

Formação política do educador e da educadora: um encontro com a história¹

*Benício Backes**

Resumo

Esse texto, debruçando-se sobre a História da Educação, busca encontrar nessa, algumas perspectivas históricas para a compreensão do professor e da professora enquanto profissionais políticos da educação. Ou seja, identificar diferentes concepções de educador, que se produzem no caminhar histórico da humanidade, a partir daquilo que se prioriza como educação. Dessa forma, levamos em conta algumas razões, sejam elas de ordem econômica, política, social, cultural ou ideológica, que configurem essas prioridades, vendo nessas, uma possibilidade de entender qual educador se requeria em cada um desses momentos históricos.

Palavras-chave: Formação política - concepções de educador - história da educação.

Abstract

This text, considering History of Education, tries to discover in it some historical perspectives for the comprehension of the teachers as political professionals of education. Or rather, to identify different conceptions of the educator, which are produced in the historical progression of humanity, starting from what is being prioritized as education. This way, we take into account some reasons, in the economical, as well as in the political, social, cultural or ideological realm, which line out these priorities, viewing in them a possibility of understanding the kind of educator requested by each one of these historical moments.

Key-words: Political education - conception of the educator - history of education.

¹ Este artigo é parte das reflexões teóricas da pesquisa de Mestrado em Educação.

*Aluno do Mestrado em Educação Básica na UNISINOS

Fone: (051) 545 1264

O ser humano, pela sua dimensão histórica, constrói-se não só na contemporaneidade em que vive, mas é, também, em parte, fruto de um processo histórico que se gestou e se gesta desde os inícios da humanidade. De uma forma ou de outra, participamos e somos parte da história, construímos história e somos construídos na e pela história.

Nesse pequeno parágrafo introdutório, está o olhar com o qual nos propomos a buscar algumas perspectivas históricas para a compreensão do educador e da educadora, enquanto profissionais políticos da educação. Assim, procuraremos identificar diferentes concepções de educador que se gestaram no caminhar histórico da humanidade, com a preocupação de entendê-las dentro do contexto histórico no qual foram produzidas e a tentativa de perceber o que se priorizou em determinados períodos históricos de um povo, bem como, algumas razões, sejam elas de ordem econômica, política, social, cultural ou ideológica, que configurem essas prioridades.

Essa perspectiva de olhar o educador e a educadora pela história, abre a possibilidade de olhá-los na sua formação, pois não há como separar o educador e a educadora de sua formação. Esses não se fazem sozinhos, nem se fazem por acaso. Eles se fazem na sociedade e pela sociedade, ou seja, eles se constroem na sua prática diária somada à formação recebida para e na sua prática de educador e educadora. Nesse sentido, nas palavras de Pinto (1984):

“Em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade.” (p.108)

Ao lançarmos um rápido olhar sobre as comunidades primitivas, vemos nelas, uma forma de organização social e política que, para se manter, não necessita de uma formação específica.

Nas chamadas comunidades tribais, onde a terra é de todos e o trabalho e o seu resultado se dão em função de necessidades coletivas, há uma organização social e política voltada a garantir essa organização comunitária que dispensa a figura de um educador especificamente preparado para tal tarefa. A educação que nelas se dá, é tarefa de todos aqueles e aquelas que compõem a comunidade.

“Quer sejam tribos nômades, quer já tenham se sedentarizado, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem ‘para a vida e por meio da vida’, não havendo ninguém especialmente convocado para desenvolver essa aprendizagem”. (Aranha, 1989a:90)

À medida que o ser humano, deixando de ser nômade, passa a sedentarizar-se, começam, aos poucos, novas formas de organização produtiva, social e política. A produção é intensificada com o desenvolvimento de técnicas de agricultura e pastoreio e com o desenvolvimento da metalurgia e do uso da força animal. A terra, antes coletiva, passa a ter dono e começa-se a produzir excedentes. Novos ofícios passam a fazer parte dessa nova configuração produtiva. O que antes era administrado pela e como coletividade, vai-se complexificando cada vez mais e diferentes interesses entram em cena e disputam sua afirmação. As relações entre os homens e mulheres são alteradas.

O Egito, *unanimemente reconhecido como berço comum da cultura e da instrução*, (Manacorda, 1996:10) é também, o espaço em que essa nova forma de organizar-se em sociedade, encontra seus primeiros traços mais definidos. Encontramos no Egito, o uso da escrita, os primeiros indícios de uma produção com excedentes e posterior troca dos mesmos, os inícios de uma divisão social do trabalho com base na diferenciação de classes e as origens do Estado.

Nesse contexto, nasce o educador (escriva) no Egito, tendo como papel principal legitimar a nova ordem estabelecida.

“Os ‘ensinamentos’ mais antigos remontam ao período arcaico, anterior ao antigo reino de Mênfis, se é exato o que o primeiro destes data da 3ª dinastia (século XXVIII a.C.). Eles contêm preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as consciências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes”.(Manacorda, 1996:11)

Também, o educador, alguém que autoritariamente transmite conhecimentos, apela para a obediência e pode punir severamente, é aquele que, tendo a arte de falar, educa para a arte de falar. (Manacorda, 1996:12,14-15) Assim, no Egito, a educação é voltada para a preservação da ordem estabelecida e para a formação política daqueles que irão dirigir a sociedade, pois a arte de falar, entendida como a arte do convencimento e do comando, (Manacorda, 1996:14) é o que faz alguém ser um bom dirigente nessa época da história egípcia.

Já na Grécia, no período arcaico, na educação homérica, além de educar para a arte de falar (o que garante a participação eloquente na assembléia dos nobres), há também a preocupação com a aprendizagem da ação guerreira. (Aranha, 1996:38) Assim, um dos requisitos exigidos para o educador desse período é o ato ou tentativa de matar alguém.

A condição de liberto, o grego de nascimento ou de cultura, é o que constitui o novo perfil de educador desse período e também o do Império. Em geral, esses educadores são mal-pagos e levam uma vida muito simples.

“Da condição mais miserável a uma condição de rei: entre estes dois pólos oscilava, na realidade, a condição de mestre nos vários graus de escolas, do litterator ao grammaticus e ao rhetor, com sensíveis diferenças individuais e locais”. (Manacorda, 1996:95)

O que também é notório na educação romana, já quando da desagregação do Império Romano, além da forte influência grega, é a disseminação da cultura hebraico-cristã por quase todo o Império. As duas culturas, a helenístico-romana e a hebraico-cristã, convivem lado a lado em situação conflituosa. Esse conflito transparece, inicialmente, nas novas qualidades que se exige de um educador a partir de então: coerência entre o que se pensa e o que se ensina e convicção e vivência daquilo que se ensina. (Manacorda, 1996:109) Mais tarde, à medida que o cristianismo se expande, tornando-se inclusive a religião oficial, cresce a importância da figura do teólogo que toma para si a tarefa de adaptar os textos clássicos pagãos à verdade revelada. Assim, já nos fins do Império Romano, a Igreja Cristã consolida o seu poder, e no período conhecido como Alta Idade Média, no que tange à educação, o Estado sai de cena e a Igreja passa a assumi-la como uma de suas atividades específicas.

“Se as paróquias e os cenóbios são a nova escola, e se os presbyteri e os priores fratres são os novos ludimagistri, seus discípulos, porém, não são mais os grandes filhos dos grandes centuriões, como ironizara Horácio, mas as crianças de origem humilde e, freqüentemente, escravas de ultramar resgatadas pelos conventos”. (Manacorda, 1996:128)

Mesmo que nessa sua atitude de assumir a educação, a Igreja tenha tido como um dos seus objetivos fundamentais, a formação de seus quadros para bem exercerem suas funções eclesiásticas e administrativas, o ensino das letras e do alfabeto, era também proporcionado a todas as crianças, não importando sua condição social, tão determinante na antiga tradição (Manacorda, 1996:115, 128) e nem se fossem assumir o sacerdócio ou não. Nessas condições, (o adolescente, aos dezoito anos, podendo optar entre o sacerdócio e o matrimônio) a formação para o sacerdócio, tornava-se também uma possibilidade de instrução de leigos. (Manacorda, 1996:116)

Na Baixa Idade Média, junto com o surgimento da economia mercantil das cidades, há uma nova organização social e política em florescimento: as comunas. Dessa nova realidade, nascem novas exigências educacionais, as quais dão lugar ao aparecimento dos mestres livres que, estando sob a tutela jurídica da Igreja e *munidos da licentia docendo concedida pelo magischola*, (Manacorda, 1996:145) sendo clérigos ou leigos, estendem também o seu ensino para os leigos, exercendo o seu ofício de ensinar fora das escolas episcopais e, até mesmo, fora dos muros da cidade. A formação dos novos mestres, passa por um novo processo que aponta para uma formação inicial, seguida de uma admissão e formação posterior. Após, uma avaliação que o habilita para ser mestre, mediante um juramento de correta exposição e lealdade à ciência aprendida. (Manacorda, 1996:152)

Com os novos mestres, protagonistas da escola voltada à burguesia, classe social nascente da nova realidade econômica, uma sociedade de mercadores e artesãos, muda o conteúdo do ensino e a situação jurídica e social a ele ligado. A gestão da atividade escolar, bem como a de associação de mestres, também passa por um processo de transformação, assinalando para um novo tempo onde, aos poucos, a Igreja vai perdendo legitimidade quanto ao que, quem, como, para que e a quem ensinar.

“Mestres autônomos, mestres com *proscholus*, mestres associados em ‘cooperativas’, mestres capitalistas que assalariavam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino. Outra forma típica na época posterior, embora minoritária, será o preceptor da casa, o instrutor privado das famílias dos grandes ricos e dos senhores”. (Manacorda, 1996:174)

Apesar de todas essas mudanças verificadas no processo de ensino, há ainda uma grande parte da população que é privada ao acesso desse. É junto com o movimento da Reforma que ganha maior vigor o clamor por uma instrução que atenda também aos interesses do povo simples, marginalizado econômica e culturalmente. É com Lutero, na Alemanha, que esse movimento ganha um impulso prático e força política, capaz de efetivar um novo sistema escolar, *voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos mas ao trabalho*. (Manacorda, 1996:196) Para isso, um novo tipo de educador se faz necessário.

“Para ensinar e educar bem as crianças precisa-se de gente especializada. (...) a necessidade obriga a mantermos educadores comunitários para as crianças, a não ser que cada qualquer queira manter um em particular. Isso, porém seria oneroso demais para um simples cidadão, e uma vez mais muitos excelentes meninos seriam prejudicados por serem pobres”. (Lutero, 1995:308)

Contra esta proposta de educação para todos - *a primeira vez que se fala em educação universal* - (Aranha, 1989b:107), não subestimando a questão religiosa aí implicada, lança-se a ofensiva da Contra-Reforma, tendo como seus representantes principais, no que tange propriamente à educação, a Ordem dos Jesuítas que *além da formação dos próprios quadros, eles se dedicaram principalmente à formação das classes dirigentes da sociedade*. (Manacorda, 1996:202)

Ainda, dentro da Contra-Reforma, porém com objetivos que vão além de propostas de educação meramente assistencialistas aos pobres ou, no seu oposto, de formação das classes dirigentes, está a ordem fundada por La Salle. Nas escolas cristãs sob a orientação dele, temos *um primeiro esboço de escolas técnico-profissionais e as primeiras escolas “normais” para leigos, chamados também a participar das atividades da instrução, tradicionalmente reservada ao clero*. (Manacorda, 1996:228)

Apesar de, neste período entre a Reforma e a Contra-Reforma, compreendidos aí também seus antecedentes, já haverem preocupações maiores com a formação de educadores, ainda não se verifica uma ruptura na tradicional forma de entender o processo educativo, ou seja, mantém-se *a abordagem epistemológica, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto*. (Manacorda, 1996:242) Consequentemente, o eixo formativo dos educadores, também continua sendo, embora com pequenas nuances, o domínio da língua e a prática da religião cristã. Assim, por exemplo, Lutero vê no domínio da linguagem, a grande especialização para os novos educadores bem como o objeto de estudo de toda a comunidade em formação.

“(...) é absolutamente necessário conhecer as línguas. Pois se não houver ninguém que possa julgar se o pregador ou professor ensina corretamente, este pode, muito bem, interpretar a Escritura do começo ao fim como quiser, quer acerte quer erre o sentido. Se quisermos julgar, tem que haver conhecimento das línguas. Do contrário tudo está perdido. (...) a fé e o Evangelho podem ser pregados por simples pregadores sem conhecimentos lingüísticos; no entanto é uma coisa pobre e miserável, e por fim a gente cansa e se enfada (...) Onde, porém, há conhecimento

das línguas, aí as coisas se desenvolvem com frescor e vigor...”
(Lutero, 1995:316)

Uma ruptura com essa forma de entender o processo educativo se dá com Rousseau. Ao colocar como centro da aprendizagem, a criança que aprende, e não mais o conteúdo a ser transmitido e aprendido pela criança, convoca os educadores a repensarem o seu processo de formação. É preciso ter um maior conhecimento da própria criança que aprende do que necessariamente de conteúdos a serem ensinados. A educação não é mais entendida como um processo que vem de fora para dentro, mas sim, como partindo do desenvolvimento interno e natural da criança. Isto remete a necessidade de conhecer bem as crianças as quais se pretende educar, pois se de um lado, já não se pode mais impingir os saberes dos homens às crianças; de outro, deve-se ficar atento para não deixá-la no mais puro espontaneísmo.

“É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringir-mos unicamente ao útil real, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão”. (Rousseau, 1979:50)

Com o desenvolvimento do Estado Nacional Moderno, a tônica política volta à educação. O próprio Estado, preocupado em manter-se como tal, vê a necessidade de educar os seus cidadãos para o exercício de seus deveres para com a Pátria. Na Áustria, por exemplo, sob o governo da imperatriz Maria Tereza, em 1774, aprova-se um projeto geral de reforma da instrução, onde entre outras coisas, em contraposição a escola anterior, como fato privado e eclesiástico, organiza-se a educação como preocupação pública e do Estado, inclusive no que tange à formação de educadores.

“As hauptsschulen, escolas principais, destinadas à formação profissional, das quais faziam parte as Normalschulen, escolas ‘normais’, para a formação dos professores, com duração de quatro anos”. (Manacorda, 1996:248)

A Inglaterra, país de pouca intervenção por parte do Estado na educação, neste período que corresponde ao tempo da Revolução Francesa, vê florescer em seu interior, a iniciativa do “ensino mútuo” promovida por particulares. Esse, por obra de Lancaster, é difundido, já nos inícios do século XIX, em todo o mundo de língua inglesa. Segundo Manacorda, *poderíamos falar de uma tendência inglesa baseada na iniciativa privada, que emergia perante a tendência alemã e napoleônica baseada na iniciativa estatal do absolutismo iluminado.* (1996:258)

O que é também muito importante destacar desse método é o que ele traz implicitamente: uma opção política clara quanto ao acesso à educação por parte de todos os que integram a sociedade. A educação deixa de ser benevolência dada do alto, por parte da Igreja ou do Estado, e se constitui num direito dos indivíduos.

Paralelamente a essas experiências novas no campo da educação, temos na Suíça, o mestre Pestalozzi, que toma para si a tarefa de “*juntar aquilo que Rousseau separara*”, isto é, o homem natural e a realidade histórica. (Manacorda, 1996:261) Em sua dedicação às crianças excluídas da sociedade (órfãos, mendigos e pequenos ladrões), *tenta reeducá-las dentro de uma nova e avançada concepção que alia formação geral e profissional, recorrendo a trabalhos de fiação e tecelagem*. (Aranha, 1989b:184) Como mestre dessas, se encontra muitas vezes em situações muito delicadas. As respostas que Pestalozzi encontra frente a essas, sugerem uma formação para o educador, assim como em Rousseau, voltada a entender e a estudar a criança.

“Uma e outra coisa deviam brotar muito mais do meu relacionamento com as crianças que de um plano preestabelecido”. (Pestalozzi, in Incontri, 1997:149)

Com a Revolução Industrial em curso, novas exigências se fazem para a educação. A Revolução Industrial, um período novo na história humana, marcado por uma revolução no campo produtivo, não acontece como fato isolado e acabado. Fruto do desenvolvimento da técnica e da ciência conjugadas ao capital acumulado com as grandes conquistas ultramarinas, modifica também a organização social do trabalho. A divisão do trabalho, imposta por esse novo modelo produtivo, influenciará o debate educativo a partir de então. Como centro desse debate está o *problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna*. (Manacorda, 1996:272)

As transformações sociais, políticas e econômicas, cada vez mais rápidas e intensas, dinamizam a sociedade. E, a escola, nesse meio, deve ser capaz de preparar os seus para essas constantes transformações.

As idéias socialistas, refletindo as contradições desse modelo produtivo em formação, apontam para a necessidade de discutir uma educação voltada à emancipação das classes dominadas e à formação de um homem onilateral.

Dentro desse debate que se estabelece em torno dessa questão das relações entre produção e educação, mas dentro de uma tradição liberal-

democrática, encontra-se Dewey². Indica o caminho do “aprender fazendo” como centro da unidade de instrução e trabalho.

“Considero que a idéia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação.” (Dewey, 1971:8)

Assim, o(a) educador(a):

“acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas.” (Dewey, 1971:32)

A formação do professor e da professora, no século XX, caminha entre diferentes tendências. Assim, como em outras épocas, também é marcada pelas modificações que se processam no campo econômico, político e social. Some-se a isso, o avanço dos conhecimentos científicos em diferentes áreas do conhecimento que se ampliam em muito nesse nosso século. Como exemplo, destacamos a influência da psicologia e da sociologia.

A influência da psicologia reflete-se principalmente na sua preocupação com os processos de aprendizagem dos educandos que, nessa perspectiva, tende a uma formação para os professores e as professoras que dê conta dos métodos adequados ao ensino-aprendizagem, como se a boa educação dependesse quase que exclusivamente do bom uso desses. Já a influência da sociologia se dá principalmente no que toca à questão da educação como base para o desenvolvimento político e econômico da sociedade. O ensino técnico é uma das opções que se privilegia a partir dessa concepção e, em nome da racionalidade e da produtividade, o professor e a professora, em muitas situações, separadas as funções de planejar e executar, são reduzidos à condição de um *mero executor de atividades emanadas do setor de planejamento*. (Aranha, 1989a:193)

Sabendo dos limites desses discursos, entre eles, o burocratizado que tem os professores e as professoras como técnicos do ensino e o discurso psicologizado que tem os professores e as professoras como aqueles que têm “jeito para a coisa” ou os que têm os métodos adequados, faz-se presente também, no nosso século, uma grande preocupação com o papel político do professor e da professora, no sentido de tomá-los como pessoas

²Segundo Manacorda, um dos mais geniais observadores das relações entre educação e produção, entre educação e sociedade. (1996:319)

engajadas e comprometidas com o processo de construção histórica da sociedade. Entre esses destacamos Freire, que segundo Aranha(1989b):

(...) “liga-se a uma das tendências da moderna concepção progressista segundo a qual, descoberto o caráter político da educação, é necessário torná-lo acessível às camadas populares dela excluídas. E, ainda mais, torná-la o espaço da discussão e da problematização visando a transformação da realidade social”. (p.274)

Tal concepção de educação, exige dos professores e das professoras, uma formação política no sentido de saberem o que e porque se está a fazer o que se está fazendo como educação. É através desse saber-se o que e porque se está a fazer, que segundo Freire(1995), o professor e a professora, podem fazer do seu fazer, uma prática. Nas palavras desse autor: *não haveria prática, mas puro mexer no mundo se quem, mexendo no mundo, não se tivesse tornado capaz de ir sabendo o que fazia ao mexer no mundo e para que mexia.* (p.102)

A partir dessa leitura da História da Educação que fizemos, centrando nossas atenções sobre a formação política dos professores e das professoras, algumas considerações merecem nosso destaque. Essas, dependendo do olhar de quem as olha, podem constituir-se não apenas em considerações finais, mas em questões que merecem novas leituras e outras discussões.

Inicialmente, o que é interessante observar, é que a sociedade, à medida em que vai se complexificando, dando lugar à divisão de tarefas e de poderes, sente a necessidade de ter alguém que, preparado especificamente, introduza os seus, à ordem social pretendida. É dessa necessidade que nasce a figura do educador como função específica. Assim, dependendo dos objetivos pretendidos e valores cultivados nos diferentes períodos históricos, cada sociedade exige dos seus educadores, competências e tarefas que se voltem ao alcance desses objetivos e à preservação de seus valores. É essa exigência por parte da sociedade, imputada a seus educadores, que imprime caráter político à sua tarefa, uma vez que

“todas as atividades, de indivíduos, de grupos ou de instituições, que influem sobre o comportamento das pessoas, ou para que aceitem passivamente as decisões de outras ou para que resistam a elas, ou para que conservem a ordem estabelecida ou para que procurem mudá-la, ou para que apoiem o governo ou para que se oponham a ele, são atividades políticas.” (Dallari, 1984:83)

Uma outra consideração, refere-se quanto ao acesso à educação que, a partir de Lutero, ganha uma nova dimensão: ser garantido para todos, independentemente de sua condição social, econômica e cultural. O acesso de todos à educação, traz novas influências sobre a formação dos professores e sobre o papel político dos mesmos. Se, antes, ao menos em tese, praticamente todos os educadores estavam voltados a educar para a manutenção da ordem social estabelecida, a partir do acesso seletivo dos alunos, há, com a proposta de uma educação para todos, perspectivas de possibilidade de se pensar em novas formas, conteúdos e objetivos de ensino. Isso não sugere apenas uma nova concepção de educação, mas também uma nova maneira de entender a formação dos professores e o seu papel político na sociedade.

Uma terceira e última consideração pode ser feita nos seguintes termos: à medida em que a Igreja perde a sua hegemonia sobre o processo educativo, novos pensares passam a ser contemplados e legitimados no espaço da educação. Esses também provocam repercussões sobre o papel político dos professores e das professoras. Em outras palavras, se, em outros tempos, era função do educador, manter a ordem social implantada, não importando se essa contemplava, justamente ou não, todos os segmentos sociais que a compunham, há, hoje, todo um aporte teórico a favor de um professor e de uma professora, tomados em sua condição de profissionais políticos da educação, no sentido de se fazerem cada vez mais próximos e comprometidos com aquilo que, segundo Freire(1995), não deve faltar nas suas relações com os alunos e alunas: *permanente disposição em favor da justiça, da liberdade, do direito de ser.* (p.77)

Referências Bibliográficas

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989a.
- _____. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989b.
- DALLARI, Dalamo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: Abril Cultural / Brasiliense, 1984.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971.

- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1997.
- LUTERO, Martinho. "Aos conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham Escolas Cristãs. In: *Obras Seleccionadas*. vol.5. São Leopoldo: Ed. Sinodal; Porto Alegre: Ed. Concórdia, 1995.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação*. Da Antiguidade aos nossos dias. 5ªed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979.
- PINTO, Alvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.