

“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». Recorremos 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, *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 deixou de vastada» (1), 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:

«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.» (2)

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.» (3)

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, naquele 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. E 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 (4), 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 seleção 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» (5), 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» (child-centred education), ou nas palavras de Snyders «pedagogias não-directivas» (6), aliadas com ideologia socialista. Estas formas têm representado uma alternativa libertária à endoutrinamento 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 educativo republicano, como M. F. Mónica 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» (7). 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 (8) 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: «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» (9). 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 designa-

ção que ajuda a manter o *lasse*. (10) Os professores do *st*, diz-se, aproximam-se do *nsino* político no seu *trino*. A sua intenção é de fazer «um fermento revolucionário *idade* capitalista».

o que ocorreu nalguns *secto*-em Portugal depois do 25 de *culação* da concepção *missio*-sor através duma «educação *riança*», actualizada, portanto, uma pedagogia radical. Essa *ve* sucesso porque: a) *expi*-tou certas «matérias-primas» a cultura portuguesas; b) *foi* ricular elementos da ideolo- e c) foi divorciada do papel *educação* que foi interpreta- *minação* da educação pelas *da* indústria (especialmente *ca* da intervenção na educação *por* organizações como a *bém* foi contraditória no *sen*-querreu a imposição de certas *ta* metodologia dadas por um *«dado»*, com a intenção de *opressão* definida com uma *ista* sobre um povo dependen-



Professor na aula
Qual o seu papel?

onamentos ra Social

ente, para a esquerda, a edu-
la na criança, devido à sua
ista e paternalista, como re-
usa de *Impor*, explicitamente,
cuais e éticos libertários, de
:riguição intelectual, etc., *po*-
idade, antitética à preparação
ara uma orientação mais *co*-
sar das suas ligações com a
alista. Nos países socialistas,
a China e Cuba, os profes-
sim um papel directivo forte,
e crianças modelos claros da
olectivista (11). De facto, é
s crianças nesses países sejam
nte dirigidas, impedindo,
ente, o desenvolvimento a
Kohlberg, chamam o *racio*-
nomo», isto é, não dando à
ção necessário de identificar e
lhas morais à base dum *con*-
cipios bem racionados.

ente, a educação centrada na
no quando junta a uma *peda*-
tende a esquecer-se de que o
não só da linguagem, da
de comunicações, mas (tam-
buição do poder e da *autor*-
tura social. Toma a realidade
ta, esquecendo que a criança
terá que competir, terá que
s e, mais importante, terá
o para sobreviver. Claro que
nais bem apetrechadas para
sistema são as das classes *mé*-
uem o «capital cultural» (12)
n recorrer. Portanto, quando
professores Freinet, a falar da
le introduzir as crianças no
abalho», devemos perguntar,
do do trabalho? A realidade
de ser tomada como certa,
ade capitalista, nem na socie-

há condicionamentos de *ade*-
a organização, e de controlo
Sharp e Green, no seu *traba*-

lho *Educaton an Social Control: a study in*
progressive primary education (13), *de*-
monstram muito claramente os efeitos dos
condicionamentos sociais sobre a aula. Os
professores podem ter teorias bem elabo-
radas do processo de ensino, mas quando se
trata de problemas específicos como actores
sociais naquela organização que é a escola,
as «filosofias operacionais» diferem conside-
ravelmente das teorias. Para manejar as au-
las grandes, as aulas que *contêm* alunos de
classes sociais diferentes, frequentemente
com idades diferentes, os professores inevi-
tavelmente recorrem a métodos que origi-
nam formas de hierarquização e diferencia-
ção. Assim, em vez de desafiar a estrutura
social existente, a «educação centrada na
criança» meramente fornece a legitimação
da reprodução dessa mesma estrutura so-
cial.

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 mudan-
ças no processo de trabalho que conduziu a
indústria à procura de trabalhadores com
habilidades mais generalizadas (impedin-
do, portanto, a entrada dos jovens no *mer*-
cado de trabalho como mão-de-obra *bara*-
ta). A educação era vista como responsável
da preparação de alunos para o mercado de
trabalho, assim satisfazendo as necessida-
des da indústria. Foi argumentado que esse
facto constitui, efectivamente, a degrada-
ção da educação devido em parte ao *disfar*-
ce da ligação política com a exploração (as-
sim mantendo o «não reconhecimento» da
separação política/exploração). Portanto,
identificar os objectivos da educação com as
necessidades da indústria, com as neces-
sidades do capital, era pura e simplesmente
alienação. A educação verdadeira, por ou-
tro lado, seria a negação do capitalismo in-
dustrial 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 in-
dústria-educação, forneceu um modelo *ap*-
to para a educação revolucionária em Por-
tugal. No fundo era questão de encontrar a
maneira de pôr fim à divisão entre o tra-
balho intelectual e o trabalho manual; Braver-
man referiu-se a essa distinção como a *divi*-
são entre a *concepção* e a *execução*. (14) *Es*-
sencialmente, muito semelhante ao argu-
mento acima mencionado, Braverman su-
gere que os processos de trabalho do siste-
ma capitalista são *hostis* ao carácter *essen*-
cial do trabalho humano. Como resultado
disso, o trabalhador resiste. Logo, o capital
responde tentando ganhar controlo do pro-
cesso de trabalho através da concentração
da *concepção* nas suas mãos — a mecaniza-
ção, despoja o trabalhador do controlo.

Sem entrar numa elaboração *pormeni*-
zada, a nosso ver, os dois problemas *fundam*-
entais na análise de Braverman são a *mane*-
ira 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 *aná*-
lises que possam especificar diferentes siste-
mas políticos, ideológicos e, até *econó*-
micos, dentro do mesmo modo. Sem *autono*-
mia nenhuma, o Estado é reduzido à *econ*-
omia. O sistema educativo, portanto, só *pro*-
duz as condições de existência necessárias a
reprodução económica.

Independentemente do facto dessa *aná*-
lise ser demasiado simplista, não *to*-
mando em conta as mudanças que *cem*
anos de história têm produzido, sendo *as*-
sim necessário repensar muitos conceitos
marxistas, é muito problemática a *ideia* de
que o socialismo poderá libertar o *traba*-
lho 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, *desarticu*-
lar 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 *gran*-
de parte, a aliança da primeira com a *ideolo*-
gia socialista. Sugerimos que essa *forma*
de educação surgiu por razões históricas e
porque era adequada à procura duma *cor*-
recção da educação que separasse as *esfer*-
as de educação e produção. Também *suger*-
imos que devido à complexidade do papel do
professor ser cada vez maior, à *importân*-
cia de condicionamentos estruturais sobre o
processo de ensino, e à necessidade de *pre*-
ver a separação da divisão do trabalho *men*-
tal/manual não só em termos *econó*-
micos, mas também em termos políticos e *ideol*-
gicos, a concepção missionária do professor,
mesmo quando aliada com a *ideologia* so-
cialista, não chega para a *transforma*-
ção básica da sociedade portuguesa e é *incap*-
az 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 *sug*-
erir uma maneira alternativa de *conceber*
a transformação social. É uma alternativa
que, implícita quando não explicitamente,
desafia a base prática na concepção *missio*-
nária.

A Contribuição de Gramsci

Gramsci não é reconhecido normalmente
como um teórico de educação. Contudo,
deu uma contribuição valiosa para *compre*-
ensão 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 (15). Se o *homem* *for*
totalmente produtivo a mudança não será
só no que reflecte a subestrutura *econó*-
mica, será também cultural e intelectual.
Gramsci argumentou que a relação entre o
Estado e a função económica do sistema
educativo, pelo qual é reproduzida a *divi*-
são de trabalho existente das forças *produtivas*,
não podia ser ultrapassada simplesmente
através da substituição dos conteúdos e *mé*-
todos da educação por outros mais *coer*-
entes com certas concepções *idealistas*. A *es*-
cola deveria ser baseada numa *compre*-
ensão teórica das circunstâncias *sócio*-
históricas da educação para permitir *áque*-
les que a vão receber possuir um *mínimo* da
«cultura geral técnica». Assim, em vez de
fortalecer as hierarquias existentes de *rela*-
ções entre as esferas intelectuais e *produtivas*,
a escola forneceria o possível *meccan*-
ismo onde a mudança pudesse ocorrer.

Gramsci concebeu a educação como um
meio de reorientação de visões globais *ba*-
seadas na religião ou no folclore. Assim *ele*
escreveu: «A ideia e o acto de trabalho (a
actividade teórica e prática) eram os *princí*-
pios 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 *iden*-
tificadas com a ordem natural» (16). O *ensino*
nesto sentido queria dizer trabalho. As *for*-
mas *concepcionais* fornecem a verdade *int*-
lectual, que, por seu turno, *legitima* a *exis*-
tência social da criança numa *dada* ordem
social. Essas formas, através das quais a
criança reconhece a totalidade da *socieda*-
de, podem estar em conflito com a sua *con*-
cepção 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 *evid*-
entes, não será possível que os *factos*
aprendidos na escola venham *simplesmen*-
te 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 trabalhadora (17). 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 duma 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' (18).

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 vêem (19). Assim, o mecanismo verdadeiro de mudança envolve o desenvolvimento dum rigor intelectual que permitirá ao homem reconhecer as contradições no 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», no 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 alcançada.

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» (20).

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, «a dialéctica total dentro da qual o homem é ao mesmo tempo sujeito e objecto da história» (21).

* Investigador do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian.

Notas

- (1) Rogério Fernandes, 1977, p. 136.
- (2) *Ibid.*, p. 138.
- (3) *Ibid.*, pp. 138-9.
- (4) B. R. Wilson, 1962.
- (5) L. Althusser, 1977.
- (6) G. Snyders, 1974.
- (7) M. F. Mónica, 1978.
- (8) L. Kohlberg e R. Mayer, 1972.
- (9) P. Freire, 1971, p. 85.
- (10) Jean-Claude Girardin, 1972.
- (11) E. Cagan, 1978.
- (12) P. Bourdieu e J. C. Passeron, 1977.
- (13) R. Sharp e A. Green, 1975.
- (14) Harry Braverman, 1974.
- (15) Ver os dois ensaios nos *Prison Notebooks*, 1971.
- (16) *Ibid.*
- (17) Chamados por Gramsci «intelectuais orgânicos», 1971.
- (18) *Ibid.*
- (19) Não só da maneira que a vêem, mas, segundo Althusser, a maneira que a vivem, 1977.
- (20) H. Entwistle, 1978.
- (21) George Mardle, 1977.

Bibliografia

- Althusser, L., *Lenin and Philosophy and other Essays*, N.L.B., 1977.
- Bourdieu, P., e Passeron, J.-C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications, 1977.
- Braverman, H., *Labor and Monopoly Capital*, Monthly Review Press, 1974.
- Cagan, E., «Individualism, Collectivism and Radical Educational Reform», *Harvard Educational Review*, Maio 1978.
- Cutler, A., «The Romance of Labour», *Economy and Society*, vol. 7, n.º 1, Fevereiro 1978.
- Entwistle, H., «Antonio Gramsci and the School as Hegemonic», *Educational Theory*, Vol. 28, n.º 1, Inverno 1978.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder, 1971.
- Girardin, J.-C. *Celestin Freinet — ein revolutionäre Pädagoge*, in Andre Gorz (ed.), *Schule e Fabrik*, (Merve Verlag, Berlin 1972).
- Gramsci, Antonio, *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, Quinton Hoare e Geoffrey Nowell-Smith, (eds.), London, Laurence and Wishart, 1971.
- Kohlberg, L., e Mayer, R., «Development as the Aim of Education», *Harvard Educational Review*, 1972.
- Mardle, George, «Power, Tradition and Change: Educational Implications of the Thought of Antonio Gramsci», Ed. D. Gleason, *Identity and Structure*, Nafferton Books, 1977.
- Mónica, M.F., *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Presença, 1978.
- Sharp, R., e Green, A., *Education and Social Control: a Study in Progressive Primary Education*, R.K.P., 1975.
- Snyders, G., *Para Onde Vão as Pedagogias Não-Directivas?*, Moraes, 1974.
- Wilson, B.R., «The Teacher's Role», *British Journal of Sociology*, Vol. XIII, N.º 1, pp. 15-32, 1962.

JÁ À VENDA
O 2.º CADERNO

CURSO DE ECONOMIA POLÍTICA

Carlos E Marília
Consiglieri Abel

INICIAÇÃO E APOIO AO ESTUDO
DA ECONOMIA POLÍTICA

ÍNDICE

1.º CADERNO

- O OBJECTO DA ECONOMIA POLÍTICA.
- PARTICULARIDADES DA PRODUÇÃO.
- QUADRO ESQUEMÁTICO DO DESENVOLVIMENTO DAS FORÇAS PRODUTIVAS.
- A PRODUÇÃO MERCANTIL E SUAS CARACTERÍSTICAS.
- VALOR COMO RELAÇÃO SOCIAL.

ÍNDICE

2.º CADERNO

- A FORMA DO VALOR
- A FUNÇÃO DO VALOR
- A LEI DO VALOR
- O CARÁCTER FETICISTA DA MERCADORIA
- AS TEORIAS BURGUESES DO VALOR
- O DINHEIRO

70\$00 CADA

UMA EDIÇÃO ULMEIRO

Envios à Cobrança através do Ap. 4152, 1504 — LISBOA Codex

Queiram enviar-me à Cobrança _____ exemplares do _____ Caderno do Curso de Economia Política, de Carlos Consiglieri e Marília Abel.

Nome

Morada Localidade