

TABUS ACERCA DO MAGISTÉRIO: INCONSCIENTE COLETIVO, BARBÁRIE E RETIFICAÇÃO

**TABOOS REGARDING THE TEACHING OFFICE: COLLECTIVE
UNCONSCIOUS, BARBARISM, AND RECTIFICATION**

Ciências Humanas • 01/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788113662](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788113662)

Flávia Batista da Silva Vilela

RESUMO

Este artigo propõe uma análise crítica sobre os tabus que pairam sobre o magistério a partir das categorias de cultura, barbárie e reificação. Considerando a abordagem psicanalítica de Freud sobre o mal-estar na civilização, somada às contribuições de Adorno, Marcuse, Veridiana Guimarães, Germano e Zuin, o estudo examina como a profissão docente é atravessada por preconceitos enraizados no inconsciente coletivo, sendo constantemente alvo de desvalorização social. A investigação articula as relações entre cultura e civilização, cultura e barbárie e cultura e reificação, estabelecendo nexos entre os discursos hegemônicos sobre a docência e os mecanismos ideológicos que sustentam tais visões. O texto conclui que, para que a educação cumpra sua função emancipatória, é necessário romper com os estigmas e com as estruturas culturais que naturalizam a marginalização do professor. Utilizou-se o método qualitativo com base em análise teórica e documental. A superação dos tabus demanda não apenas retificação das condições objetivas de trabalho docente, mas também uma reestruturação simbólica e ética que combata a barbárie velada presente nas relações educacionais.

Palavras-chave: magistério; cultura; barbárie; reificação; emancipação.

ABSTRACT

This article proposes a critical analysis of the taboos surrounding the teaching profession, drawing on the categories of culture, barbarism, and reification. Incorporating Freud's psychoanalytic approach to the malaise within civilization, alongside contributions from Adorno, Marcuse, Veridiana Guimarães, Germano, and Zuin, the study examines how the teaching profession is shaped by prejudices rooted in the collective unconscious and is constantly subject to

social devaluation. The investigation explores the relationships between culture and civilization, culture and barbarism, and culture and reification, establishing links between hegemonic discourses on teaching and the ideological mechanisms that sustain such views. The text concludes that for education to fulfill its emancipatory function, it is necessary to break with the stigmas and cultural structures that naturalize the marginalization of teachers. A qualitative method based on theoretical and documentary analysis was employed. Overcoming these taboos requires not only rectifying the objective conditions of teaching work but also a symbolic and ethical restructuring to combat the veiled barbarism present in educational relationships.

Keywords: teaching profession; culture; barbarism; reification; emancipation.

1. INTRODUÇÃO

A docência, historicamente, ocupa um lugar ambíguo na estrutura social: é exaltada como nobre, mas desprezada em sua concretude material. O magistério, longe de ser reconhecido como atividade essencial à formação da cultura, é alvo de tabus que se perpetuam no imaginário coletivo, enraizando-se como preconceitos sobre o valor simbólico e prático do professor. Adorno (2004) já afirmava que “pairam tabus sobre a figura do professor, tabus que não são removidos pela simples valorização institucional da educação” (p. 106). Esta afirmativa sugere que a valorização do magistério não pode ser pensada apenas em termos formais ou políticos, mas exige uma crítica radical às estruturas culturais que sustentam esses preconceitos.

Neste contexto, o presente artigo se debruça sobre essas representações sociais, explorando os vínculos entre cultura e civilização, cultura e barbárie, e cultura e reificação. Utilizamos como eixos teóricos as obras de Freud (2010), Marcuse (1999; 1973), Adorno (1995; 2004), Veridiana Canezin Guimarães (2017), Germano (2005) e Zuin (2011), propondo uma leitura crítica sobre os desafios enfrentados pela docência no contexto da sociedade capitalista tardia. Esses autores ajudam a compreender como a civilização moderna, apesar de seus avanços técnicos e normativos, produz subjetividades fragilizadas e relações sociais marcadas por violência simbólica.

Além disso, é necessário refletir como o inconsciente coletivo contribui para a construção simbólica do professor como figura submissa, desprovida de autoridade cultural legítima e desvalorizada nos discursos sociais. A análise desses tabus se torna essencial não apenas para compreender a precarização do trabalho docente, mas para questionar as estruturas simbólicas que o mantêm em posição de constante vulnerabilidade. Tal vulnerabilidade se revela, por exemplo, na exigência de que o professor seja vocacionado, resiliente e abnegado, o que oculta as reais condições de exploração e sofrimento psíquico a que está submetido.

A crítica aos modelos de civilização que se sustentam sobre a repressão e a instrumentalização do saber é indispensável para que possamos romper com as formas de barbárie silenciosa ainda vigentes nas instituições educativas. Como apontado por Freud (2010), há um custo psíquico imposto pela civilização, o qual recai de forma intensa sobre o magistério, figura central nesse processo de reprodução cultural. A profissão docente, nesse sentido, sofre tanto

os efeitos da repressão social quanto do recalque simbólico, tornando-se alvo de angústias sociais que se condensam em forma de desprezo, deslegitimação ou idealização vazia.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar como esses tabus são articulados dentro da lógica cultural vigente e como a educação pode ser uma via para a retificação simbólica e prática dessas violências históricas. Parte-se da hipótese de que a superação dessa realidade passa por uma crítica profunda à reificação do magistério, à violência simbólica e à alienação institucional que atingem a figura do professor. O estudo se ancora em uma abordagem teórica e documental, com base nos autores da psicanálise freudiana e da Teoria Crítica, objetivando oferecer contribuições para uma reflexão ética, política e estética sobre o papel do educador em uma sociedade marcada por contradições culturais profundas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Cultura e Civilização: Freud e o Mal-Estar Docente

A docência contemporânea apresenta-se como um campo fértil para a análise do mal-estar psíquico quando examinada através das lentes teóricas de Sigmund Freud e Michel Foucault. Estes pensadores, embora partindo de tradições distintas, oferecem ferramentas conceituais potentes para compreendermos as raízes estruturais do sofrimento docente no contexto das demandas civilizatórias e dos mecanismos institucionais de controle.

Freud, em sua obra seminal "O Mal-Estar na Civilização" (1930), desenvolve uma análise profunda sobre o preço psíquico que pagamos pela vida em sociedade. O psicanalista austríaco argumenta que; "A civilização impõe sacrifícios não apenas à

sexualidade humana, mas também às suas tendências agressivas" (FREUD, 2010, p. 94).

Esta afirmação encontra eco direto na realidade docente, onde os professores são constantemente demandados a sublimar suas frustrações e angústias em nome de um ideal educacional. O mal-estar docente, nesta perspectiva, não seria simplesmente um problema individual, mas sim uma manifestação concreta do conflito estrutural entre as pulsões do indivíduo e as exigências do sistema educacional enquanto instituição civilizatória.

Foucault, por sua vez, em "Vigiar e Punir" (1975), oferece uma análise complementar ao examinar os mecanismos disciplinares que permeiam as instituições modernas. Para o filósofo francês; "A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (FOUCAULT, 2014, p. 129).

Esta dupla dimensão do poder disciplinar ajuda a compreender a paradoxal situação do professor contemporâneo: quanto mais se esforça para cumprir as demandas do sistema educacional, mais se vê aprisionado em uma rede de normas e avaliações que limitam sua autonomia e criatividade pedagógica.

A convergência entre estas duas perspectivas teóricas revela-se particularmente fértil quando examinamos a precarização das condições de trabalho docente. Freud nos alerta que, "A vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte que qualquer indivíduo isolado" (FREUD, 2010, p. 76).

Esta observação ajuda a entender como os professores, enquanto categoria profissional, veem-se frequentemente impotentes diante das políticas educacionais impostas de forma vertical. Foucault complementa esta análise ao demonstrar como os mecanismos de vigilância e controle na escola contemporânea operam de forma difusa, fazendo com que os próprios docentes internalizem e reproduzam as normas que os oprimem.

O mal-estar docente, portanto, não pode ser compreendido como mera consequência de características individuais ou falhas pessoais. Como demonstra Freud, "A civilização espera poder evitar as manifestações mais grosseiras da agressividade humana através do enfraquecimento e do desarmamento dos indivíduos" (FREUD, 2010, p. 101).

Esta constatação revela como o sistema educacional, enquanto parte do projeto civilizatório, demanda dos professores uma constante contenção de suas pulsões agressivas, sejam elas dirigidas aos alunos, à administração escolar ou às políticas educacionais, gerando um estado permanente de tensão psíquica.

Foucault, por sua vez, nos oferece a chave para entender como este mal-estar se materializa nas práticas cotidianas da escola:

"O poder disciplinar tem em vista a construção de um aparelho produtivo no qual a organização das forças seja ao mesmo tempo intensificada e convertida em relação de docilidade-utilidade" (FOUCAULT, 2014, p. 142).

Esta análise permite compreender como a crescente burocratização do trabalho docente, com seu excesso de avaliações, relatórios e metas quantitativas, transforma a atividade educacional em um processo alienante, onde o professor vê sua prática esvaziada de sentido e reduzida a meros indicadores de produtividade.

A dupla perspectiva freudiana-foucaultiana revela assim que o mal-estar docente é estrutural, enraizado nas próprias contradições do projeto civilizatório moderno e nos mecanismos disciplinares que sustentam as instituições educacionais. Como conclui Freud, "O preço que pagamos por nosso avanço cultural é uma perda de felicidade, devido ao aumento do sentimento de culpa" (FREUD, 2010, p. 112).

Esta afirmação ressoa profundamente com a experiência de muitos professores que, diante das crescentes demandas e da constante desvalorização profissional, desenvolvem sentimentos de inadequação e fracasso, mesmo quando dedicam todas as suas energias ao trabalho educacional.

2.2. Cultura e Barbárie: A Contradição Civilizatória na Educação

A reflexão crítica sobre a cultura como espaço contraditório constitui um eixo fundamental da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo na obra de Theodor W. Adorno, que revela as tensões intrínsecas ao processo civilizatório. A dialética entre cultura e barbárie não é um dualismo simples ou exterior, mas uma contradição interna que permeia o desenvolvimento da própria civilização. Adorno alerta que "a barbárie não é o outro da cultura, mas está inscrita no próprio processo civilizatório" (ADORNO, 1995, p. 129), indicando que as formas de violência e opressão não se situam

fora da cultura, mas são constitutivas dela e, muitas vezes, legitimadas sob o discurso do progresso e da civilização.

Essa constatação adquire contornos especialmente dramáticos quando aplicada ao campo da educação, onde se manifesta a contradição civilizatória em sua forma institucionalizada. A escola, como espaço privilegiado da cultura, é paradoxalmente local de reprodução das desigualdades, da violência simbólica e da alienação, mesmo enquanto proclama a missão de emancipar e formar cidadãos críticos. Adorno (1997) destaca que a educação, longe de ser um agente neutro, pode servir como instrumento da dominação cultural, ao submeter o educando a uma adaptação acrítica à ordem social vigente.

Essa barbárie educacional, no entanto, não se limita à violência física ou explícita, mas assume formas sutis e simbólicas que desumanizam os sujeitos no interior da instituição escolar. Pierre Bourdieu, cujas concepções complementam a crítica adorniana, denomina esse fenômeno de “violência simbólica”, entendida como a imposição de significados e valores dominantes que legitimam as desigualdades sociais e a exclusão. Assim, a escola atual pode ser interpretada como um espaço onde se exerce uma violência “invisível”, que “opera por meio do consentimento e da internalização de normas, reduzindo as possibilidades de resistência” (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Nesse sentido, Herbert Marcuse, em sua obra *Eros e Civilização*, amplia essa crítica ao mostrar como a civilização moderna reprime as energias libidinais humanas para garantir a produtividade e a ordem social, sacrificando a dimensão lúdica e emancipadora da cultura. Segundo Marcuse (1999):

A repressão torna-se mais eficiente quando é introjetada e racionalizada em nome do progresso. A cultura moderna não elimina a repressão, mas a disfarça sob uma aparência de racionalidade e avanço técnico, tornando o controle social mais sutil e, por isso, mais penetrante (MARCUSE, 1999, p. 61).

Essa repressão manifesta-se no contexto educacional por meio de práticas burocráticas e avaliações padronizadas, que impõem uma lógica quantitativa e funcionalista, anulando o desejo de educar e a possibilidade de uma experiência pedagógica verdadeiramente libertadora. A escola, dessa forma, reproduz um modelo de racionalidade instrumental, cujo objetivo principal é a conformação dos sujeitos às demandas do mercado e do sistema social vigente, em detrimento do desenvolvimento integral e crítico do indivíduo.

Adorno (2005) complementa essa análise ao destacar que a cultura, sob a égide da indústria cultural, torna-se um mecanismo de homogeneização e alienação, o que impacta diretamente a educação:

A indústria cultural administra a vida cultural de modo a assegurar a passividade do indivíduo e a conformidade social. A educação, imersa nesse contexto, corre o risco de se transformar em mera reprodução dos padrões culturais dominantes, reforçando o estado de coisas em vez de questioná-lo (ADORNO, 2005, p. 88).

Essa constatação aponta para a necessidade de repensar o papel da escola como espaço de resistência à barbárie civilizatória, recuperando sua dimensão crítica e emancipatória. Para tanto, é fundamental que a prática pedagógica supere a mera transmissão de conteúdos e incorpore a reflexão crítica sobre a cultura, a sociedade e as relações de poder. Adorno (1997) ressalta que

A verdadeira educação só é possível se houver um espaço para o questionamento radical das condições existentes, para o cultivo da autonomia do pensamento e para o desenvolvimento da sensibilidade crítica frente às contradições da cultura (ADORNO, 1997, p. 112).

Esse desafio implica uma reconfiguração do papel do professor, que deve recuperar sua função como sujeito crítico e agente de transformação social, contrapondo-se ao processo de burocratização e silenciamento característico da escola atual. Além disso, é necessária uma resistência coletiva contra as forças que instrumentalizam a cultura e a educação em favor da reprodução das relações de dominação.

A perspectiva crítica de Marcuse corrobora essa visão ao propor a reintegração do *eros* e da criatividade à cultura, superando a repressão civilizatória e abrindo caminhos para uma sociedade mais livre e humanizada. Para ele, a educação deve ser um espaço onde o desejo e a imaginação possam florescer, rompendo com a lógica repressiva e instrumentalizante:

A possibilidade de uma nova civilização repousa na capacidade de recuperar a dimensão lúdica e libidinal da cultura, rompendo com o conformismo e a repressão. A educação deve ser o espaço privilegiado dessa reintegração, na medida em que pode cultivar a autonomia e a criatividade humanas (MARCUSE, 1999, p. 98).

Por fim, é importante destacar que a contradição civilizatória evidenciada na educação não é um fenômeno isolado, mas está inserida em um contexto social, econômico e político mais amplo, marcado pelo capitalismo tardio e suas dinâmicas de mercantilização da cultura e da vida social. A escola, portanto, reflete essas contradições e é também campo de luta por sua superação.

2.3. Cultura e Reificação: O Magistério Como Função Automatizada

O conceito de reificação, desenvolvido por Lukács a partir da teoria marxista e incorporado criticamente pela Escola de Frankfurt, oferece uma chave interpretativa fundamental para a análise do processo de desumanização da função docente sob o capitalismo tardio. Trata-se da transformação do sujeito em coisa, da redução do humano à condição de função, número ou engrenagem. No contexto educacional, essa lógica se expressa na forma como o professor é reduzido a executor técnico de tarefas burocráticas, despojado de sua autonomia intelectual e esvaziado em sua função crítica.

José Willington Germano, ao analisar os impactos das reformas educacionais promovidas no Brasil a partir da década de 1990, sob a égide do neoliberalismo, denuncia o processo crescente de instrumentalização do trabalho docente. Em sua leitura, essas reformas não foram meramente administrativas, mas sim profundamente ideológicas, orientadas por interesses empresariais que visavam redefinir o papel da educação pública e, por consequência, o lugar do professor. Segundo Germano:

O projeto empresarial para a educação tem como objetivo central formar sujeitos dóceis, adaptáveis, com formação mínima e voltada para a lógica da empregabilidade. Nesse contexto, o professor é rebaixado a mero executor de um currículo funcionalista, deixando de ser um intelectual crítico (GERMANO, 2005, p. 147).

A crítica de Germano denuncia que a reificação docente não é uma condição abstrata ou accidental, mas resulta de uma política educacional deliberada, que associa educação à produtividade, desempenho e eficiência. Essa lógica está em sintonia com o modelo gerencialista introduzido nas escolas públicas, no qual se promove a avaliação por resultados, a padronização do ensino e o controle sobre as práticas pedagógicas. O docente, nesse cenário, é subsumido à lógica da máquina: deve produzir, cumprir metas e submeter-se a indicadores de rendimento.

Essa desumanização da prática pedagógica foi prevista criticamente por Marcuse em *O homem unidimensional*, onde o autor demonstra que a racionalidade técnica substitui a razão crítica e transforma o pensamento em mera ferramenta de adaptação. A figura do

professor, nesse horizonte, perde sua dimensão negativa, isto é, sua potência de contestação e imaginação, e torna-se uma engrenagem na reprodução do sistema. Como afirma Marcuse, “A racionalidade tecnológica transforma o pensamento em instrumento de adaptação e o sujeito em objeto funcional (MARCUSE, 1973, p. 18).

É nesse ponto que o pensamento de Germano se entrelaça com a Teoria Crítica: ambos denunciam o esvaziamento ético e político da educação sob a lógica do capital. O que se observa é uma “profissionalização” técnica do magistério que serve, na verdade, à sua neutralização. O professor é treinado, avaliado e subordinado a normas institucionais que inibem qualquer iniciativa reflexiva. O magistério torna-se, assim, uma função desprovida de espírito crítico, reduzida à eficiência administrativa e à submissão metodológica.

Adorno, por sua vez, aprofunda essa crítica ao identificar a ambivalência da posição do professor moderno. Em seus modelos críticos, ele afirma que se exige do professor uma autoridade simbólica, ao mesmo tempo em que se mina sua legitimidade institucional e social. Essa contradição produz uma figura docente psicologicamente enfraquecida, privada de reconhecimento e autonomia. Adorno afirma, “O professor é hoje um sujeito castrado de suas potências simbólicas, relegado a um papel meramente funcional (ADORNO, 2004, p. 112).

A castração aqui tem sentido simbólico e psicanalítico, apontando para a neutralização do desejo pedagógico, da criatividade e da reflexão. A função educativa passa a ser administrada, e não experienciada; a relação pedagógica torna-se uma operação técnica, não mais uma experiência de formação mútua. É esse o ponto de

convergência entre Adorno e Germano: ambos denunciam que o processo educativo foi capturado por uma racionalidade alheia à sua finalidade formativa, uma racionalidade de mercado, que transforma o ensino em prestação de serviço e o professor em técnico subordinado.

Germano (2005) aprofunda essa crítica ao mostrar que o Estado, sob o modelo neoliberal, assume um papel regulador e reproduzidor da lógica empresarial, inclusive na formação inicial dos professores. Ele denuncia os cursos de licenciatura como espaços onde se consolida a pedagogia da adaptação, não da crítica:

Os cursos de formação docente passaram a reproduzir uma lógica pragmática, voltada para o atendimento das demandas do mercado e não para a compreensão crítica do processo educativo. Essa formação limitada serve apenas para alimentar a máquina escolar neoliberal, e não para libertá-la (GERMANO, 2005, p. 151).

Portanto, a reificação do magistério não se dá apenas nas escolas, mas se inicia ainda na formação profissional dos docentes, marcada por currículos empobrecidos, práticas instrumentalizadas e ausência de debate crítico sobre os fins da educação. A formação docente, nesse contexto, serve para moldar profissionais submissos, não para formar educadores autônomos.

Essa condição de alienação, tanto prática quanto subjetiva é aprofundada pelas políticas de responsabilização individual do professor, que o tornam culpado pelo fracasso escolar e o sobrecarregam com exigências administrativas, sem oferecer-lhe

condições materiais e simbólicas adequadas. Trata-se, como denuncia Germano, de um projeto que busca desarticular a consciência política da categoria docente:

A reforma educacional de corte neoliberal pretende desmobilizar o professor enquanto sujeito político, fragilizando suas formas de organização e esvaziando o sentido coletivo de sua prática (GERMANO, 2005, p. 153).

A convergência entre Germano, Adorno e Marcuse evidencia que a reificação do magistério é expressão de um projeto mais amplo de conformação social, onde a escola perde sua função pública e crítica, transformando-se em espaço de vigilância, desempenho e adaptação. A superação dessa lógica exige uma revalorização da função docente enquanto atividade ética, política e cultural, orientada pela autonomia e pela crítica, não pela produtividade.

2.4. Inconsciente Coletivo e os Tabus Sobre o Magistério

O inconsciente coletivo, enquanto instância simbólica que estrutura valores e crenças sociais, opera de forma eficaz na manutenção dos tabus que pairam sobre a docência. Esses tabus não são apenas construções ideológicas racionais, mas estão profundamente enraizados na memória afetiva e cultural das sociedades, moldando a imagem do professor como ser abnegado, dessexualizado e neutro.

Como lembra Veridiana Canezin Guimarães (2017), a imagem do educador foi progressivamente ligada à “figura do mártir moderno, que deve sofrer, renunciar e silenciar seus próprios desejos em nome

de uma missão civilizatória” (p. 52). Esse ideal, longe de humanizar o docente, o aprisiona em um papel simbólico que impede a expressão de sua subjetividade.

Adorno (2004) também denuncia esse processo, observando que a figura do professor sofre de uma deserotização forçada, que o impede de estabelecer vínculos simbólicos autênticos com os alunos. “A neutralização afetiva da figura docente está a serviço da manutenção de uma ordem hierárquica que teme o vínculo” (p. 115). Isso cria um paradoxo: exige-se envolvimento emocional, mas não se permite sua manifestação genuína.

Além disso, o tabu da crítica também pesa sobre os ombros do magistério. Em uma sociedade que valoriza o pragmatismo e a adaptação, a figura do professor crítico é percebida como incômoda ou subversiva. Esse cenário leva à auto-repressão docente, um “silenciamento interior” que contribui para o adoecimento psíquico da categoria.

A perpetuação desses tabus serve à manutenção de uma estrutura escolar que legitima a barbárie simbólica e a alienação institucional. Como aponta Zuin (2011), “a docência tornou-se uma atividade de alto risco psíquico, emocional e existencial, diante da estrutura que despotencializa seus sujeitos” (p. 72).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **A educação após Auschwitz**. In: Educação e emancipação. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 119-136.

ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Com Max Horkheimer. Trad. Guido Antônio de Almeida. 5º ed. Rio de Janeiro:

Zahar, 2005.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Modelos críticos: intervenções – aspectos da cultura**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2004.

ADORNO, Theodor W. **Tabus sobre o magistério**. In: Palavras e sinais: modelos críticos 2. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Ática, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Maria Helena Sarti. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Original publicado em 1975).

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Trad. Sérgio Tellaroli. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Trad. Álvaro Cabral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Projeto de Pesquisa, como requisito obrigatório do Programa de Pósgraduação stricto sensu em Educação da PUC-GO, dentro da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura na disciplina "EDUCAÇÃO E CULTURA". Professor Dr. Romilson Martins