

TOLERÂNCIA COMO DEFESA DE LIBERDADE: IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA

Cleomar Azevedo
João Clemente de Souza Neto

INTRODUÇÃO

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), discutidos por Melo, Setti, Lins e Weber (2010), expressam que o analfabetismo atingiu 9,7% da população brasileira, em 2009, o que corresponde a 14,1 milhões de pessoas, mas nesses índices não estão incluídos os analfabetos funcionais, de modo que o analfabetismo efetivamente pode ser bem maior. Os relatórios oficiais não revelam, com a devida clareza, a evasão da escola ou as dificuldades que estão subentendidas nos indicadores de analfabetismo do país. Diante destes dados várias são as questões que merecem uma reflexão para podermos repensar a aprendizagem dos que estão passando pelo processo de alfabetização em especial da questão que envolve a especificidade da atuação do professor da EJA.

Pensar, refletir sobre a aprendizagem do ser humano é estar diante da complexidade que este representa. Nossa maneira de ser, de agir, de pensar, de sentir é resultado da coordenação de vários sistemas (ou partes) que formam um sistema mais complexo que define a individualidade. É neste espaço que deve atuar o professor e, em especial, o professor da EJA. Ao buscarmos compreender a especificidade do trabalho do professor da EJA consideramos fundamental compreender a natureza do trabalho na dimensão ontológica de Marx e Lukács, antes

de tudo, partindo do seu conceito e sua gênese, para, a partir dessa compreensão, caracterizar o trabalho do professor e, conseqüentemente, identificar a especificidade existente em sua atividade pedagógica.

Analisar e promover o desenvolvimento da inteligência é algo inerente à função social atribuída à escola, em qualquer faixa etária, mas não podemos perder a noção da totalidade, de sujeito que é um ser que sente emoções, que vive imersa em relações com um universo objetivo e subjetivo, e possui capacidade intelectual que lhe permite organizar e interpretar essas relações com o mundo externo. Na realidade concreta do dia-a-dia, cada um de nós, “sujeito psicológico”, somos constituídos de um corpo biológico. Esse organismo sente fome, mas também sente prazer, raiva, amor e ódio. Sentimos tudo isso a partir das interações com nosso mundo interno e externo, que é objetivo e subjetivo, e nessa relação construímos uma capacidade de organizar e reorganizar experiências vividas. Portanto, estamos falando de um ser que é biológico, afetivo, social e cognitivo ao mesmo tempo, sem que um destes aspectos possa ser considerado mais importante do que o outro, já que qualquer perturbação em algum desses subsistemas afeta o funcionamento da totalidade do sistema.

Para melhor compreender esse ser psicológico complexo que é o ser humano, precisamos estudar seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e biológicos, assim como suas relações com o mundo físico, interpessoal e sociocultural à sua volta. Adquirir essa visão de totalidade facilita nossas relações com o mundo e evita determinados tipos de preconceito contra formas diferentes de pensar, sentir e agir das outras pessoas.

Em função dessa totalidade é que gostaríamos de refletir sobre alguns aspectos que envolvem a aprendizagem e as diferenças individuais, de acordo com a postura do educador e as implicações existentes nas concepções de ensino, que pode estar presente no mesmo, fazendo com que haja dificuldades nesse processo de aprendizagem.

Segundo Karel Kosic (1969), a atitude de pesquisa diferencia-se de outras formas de busca de saberes por basear-se em um processo de construção. Não apenas técnica, mas caminho de procura do conhecer. Este processo constitui o caminho para o acesso ao objeto de estudo, acesso à sua apreensão, pela decomposição e reconstrução dialética de sua totalidade. Processo possível pela superação do aparente, que por vezes é enganoso; pelo enfrentamento de enigmas a serem decifrados, e de jogos de aparências e sombras, que ocultam o próprio objeto que se procura conhecer. Processo que, não sendo neutro, apóia-se em pressupostos epistemológicos e teóricos.

A concepção de conhecimento científico como produto de um processo de construção histórica e coletiva, portanto com as marcas de seu tempo e dos homens que participam desta construção -- incluindo aí, com ênfase, os que viram suas idéias e teorias derrotadas -, constitui o referencial epistemológico deste núcleo de pesquisa.

Cada investigação seja ela teórica ou prática, que se propõe a responder a algumas perguntas, gera inúmeras outras questões decorrentes da transmissão destes conhecimentos e destas dúvidas em salas de aula da universidade, em escolas e no seu cotidiano.

Em diferentes tentativas de aproximação da realidade, surgiram algumas perguntas:

- 1-Como a educação vivencia as diferenças individuais?
- 2-Quais mecanismos a informam e a mantêm?
- 3-A escolha da concepção pode estar facilitando ou gerando dificuldades na aprendizagem?
- 4-Há possibilidade de mudanças? Por onde iniciar?

Tarefa nada fácil, na busca pelo menos de pressupostos teóricos que nos possibilitem um olhar crítico em uma nuance da sua práxis...

Tentar compreender as necessidades e as dificuldades que determinam a participação do indivíduo no processo de construção do saber e as finalidades que o norteiam, assim como as barreiras encontradas, contribuem para a ampliação do conhecimento deste processo.

O desenvolvimento da cultura tem se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, e a busca de respostas aos conflitos presentes nessa luta.

Para se falar em sujeito, deve-se pressupor uma esfera de intimidade ou de interioridade, que se contraponha a uma esfera exterior, mas é uma interioridade que surge a partir deste mesmo exterior, o que implica que o indivíduo é produto da cultura, mas pela sua singularidade se diferencia dela. A experiência e a reflexão são as bases da constituição do sujeito em sua relação com a cultura, sua ausência caracteriza dificuldades na luta pela sobrevivência.

O agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém, marca a priori, uma reação congelada, assemelha-se à reação de paralisia momentânea que temos frente a um perigo real ou imaginário.

Qualquer reação, de justificativa ou rejeição, aponta para uma cegueira individual daquele que não pode se ver e pensar que, se a reação é causada por um outro, ela encontra respaldo em si próprio. Quanto maior a dificuldade de experimentar e refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza. Como Freud (1975) pôde mostrar, o medo frente ao desconhecido, ao

diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos re-conhecer em nós mesmos através dos outros.

Mais do que diferenças individuais, o que leva o sujeito a desenvolver sua aprendizagem, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade da ação dessas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa-, se refere a como tratam o conhecimento do mundo.

A EDUCAÇÃO E AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

É praticamente impossível negar as diferenças individuais entre os sujeitos de uma determinada cultura, assim como a variabilidade dos indivíduos de diferentes grupos culturais. A constatação da singularidade humana, observável inclusive pelo senso comum, levanta o problema da origem dessas diferenças. Essa questão foi, ao longo do tempo, objeto de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento, especialmente da filosofia, psicologia, antropologia e sociologia, e ainda ocupa papel de destaque nas reflexões contemporâneas. Para a educação, o problema se coloca de outra forma: o que fazer com as diferenças encontradas? Entendemos que a resposta a essa indagação está intimamente associada à concepção adotada para explicar a origem da constituição da singularidade humana.

A visão do educador acerca da origem das características individuais interfere na sua atuação prática, ou, ao menos, influencia sua maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem. Ou seja, as posições defendidas pelos educadores acerca deste tema expressam, ainda que de forma implícita, uma visão de homem e de mundo, e revelam mais particularmente, determinadas concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e do papel da educação. Sendo assim, o conhecimento de como o professor pensa a respeito do assunto é particularmente importante na medida em que a proposição de conteúdos, metodologias e objetivos que se alcançar, as formas de avaliação adotadas, os tipos de interações estabelecidas com as crianças, ou até mesmo as explicações acerca do desempenho dos alunos, dependem intimamente da concepção de desenvolvimento humano adotada.

Em busca de uma visão mais abrangente e crítica, adotaremos os postulados elaborados por Lev S. Vygotsky, que propõe uma abordagem original e consistente sobre a constituição e o desenvolvimento humano, e, como consequência, inspira importantes reflexões acerca do papel da educação e as diferenças individuais.

O PENSAR E O ATUAR NA EDUCAÇÃO

Sabemos que a tarefa inerente e principal de toda estrutura educacional, especialmente a escola, é a de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano nas diferentes dimensões: sociais, cognitivas, emocionais e motoras. Na sociedade urbana e industrializada, a escola tem uma função social, na medida em que compartilha com as famílias a educação das crianças; uma função política, no que diz respeito à contribuição para a formação de cidadãos; e uma função pedagógica, pois é o local privilegiado para a transmissão – construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e formas de operar intelectualmente, segundo padrões deste contexto social e cultural. Nesta perspectiva, cabe ao educador a tarefa de fazer a mediação entre o sujeito e o conhecimento acumulado em uma cultura, possibilitar que o sujeito construa conhecimentos (acerca do mundo físico e social e de si mesmo), e, como conseqüência, propiciar, desafiar e facilitar o desenvolvimento do sujeito.

Nos tempos atuais é bastante reconhecida a crise e a complexidade da educação brasileira. O intenso questionamento acadêmico e social em torno da educação e, mais particularmente, de seu papel na construção de cidadãos e da modernidade, tem levado a uma urgente necessidade de estudos mais aprofundados acerca do professor, que considerem as necessidades que o cotidiano lhes coloca, condições reais que delimitam a sua esfera de vida e profissão, assim como as implicações para sua vida, seu pensar e seu atuar, que superem “a visão difusa que faz do professor uma figura sem contornos nítidos” (Silva, 1.991).

Conhecer melhor a realidade dos educadores significa também, compreender seu pensamento, suas crenças, hipóteses, concepções e princípios explicativos. Os professores têm conhecimentos e idéias (baseados na sua experiência de vida como aluno e profissional), que, quando revelados podem oferecer interessantes perspectivas para a compreensão de sua atuação.

No Brasil, a compreensão das idéias e representações dos professores, ainda é pouco pesquisada. Todavia encontramos em alguns estudos de autores estrangeiros, tais como: Domingo (1985), Stenhouse (1986), Munõz (1986), Doyle (1985), importantes críticas e reflexões sobre o pensamento do professor, seus processos implícitos e estruturas, o modo como teorizam, compreendem e explicam as questões de sua prática. Essa linha de reflexão e pesquisa demonstram a presença de correlação significativa entre a expectativa do professor e o desempenho do aluno: “conhecer as representações dos professores parece ter constituído um ganho

considerável, na medida em que elas estão associadas a expectativas e comportamentos que produzem efeitos prolongados e, quase sempre, irreversíveis na vida dos alunos. Seria desejável, conseqüentemente, que o professor tivesse uma percepção dos seus alunos e de sua prática, de modo a não idealizar esta última nem estigmatizar os primeiros”. (Silvia e Davis, 1993).

Entendemos que a compreensão do pensamento do professor, o conhecimento mais profundo daquilo que já sabe pode servir como um indicador daquilo que ele necessita para embasar seu trabalho junto às crianças, para preencher lacunas, corrigir equívocos, redimensionar e analisar com mais criticidade sua prática, e buscar soluções alternativas para os problemas do cotidiano pedagógico.

Se pretendemos que os professores valorizem, respeitem e ampliem o conhecimento que os sujeitos já possuem (ao ingressarem na escola ou no aprendizado de quaisquer conteúdos), que formem indivíduos confiantes, críticos, autônomos e reflexivos, devemos fazer o mesmo em relação ao processo de aprendizagem do professor.

CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: ALGUMAS IMPLICAÇÕES

A concepção inatista promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, na medida em que considera o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas. O processo educativo fica assim na dependência de traços comportamentais ou cognitivos inerentes ao aluno. Desse modo, essa perspectiva acaba gerando um certo imobilismo e resignação provocada pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação. Podemos identificar o mesmo descrédito no papel da educação revelado nos que defendem posições inatistas, entre aqueles que descartam a hipótese de que as características individuais estão completamente definidas no ato do nascimento, mas que admitem que estas se desenvolverão “naturalmente”, em etapas sucessivas, ao longo do tempo, de maneira independente da aprendizagem. Nesse caso, entende-se que o processo de desenvolvimento psíquico do sujeito realiza-se segundo leis próprias, sendo, portanto, um processo endógeno que independe de conhecimentos, da sua experiência e de sua cultura. Como conseqüência, o ensino não influencia nem interfere no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, nem tampouco no seu comportamento; ao contrário, somente pode se utilizar os resultados alcançados pelo desenvolvimento espontâneo. Assim, o processo

maturacional, marcadamente biológico, alcançado pelo sujeito é que definirá as possibilidades da ação educativa.

Em diversos artigos, Vygotsky faz uma importante análise crítica destes postulados. Segundo ele, a metodologia experimental utilizada por Piaget é coerente com estes princípios teóricos; “A razão de se fazerem perguntas que estão muito além do alcance das habilidades intelectuais do sujeito é tentar eliminar a influência da experiência e do conhecimento prévio. O experimentador costuma obter as tendências do pensamento do sujeito na forma “pura”, completamente independente do aprendizado”. (Vygotsky, 1984).

Em suma, ao explicar as diferenças individuais, e mais particularmente a singularidade da constituição humana, por meio de posições inatistas aprioristas, elimina-se a influência e interação com a cultura e, por consequência, o desempenho das crianças na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional. Terá sucesso na escola o sujeito que tiver algumas qualidades, aptidões ou pré-requisitos básicos, que implicarão a garantia de aprendizagem, tais como: inteligência, esforço, atenção, interesse ou mesmo maturidade para aprender. Desse modo, a responsabilidade está no sujeito (e no máximo em sua família) e não na sua relação com o contexto social mais amplo, nem tampouco na própria dinâmica interna da escola.

A concepção ambientalista para a educação está relacionada à visão de homem que esta perspectiva encerra. A pressuposição é de um indivíduo passivo frente às pressões do meio, que tem seu comportamento moldado, manipulado, controlado e determinado pelas definições do ambiente em que vive. Portanto, sua capacidade de se modificar ou interferir no contexto social e político, no sentido de transformá-lo e inová-lo, é residual, pois apenas produz as características de seu ambiente. O papel do ambiente é muito mais importante do que a maturação biológica, na verdade são os estímulos presentes em determinada situação que levam o aparecimento de um determinado comportamento.

A aprendizagem pode ser então entendida como um processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência, se na concepção inatista os problemas relativos ao fracasso escolar são de exclusiva responsabilidade do aluno, nessa perspectiva o quadro se inverte. As causas das dificuldades do aluno são atribuídas ao universo social, como a pobreza, a desnutrição, a composição familiar, ao ambiente em que vive, à violência da sociedade atual, à influência da televisão etc. Parece que em ambos os casos a escola se isenta de uma avaliação interna e não se vê como promotora, ainda que não exclusiva, do fracasso (ou sucesso) escolar.

Desse modo, o determinismo dos fatores ambientais no indivíduo endossa a mesma sensação de impotência por parte dos educadores, como já observamos na pedagogia que se embasa na concepção inatista, porém agora é justificada de outra maneira. Ou seja, é tamanha a força modeladora do aspecto social, que a escola se torna impotente e sem instrumentos para lidar com o sujeito, principalmente aquele proveniente das camadas populares. Esse paradigma pode servir também para fundamentar práticas espontaneístas. Já que o ambiente é o principal responsável pela formação humana, pode-se entender que a construção de conhecimentos se dá exclusivamente por intermédio das relações que os alunos estabelecem de forma “espontânea e livre” com o seu meio físico. É curioso observar que os postulados do ambientalismo servem para legitimar e justificar práticas diretivas e autoritárias. Já que o aluno é visto como alguém que se forma a partir das influências do meio, cabe aos professores a “modelagem” do caráter e comportamento do indivíduo, assim como a transmissão de um grande volume de conteúdos e conceitos.

Como podemos verificar, os postulados ambientalistas/ empiristas acabam gerando, no plano educativo, posições radicais e paradoxais: num extremo justificam um grande ceticismo e desconfiança do papel da educação, no outro, uma espécie de onipotência das instituições educativas, dentre elas a escola.

Na concepção Vygotskiana, coerente com os pressupostos do materialismo – dialético, organismo e meio determinam-se mutuamente. Portanto o biológico e o social não estão dissociados, pois exercem influência recíproca. Nessa perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal por meio de suas interações sociais. O desenvolvimento da estrutura humana é entendido, assim, como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. Desse modo, o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto.

É necessário ressaltar que, nessa perspectiva, o que ocorre não é uma somatória nem tampouco uma justaposição entre os fatores inatos e os adquiridos e assim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Segundo Vygotsky, a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As

características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social.

Para humanizar, o indivíduo precisa crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas. Devido a essas características especificamente humanas, torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O seu desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que se insere, e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de continuas reorganizações por parte do indivíduo.

Nesta perspectiva o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos, pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura a criança reconstrói, no plano individual, os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.).

Segundo a teoria histórica – cultural, o indivíduo constitui-se como tal não apenas devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, por meio de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (via linguagem) do legado cultural de seu grupo.

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.

O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre os sujeitos) no contexto escolar. Estas passam a ser entendida como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergente, e que impliquem a divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais,

contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada sujeito (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confronto, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Uma prática escolar baseada nesses princípios deverá considerar o sujeito único, ativo e interativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. Todavia, a atividade espontânea e individual do sujeito, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos. Portanto deverá considerar também a importância da intervenção do professor e, finalmente, as trocas efetivadas entre os sujeitos (que também contribuem para o desenvolvimento individual).

Vygotsky por sugerir um novo paradigma sobre a gênese humana, possibilita um modo diferente de olhar a escola, o conhecimento, o sujeito, o professor e até a sociedade. Várias reflexões sobre a prática escolar podem ser elaboradas a partir das inspirações trazidas por suas idéias.

TOLERÂNCIA COMO DEFESA DA LIBERDADE

A nossa ação tem, assim como referência, um conjunto de representações construídas pela psique e no convívio social, sobretudo as representações sociais. Compreende-se, que a aprendizagem, são manifestações de um sujeito, através de um comportamento que pode ser notado dentro de uma coletividade, e que pode ser visto como um raciocínio de linguagem. Algumas representações sociais podem ser consideradas mesmo como sendo instituídas, como regras e valores sociais presentes no cotidiano de nossa vida e do mundo que nos cerca.

É preciso levar em conta também que as representações sociais não são estáticas. A todo momento estamos reconstruindo as idéias e teorias ou estamos reelaborando as noções valores e imagens como resultado das relações com o meio ambiente. São conjuntos dinâmicos que se produzem num fluxo contínuo, como teorias coletivas destinadas à interpretação e elaboração do real.

Se a nossa conduta é apoiada num conjunto de representações sociais, essas noções e teorias estão presentes em nosso cotidiano de trabalho, e, por conseguinte, na prática escolar. Assim é comum que as atitudes de diferenças façam parte do nosso cotidiano escolar, na medida em que se absorve para dentro do processo educativo aquilo que somos. Há também a transmissão, pela prática escolar, como professores, podemos transmitir a noção da diferença, sobretudo pela linguagem.

A tolerância tornou-se, assim, o exercício de uma prática política pela liberdade. Individualmente, é um exercício da paciência com o outro, pelo qual se sofre ou dissimula a diferença. Requer paciência na medida em que é um exercício difícil. Primeiro, porque isso não significa neutralidade em relação ao outro. Segundo, porque o outro é efetivamente diferente de mim. Mas o exercício de admitir o outro no mesmo nível é também o de afirmar que o outro é diferente de mim. Nessa experiência da tolerância, é preciso compreender o meu espaço psicoterritorial diferente do espaço desse outro, afirmando, continuamente, a própria identidade. E, portanto, saudável.

Nesse sentido, a prática da tolerância é, sobretudo, um aprendizado que se realiza no cotidiano do processo educativo entre diferentes e entre iguais, em mesmo nível. Tolerar é admitir a liberdade da existência desse outro, o direito desse outro ser diferente de mim, seja na maneira de pensar, agir, de crer e, enfim, da liberdade de ser.

Diante dessas reflexões a opção por uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, deve levar em consideração a tolerância para que possa ocorrer a aprendizagem, pois somente por meio de rupturas será possível construir uma escola comprometida com as diferentes classes sociais...

Se, porém, pretendemos ser agentes efetivos de transformação sociais, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de reprodução e retomar a cotidianidade em outra direção.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. *Preconceito e Autoconceito*. Campinas: Papirus, 1994
- CROCHIK, José Leon. *Preconceito indivíduo e Cultura*. São Paulo: Robe, 1.997.
- DAVIS, Cláudia e... *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DOMINGO, J.C. *El pensamiento o el conocimiento del profesor?* Revista de Educación nº 277, 1985.
- DOYLE, W. Las investigaciones sobre o contexto del aula: hacia um conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado : *Revista de Educación* nº 277, 1985.
- FREUD, Sigmund. *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Pequena coleção de obras de Freud.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MUÑOZ, E. *El pensamiento del profesor y la innovación educativo* – Actas del I congreso Internacional sobre pensamiento de los profesores y la toma de decisiones – editadas por Luis Villar Angulo – Universidade de Sevilha, 1986

OLIVEIRA, T.T. *Preconceito e autoconceito*. Campinas: Papirus, 1994.

SAHEL, C. *A tolerância por um hermetismo herético*. Porto Alegre: L.S.P.M., 1993.

STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo – *Revista de Educación* nº 277, 1985.

SILVA, R.N. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico* – Fundação Carlos Chagas / Reduc, 1991.

SOUZA NETO, J.C. *De menor a cidadão*. São Paulo: Nuestra América, 1993.

VYGOTSKY, Lev, S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Lúria, A . L. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEBER, M. *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. *Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008/2009.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). *Notícias da Prova*.

BRASIL e SAEB 2007. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/arquivo07.htm>>. Acesso em: ago.2010.