

AMÍLCAR CABRAL: REFLEXÕES DE UMA EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA E TRANSFORMADORA EM GUINÉ-BISSAU

Bernardo Alexandre Intipe¹

Tomamos como suporte teórico metodológico-epistemológico o Materialismo Histórico-Dialético para compreender, sobretudo, como se deu a superação do ensino guiado por autóctones nas zonas libertadas² da Guiné-Bissau. Utilizamos como âncora para o desenvolvimento deste ensaio alguns textos, a fim de sustentar a nossa ideia a respeito do trabalho/ensino/pensamento de Amílcar Lopes Cabral³ sobre a educação revolucionária e transformadora.

Cabe salientar que, de maneira alguma nos atrevemos a dizer que somos especialistas ou estudiosos da teoria de Marx ou do pensamento de Cabral. No entanto, nos ancoramos em tal autor a fim de contribuir para as discussões, principalmente contemplando a realidade educacional guineense no período colonial.

Desse modo, discutiremos, a princípio, um olhar sobre o conceito do trabalho e, finalmente, trazer as ideias de Cabral sobre a educação revolucionária e transformadora.

Este trabalho tem como base epistemológica o *materialismo histórico dialético ou teoria social marxista*. Tendo como categoria central e *fundante o trabalho* (NETTO, 2011). Para Engels (1999),

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (p.4).

1 Doutorando em Linguística (UFSC), Mestre em Estudos de Linguagem, Cultura e Sociedade (UFLA), Licenciado em Letras (UNILAB).

2 São as áreas que os combatentes da luta armada pela libertação da Guiné e Cabo Verde conquistaram durante o combate ao regime colonial português.

3 Pai da nação guineense e caboverdiano. Um dos mais influentes líderes africanos durante a luta libertação (era da colonização), reconhecido nacional e internacionalmente.

O trabalho sendo uma atividade que molda o ser humano e o possibilita a criar e solucionar suas ações, consiste, principalmente em (trans)formar o homem. Ou melhor, como sustenta Duarte (2013, p. 23), “o trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a vivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade”. Pois, é a partir do trabalho que o ser humano se realiza e supera a natureza. Mas essa superação se dá, fundamentalmente, por incorporação.

Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 1984, p. 1).

O autor demonstra, por outro lado, que não há transformação a não ser por trabalho, uma vez que é por meio do trabalho que o homem inova, pensa em soluções nunca planejadas para intervir impetuosamente em complexificar a realidade visando trazer soluções às vicissitudes que afetam a convivência humana. Portanto acreditamos que o trabalho é o ponto chave que evidencia a dissemelhança entre o homem e o animal, e, concomitantemente, entre a realidade natural e a realidade humano-social, como apresenta Kosik (1976). Conforme este autor, a diferença entre essas características é que o homem consegue alterar e transformar a natureza, porque o homem consegue mudar, de maneira revolucionária, a realidade humano-social, sendo ele o próprio criador desta realidade.

A discussão plasmada por Kosik (1976) demonstra de modo lícito que o homem supera e transcende o estado natural. Essa transcendência se dá essencialmente através do trabalho. O que indica que, o homem é que constrói a sociedade por meio do próprio trabalho.

No entanto, a produção do trabalho pode ser material e imaterial (SAVIANI, 1984). Entre essas duas perspectivas, resolvemos nos limitar apenas ao trabalho imaterial. Dado que, segundo o autor supracitado, trata-se não só de construção dos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos etc., mas, sobretudo, concebe que a educação se encontra alavancada nesse extrato do

trabalho não-material. Ainda, na percepção de Saviani (1984), o trabalho não-material pode ser separado em duas categorias. A primeira se refere àquelas atividades no qual produto se aparta do produtor como visto no caso dos livros e objetos artísticos. Nesse cenário, ocorre uma pausa entre a produção e o consumo, proporcionado pela autonomia entre o produto e a ação de produção. A segunda se refere às atividades no qual o produto não se separa da ação de produção. Nessa ocasião, não acontece a pausa antes observada, ou seja, a ação de produção e do consumo se interligam. É nessa segunda característica do trabalho não-material que a educação se situa. Portanto, podemos considerar que a essência da educação se elucida a partir daí.

Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (1984, s/p).

A ideia sustentada pelo autor maximiza a compreensão sobre o trabalho não-material, visando, sabiamente, apontar a inseparabilidade de produção e o consumo, isto é, a interdependência entre o ato de facultar a aula, ou seja, um dilema (presença do professor e do aluno). Trata-se, portanto, de preparo do professor⁴ (produtor) no que tange à sistematização do conhecimento/conteúdo que o aluno (consumidor) vai assimilar. E, esse dilema é, de certo modo, indissociável no âmbito educacional.

A educação escolar nesse olhar é um produto do trabalho, ou melhor, ela em si, é o próprio trabalho, pois é uma atividade que permite ao indivíduo perceber a realidade. Para Britto (1984), a educação sendo o fenômeno do ser humano, significa que é um processo de trabalho. A partir do olhar do autor, tiramos a ilação que o trabalho, de modo geral, inclusive a educação, é uma atividade

4 Estamos cientes do que tratamos a respeito do professor como produtor. Mas vale deixar mais claro para não possibilitar a ambiguidade. O professor do qual tratamos aqui se distancia daquele tratado por Saviani (2021) "*Nas teorias não críticas*" ou "*pedagogia tradicional*", no qual o professor se torna o centro de atenção. Não é sobre isso que tratamos. No entanto, trata-se, de grosso modo, de um professor responsável pela produção do conteúdo que leva, junto dos alunos, a conteúdo a partir do qual gera uma discussão ou produção do conhecimento de modo recíproco.

humana que visa superar a natureza, uma vez que ela nasce a partir da compreensão do ser humano, na qual este seja capaz de discernir qual atividade seria melhor ou não para sua convivência. A partir daí, surge o pensamento e a reflexão sobre o que realmente seria o objetivo da educação escolar. Britto (2012, p.14) responde a essa questão apontando que,

[...] a função da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum. (BRITTO, 2012, p. 14).

Trata-se, portanto, de uma educação que pressupõe não apenas a educação linguística, envolvendo a prática de leitura e escrita, mas também essa concepção pode ser aplicada às diversas outras áreas em torno do ensino que não seja só linguístico. A educação escolar tem uma responsabilidade de contribuir para a progressão do conhecimento dos alunos que vai além daquele do cotidiano. Pressupõe principalmente possibilitar aos estudantes que tenham senso crítico sobre a sociedade, visando, assim, ser autônomos no que concerne à tomada de decisão em absorver o conhecimento científico.

É exatamente nesse âmbito que propomos desenvolver uma discussão sobre a educação transformadora que Amílcar Cabral⁵ recomenda. Tal concepção de educação visaria estabelecer uma visão diferente e que contempla a própria realidade dos educandos. Para isso, usamos como o recorte a educação em Guiné-Bissau, sobretudo no período colonial.

A Guiné-Bissau fica situada na Costa Oeste africana fazendo fronteira ao norte do país com o Senegal; ao leste e sudoeste, com a República de Guiné (Conacry); e ao sul e oeste com o Oceano Atlântico. Igualmente, o território do país estima-se em 36.125 km², contando com oito regiões, e um sector autónomo Bissau (SAB) (INTIPE, 2018).

A dinâmica funcional das instituições escolares se deu, na Guiné-Bissau, conforme lembra Mendes (2022), no início da fase de administração colonial. Essa prática educativa teve sua influência sobre o povo colonizado visando, principalmente, explorá-lo, subalternizá-lo e aliená-lo. Tornava-se evidente, confor-

5 Educador revolucionário, considerou Paulo Freire em um do seu diálogo, posteriormente, transformado em livro, cujo nome *Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução*.

me pesquisa de Mendy (1993, p. 5), que a intenção dos colonizadores, desde seu advento no século XV, tinha como cunho filosófico levar a “civilização” e a salvação aos “primitivos” e “*gentios*”.

Na *Guiné Portuguesa*⁶, em Angola e Moçambique, diferentemente de Cabo Verde, o duplo sistema do ensino determinado se dava na duplicidade dos sistemas escolares primário e secundário. O primeiro era designado *ensino primário elementar e complementar*, cuja responsabilidade era do Estado Colonial. O caráter deste ensino era direcionado aos “*civilizados*” que então habitavam nos centros urbanos e seguiam criteriosamente os currículos dessas escolas metropolitanas. O segundo, designado *ensino primário rudimentar* (posteriormente, em 1956, passou-se a receber nomenclatura *ensino de adaptação*). Este ensino era dever das Missões Católicas e, direcionado tão somente aos *indígenas*⁷ “a falar, ler e contar em português”, e não só, mas também “inculcar neles hábitos de trabalho e atitudes conducentes ao abandono da indolência e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artesões” (MENDY, 1993, p. 6).

Denota-se que tal dualidade (educação dos *civilizados* e dos *indígenas*) pressupõe, principalmente, alargar mão-de-obra ao regime colonial. Trata-se de ensinar os autóctones a realizar o ensino colonial, com a mínima preparação não só em termos educacionais como sociais. O objetivo do colonizador era tornar os nativos passivos e sem ter o conhecimento crítico sobre o ensino e a aprendizagem. Nas palavras de Mendy (1993, p. 6), citando Cardeal, “o tipo de escolas precisas na África “Portuguesa”, [...] eram escolas [...] para ensinar os indígenas a escrever, a ler e a contar, mas não para os tornar doutores”.

A missão civilizadora está embutida das ideologias separatista e preconceituosa em relação aos nativos, uma vez que apontaram claramente suas intenções em detrimento do povo guineense e outros. A educação colonial, portanto, tinha índole gananciosa, preconceituosa, racista e de tamanha perversidade ao povo guineense. Portanto, haveriam que estabelecer as leis segregativas, que, de certo modo, circunscreviam e determinavam o estado físico e intelectual do

6 A Guiné-Bissau durante o período colonial era chamado assim, ou seja, trata-se, segundo ótica dos colonizadores, de um país que os pertence. É, portanto, com essa mesma ideia do pertencimento que eles intitularam essa designação ao país.

7 A compreensão tida sobre indígena é preconceituosa, pois segundo Estatuto Indigenato, o artigo 2º de 1929 declara que “são considerados indígenas os indivíduos da raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela raça; (FERREIRA; VEIGA, 1957, p. 14).

indivíduo, isto é, um Estatuto Indigenato.

É nesse cenário que o Estatuto Indigenato deliberava quem deve ou não ser considerado civilizado e configurava os parâmetros que devem ser adquiridos para se tornar um cidadão civilizado. No que concerne ao ensino, o estatuto determina, no seu artigo 6º, que o ensino

[...] destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais. (FERREIRA; VEIGA, 1957, p. 14).

Parece-nos ser contraditório e, ao mesmo tempo, sarcástico a ideologia educativa colonial. Foi debruçado que a ideia não é tornar os africanos (todos os habitantes da colônia portuguesa) “doutores”, no entanto, estes aprenderiam apenas escrever e contar, a fim de ajudar a coroa a expandir seus interesses. Fica evidente a compreensão sobre a dita mão-de-obra que ensejam, pois a formação sobre a qual se tratam diz respeito ao benefício próprio da coroa portuguesa e não ensinar os nativos a serem críticos.

É, portanto, com base nesse olhar não-crítico e exploratório que nasce a ideia da educação revolucionária e transformadora nas zonas libertárias, cujo objetivo erradicar o sistema colonial imposta ao povo guineense. Estabelecer, por meio de olhar endógeno, uma educação que contempla a realidade do país.

Com a liderança do Cabral/PAIGC⁸, a educação no contexto guineense passou a desempenhar um papel fundamental a partir do processo de luta de libertação. Segundo a perspectiva de Cabral, conforme lembra Borges (2008), mais essencial que uma luta armada para uma libertação da opressão colonial, era, fundamentalmente, libertar-se intelectualmente e psicologicamente o negro-africano. Essa libertação implicaria, também, as questões conceituais, comportamentais e valores obrigados pelo sistema colonial. Sobre a educação, Cabral salienta dizendo:

É que hoje na encruzilhada da História (...) que o Homem está vivendo, seja em Cabo Verde, seja em qualquer parte do Mundo, a Educação constitui a base fundamental em que deve assentar o trabalho de emancipação de cada ser humano, da consciên-

8 Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde.

tização do Homem, não em função das necessidades e conveniências individuais, ou de classe, mas sim, relativamente ao meio que vive; às necessidades de colectividade [sic] e aos problemas da Humanidade em geral. (...). Hoje a Educação visa o objetivo da realização plena do Homem, sem distinção de raças ou de origens, como ser consciente e inteligente, útil e progressivo, integrado no Mundo e no seu meio (geográfico, económico e social), sem sujeição. Para isso e por isso, o problema da educação não pode ser tratado separadamente do económico-social (CABRAL, 1947, p. 7 Apud BORGES, 2008, p. 148).

Fica evidente a proposta sugerida por Cabral, ou seja, trata-se de uma educação transformadora e que pressupõe, sobretudo, a reafrikanização das manifes⁹, começando desde a classe menos favorecida, envolvendo, principalmente, a população em geral (de Guiné e Cabo Verde). E, por outro lado, possibilitá-los a adquirir o conhecimento e a autonomia em guiar sua sociedade com os preceitos locais, e não com as ações que não condizem à realidade de Guiné e Cabo Verde.

Ora, Cabral demonstra sua insatisfação face ao senso comum e cultura tradicional¹⁰ que causa retrocesso social e que nada ajudaria o povo. Isso se deve ao fato de o povo ter se atrelado à valorização do senso comum e principalmente acreditar piamente no seu efeito.

O mezinho é uma característica da África. (...) eu só chamo a atenção para o fato de sentiram isso, se por um lado, é uma força, por outro lado é uma fraqueza. É a força, porque um camarada que põe o seu mezinho acredita em alguma cousa, além das palavras do Partido, e vai com mais coragem, não podemos esquecer isso. É uma fraqueza, porque ele pode cometer muitos erros fiado nisso. (...) A nossa cultura deve desenvolver-se numa base de ciência, deve ser científica, quer dizer, não acreditar em coisas imaginárias. (CABRAL, 1978 Apud BORGES, 2008, p. 148).

9 Este um termo cunhado por Cabral com ênfase a degradar a ideia eurocêntrica e “assimilacionista” que os colonizadores implantaram aos autóctones. Essa proposta tende a proporcionar ao povo guineense e caboverdiano uma educação local, com vista a assumir sua própria rédea para a emancipação social, político, ideológico e identitário.

10 Vale salientar que não refutamos, de jeito nenhum a importância da cultura tradicional. Porém, quando se trata em apegar fortemente às questões que não rendem sobretudo ao campo de produção científica, deve ser deixado de lado. Motivo pelo qual o Cabral incentiva o apego à ciência, e não àquele conhecimento que aparta de ajudar o povo a compreender o modernismo.

Na visão de Cabral, para que houvesse uma educação transformadora, seria necessário a formação do “homem novo”. Essa formação se deve fundamentalmente à negação total dos ensejos e características deixadas pelo colonizador, envolvendo não só a assimilação cultural, mas também “intelectual” que beneficiava a coroa portuguesa. A formação do “homem novo” também se incide em erradicar as práticas locais, culturais e educacionais que não têm cunho superatista, isto é, científica. A educação, conforme visão de Cabral, deve ter como suporte, a cientificidade, ou seja, “a nossa cultura deve desenvolver-se numa base de ciência, deve ser científica (...)” (CABRAL, 1978 Apud BORGES, 2008, p. 149).

Embora Cabral soubesse que a produção do conhecimento não é necessariamente a explicação da sociedade, mas sim, conforme lembra Torriglia (2016), é uma contingência de transformação social. O autor demonstra a inseparabilidade do conhecimento ao ato econômico, motivo pelo qual, na época, incentiva os agricultores e os demais trabalhadores que aderissem seus serviços com o intuito não só de produzir os bens materiais, mas, sobretudo, os bens imateriais, isto é, o conhecimento enraizado na cientificidade. Isso é uma das suas visões sociais do mundo.

Cabral, no lugar de um pequeno burguês, assumiu papel de usar seu conhecimento e oportunidade para desempenhar uma função que ia de acordo com os ensejos da classe menos favorecida. E, por outro lado, que afetaria drasticamente ao regime colonial. A luta contra a segregação, a seletividade colonialista e discriminação ao povo local, tornou-se necessária em prol de superar a educação colonial.

Isso nos faz crer e concordar com Saviani (2021) quando ele afirma que lutar contra a segregação por meio da escola pressupõe dedicar-se em possibilitar aos trabalhadores/educandos um ensino de qualidade que contemple a realidade e condições históricas da época. Portanto, a função de uma teoria crítica da educação deve subsidiar elemento sólido a essa concepção de luta a fim de impossibilitar que ela não seja adquirida e desenvolvidas com os proveitos dominantes.

A pedagogia revolucionária, portanto, se enraíza, sobretudo na igualdade entre homens, buscando, assim, fundamentar que a igualdade não deve ser enxergada apenas do ponto de vista formal, mas também “em termos reais”. A pedagogia revolucionária busca estabelecer uma simetria social, começando pela

expansão do conhecimento/conteúdo, isto é, torná-lo acessível a toda população de classe baixa, sem ser escamoteado. Isso sim, de grosso modo, é uma das principais funções do procedimento educativo, e da escola em particular (SAVIANI, 2021, p.52).

Amílcar Cabral conseguiu instaurar a ruptura na prática educativa que o regime colonial impunha ao povo da Guiné e Cabo Verde. Implementando, principalmente uma visão educacional contrária ao princípio colonialista. A partir do olhar endógeno, Cabral/PAIGC alterou o panorama educacional no sentido de se apropriar por incorporação do conhecimento adquirido no exterior (Portugal), a fim de aplicá-lo em benefício coletivo da população local. A luta pela igualdade educacional dirigida por Cabral/PAIGC é uma luta que visa agregar toda a população, diferentemente da educação rudimentar e segregacionista guiada pela coroa portuguesa aos autóctones.

Em suma, percebeu-se que a prática educativa, dentro da perspectiva da teoria Materialista Histórico-Dialético, sem dúvida alguma, é o próprio trabalho. Trata-se de um ato que além de pressupor o uso da inteligência a serviço de proporcionar a lucidez aos alunos, visa, sobretudo, transformar a sociedade. Esse trabalho não é qualquer um, mas um trabalho (imaterial) que pressupõe a aplicação da inteligência. Essa ação, em outras palavras, podemos denominá-la de humanização. Dado que é uma das características que difere os homens dos animais e da natureza, uma vez que o ser humano tem a capacidade de criar, inovar, inventar, percorrer caminhos e percalços nunca antes ocorridos.

Denota-se que a educação liderada por Cabral/PAIGC contribuiu significativamente em criar não só um “novo homem”, mas também coadjuvou em formar uma nova identidade educacional e personalidade para o abandono pleno da assimilação dos feitos coloniais que contradizem à realidade local. A educação revolucionária e emancipatória, portanto, direta ou indiretamente afeta o povo guineense e caboverdiano, pois os atribuiu uma nova dinâmica social e proporcionou um novo modo de repensar a educação. Esse ato de repensar, com certeza, é sustentado pelo trabalho.

Sabemos que este pequeno ensaio não dá conta de responder aos pressupostos enlaçados ao materialismo histórico-dialético, principalmente, a compreender, em sua totalidade, o pensamento arquitetado por Cabral a respeito da educação revolucionária e transformadora. Contudo, nos permite a entender como a teoria materialista nos orientou a empreender a ideia do autor sobre a

educação revolucionária e transformadora.

REFERÊNCIAS:

BORGES, Sónia Vaz. **Amílcar Cabral: estratégias políticas e culturais para independência da Guiné e Cabo Verde**. Universidade de Lisboa Faculdade de Letras (FL) FL – Dissertações de Mestrado. 2008.

BRITTO, Luiz Percival Lame. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. – Campinas São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª edição revista. Campinas: autores associados, 2013.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876)**. Edição eletrônica: Edição Ridendo Castigat Mores, 1999.

FERREIRA, Carlos Ney; VEIGA, Vasco Soares da. **Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique**. 2ª edição. Lisboa: 1957.

FREIRE, Paulo. **Amílcar Cabral: Pedagogo da revolução**¹¹. Faculdade de Educação, Brasília: 1985.

INTIPE, Bernardo Alexandre. **Unidade linguística na diversidade linguística: o caso do crioulo da Guiné-Bissau**. Monografia de Licenciatura em Letras. São Francisco do Conde, 2018. Disponível em: [Repositório Institucional: Unidade linguística na diversidade linguística: o caso do crioulo da Guiné-Bissau \(unilab.edu.br\)](https://repositorio.institucional.unilab.edu.br/). Acesso: 18.abr.2022.

KOSÍK, Karel. **Dialética da totalidade concreta**. In: KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 11-68, 1976.

MENDES, Leonel. **Amílcar Cabral: Educação, práxis e a teoria revolucionária da libertação**. v. 21 n. 233, Revista Espaço Acadêmico, n. 233, mar./abr. 2022. Disponível em: [Amílcar Cabral: | Revista Espaço Acadêmico \(uem.br\)](https://www.uem.br/revista/2022/03/05mar2022/amilcar-cabral/). Acesso: 05.mar.2022.

MENDY, Peter Karibe. A herança colonial e Desafios da Integração. In Soronda. Revista de Estudos Guineenses”, nº 016, 1993.

11 Comunicação apresentada numa palestra na UNEB, ao curso de Mestrado da Faculdade da Educação na Universidade de Brasília, 8 de novembro de 1985.

NETTO, José, Paulo. **Introdução ao estudo do método do Marx**. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. – 44.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI¹², Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In: *Mesa-Redonda*: INEP, Brasília: 1984.

TORRIGLIA, Patricia Laura; MARTINS, Juliana Aparecida Cruz. **O comprometimento social e político do pesquisador diante da reprodução social**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 8, p. 1-11, 2016.

12 Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a “Natureza e Especificidade da Educação”, realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 5 de julho de 1984.