia ser ultrapassada simplesmente através da substituição dos conteúdos e métodos da educação por outros mais coerentes com certas concepções idealistas. A escola deveria ser baseada numa compreensão teórica das circunstâncias sócio-históricas da educação para permitir àqueles que a vão receber possuir um mínimo da «cultura geral técnica». Assim, em vez de fortalecer as hierarquias existentes de relações entre as esferas intelectuais e produtivas, a escola forneceria o possível mecanismo onde a mudança pudesse ocorrer.

Gramsci concebeu a educação como um meio de reorientação de visões globais baseadas na religião ou no folclore. Assim ele escreveu: «A ideia e o acto de trabalho (a actividade teórica e

prática) eram os princípios latentes da escola primária, desde que fosse através do trabalho que a ordem social e a ordem do Estado (direitos e obrigações de cidadania) fossem introduzidas e identificadas com a ordem natural» (*ibid.*). O ensino neste sentido queria dizer trabalho. As formas concepcionais fornecem a verdade intelectual, que, por seu turno, legitima a existência social da criança numa dada ordem social. Essas formas, através das quais a criança reconhece a totalidade da sociedade, podem estar em conflito com a sua concepção da sua própria existência social fora do estabelecimento educacional imediato. O que é importante aqui é que a educação deveria acelerar essas contradições em vez de as negar através da actividade imediata.

Mas como as contradições não são evidentes, não será possível que os factos aprendidos na escola venham simplesmente reforçar a forma como os mesmos são apresentados? A resposta de Gramsci emerge, em grande parte, do seu interesse em criar a possibilidade de «contra-hegemonia», a qual viria do proletariado através da criação de intelectuais da classe trabalhadora¹. Gramsci estava preocupado por o socialismo não ser baseado somente na mudança económica da estrutura existente, mas também por emergir da mudança das consciências «ético-políticas». A criação de uma contra-hegemonia deve representar o desenvolvimento duma visão global que possa competir sobre uma base intelectual igual àquela que já permeia a natureza da sociedade civil.

O poder que é necessário para construir essa visão global é fornecido pela classe dirigente através dos seus próprios esforços de obter rigor intelectual, desenvolvido para sustentar a sua própria visão global. Tal poder fornece a base da hegemonia da classe dirigente. Se o objectivo é mudar essa hegemonia, então «quer isto dizer que todos os “cidadãos podem governar” e que a sociedade os coloca, mesmo se só abstractamente, numa condição social geral que lhes permite governar» (*ibid.*).

Portanto, a natureza formativa do intelecto, desenvolvido através do «trabalho duro» do estudo disciplinado, torna-se o foco da filosofia educativa de Gramsci. O que é preciso é que as crianças sejam instruídas nos processos de aprendizagem, às vezes tediosos, duma inteira tradição intelectual. Porque é através de tal processo que cada criança terá a capacidade de analisar e pensar ao mesmo nível das tradições intelectuais que ela tem de dominar para encontrar o seu próprio lugar na sociedade política e civil.

Mas qual é o mecanismo de transformação? Essencialmente, o desenvolvimento duma filosofia crítica, a capacidade de criticar a concepção particular do mundo que um agente humano activo mantém, em vez de aceitar simplesmente o acto de ser, como um acto de reflexão comodista, a capacidade das massas articularem um mundo verdadeiro, e de criticarem as formas ideológicas através das quais o vêem². Assim, o mecanismo verdadeiro de mudança envolve o desenvolvimento dum rigor intelectual que permitirá ao homem reconhecer as contradições no

¹ Chamados por Gramsci (1971) de «intelectuais orgânicos».

² Não só da maneira que o **vêem**, mas, segundo Althusser (1977), da maneira que o **vivem**.

mundo real. Gramsci, então, ao contrário de Freire, que vê o processo de «conscientização» levado àquele sector das massas não corrompido pelo processo de ensino académico por revolucionários intelectuais («pedagogos dialógicos»), vê a «conscientização» nascer da interacção activa e rigorosa do homem com a cultura. Não há o repúdio da cultura como «burguesa» num sentido pejorativo, no pensamento de Gramsci. Pelo contrário, ele defende a lógica formal, a cultura clássica e a educação liberal; ele considera absurda a noção de que poderia haver educação sem instrução.

Claro que isso não quer dizer que Gramsci se opunha ao desenvolvimento da educação vocacional, mas teria sido adverso ao muito que se passa sob o nome de educação vocacional. Opunha-se ao ensino que teve como efeito a selecção de alunos para a sua inserção na divisão de trabalho. Porque esse processo impede aos alunos de ter acesso ao possível processo onde a hegemonia no mundo das ideias poderia ser alcançado.

Gramsci seria, indubitavelmente, um dos primeiros a estar de acordo de que a interacção rigorosa com a cultura não é suficiente para obter a mudança social. Adicionalmente, o indivíduo tem que se tornar criticamente ciente da sociedade civil em que vive; a educação fornece as ferramentas para essa tarefa. Segundo a análise de Gramsci, como Entwistle faz notar, «são aqueles teóricos de educação, acreditando que a cultura ocidental seja irrelevante para os filhos da classe trabalhadora, que confirmam através da sua teoria e prática educacional a escola como hegemónica, para o **statu quo**» (Entwistle, 1978).

Gramsci, nos seus ensaios sobre a educação, desafia, efectivamente, as distinções entre a direita e a esquerda no espectro político como têm sido estereotipadas em Portugal. Implicitamente argumenta que os elementos de ideologia não estão fixados em paradigmas globais; a esquerda pode articular o que é bom nos métodos tradicionais do ensino. Assim a mudança não é simplesmente a negação de tudo que se passava antes, nem é meramente o resultado inevitável das condições subjacentes estruturais. É, nas palavras de George Mardle (1977), «a dialéctica total dentro da qual o homem é ao mesmo tempo sujeito e objecto da história».

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1977). *Lenin and philosophy and other essays*. Londres: New Left Books.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1974). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage Publications.
- BRAVERMAN, H. (1974). *Labour and monopoly capital*. Nova Iorque: Monthly Review Press.
- CAGAN, E. (1978). Individualism, collectivism and radical educational reform. *Harvard Educational Review*, 48(2), 227-266.
- ENTWISTLE, H. (1978). Antonio Gramsci and the school as hegemonic. *Educational Theory*, 28(1), 23-33.
- FERNANDES, R. (1977). *Educação: Uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FREIRE, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. Nova Iorque: Herder and Herder.

- GIRARDIN, J. C. (1972). Celestin Freinet: Ein revolutionäre Pädagoge. In Andre Gorz (Ed.), *Schule e fabrik*. Berlin: Merve Verlag.
- GRAMSCI, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. In Quintan Hoare & Geoffrey Nowell-Smith (Eds.). Londres: Laurence and Wishart.
- KOHLBERG, L., & MAYER, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-496.
- MARDLE, G. (1977). Power, tradition and change: Educational implications of the thought of Antonio Gramsci. In D. Gleeson (Ed.), *Identity and structure*. Driffield: Nafferton Books.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- SHARP, R., & GREEN, A. (1975). *Education and social control: A study of progressive primary education*. Londres: RKP.
- SNYDERS, G. (1974). *Para onde vão as pedagogias não-directivas?* Lisboa: Moraes.
- WILSON, B. R. (1962). The teacher's role. *British Journal of Sociology*, XIII(1), 15-32.