

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire



EDUCAR PARA DESENVOLVER E CONSCIENTIZAR

João Viegas Fernandes

1. INTRODUÇÃO

Sendo sociólogo de formação académica, o facto de exercer a profissão numa Instituição de Formação de Professores e uma vez que os problemas educativos necessitam de soluções multi- e transdisciplinares, isso "obriga-me" a entrar em contacto com outras áreas científicas. Neste âmbito permito-me salientar, pelos seus relevantes contributos para a educação e pela influência exercida em várias gerações de educadores, três nomes: Piaget, Vygotsky e Paulo Freire*, que muito têm marcado os meus trabalhos.

Bourdieu & Passeron (1970) salientaram que a reprodução cultural e social realizada através da Escola, se operava através da violência simbólica que consistia na imposição de um arbítrio cultural (em consonância com o capital cultural e os interesses dos grupos sociais dominantes) pela Autoridade Pedagógica. O/A educador/a tende a impôr às classes dominadas e às minorias raciais e étnicas o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante e simultâneamente, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade das suas próprias culturas.

Com efeito a reprodução cultural e social, das várias formas de desigualdade social (classe, raça, etnia, religião, grupos regionais e género), assenta em grande parte no facto do actual funcionamento da escola estar em sintonia sómente com os pré-requisitos dos/as alunos/as oriundos dos grupos sociais dominantes. Não obstante a heterogeneidade da população escolar, os currículos hegemónicos são a nível do conteúdo: homogéneos, indiferenciados, centrados nos conhecimentos e competências das classes média e alta urbanas, eurocêtricos (nos E.U.A. anglocêtricos) e androcêtricos.

*Tive a oportunidade e o privilégio de conviver e de me tornar amigo de Paulo Freire em 1992, no XVIII Congresso Anual da SIETAR, em Montego Bay, na Jamaica. Paulo Freire foi nesse ano convidado de honra do congresso e a sua participação constituiu uma referência fundamental para os educadores dos muitos países presentes. Sendo sem dúvida o educador de língua portuguesa mais prestigiado e conhecido, as suas conceptualizações e intervenções/acções em educação difundiram-se em toda a América Latina, em vários países de África, bem como em muitas outras partes do mundo. É de salientar, nos últimos anos, o impacto da sua obra na comunidade científico-educacional Norte Americana, de que são testemunho as recentes publicações em língua inglesa de, com ou sobre Paulo Freire.

Veículos conhecimentos abstratos; compartimentados por disciplinas; desligados das vivências dos/as alunos/as e desprezam e ignoram os saberes, as capacidades e as competências desenvolvidas pelas culturas dominadas (classes trabalhadoras, minorias raciais, étnicas religiosas e geográficas); (Young, 1971, 1972, 1973, 1977; Bernstein, 1971, 1973, 1975, 1981, 1982, 1984; Bourdieu, 1971, 1976, 1977, 1980; Bourdieu & Passeron 1964, 1970, 1977; Anyon 1978, 1979, 1980, 1981, 1983; Apple 1971, 1977, 1979, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1988; Freire, 1970, 1972, 1975, 1985, 1987; Giroux, 1981, 1983, 1988a, 1988b; Shor e Freire 1987; Shor, 1987; Whitty, 1974, 1976, 1977, 1985; Viegas Fernandes, 1987, 1988, 1989). Outra característica importante dos currículos hegemónicos é a de maximizarem a importância da racionalidade lógico-matemática e da capacidade linguística, desprezando o desenvolvimento de competências cognitivas noutros domínios (Howard Gardner, 1989), bem como de não articularem o desenvolvimento cognitivo dos/as educandos/as, com o afectivo, o sensitivo, o ético e o estético (Viegas Fernandes, 1989).

Os currículos hegemónicos, a nível da forma, baseiam-se numa pedagogia expositiva por parte do/a professor/a. É pressuposto que os/as estudantes memorizem o que o/a professor/a diz. O/a professor/a é um/a especialista em transferir conhecimentos. Os/as estudantes são, usados/as como receptáculos do conhecimento existente. Trata-se duma concepção behaviorista de ensino. É o que Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, designou pela concepção bancária de educação "A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante". (Paulo Freire, 1982).

Um dos grandes contributos de Paulo Freire é o de relacionar a reprodução cultural e social, escolar, ao nível da divisão social e sexual do trabalho, com a reprodução ideológica. A imposição do arbítrio cultural (currículo hegemónico) pela autoridade pedagógica, não só é um factor decisivo nas dificuldades de aprendizagem com que se debatem os educandos/as oriundos dos grupos sociais dominados, o que conduzirá à sua exclusão prematura da Escola, mas também constitui um elemento base para a sua alienação e indocinação ideológica.

É pois necessário o/a educador/a tomar como ponto de partida de todas as aprendizagens o capital cultural dos/as educandos/as, para que se

promovam verdadeiras (significativas) aprendizagens e para que se desenvolva a conscientização dos mesmos.

Os/as educandos/as são sujeitos activos das suas próprias aprendizagens, como já referira Piaget.

Vários autores neo-Piagetianos nomeadamente Howard Gardner e Duckworth, salientam que a aprendizagem é grandemente facilitada se os novos conhecimentos a assimilar forem relacionados com saberes anteriores dos sujeitos. A ênfase na importância crucial que os conhecimentos anteriores dos/as alunos/as e que o contexto em que decorre a aprendizagem, assumem na assimilação de novas informações e experiências, constitui ponto de confluência entre as conceptualizações desses autores neo-Piagetianos, com as posições neo-Vygotskianas (de que J. Bruner, M. Cole e J. Wertsch são alguns dos principais mentores) e com pressupostos básicos de áreas científicas diversas como: a Sociologia da Educação (salientam-se entre outros, os contributos de Bernstein, Bourdieu, M. Apple e G. Whitty); de Epistemologia Genética (Karl Popper, 1989); de Teoria Curricular (Apple, 1988, 1991; Nunan, 1988; Barrow, 1986 e Ben Peretz, 1990); de Educação Multicultural (Nemetz e Robinson, 1985; Ramsey, 1987); e de Educadores Ecléticos como Paulo Freire.

2. CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULOS CONTRA-HEGEMÓNICOS - GRUPALIZAÇÃO DO ENSINO

Tem sido apontada como solução, para os problemas decorrentes dum currículo hegemónico e indiferenciado, a necessidade de individualização do ensino. Neste sentido Howard Gardner (1989) preconiza "uma educação centrada no indivíduo - um currículo individualmente centrado". Discordo da solução preconizada por Gardner por três razões:

- a primeira, devido a ser economicamente impossível generalizar esta solução a toda a população escolar, nomeadamente, porque requereria que cada professor/a não tivesse mais de dez a quinze alunos/as por turma.

- a segunda, porque é pedagogicamente inviável. Mesmo que houvesse sómente dez a quinze alunos/as por turma, os/as professores/as não estariam aptos a ensinar de dez ou quinze maneiras diferentes (estratégias e métodos de ensino diferenciados, diferentes materiais escolares e uso de exemplos diversos. Será ainda de acrescentar que, em virtude de os/as professores/as do ensinos preparatório e secundário terem, em regra, de seis a oito turmas distintas, a solução de Gardner implicaria que lhes fosse requerida uma tarefa impossível.

- a terceira, é que mesmo que fosse economicamente possível e pedagogicamente viável, o ensino individualizado não é necessário nem conveniente.

Não é necessário, porque embora os/as alunos/as presentes numa turma sejam todos diferentes é possível definir a partir dos **"perfis educacionais"** de cada aluno/a (competências cognitivas, conhecimentos anteriores e estilos de aprendizagem), conjuntos de alunos/as em situação similar perante o processo de ensino aprendizagem - **"grupo educandos tipo"**. Assim a necessidade de diferenciação curricular fica limitada aos diferentes "grupos educandos tipo" existentes em cada turma. É de salientar ainda que, em regra em cada escola, se verifica a repetição dos "grupos educandos tipo" nas diferentes turmas do mesmo ano de escolaridade.

Designo por **"grupalização do ensino"** a diferenciação e a adequação do processo de ensino-aprendizagem em relação aos diferentes "grupos educandos tipo" presentes em cada turma - "currículo centrado nos diferentes grupos educandos tipo".

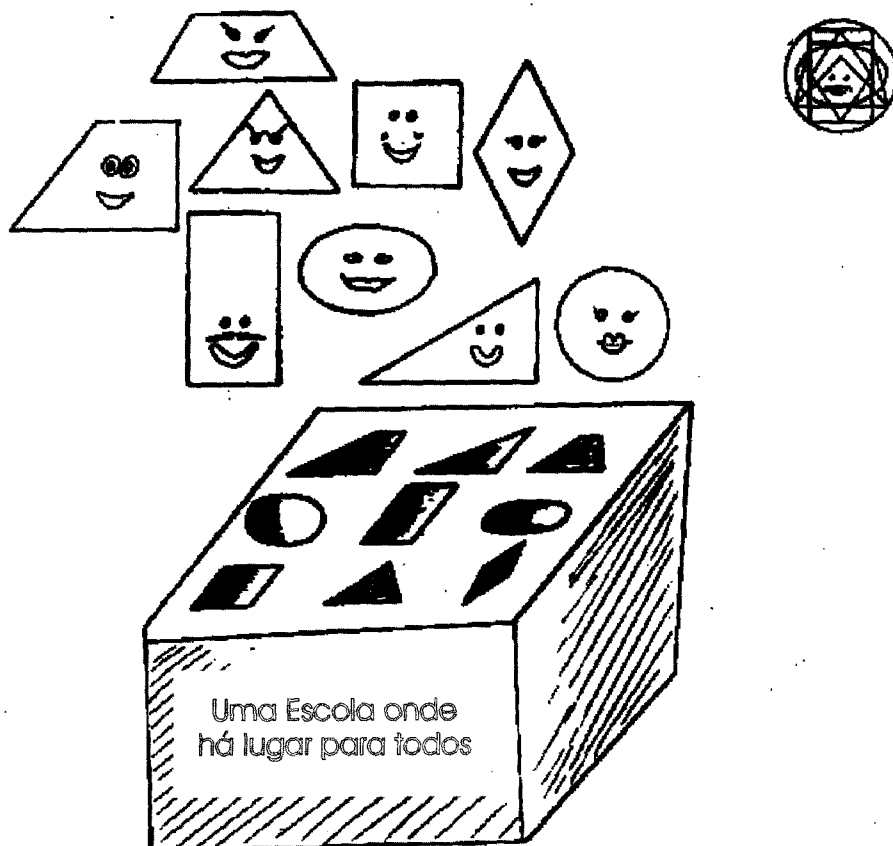
A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo operam-se através duma reorganização cognitiva activa, induzida pelo conflito cognitivo que se verifica entre a nova informação a assimilar e o esquema conceptual do sujeito. Contudo, a acomodação e a equilibração cognitivas só são possíveis dentro de certos limites, daí a importância que assume a noção de Vygotsky de **"zona de desenvolvimento próximo"**: "a distância entre o nível de desenvolvimento actual determinado através da resolução autónoma de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com colegas mais competentes." (Vygotsky 1970, pp.87).

Todos os/as alunos/as pertencentes a um mesmo "grupo educandos tipo" encontram-se na mesma "zona de desenvolvimento próximo", devendo ser ensinados/as a partir dos mesmos materiais escolares e dos mesmos exemplos concretos (relacionados com os seus backgrounds sócio-culturais) e tendo em conta as suas competências e os seus desenvolvimentos cognitivos específicos. Os capitais culturais dos diferentes "grupos educandos tipo" constituem o ponto de partida para a aprendizagem de conceitos abstractos.

"A assimilação de nova informação por parte dos/as alunos/as depende da sua compatibilidade com o conhecimento pré-existente no/a aluno/a. Inerentemente, a instrução é a construção de um contexto no qual a nova informação é tornada compatível com os conhecimentos e capacidades anteriores do/a aluno/a" (Rogoff and Gardner, 1984, pp.97).

Se como vimos, o actual processo de ensino que é centrado no abstracto, contraria a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivos dos/as alunos/as (Gardner, 1984, 1989; Rogoff 1984; Duckworth, 1987), da

GRUPALIZAÇÃO DO ENSINO



O/a professor/a deve adequar o discurso pedagógico, as interrelações e as interações na sala de aula, os materiais educativos, a ritmagem, a sequência programática, as estratégias e o processo de avaliação aos vários "grupos educandos tipo" presentes em cada turma.

NOTA: Esta ilustração do conceito de grupalização do ensino foi desenvolvida pelo autor, como contraponto à do ensino indiferenciado, caracterizado por Paulo Freire e equipa do IDAC, no livro "CUIDADO ESCOLA! - desigualdade, domesticação e algumas saídas".

mesma forma um processo de ensino-aprendizagem confinado só ao concreto teria consequências semelhantes.

Como refere Vygotsky (1978, pp. 89) "um sistema de ensino baseado sómente no concreto... não sómente falharia a ajudar as crianças retardadas a ultrapassarem os seus handicaps inatos mas também reforçaria os seus handicaps, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e conseqüentemente à supressão dos rudimentos de qualquer pensamento abstracto que tais crianças ainda tenham. Precisamente porque as crianças retardadas quando abandonadas a si próprias, nunca atingirão formas elaboradas de conhecimento abstracto, a escola deve fazer todo o esforço em puxá-las nesta direcção".

Assim, para que os/as alunos/as pertencentes aos diferentes "grupos educandos tipo", desenvolvam as suas competências ao nível da abstracção, da generalização e da relação entre diferentes contextos (próprias das operações formais e do código elaborado), é **imprescindível** que o processo de ensino-aprendizagem lhes promova a **exercitação mental, partindo dos concretos (culturalmente diversificados por "grupos educandos tipo", passando ao universal abstracto (conceitos científicos) e retornando ao concreto. É de salientar, que o concreto de retorno é qualificativamente diferente do concreto de partida. Enquanto que para cada grupo, se parte dum concreto específico, o concreto de chegada de todos os grupos da turma inclui e abrange, não só, todos os concretos de partida, mas também, como esses concretos foram mediados e superados por um conceito universal abstracto e abrangente, vai permitir a relação, a generalização e a aplicação dos conhecimentos adquiridos a outros contextos concretos semelhantes, mas não vivenciados pelos/as alunos/as.**

O/A professor/a parte da realidade plural dos diferentes "grupos educandos tipo" de forma a que os/as estudantes ultrapassem o conhecimento da sua própria realidade. O/A professor/a, ao estruturar a aprendizagem contextualizando-a, orienta os/as alunos/as pertencentes aos diferentes "grupos educandos tipo", a desenvolverem conexões entre diversos contextos problemáticos, criando similaridade entre contextos. O êxito do ensino e da aprendizagem depende da criação de contextos de comunicação instrucional comuns entre professor/a e os diversos grupos educandos tipo existentes em cada turma.

Como o/a professor/a deve estruturar a aprendizagem dos diversos grupos educandos tipo ensinando perto do limite superior "da zona de desenvolvimento próximo" (Vygotsky, 1978), "da região de sensibilidade à instrução" (Wood and Middleton, 1975) ou da "zona de problematização tolerável" (Elshort, 1985), os conflitos cognitivos que se verificam no decurso do processo de ensino-aprendizagem, entre o/a professor/a e os/as alunos/as e entre os/as alunos/as pertencentes ao mesmo "grupo educandos

tipo", torna possível a incorporação de novos conhecimentos aos esquemas conceptuais de cada aluno/a.

Com efeito, como os choques cognitivos se verificam no âmbito da "zona de desenvolvimento próximo", a equilibração das estruturas cognitivas (assimilação/acomodação) é possível porque são preservadas as estruturas assimiladoras correspondentes aos esquemas conceptuais dos/as alunos/as dos diferentes "grupos educandos tipo".

A "grupalização do ensino" pressupõe, ainda como requisito fundamental, a necessidade do/a professor/a promover o intercâmbio de saberes e competências específicas, próprias dos diferentes "grupos educandos tipo", através da realização conjunta de problemas, tarefas e experiências por grupos de trabalho que integrem alunos/as com diferentes perfis educacionais (capitais culturais diversos e diferentes capacidades de abstracção). Isto é, fomentar o intercâmbio de saberes e competências entre colegas, que se situam em diferentes "zonas de desenvolvimento próximo", através da resolução comum dos mesmos problemas, tarefas ou experiências.

3. CONCLUSÃO

Um "currículo centrado nos diferentes grupos educandos tipo" (grupalização do ensino) é mais conveniente que um "currículo centrado no indivíduo" (individualização do ensino) **porque acelera o desenvolvimento cognitivo através da rentabilização dos conflitos cognitivos (conducentes a novas equilibrações cognitivas) que se verificam durante o ano escolar: quer entre o/a professor/a e os/as alunos/as pertencentes aos diferentes "grupos educandos tipo"; quer entre os/as alunos/as pertencentes ao mesmo "grupo educandos tipo"; quer ainda entre alunos/as pertencentes a diferentes "grupos educandos tipo", quando são confrontados com saberes e competências diferentes das suas na realização de problemas, de tarefas ou de experiências educativas comuns.**

Os pressupostos fundamentais da grupalização do ensino são:

- A necessidade do/a professor/a se assumir como agente fundamental do desenvolvimento e implementação curricular. Isto implica uma maior autonomia das escolas e inerentemente uma maior autonomia colectiva dos/as professores/as para a adequação curricular, aos/as alunos/as "concretos" presentes em cada turma, e a melhoria da formação do corpo docente conducente ao aumento de conhecimentos e de competências no âmbito do desenvolvimento e implementação curricular.

- A exigência de, no início do ano lectivo, se recolherem dados biográficos e educacionais dos/as estudantes visando determinar os perfis

educacionais de todos/as os/as estudantes presentes em cada turma, de forma a definir e caracterizar os diversos "grupos educandos tipo".

- A indispensabilidade da concepção de conteúdos programáticos e de materiais escolares adequados aos diferentes "grupos educandos tipo", existentes em cada turma.

- A imprescindibilidade da diversificação dos métodos e técnicas de ensino e de contextualização da prática pedagógica de acordo com a heterogeneidade dos diferentes "grupos educandos tipo" e a diversidade, especificidade e dificuldade das matérias e tarefas a leccionar.

- A inevitabilidade de ser um curriculum multicultural. Para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de todos/as estudantes é imprescindível relacionar o ensino dos conhecimentos escolares com os diversos capitais culturais, habitus e códigos dos diferentes "grupos educandos tipo".

- A necessidade de articulação do processo de educação formal na Escola com o informal na/s família/s e na/s comunidade/s, bem como do envolvimento dos pais no processo educativo. Isto implica vários aspectos:

- primeiro, os/as professores/as devem conhecer os universos temáticos, os conhecimentos e as competências básicas das diferentes comunidades em que a Escola está inserida;

- segundo, os conteúdos e os materiais escolares devem integrar esses diferentes conhecimentos e competências;

- terceiro, as estratégias, os métodos e as técnicas de ensino devem adequar-se à realidade socio-cultural plural e diversificada da população escolar.

BIOGRAFIA

João Viegas Fernandes, é Professor Coordenador na área de Sociologia da Educação, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. As suas principais áreas de docência e de investigação são: Formação de Professores, Educação Intercultural, Educação e Intervenção Comunitária, Desigualdades Sociais (classe, raça, étnia, religião, região e género) e Materiais Educativos. No âmbito da Sociologia da Educação está especialmente empenhado na teoria da resistência, no quadro da qual procura desenvolver programas, materiais escolares e práticas pedagógicas contra-hegemónicos, visando contrariar a reprodução cultural e social através da Escola. É autor de vários artigos e livros sobre as problemáticas atrás referidas. Presidiu à organização das duas primeiras Conferências Internacionais de Sociologia da Educação realizadas em Portugal.

Correspondência: João Viegas Fernandes, Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve, Campus da Penha, 8000 Faro, Portugal, Fax:351-89-864675.

BIBLIOGRAFIA

- ACKERMAN, P. et al. (Eds) (1989)-Learning and Individual Differences: Advances in Theory and Research (New York, Freeman).
- APPLE, M. N. (1971)-The hidden curriculum and the nature of conflict, *Interchange*, 2.
- APPLE, M. W (1977)-Power and School Knowledge, *Review of Education*, 3.
- APPLE, M. W. (1979)-Ideology and Curriculum (London, Routledge & Kegan Paul).
- APPLE, M. W. (1980)-The other side of the hidden curriculum: correspondence theories and the labour process, *Journal of Education*, 162.
- APPLE, M. W. (1981)-Social Structure, Ideology and curriculum, in: M. Lawn and L. Barton (Eds) *Rethinking Curriculum Studies* London, Croom Helm.
- APPLE, M. W. (Ed) (1982a)-Cultural and Economic Reproduction in Education (London, Routledge & Kegan Paul).
- APPLE, M. W. (1982b)-Curricular form and the logic of technical control, in: M. W. Apple (Ed) *Cultural and Economic Reproduction in Education* (London, Routledge & Kegan Paul).
- APPLE, M. W. (1982c)-Education and Cultural Reproduction: a critical assessment of programs of choice, in: R. Everhart (Ed) *The Public School Monopoly* (Boston, Ballinger Press).
- APPLE, M. W. (1984)-The Political Economy of Text Publishing, *Educational Theory*, 34.
- APPLE, M. W. (1985)-Education and Power (Boston , ARK Paperbacks).
- APPLE, M. W. (1988)-Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education (New York and London, Routledge).
- APPLE, M. W. & KING, N. (1977)-What do schools teach? *Curriculum Inquiry*, 6.
- APPLE, M. W. & WEIS, L. (1983)-Ideology & Practice in Schooling (Philadelphia, Temple University Press).
- APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. K. (Eds) (1991)-The Politics of the Textbook (New York, Routledge).
- BARROW, R. (1986)-Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory (Sussex, Wheatsheaf Books, Althouse Press).
- BARTON, L., MEIGHAN, R. & WALKER, S. (1980)-Schooling Ideology & the Curriculum (Lewes, Falmer Press).

- BENAVENTE, A. (1990)-Escola, Professores e Processos de Mudança (Lisboa, Livros Horizonte).
- BENAVENTE, A. & CORREIA, A.P. (1981)-Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária (Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento).
- BENAVENTE, A. et al. Era Uma Vez a Escola (Lisboa, Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento).
- BENAVENTE, A. et al. (1987) Do outro lado da Escola (Lisboa, Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento).
- BEN-PERETZ, M. (1990)-The Teacher-Curriculum Encounter (State University of New York Press).
- BERNSTEIN, B. (1971a)-Class, Codes and Control, Vol. 1 (London, Routledge & Kegan Paul).
- BERNSTEIN, B. (1971b)-On the Classification and Framing of Educational Knowledge, in: M.F.D. Young (Ed) Knowledge and Control (London, Collier-Macmillan).
- BERNSTEIN, B. (1973)-Class, Codes and Control, Vol. 2 (London, Routledge & Kegan Paul).
- BERNSTEIN, B. (1980)-Class, Codes and Control, Vol. 3: ToWards a Theory of Educational Transmissions (Boston, Routledge & Kegan Paul).
- BERNSTEIN, B. (1982)-Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model, in : M. Apple (Ed) Cultural and Economic Reproduction in Education (London, Routledge & Kegan Paul).
- BERNSTEIN, B. & DIAZ, M. (1984)-Towards a Theory of Pedagogic Discourse, Core: Collected Original Resources in Education, Vol. 8.
- BEYER, L. E. & APPLE, M. W. (Eds) (1988)-The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities (New York, State University).
- BOUDON, R (1979)-Efeitos perversos e ordem social (Rio de Janeiro, Zahar Editores).
- BOUDON, R. (1981)-A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais (Brasilia, Editora Universal de Brasilia).
- BOURDIEU, P. (1971a)-Intellectual field and creative project, in: M. F. D. Young (Ed) Knowledge and control (London, Collier-Macmillan).
- BOURDIEU, P. (1971b)-Systems of Education and Systems of Thought, in: M. F. D. Young (Ed) Knowledge and Control (London, Collier-Macmillan).

- BOURDIEU, P. (1976)-The School as a conservative force, in: R. Dale et al. (Eds) *Schooling and Capitalism* (London, Routledge & Kegan Paul).
- BOURDIEU, P. (1977a)-*Outline of Theory and Practice* (London, Cambridge University Press).
- BOURDIEU, P. (1977b)-Cultural reproduction and social reproduction, in: J. Karabel & A. Halsey (Eds) *Power and Ideology in Education* (New York, Oxford University Press).
- BOURDIEU, P. (1980)-*Questions de Sociologie* (Paris, Les Editions de Minuit).
- BOURDIEU, P. (1984)-*Homo Academicus* (Paris, Les Editions de Minuit).
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1964)-*Les Hérités, les étudiants et la culture* (Paris, Les Editions de Minuit).
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1977)-*Reproduction in Education, Society and Culture* (London, Sage Publications).
- BRUNER, J. S. (1966)-*Toward a theory of Instruction* (The Belknap Press of Harvard University Press).
- BRUNER, J. S. (1986)-*Actual Minds, Possible Worlds* (Harvards University Press).
- BRUNER, J. S. (1988)-Vygotsky: a historical and conceptual perspective, in: Werstsh, J. V. (Ed) *Culture Communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (Cambridge University Press).
- BRUNER, J. S. (1990)-*Acts of Meaning* (Cambridge, Harvard University Press).
- BRUNER, J. & Haste, H. (Eds) (1987)-*Making Sense: The Child's Construction of the World* (London and New York, Methwen).
- CAMPOS, B. P. (1976)-*Educação sem Selecção Social* (Lisboa, Livros Horizonte).
- CHOMSKY, N. (1988)-*Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures* (Cambridge, The Mit Press).
- COHEN, L. & COHEN, A. (Eds) (1986)-*Multicultural Education: a sourcebook for teachers* (London, Harper & Row).
- COLE, M. (1988)-The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other, in: Wertsch, J. V. (Ed) *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives* (Cambridge University Press).
- COLE, M. (Ed) (1988)-*Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory* (London, The Falmer Press).
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988) - *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo* (Lisboa, Ministério da Educação).

- CONNEL, R. W. et al. (1983)-Making the Difference: Schools, Families and Social division (Sydney, Allen & Unwin).
- CORTESÃO, L. & TORRES, M. A. (1983)-Avaliação Pedagógica II- Perspectivas de Sucesso (Porto, Porto Editora).
- CORTESÃO, L. & TORRES, M. A. (1984)-Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar (Porto, Porto Editora).
- COSTA, A. F. & MACHADO, F. L. (1987)-Meios Populares e Escola Primária, in: Sociologia - Problemas e Práticas 2 (Lisboa, Publicações Europa-América).
- DAVIES, D. (1987)-Parent Involvement: What Research Says to Administrators, in: Education and Urban Society.
- DAVIES, D. et al (1989)-As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas (Lisboa, Livros Horizonte).
- DIAS, E. L. (1989)-Em Busca do Sucesso Escolar. (Lisboa, Livros Horizonte).
- DOMINGOS, A. M. et al. (1986)-A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação (Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian).
- DUCKWORTH, E. (1987)-The having of wonderful ideas & other essays on teaching & learning (New York, Teacher College Press).
- EGGLESTON, J. (1980)-The Sociology of the School Curriculum (Boston, Routledge & Kegan Paul).
- EINSTEIN, A.-Ideas and Opinions. (New York, Bonanza)
- FELDMAN, D. (1980)-Beyond Universals in Cognitive Development (Norwood, N. J., Ablex Publishers).
- FELDMAN, D. (Ed) (1990)-The Social Psychology of Education (Cambridge, Cambridge University Press).
- FORMOSINHO, J. (1984a)-A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, in: O Ensino (Associação Socio-Pedagógica Galaico-Portuguesa).
- FORMOSINHO, J. (1984b)-Um modelo de formação profissional de Professores para a Galiza, in: O Ensino (Associação Socio-Pedagógica Galaico-Portuguesa, números 7, 8, 9 & 10).
- FORMOSINHO, J. (1986a)-Da Formação Inicial como ponto de partida à Formação Contínua como ponto de chegada, in: Cadernos da FENPROF, nº 7 (Federação Nacional dos Professores).
- FORMOSINHO, J. (1986b)-A Regionalização do Sistema de Ensino, in: Cadernos Municipais, Revista de Acção Regional e Local, nrs.38-39.
- FORMOSINHO, J. (1986c)-Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: O Modelo Empiricista, o Modelo Integrado, in: As Ciências da Educação e a Formação de Professores (GEP/Ministério da Educação).

- FORMOSINHO, J. (1987a)-A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas, in: O Ensino (Revista Internacional Galaico-Portuguesa de Sociopedagogia e Sociolinguística, nrs. 18,19,20,21,22).
- FORMOSINHO, J. (1987b)-Educating for Passivity, in: tese de doutoramento (London University).
- FORMOSINHO, J. (1987c)-Profissionalização em serviço - Um Projecto Educativo de Formação Profissional de Professores, in: Psicologia, nº3 (Revista da Associação Portuguesa de Psicologia).
- FORMOSINHO, J. (1988)-A Promoção de uma Concepção Profissional do Papel e da Formação dos Professores: O Contributo da Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho (1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação).
- FRANÇA, C.A.V. (1987)-Educação Consonante: Interferências Educacionais da Teoria da Dissonância Cognitiva (São Paulo, Editora Pedagógica Universitária).
- FREIRE, PAULO (1970)-Educação como Prática da Liberdade (Lisboa, Dinalivro).
- FREIRE, PAULO (1974)-Educação como Prática da Liberdade (Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA).
- FREIRE, PAULO (1975)-Pedagogia do Oprimido (Porto, Afrontamento).
- FREIRE, PAULO (1976)-Acção Cultural para a Liberdade e outros escritos (Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra S/A).
- FREIRE, PAULO (1977)-Acção Cultural para a Libertação e outros escritos (Lisboa, Moraes Editora).
- FREIRE, PAULO (1977)-A Mensagem de Paulo Freire-teoria e prática da libertação (Porto, Editora Nova Crítica).
- FREIRE, PAULO (1985)-The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation. (Massachusetts, Bergin & Garvey).
- FREIRE, PAULO & MACEDO, D. (1987)-Literacy: Reading the Word & the World (Massachusetts, Bergin & Garvey).
- FREIRE, PAULO et al. (1987)-O Processo Educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Revière (Petrópolis, Vozes).
- FOUCAULT, M. (1980)-Power and knowledge: selected interviews & other writings 1972-1977 (New York, Pantheon Books).
- GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (1987)-A origem sócio-económica do aluno e o sucesso escolar. (Lisboa, GEP/MEC).
- GARDNER, H. (1982)-Art, Mind and Brian: A Cognitive Approach to Creativity. (New York, Basic Books)
- GARDNER, H. (1985)-Frames of Mind: the theory of multiple intelligences (New York, Basic Books, Inc.).

- GARDNER, H. (1989)-To Open Minds: Chinese Clues to the Dilema of Contemporary Education (New York, Basic Books).
- GARDNER, H. & PERKINS, D. (Eds) (1989)-Art, Mind & Education: Research from Project Zero (University of Illinois Press).
- GEORGE, P. (1969)-Sociologia e Geografia (Rio de Janeiro, Forense)
- GIROUX, H. (1983a)-Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition (Massachusetts, Bergin & Garvey).
- GIROUX, H. (1983b)-Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis, Harvard Educational Review, 53.
- GIROUX, H. (1988)-Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning (Massachusetts, Bergin & Garvey).
- GIROUX, H. & PURPEL, D. (Eds) (1983)-The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery? (Berkeley, McCutchan)
- GODELIER, M. (1988)-The Mental end the Material: Thought Economy and Society (London-New York, Verso).
- GOLDNER, A. (1972)-The coming Crisis of Western Sociology (London, Heinemann Educational Books).
- HARPER, B. et al (1984)-Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas (São Paulo, Brasiliense).
- HORTON, M. & FREIRE, P. (1990)-We make the road by walking - Conversations on Education and Social Change (Philadelphia, Temple University Press).
- INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO (1981) - Política Educacional num contexto de crise e transformação social (Lisboa, Moraes Editores/I.E.D.).
- JACQUARD, A. (1989)-Que é ser inteligente? (Lisboa, Terramar)
- JANUÁRIO, C. (1988)-O Currículo e a Reforma do Ensino (Lisboa, Livros Horizonte).
- JARRETT, J. L. (1991)-The Teaching of Values (New York, Routledge)
- KATZNELSON, I. & WEIR, M. (1988)-Schooling for all: Class, Race, and the Decline of the Democratic Ideal (University of California Press).
- KEGAN, R. (1982)-The Evolving Self: Problem and Process in Human Development (Harvard University Press).
- KENDALL, F. E. (1983)-Diversity in the Classroom: A Multicultural Approach to the Education of Young Children (New York, Teachers College Press).
- KING, R. (1983)-The Sociology of School Organization (London and New York, Methuen).
- LAWTON, D. (1980)-Class, Culture and the Curriculum (Boston, Routledge & Kegan Paul).

- LIMA, M. J. & HAGLUND, S. (1982)-Escola e Mudança: O Sistema Educativo - A Escola - A Aula - O Professor (Porto, Brasilia Editora).
- LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. (1991)-Teacher Education and Social Conditions of Schooling (New York, Routledge).
- LIVINGSTONE, D. N. & CONTRIBUTORS (1987)-Critical Pedagogy & Cultural Power (Massachusetts, Bergin & Garvey).
- LURIA, A. R. (1976)-Cognitive Development: ITS Cultural and Social Foundations (Harvard University Press).
- MALLEA, J. R. (1989)-Schooling in a Plural Canada (Clevedon, Multilingual Matters).
- MARQUES, R. & VIEGAS FERNANDES, J. (1989)-Is parent involvement enough? Schools and communities integration in Portugal (San Francisco, American Educational Research Association Conference).
- MARTINHO, P. & MARTINHO, T. (1982)-Culatra, um lugar de pescadores (Lisboa, Serviço Nacional de Parques, Reservas e Património Paisagístico).
- MCANDREW, M. (1986) Études sur l'Éthnocentrisme dans les Manuels Scolaires de Langue Française au Québec (University de Montréal).
- MCLAREN, P. (1989)-Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education (New York & London, Longman).
- MEIGHAN, R. (1986)-A sociology of Educating - 2nd ed. (Sussex, Holt, Rinehart and Winston).
- MIFFLEN, F. J. & MIFFLEN, S. C. (1982)-The Sociology of Education - Canada and Beyond (Calgary, Detselig Enterprises Limited).
- MINNICH, E. K. (1990)-Transforming knowledge (Philadelphia, Temple University Press).
- MOLLO, S. (1979)-A Escola na Sociedade (Lisboa, Edições 70).
- MOLLO, S. (1982)-Construire Fabrice (Paris, Edilig).
- MOLLO-BOUVIER, S. (1986)-La Sélection Implicite a l'École (Paris, Presses Universitaires de France).
- NUNAN, D. (1988)-The Learner-Centred Curriculum (Cambridge University Press).
- PEDRO, E. R. (1982)-O Discurso na aula: Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal (Lisboa, Edições Rolim).
- PIAGET, J. (1968a)-Problèmes de le psychosociologie de l'enfance, in: G. Gurvitch, Traité de Sociologie, T. II (Paris, PUF).
- PIAGET, J. (1968b)-Epistémologie et Psychologie de l'Identité (Paris, PUF).

- PIAGET, J. (1970)-La formation du symbole chez l'enfant (Neuchâtel, Delachaux & Niestlé).
- PIAGET, J. (1972a)-Le langage et la pensée chez l'enfant (Neuchâtel, Delachaux & Niestlé).
- PIAGET, J. (1972b)-L'epistémologie génétique (Paris, PUF)
- PIAGET, J. (1972b)-Problème de psychologie génétique (Paris, Editions Denoel).
- PIAGET, J. (1973)-La construction du réel chez l'enfant (Neuchâtel, Delachaux & Niestlé).
- PIAGET, J. (1975a)-La naissance de l'intelligence chez l'enfant (Neuchâtel, Delachaux & Niestlé).
- PIAGET, J. (1975b)-L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement (Paris, PUF).
- PIATON, G. (1979)-Educação e socialização: elementos da psicossociologia da Educação (Lisboa, Moraes Editores)
- PINTO, J. M. (1985)-Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos (Porto, Edições Afrontamento).
- POPPER, K. (1988a)-Natural Selection and the Emergence of Mind, in: Radnitsky, G. & Bartley, III, W.W. (Eds) Evolutionary Epistemology, Rationality, and the Sociology of knowledge (La Salle, Illinois, Open Court).
- POPPER, K. (1988b)-Campbell on the Evolutionary Theory of Knowledge, in: Radnitsky, G. & Bartley, III (Eds) Evolutionary Epistemology, Rationality, and the Sociology of Knowledge (La Salle, Illinois, Open Court).
- POPPER, K. (1989)-Em busca de um Mundo Melhor. (Lisboa, Fragmentos).
- POPPER, K. & ECCLES, J. C. (1983)-The Self and its Brain. (London, Routledge & Kegan Paul).
- PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. (1986)-A Nova Aliança (Lisboa, Gradiva).
- PURPEL, D. E. (1989)-The Moral & Spiritual Crisis in Education: a curriculum for Justice and Compassion in Education. (Massachusetts, Bergin & Garvey).
- RAKOTOMALALA, P. & KHOI, LE THANH (1981)-A Educação no Meio Rural. (Lisboa, Moraes Editores).
- RAMSEY, P. G. (1987)-Teaching and Learning in a diverse World. (Teachers College, Columbia University).
- ROBINSON, G.L.N. (1985)-Crosscultural Understanding: Process and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators. (Pergamon Institute of English).

- ROGOFF, B. (1982)-Integrating Context and Cognitive Development, in: M. E. Lamb & A. L. Brown, (Eds): *Advances in Development Psychology*, Vol. 2 (Hillsdale, N. J., Erlbaum).
- ROGOFF, B. (1984)-Introduction: Thinking Everyday Cognition: its Development in Social Context (Harvard University Press).
- ROGOFF, B. & Lave, J. (1984)-Everyday Cognition: its Development in Social Context (Harvard University Press).
- ROGOFF, B. & Gardner, W. (1984)-Adult Guidance of Cognitive Development, in: Rogoff, B. & Lave, J. (Eds) *Everyday Cognition: its Development in Social Context* (Harvard University Press).
- SANTOS, B. S. (1987)-Um discurso sobre as Ciências.(Porto, Edições Afrontamento).
- SANTOS, B. S. (1989)-Introdução a uma Ciência Pós-Moderna (Porto, Edições Afrontamento).
- SARUP, M. (1986)-The Politics of Multiracial Education (Boston, Routledge & Kegan Paul).
- SCHWARTZMAN, S. (1981)-Ciência, Universidade e Ideologia: A Política do Conhecimento (Rio de Janeiro, Zahar Editores).
- SHARP, R. (1980)-Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling. (London, Routledge & Kegan Paul).
- SHOR, I. (1987)-Critical Teaching and Everyday Life. (Chicago and London, The University of Chicago Press).
- SHOR, I. & FREIRE, PAULO (1987)-A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. (Massachusetts, Bergin & Garvey).
- TIEDT, P. L. & TIEDT, I. M. (1990)-Multicultural Teaching.(Boston Allyn and Bacon).
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1982)-Educação e Desenvolvimento Social da Criança.(Coimbra, Livraria Almedina).
- VIEGAS FERNANDES, J. (1983)-A desigualdade Sexual/Social e as Relações de Dominação/Subordinação Homem/Mulher, Mulheres, 60 to 66.
- VIEGAS FERNANDES, J. (1984)-The Reproduction of Gender Inequality Through the Portuguese School System, Masters Degree Thesis, Boston University.
- VIEGAS FERNANDES, J. (1987)-A Escola e a Desigualdade Sexual. (Lisboa, Livros Horizonte).
- VIEGAS FERNANDES, J. (1988a)-Reflexões sobre o Ensino da Sociologia da Educação na Formação de Professores, in: *Seara Nova*, nº 18.

- VIEGAS FERNANDES, J. (1988b)-From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance, in: British Journal of Sociology of Education, Vol.9, nº2.
- VIEGAS FERNANDES, J. (1989a)-The Reproduction of Gender Inequality through the Portuguese School System. (Montréal, VIIth World Congress of Comparative Education).
- VIEGAS FERNANDES, J. (1989b)-The Sociology of Education in Teacher Training Curricula. (Birmingham, 12th International Sociology of Education Conference).
- VIEGAS FERNANDES, J. (1990a)-A Sociologia da Educação na Formação de Professores/as: Contributos para o Sucesso Escolar/Educativo. (Faro, ESE, Primeira Conferência Internacional de Sociologia da Educação).
- VIEGAS FERNANDES, J. (1990b)-Quem Ganha e Quem Perde com o Sexismo - Educação para uma Sociedade Pós-Moderna, in Escola Não Sexista Utopia ou Realidade?, Setúbal, ESE/CEE, TENET.
- VIEGAS FERNANDES, J. (1991)-A Reforma Educativa e a Relação Escola/Comunidades - Desenvolvimento e Implementação de Curricula Pluriculturais diversificados e integrados, in Escola e Comunidade, Setúbal, ESE.
- VIEGAS FERNANDES, J. (1994)-Die Konzeption von subversiven Lehrplänen, Lernmaterialien und pädagogischer Praxis in der Grundbildung, in Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit (Frankfurt, Suhrkamp).
- VIEGAS FERNANDES, J. (1995)-The Conception of Counter-Hegemonic Curricula, School Materials and Pedagogic Practices in Basic Education (EUA, no prelo).
- VYGOTSKY, L. S. (1978)-Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process. (Harvard University Press).
- VYGOTSKY, L. S. (1988)-Thought and Language. (Cambridge, The MIT Press).
- WALKER, S. & BARTON, L. (Eds) (1983)-Gender Class & Education. (New York, The Falmer Press).
- WEERTSCH, J. V. (1985)-Vygotsky and the Social Formation of Mind. (Harvard University Press).
- WEERTSCH, J. V. (Ed)-Culture Communication and Cognition: Vygotskian perspectives. (Cambridge University Press).
- WEERTSCH, J. V. et al. (1984)-The Creation of Context in Joint Problem-Solving, in: Rogoff, B. & Lave, J. (Eds) Everyday Cognition: Its Development in Social Context. (Harvard University Press).

- WERTSCH, J. V. & STONE, C. A. (1988)-The concept of Internalization in Vygotsky's account of the Genesis of Higher Mental Functions, in: Wertsch, J. V. (Ed) Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives.(Cambridge University Press).
- WEXLER, P. (1987)-Social Analysis of Education: after the New Sociology.(New York, Routledge & Kegan Paul).
- WHITTY, G. (1977)-School Knowledge and Social Control, Units 14/15 of Schooling and Society, Milton Keynes.(Open University Press).
- WHITTY, G. (1985)-Sociology and School Knowledge: curriculum theory, Research and Politics.(London, Education Paperbacks).
- WHITTY, G. & YOUNG M. (Eds) (1976)-Explorations in the Politics of School Knowledge.(Driffield, Nafferton Books).
- WILLIS, P. (1977)-Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs. (Westmead, Saxon House).
- WILLIAMS, R. (1982)-The Sociology of Culture.(New York, Schocken Books).
- WILLIAMS, V. L. (1986)-Teaching for the Two-Sided Mind.(New York), A Touchstone Book).
- YOUNG, M.F.D. (Ed) (1971a)-Knowledge and Control.(London, Collier-Macmillan).
- YOUNG, M.F.D. (1971b)-An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge, in: M.F.D. Young (Ed) Knowledge and Control (London, Collier-Macmillan).
- YOUNG, M.F.D. (1973)-Curricula and the Social Organisation of Knowledge, in: R. Brown (Ed) Knowledge, Education and Cultural Change (London, Tavistock).
- YOUNG, M.F.D. (1977)-Curriculum change-limits and possibilities, in: M. Young & G. Whitty (Eds) Society, State and Schooling. (Lewes, The Falmer Press).