

## Que Sociologia na Formação de Professores?\*

Ana Benavente\*\*

*Resumo* — Com base na análise de inquéritos e entrevistas a professores do Ensino Primário formados após 1974, este texto equaciona e interroga o papel da sociologia da educação na formação de professores para a mudança. Sob que condições pode o conhecimento sociológico ser facilitador da construção de novas práticas pedagógicas na escola primária? Que conteúdos e que abordagens metodológicas evitarão a criação de novos bloqueios à acção dos professores?

O trabalho que aqui se apresenta é um dos pontos de chegada de um percurso de investigação iniciado em torno da questão dos obstáculos ao sucesso na escola primária e das condições para a sua resolução: não equacionei, à partida, a questão da importância e do papel da sociologia da educação na formação de professores ou na transformação das práticas escolares; no entanto, esta temática revelou-se fundamental à medida que certos obstáculos de natureza simbólica se nos impunham enquanto reveladores de uma espessura do quotidiano escolar ainda pouco estudada e, em geral, “ignorada” na intervenção transformadora.

Este texto estrutura-se em torno dos quatro pontos seguintes:

1. Da importância da sociologia na formação de professores. Um percurso de investigação.
2. Os contributos da sociologia da educação: potencialidades específicas, para além do psicológico e do pedagógico-didáctico;
3. A formação dos professores após 1974. Alguns efeitos de formação sociológicos e dos discursos sociais;
4. Que sociologia na formação de professores? Conteúdos, processos e investigação

---

\* Este texto retoma a comunicação que apresentei na 1ª Conferência de Sociologia da Educação: “A Sociologia da Educação na Formação de Professores”, Faro, Abril de 1988.

\*\*Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, doutorada em Ciências da Educação pela Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education da Universidade de Genève.

## 1 — Da importância da sociologia na formação de professores. Um percurso de investigação

Construí, ao longo dos últimos anos, com colaborações diversas<sup>1</sup> uma linha de investigação em quatro fases distintas, centrando-se cada uma em diferentes temáticas e prosseguindo objectivos diversos (consultar Quadro 1).

A partir da análise dos obstáculos ao sucesso (1.<sup>a</sup> fase), centrei-me no conhecimento e na análise de alguns aspectos do universo simbólico das professoras, já que os obstáculos ao sucesso de natureza simbólica (em particular as imagens desvalorizadas dos alunos dos meios populares) têm grandes consequências no quotidiano escolar.

Na 2.<sup>a</sup> fase do trabalho, concluí que o universo pedagógico das professoras (que fundamenta e justifica as suas práticas, as suas certezas, dúvidas e interrogações), se inscreve num universo cultural que lhe dá sentido e constitui o seu quadro de referência.

Considereei como componente do universo cultural alguns aspectos da profissão que se relacionam com a realidade social e, como componentes do universo pedagógico, aspectos que se relacionam com o espaço profissional da escola; analisando a articulação entre cultural e pedagógico, caracterizei três grupos (que traduzem linhas de força características do mundo docente), ou três momentos num processo, já que não se trata de grupos estáticos. O grupo A caracteriza-se por um equilíbrio pedagógico de que a realidade social está excluída, considerada como elemento não pertinente; é um equilíbrio individual e centrado nos alunos e na sala de aula, característico de um pequeno grupo de professoras de mais de 50 anos de idade. *O grupo B* caracteriza-se pelo desequilíbrio, pelo desinvestimento do espaço escolar, pelo bloqueio da acção das professoras consideradas quase “inútil” diante da força dos mecanismos sociais e institucionais de reprodução (seja através da teoria dos dotes, seja da do handicap socio-cultural); encontramos neste grupo a maioria das professoras entrevistadas,<sup>2</sup> de todos os grupos etários considerados. *O grupo C* caracteriza-se por um equilíbrio que articula realidade social e realidade pedagógica sem que a primeira “esmague” esta última, antes a interrogando e exigindo-lhe a construção de novas respostas; é um grupo marcado por uma implicação consciente no espaço profissional, individualmente e em grupo e pela construção de um projecto pedagógico coerente com objectivos de diversificação das práticas escolares e pedagógicas. É um grupo pequeno, composto por diversas professoras de diversos grupos etários.

## QUADRO 1

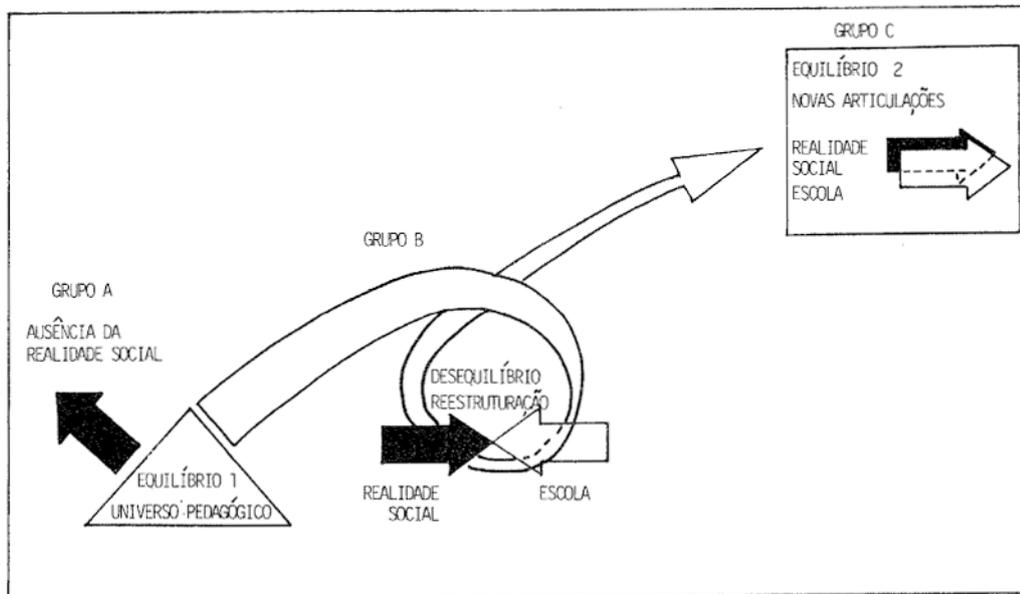
### FASES DA INVESTIGAÇÃO

	1.ª FASE	2.ª FASE	3.ª FASE	4.ª FASE
<b>TEMAS</b>	Balanco do funcionamento da escola primária Os obstáculos ao sucesso	As representações sociais da escola Universo cultural e pedagógico das professoras	Formação e processos de mudança	Práticas sociais e práticas pedagógicas. O «desvio» pelo meio social
<b>OBJECTIVOS</b>	Caracterizar uma situação	Analisar um mecanismo: articulação entre universo cultural e pedagógico das professoras e relações com o espaço escolar	Reflectir sobre os êxitos da formação e a importância desta para a transformação das práticas escolares	Construção de propostas de formação no terreno Estudo dos processos de mudança em situação real
<b>INTERVENIENTES</b>	A escola: alunos, pais, professoras nos seus contextos	Professoras	Professores formados após 1974	Alunos, professores, pais, escolas, administradores, ministério, investigadores, colectividades, autoridades locais, instituições culturais e recreativas em dois bairros
<b>METODOLOGIA</b>	Entrevistas por questionário; dados secundários. Tratamento estatístico, interpretação dos resultados	Entrevistas temáticas. Análise de conteúdo	Entrevistas das duas primeiras fases	Investigação-acção. Análise de processos vividos

O esquema que se segue ilustra e resume estes três grupos, ou de modo mais rigoroso, três momentos de um processo:

Esta análise levou a que se atribuisse uma grande importância ao universo simbólico das professoras, equanto realidade a ter em conta na mudança das práticas; levou a um alargamento da problemática, considerando a importância de cada professor, ou seja, do sujeito individual, e não apenas, como até então, a do grupo profissional enquanto sujeito colectivo.

Daí que, na, na 3.<sup>a</sup> fase de trabalho, tenha aprofundado o papel da formação e, em particular, da sociologia da educação, enquanto disciplina recentemente introduzida na formação e potencialmente portadora de elementos culturais e sociais capazes de re-equacionar o psicológico individual, o pedagógico e o didático. Se a articulação entre o pedagógico e o cultural pode jogar, tal como mostrou a análise dos três grupos, como elemento fundamental no bloqueio das práticas ou na construção da mudança, então a formação pode ter um papel de reforço dos universos socialmente construídos ou, pelo contrário, de interrogação e de facilitação da reestruturação desses universos.



## 2 — Os contributos da sociologia da educação: potencialidades específicas, para além do psicológico e do pedagógico-didáctico.

A sociologia poderá, como disse no ponto anterior, desempenhar um papel importante na destruturação e reestruturação dos universos simbólicos. E isto por duas ordens de razões: a primeira consiste no facto de a mudança das *práticas escolares e pedagógicas* só ser possível de modo significativo se estas forem consideradas enquanto *práticas sociais*. Só assim poderão diversificar-se, abrir para os espaços de vida dos alunos, tornar-se culturalmente pertinentes, transformar-se em práticas facilitadoras da apropriação dos saberes por todos os alunos; a ritualização das práticas escolares, muitas vezes alimentadas num circuito interno à instituição e à sua lógica, o seu estatuto normalizador e de “modelo” único, são aspectos de burocratização e de selectividade da escola.

Por outro lado, se as “lógicas” escolares dos professores se inscrevem em “lógicas” sociais e culturais, torna-se óbvio que a sua transformação não é apenas da ordem do pedagógico e didáctico mas também (e sobretudo) da ordem do cultural e do social.

Retomando a teoria da mudança da Escola da Palo Alto, diria que a pedagogia e a didáctica são essencialmente portadoras de mudanças de tipo 1, ou seja, de alterações que não tocam nos quadros de referência e que podem inscrever-se num mesmo tipo de lógica que as práticas anteriores; refiro-me, evidentemente, à pedagogia e à didáctica entendidas como “modos de fazer” sem equacionar as condicionantes estruturais (sociais e institucionais) das práticas. A sociologia, articulada à pedagogia e à didáctica, poderá ser portadora de mudanças de tipo 2, ou seja, de passagem a uma lógica mais abrangente, transformações de quadro de referência serão decisivas para uma mudança qualitativa nas práticas; retomando os três grupos ou três momentos do processo referidos no ponto anterior (A, B e C), pode dizer-se que a sociologia estará presente na transformação de B em C, já que a construção do sentido de acção profissional das professoras exige uma articulação entre realidade social e instituição escolar portadora de novas práticas e não fatalista e bloquadora da acção.

Quais poderão ser, então, os contributos da sociologia para a transformação da escola primária e das suas práticas? Esses contributos são de várias naturezas e podem ser sintetizados do seguinte modo:

- elucidar as relações escola-sociedade; a natureza da instituição escolar enquanto instituição social; as suas funções sociais; as contradições entre finalidades sociais explícitas e resultados de facto; mecanismos de produção desses resultados;
- contribuir para a construção do sentido da acção pedagógica. A sociologia das organizações pode dar importantes contributos para o reconhecimento das “margens de liberdade” no funciona-

mento das instituições. O sentido de acção social pode elucidar o sentido da acção colectiva e individual;

- “ler” sociologicamente a pedagogia; a diversificação das práticas pedagógicas e escolares não tem sentido social sem leituras da diversidade social e sua tradução na escola. Uma sociologia das práticas poderá ultrapassar a diversificação entendida apenas em termos psicológicos da diversidade individual dos alunos, e contribuir para a construção de práticas escolares e pedagógicas adequadas à diversidade social dos alunos que frequentam e necessitam da escola primária.

Esta síntese dos “pedidos” que a escola e a sua necessária transformação fazem à sociologia parecia-me necessária e suficiente no fim da 2ª fase de investigação; decorria como conclusão da importância dos universos simbólicos das professoras e da “força” das representações sociais nas práticas que se desenvolvem com os alunos.

A 3ª fase de investigação, centrada na formação para a mudança, encarregar-se-ia de levantar novas questões que seriam confirmadas pelo Projecto ECO I; este traria, por sua vez, outras interrogações que serão objecto dos pontos seguintes.

### 3 — A formação dos professores após 1974. Alguns «efeitos» da formação sociológica e dos discursos sociais.

A propósito dos três grupos de professores já referidos neste texto (grupos A, B e C), surgiu uma questão importante: será que esses grupos teriam pertinência no caso dos jovens professores cuja formação tinha tido lugar após 1974 e cujos universos culturais estariam marcados por vivências sociais significativamente diferentes das anteriores ao 25 de Abril?

Não só a formação incluía já (sob títulos diversos) disciplinas da área das ciências sociais como as mudanças da sociedade portuguesa tinham levado a múltiplos debates sobre temas societários; a política, as eleições, os assuntos do país, as realidades sociais, os saberes sociológicos pertenciam agora ao quotidiano da sociedade portuguesa, faziam parte do tecido de socialização dos jovens professores.

Perante esta questão, e sem realizar nenhuma investigação específica sobre o tema, limitei-me a analisar os questionários realizados durante a 1ª fase do trabalho e as entrevistas pertencentes à 2ª fase<sup>3</sup>, referentes a professores cuja formação e entrada na profissão era posterior a 1974.

Dessa análise, concluí o seguinte:

- Os discursos traduzem uma clara, deslocação da teoria dos dotes para a do “handicap” sócio-cultural; com efeito, as expli-

- cações relativas ao insucesso escolar centram-se na família e no meio social dos alunos;
- são discursos mais críticos das condições de trabalho nas escolas do que os da generalidade dos colegas interrogados; no entanto, estas críticas centram-se em aspectos imediatos;
  - são discursos bastantes “escolares” apresentado, por vezes, verdadeiros “inventários” (das dificuldades dos alunos, por exemplo) que não se baseiam na experiência, nem em situações reais;
  - aparece um vocabulário mais elaborado com termos técnicos da psicologia e da sociologia ausentes, em geral, dos discursos dos professores do ensino primário;
  - a instituição escolar e a acção do professor não aparecem nos discursos que continuam a traduzir a ausência do sentido da acção pedagógica;
  - finalmente, certas explicações de natureza sociológica, relativas às características dos meios sociais, aparecem como *a priori* nas expectativas em relação aos alunos; um pouco como se o professor, nos primeiros contactos com alunos de um determinado meio, já soubesse “tudo” sobre eles, pois o aprendera na sua formação inicial (de par, certamente, com as aprendizagens sociais).

Pode dizer-se que a análise centrada nos discursos destes jovens professores evidenciou um dos terríveis perigos e efeitos perversos que ameaçam a formação sociológica: *a de fornecer fundamentações científicas para o fatalismo do insucesso e da selectividade social da escola, substituindo assim, porventura com maior “legitimidade” justificações passadistas de ordem ideológica.*

Um aprofundamento das 6 entrevistas temáticas (das 30 realizadas) referentes à 2ª fase do trabalho, permite ainda dizer o seguinte:

- os 6 jovens professores situam-se: 2 no grupo B, em transição de B para C e 2 no grupo C; situam-se, pois, em direcção da mudança, de B para C;
- os seus discursos mais críticos, com um vocabulário actualizado, revelam disponibilidade para a mudança, interrogam mais do que afirmam.

Mas será que a mudança de discursos referente ao insucesso, à escola e aos alunos, traduzem uma mudança de relação com o espaço escolar e pedagógico?

Será o conhecimento sociológico portador de novos meios de acção (ou seja, de novas práticas)?

Verifica-se que o conhecimento sociológico pode trazer consigo uma *lucidez inoperante*; por outro lado, uma certa “consciência” sociológica não é suficiente para que os professores vejam o sentido da sua acção profissional; é assim que, num discurso de análise crítica da escola e do

seu papel de reprodução social, uma professora diz que “se não houvesse classes desfavorecidas, resolvia-se logo tudo”; dito de outro modo, a acção dos professores não se inscreve no circuito do poder; o “poder” social e institucional é lido como sendo exterior à vida e ao funcionamento das instituições (neste caso, da instituição escolar). Por outro lado, quando aparece a consciência da importância da acção do professor (outra entrevista) isso não significa que este seja capaz de construir novas práticas; diz este professor “eu acho que os problemas na escola também têm a ver com o trabalho que se faz com eles (alunos) mas depois, não sei, há questões que temos que ultrapassar, questões psicológicas; eles precisavam de outro tipo de ensino, não sei, eu, por exemplo, tenho dificuldades, não é que eu não conheça as técnicas para trabalhar com eles, mas não tenho tempo, nem apoio, não sei, não consigo... por exemplo, este ano fiz uma data de coisas mas podia ter feito muitas mais...”.

A análise destas entrevistas permite pôr em evidência a seguinte questão: *um discurso sociológico sobre a escola não é sinónimo de “desocultação” das condicionantes da acção do professor e das suas margens de liberdade na instituição, dos factores potencializadores da sua intervenção; dito de outro modo, não é sinónimo da capacidade de construção de novas práticas, ou seja, de novos meios de acção.*

Temos assim três momentos distintos referentes ao papel da sociedade na formação de professores e na transformação das práticas da escola:

#### “Desocultação” da instituição

Consciência da importância da acção do professor nos resultados que a instituição produz  
Novos meios de acção. Construção de práticas diversificadas para o sucesso escolar de todos os alunos.

Para além do que foi dito no ponto 2 deste texto, a questão da sociologia não se esgota com a definição de alguns conteúdos importantes; refere-se não só a conteúdos mas ainda a modos de abordagem do conhecimento, aos processos pedagógicos da sua apropriação e às metodologias para a construção de novos saberes sociológicos necessários à transformação das práticas escolares e pedagógicas (nomeadamente saberes sobre os enquadramentos e os mecanismos “para-pedagógicos”, sobre o relacionamento social na instituição e nas relações com outros meios e outros protagonistas sociais).

#### 4 — Que sociologia na formação de professores? Conteúdos, processos e investigação.

A questão que se põe, face às interrogações e conclusões do ponto anterior é de como concretizar as potencialidades transformadoras do conhecimento sociológico na formação de professores.

Como evitar os efeitos perversos de fundamentação sociológica do fatalismo do insucesso?

Como ultrapassar uma “grelha” de leitura sociológica que, tal como, no passado, as “grelhas” psicológicas, justificam a exterioridade do professor em relação ao seu próprio trabalho? Como evitar os “a priori” e as representações que estas “grelhas” trazem consigo?

Penso que há três aspectos complementares e fundamentais para a concretização das potencialidades do conhecimento sociológico que se podem resumir do seguinte modo:

##### 4.1 *Os conteúdos*

Para além dos conteúdos a privilegiar na formação de professores, alguns dos quais já apontados anteriormente (da natureza e funções da instituição ao funcionamento das organizações; a problemática da mudança social, colectiva e individual; a natureza social das práticas escolares e pedagógicas; o sentido da acção do sujeito; “o sujeito no social”; as lógicas sociais, colectivas e individuais dos actores nos seus contextos; a diversidade cultural e os aspectos comunicacionais das culturas). Estes conteúdos supõem uma construção e uma abordagem numa articulação constante do *macro* e do *micro*. Não um nível e depois o outro, ou um ou outro, *mas um e outro, um no outro*.

Só numa articulação constante entre níveis de análise “macro” e “micro”, entre o nível social, institucional, colectivo e individual se poderá construir uma leitura integrada de funcionamento do social; uma leitura em que o sujeito não perca o sentido da sua acção individual mas aprenda a inscrevê-la num colectivo, de modo contraditório ou convergente, segundo as opções de cada um.

##### 4.2 *Os processos*

Os conteúdos enunciados só serão positivamente operantes se os processos pedagógicos de formação forem adequados. Quer isto dizer que a sociologia não pode ser mais uma informação de “cultura geral”, um conhecimento escolar para uso académico, como tantas vezes acontece nas formações desinseridas dos contextos das (actuais ou futuras) práticas profissionais. Uma sociologia “por autores”, meramente informativa e descritiva, tem naturalmente um papel para quem aprende, mas muito distante dos objectivos duma formação para a mudança; serão conhecimentos “mortos” e sem valor transformador; poderão ser portadores de novas justificações fatalistas e de novos bloqueios profissionais.

Aqui, o problema pertence aos formadores que, (apesar da informação científica de que dispõem) acreditam também muitas vezes no poder "mágico" dos conteúdos e não atribuem à pedagogia e aos seus processos a importância que de facto têm. As contradições são enormes neste domínio e a investigação é ainda escassa (assim como a própria explicitação do problema); a teoria já produzida sobre formação de professores, sobre pedagogia de adultos e educação permanente, sobre os modos de apropriação do saber e sua adequação profissional permitiriam a construção de práticas docentes no ensino superior, mais diversificadas e elaboradas do que as que conhecemos hoje em dia (muito marcadas pelo academismo, pelo tipo transmissivo - na terminologia de M. Lesne - por práticas institucionais desinseridas da realidade social e profissional).

Os modelos pedagógicos de formação de professores não são apenas mais "um tema" de investigação ou uma problemática entre outras; os processos de formação são determinantes quanto à natureza e à qualidade da formação realizada. Um conteúdo altamente transformador ficará letra morta se "ensinado" e "aprendido" em termos formais e transmissivos. Com efeito, conteúdos e processos podem veicular mensagem paradoxais; daí que, muitas vezes, essa contradição entre o que se diz (a necessidade da pedagogia activa, por exemplo) e o que se faz (pedagogia transmissiva centrada no professor), e que não é inocente nem fruto do acaso, transmita uma mensagem clara: "uma coisa é o que se diz, para uso discursivo, outra o que se faz, para uso na prática.

No que se refere à sociologia, esta pode facilitar o conhecimento da realidade social e institucional assim como a construção de novas práticas profissionais (na escola); nesse sentido, pode permitir ao professor ser capaz de equacionar o interesse de uma utilização rigorosa dos instrumentos de conhecimento sociológico.

E se é verdade que vemos muitos professores serem capazes de realizar uma rápida caracterização dum meio social e familiar com indicadores sociológicos imediatos de vários tipos, já é muito raro os professores serem capazes de caracterizar o mesmo meio em termos de potencialidades culturais, de práticas significativas, de dinâmicas potencializáveis na instituição escolar.

A aprendizagem da sociologia não pode ser livresca, nem abstracta, nem fechada na instituição de formação; tem de se articular com a diversidade social, facilitar a sua apreensão e a sua tradução em práticas profissionais. Dito de outro modo, a sociologia tem um importante papel a desempenhar aos três níveis indicados: "desocultação" da escola - consciência da acção do professor - construção de meios de acção/novas práticas.

#### 4.3. A investigação

Sem desenvolver este ponto, apenas quero sublinhar que a *sociologia da educação* está, quanto a mim, *em construção*.

Com efeito, são muitas as questões em aberto e as necessidades de

transformação da escola a que a sociologia pode responder; essas respostas têm que ser construídas em processos de investigação contextualizados. Alguns projectos de investigação-acção (ou seja, de construção de saber com os actores envolvidos no quotidiano das instituições, num processo de retroacção constante entre investigação e intervenção, entre ensaios de práticas e avaliação), têm contribuído nos últimos anos para um desenvolvimento da sociologia das práticas. Cito em particular Ph. Perrenoud e o projecto RAPSODIE que se desenvolveu durante seis anos em escolas primárias oficiais de Genebra (Suíça) e que em tem sido para mim uma referência constante. Os seus trabalhos<sup>4</sup> sobre o papel da avaliação na selecção escolar e a diversificação das oráticas escolares e pedagógicas, são um exemplo de linhas de investigação em desenvolvimento que respondem a questões enunciadas nesta comunicação.

O Projecto ECO I,<sup>5</sup> que se desenvolveu de 1983 a 1986 em escolas primárias de dois bairros de Lisboa, produziu também alguns contributos neste sentido, nomeadamente no que respeita à construção de práticas pedagógicas centradas no meio de vida dos alunos.

O trabalho sobre as genealogias dos alunos, o seu modo de construção, e envolvimento de elementos da comunidade, a sua centração em cada aluno como ser social, portador de história e de saberes, o trabalho escolar de aprofundamento em diversas áreas (dos estudos sociais à leitura e à escrita, da aritmética às expressões), a sua exposição final para o bairro, são um exemplo dessas práticas e dos contributos da sociologia neste campo.

Nem aplicação de instrumentos sociológicos acabados a um campo específico, nem informações codificadas apenas, a sociologia e a sua potencialização na abordagem da escola e das suas práticas é um dos desafios que tem muito caminho a percorrer.

### Conclusão

Como nota final, deixo algumas afirmações quanto ao que entendo por sociologia da educação na formação de professores.

Penso que esta não pode ser apenas a aplicação da sociologia à escola, tem que ultrapassar a escola. A educação e o ensino podem e devem interrogar a sociologia: a sociologia do conhecimento, a sociologia da família, a sociologia das profissões, a sociologia das organizações, a sociologia das representações e das práticas sociais. Reconstituir o objecto complexo que é a instituição escolar, os seus protagonistas e as suas práticas, exige mobilizar todas as áreas de conhecimento pertinentes.

Se os formadores equacionarem os problemas da educação na sua complexidade, não apenas ao nível discursivo mas também construindo respostas a ensaiar e avaliar, *a sociologia da educação*, assim entendida, poderá ser um *contributo decisivo na transformação real da escola e das suas práticas*; facilitará a sua adequação à diversidade social, no sentido

da sua adequação às necessidades da acção colectiva e individual de todos os protagonistas da questão escolar e, em particular, dos alunos e dos professores.

Só assim terá sentido investir os espaços profissionais e viver as instituições sem nos sentirmos completamente determinados pelo instituto.

As nossas acções instituintes não o são apenas a nível macro-social e político, mas a todos os níveis da nossa vida cultural e profissional.

## Notas

<sup>1</sup> De que destaco Maria Adelaide Pinto Correia na fase dos "Obstáculos ao Sucesso" e a equipa do Projecto ECO I (Escola-Comunidade), no que respeita à 4ª fase do trabalho

<sup>2</sup> A caracterização dos grupos foi feita com base em trinta entrevistas temáticas com uma duração variando entre duas a quatro horas. Quatro professoras no grupo A, quinze no grupo B e três no grupo C. As restantes encontram-se entre A e B (cinco) e entre B e C (cinco).

<sup>3</sup> Doze questionários em cento e cinco realizados em Lisboa e noutros dez concelhos do país; seis entrevistas temáticas das trinta realizadas para 2ª fase do trabalho.

<sup>4</sup> Nomeadamente *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève - Paris, Librairie Droz, 1984.

<sup>5</sup> Cito em particular o artigo de António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado "Meios Populares e Escola Primária" in *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 2, Lisboa, 1987 e o livro de Ana Benavente, A. Firmino da Costa, F. Luis Machado e Manuela Castro Neves *Do outro lado da Escola*, Ed. Rolim, Col. Educação no. 3/I.E.D., Lisboa, 1987.