

# **APROXIMAÇÕES ENTRE AS IDÉIAS DE FREIRE E VYGOTSKY: IMPORTÂNCIA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS**

*Tânia Maria de Melo Moura<sup>21</sup>*

## **Introduzindo a discussão**

Nossa caminhada de quase uma década como professora, pesquisadora e coordenadora de projetos de extensão na área de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, levou-nos a identificar propostas e práticas de alfabetização anunciadas como fundamentadas em Freire, em Ferreiro e em Vygotsky. Essa identificação desencadeou a necessidade de uma busca epistemológica nos estudos dos e sobre os teóricos citados, objetivando entender o núcleo das idéias possibilitadoras de embasamento dessas propostas e práticas e as contribuições que elas poderiam oferecer ao próprio repensar dessas práticas.

Diante da amplitude das produções e da impotência de dar conta da complexidade de idéias tão vastas, definimos três categorias de análise: concepção de alfabetização e o seu processo de desenvolvimento; concepção e caracterização dos alfabetizandos e a concepção e caracterização dos alfabetizadores e a definição do seu papel. A partir da análise dessas categorias, encontramos ponto de distanciamento e de aproximações entre os três, porém entre Freire e Vygotsky, identificamos aspectos da teoria e da prática que se articulam e se completam de forma a influenciar profundamente o pensamento e a prática dos educadores de jovens e adultos.<sup>22</sup>

## **Preocupações e inquietações comuns em relação a exclusão social e ao analfabetismo**

Freire e Vygotsky foram engajados com o seu mundo, o seu tempo e a sua realidade. Preocupavam-se com os problemas que afetavam a população: a fome, a miséria, as injustiças, a opressão e, dentre todas estas formas de exclusão social, o analfabetismo. Considera o analfabetismo como uma forma de “castração” dos sujeitos (Freire) e uma “interrupção no processo de desenvolvimento” (Vygotsky), constituindo-se como resultado de uma sociedade desigual e injusta. Buscam a gênese histórica do analfabetismo e as suas conseqüências na vida dos sujeitos, procurando de forma contundente analisar as causas político-pedagógicas para o fracasso escolar das crianças, traduzido na repetência, na exclusão e na expulsão precoce, que resulta no analfabetismo adulto.

Ambos acreditam que as causas do analfabetismo não se relacionam tão-somente a problemas de ordem política, econômica e social, mas também a fatores pedagógicos. Nesse sentido, desnudam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, criticando a forma como as escolas e os professores concebem a alfabetização: ato mecânico de aquisição de um código alfabético, a forma como concebem e ensinam a linguagem escrita e a forma como tratam os alunos, como planejam, desenvolvem e utilizam os métodos, técnicas e recursos didáticos e, principalmente, a sistemática de avaliação que utilizam, o tratamento que dão à questão dos erros e a excessiva preocupação que têm com questões relacionadas às “competências e desempenhos”, aos pré-requisitos, e à “maturidade”, traduzidas como formas de “prontidão” para a aprendizagem. Essas escolas têm prestado um desserviço às classes populares, possuindo uma grande responsabilidade pelos altos índices de evasão, expulsão e

---

<sup>21</sup> Universidade Federal de Alagoas/Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Alfabetização.

<sup>22</sup> Esse estudo encontra-se em Moura, Tânia Maria de. *Alfabetização de Adultos. Freire, Ferreiro, Vygotsky. Contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas*. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1998. E em Moura, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos. Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: INEP/EDUFAL, 1999.

deserção das crianças, trazendo como consequência os elevados números de analfabetismo entre jovens e adultos.

A inquietação pedagógica de Freire com os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças, filhas e filhos de pais analfabetos, levaram-no a implantar no SESI um programa de educação para adultos; as preocupações com o desrespeito da escola pelas diversidades culturais dos alunos e pelos seus diferentes dialetos; a inquietação pela desconsideração que se tem em relação aos conhecimentos dos adultos trabalhadores – sua cultura e suas experiências de vida – e com as humilhações e opressão a que se submetem os sujeitos que não conseguem se apoderar da linguagem escrita, são as mesmas preocupações e inquietações traduzidas por Vygotsky, em época e contexto diferentes. Ele, também, se depara com uma população em estado alarmante de analfabetismo. São homens potencialmente sujeitos inteligentes, mas por não terem tido acesso a formas institucionalizadas de educação e por terem vivido num meio sócio cultural atrasado, apresentavam níveis de comportamentos naturais, semelhantes a homens primitivos. Critica a sociedade russa anterior à revolução, por deixar sua população analfabeta, inculta e lamenta a sua situação em relação à ausência da escolarização na vida dos trabalhadores, fruto de condições socioeconômicas e políticas mais gerais.

Desta forma, Freire e Vygotsky mesmo vivendo e produzindo em épocas diferentes e realidades diversas, dividem preocupações semelhantes sobre os problemas cruziais dos dois continentes, em particular o analfabetismo e as suas consequências funestas na vida de grande parte da população. Essas preocupações e inquietações comuns aos dois estão aliadas à coerência que sempre tiveram em estabelecer a vinculação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e o ensino, entre ação e reflexão e a rejeição a toda e qualquer postura idealista, mecanicista e volutarista, e, principalmente a toda forma de conhecimento que traduza uma visão fatalista e/ou messiânica de ver o mundo, a educação e, conseqüentemente, a alfabetização. Todas essas maneiras de ver fizeram com que em momentos de suas trajetórias profissionais<sup>23</sup>, eles dirigissem seus olhares e seus esforços teóricos para: a investigação dos problemas ligados às consequências do analfabetismo sobre as formas de comportamento dos trabalhadores (Vygotsky); e a formulação e desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica que alfabetizou centenas de adultos espalhados pelo Brasil (Freire).

Portanto, a partir da avaliação crítica que faz sobre as escolas e as práticas pedagógicas desenvolvidas, defendem a necessidade de mudanças profundas nas escolas, considerando a importância que desempenham no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Dirigem à escola um olhar “prospectivo” e apontam para a necessidade de uma escola diferente, uma escola de qualidade: uma escola que eduque para a libertação (Freire) e uma escola que possibilite o bom ensino (Vygotsky). Ambas devem se aproximar das necessidades e interesses da população, oferecendo uma educação que possibilite formas de relações sociais mais humanas e justas.

### **Concepção de alfabetização e seu processo de desenvolvimento**

Freire e Vygotsky entendem que a alfabetização não é um ato de memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas prontas ou semimortas – mas uma atividade de criação e recriação. Nesse sentido concebem a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador, tendo como objeto central de estudo a linguagem.

Os dois atribuem linguagem um estatuto fundamental, um papel preponderante no processo de alfabetização e na vida dos sujeitos. Dão uma atenção nodal à linguagem verbal –

---

<sup>23</sup> Vygotsky, em 1930, coordenando a pesquisa desenvolvida por Luria e um grupo de pesquisadores auxiliares e Freire, na primeira metade da década de 60, coordenando o programa de pesquisa que veio a ser sistematizado, posteriormente, como o método de alfabetização.

à palavra como a categoria central de seus estudos e pesquisas. Considera a palavra como o signo por excelência, responsável pelo desenvolvimento cultural dos sujeitos. A palavra é o signo cultural de mediação fundamental, responsável pela transformação das funções naturais de inteligência do sujeito para as funções superiores, ou culturais. Para Freire a palavra como núcleo fundamental do diálogo entre os homens implica duas dimensões: ação e reflexão, o que as unifica na práxis. A palavra, para ele, é a mediadora do homem com o mundo. Vai mais além ao afirmar que a palavra verdadeira tem a função de transformar o mundo.

Trazem para suas reflexões e produções a linguagem escrita. Apontam a linguagem escrita como um instrumento fundamental de comunicação e desenvolvimento da memória. A partir da importância que atribuem à linguagem escrita no processo de alfabetização, vêem a sua “apropriação” e “internalização” não como o ponto final de chegada no processo de alfabetização, mas como a possibilidade de abertura para o caminhar na direção dos outros conhecimentos, como um instrumento mediatizador de sujeitos cognoscentes, além de ser o mediatizador das relações dos sujeitos com o mundo.

Para ambos, a leitura e a escrita ao serem “interpretadas”, “construídas” e “internalizadas” pelos sujeitos não só se consolidam como um ato cognoscente, mas também engendram outros processos cognoscentes e interventivos. Mostram que a “apropriação” da linguagem escrita é o resultado da relação entre o desenvolvimento da linguagem verbal, do pensamento e da representação da realidade. Vygotsky defende que essa representação se faz a princípio em forma de “rascunho mental”, através do pensamento, da linguagem interior, para chegar através do processo de ensino-aprendizado à produção da linguagem enquanto um sistema de comunicação real. Nesse sentido, a linguagem escrita é considerada por todos como um sistema complexo de ser adquirido, aprendido e apreendido. Exige esforço, disciplina, atitudes reflexivas e interventivas, ação ativa e criadora e, portanto, inteligente.

O lugar, a seriedade, o cuidado que esses teóricos destinam à escrita no processo de ensino-aprendizado demonstram tanto respeito pelas diferentes formas de linguagem dos sujeitos, que enfatizam a “aquisição” e “apropriação” das formas “cultas” sem, no entanto, ferir os diferentes dialetos próprios de cada grupo. Tudo isso representa uma importante contribuição à alfabetização de adultos, considerada e tratada, historicamente, como um processo simples e fácil, cujos sujeitos são meros depositários de informações que devem leva-los à aquisição de um sistema de códigos representativos da linguagem oral.

### **Concepção e caracterização dos alfabetizandos**

A concepção de alfabetização como ato de conhecimento e um ato criativo leva Freire e Vygotsky a caracterizarem os sujeitos envolvidos nesse processo como sujeitos cognoscentes e ativos que caminham em busca do conhecimento através das relações pedagógicas, que são relações socioculturais. Logo, ambos consideram os alfabetizandos como sujeitos cognoscentes: são sujeitos que têm capacidade de pensar, de criar, de produzir, de reconstruir e construir novos conhecimentos.

Apontam as influências sócio culturais sobre as capacidades cognitivas dos sujeitos. Tomam como elemento de reflexão para analisar a capacidade que os sujeitos têm de aprender e se desenvolver, a sua capacidade de trabalho, as suas relações de produção, a capacidade que possuem de, a partir dessas relações culturais, transformarem a natureza em cultura. Freire defende que a criatividade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão num espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural. Vygotsky diz que o desenvolvimento das funções superiores ou da inteligência cultural do homem não é tão-somente uma evolução fisiológica e biológica, mas histórica e cultural.

A argumentação que ambos utilizam para explicar a intervenção do homem sobre a natureza e conseqüentemente a sua transformação, fundamenta-se na categoria do trabalho

utilizada por Marx. Freire explica através da transformação dos diferentes níveis de consciência política, Vygotsky pelo desenvolvimento cultural da inteligência, resultado da transformação das funções naturais de inteligência do sujeito em funções superiores – culturais. Essa forma dos dois entenderem o homem como ser portador e produtor de cultura, como um ser de relações sócio culturais possibilitadas pelo trabalho, pela ação, o que significa práxis, leva-os a conceberem o adulto analfabeto como um sujeito inteligente, capaz, dotado de experiências que necessitam de uma intervenção de instituições culturais que os possibilitem desenvolver suas potencialidades latentes.

Para Freire, através das relações dialógicas ocorridas na escola, haverá a possibilidade de o sujeito sair do estágio de transição de consciência ingênua para o estabelecimento da consciência crítica sobre si e sobre a realidade, de forma a realizar intervenções nessa realidade; no caso de Vygotsky, a intervenção da instituição cultural deve se dar através de um ensino-aprendizado que se encaminhe na direção de possibilitar o desenvolvimento das “zonas de desenvolvimento proximal” que engendre no sujeito formas culturais de inteligência.

### **Concepção e caracterização dos alfabetizadores e definição do seu papel**

Ao defenderem uma educação comprometida pedagógica e politicamente com as classes populares, através de uma “prática pedagógica libertadora” (Freire) e de um “bom ensino” (Vygotsky), trazem para o centro da discussão a atuação do professor. O professor competente, um “agente político” (Freire) ou um “mediador” (Vygotsky). Para que possa desenvolver um ensino-aprendizado que possibilite a “apropriação” e a “internalização” da linguagem escrita, necessita de uma formação permanente, que lhe possibilite saberes e competências necessárias ao planejamento e desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. Uma prática que possibilite a utilização de recursos pedagógicos os mais diversificados: “os instrumentos psicológicos” (Vygotsky) e as “codificações” e descodificações (Freire)<sup>24</sup> Esses procedimentos devem ser conduzidos, segundo Freire e Vygotsky através de um diálogo permanente e através da utilização de procedimentos de ensino que propiciem a interação individual e grupal dos alfabetizandos. Ao valorizarem o ensino, consideram o professor como um sujeito cognoscente que, ao tempo em que ensina, também, aprende.

Ambos põem o professor diante de uma nova postura em relação ao alfabetizando: entenda-se sua gênese histórico-cultural, o seu processo de desenvolvimento da inteligência e o papel do ensino-aprendizado no desenvolvimento dessa inteligência. Ambos defendem a importância do professor e da escola no processo de aprendizado e desenvolvimento intelectual e cultural dos sujeitos. Portanto, uma formulação teórica para a alfabetização deve buscar nos dois o olhar “prospectivo” sobre a escola, o papel que ela exerce no desenvolvimento intelectual e cultural dos sujeitos adultos, enquanto instituição responsável pela socialização do saber universalmente construído pela e para a humanidade.

### **Contribuições pontuais dos dois teóricos como pistas à reflexão dos alfabetizadores**

A identificação das idéias dos dois teóricos que consideramos como contribuições à citação das categorias analisadas resultam, simultaneamente, em contribuições aos alfabetizadores e educadores de pessoas jovens e adultos no sentido de rever os seus processos de formação e avaliar as propostas e práticas que vêm desenvolvendo.

---

<sup>24</sup> Entendemos que os instrumentos psicológicos de Vygotsky correspondem às “codificações” e “descodificações” de Freire. As “codificações” são concebidas como representação de uma dada realidade, que medeia o processo de análise do sujeito e a sua conseqüente conscientização no sentido de Anália esta realidade e buscar novos instrumentos de intervenção.

Entendemos que esse caminho deve se iniciar pela clareza em torno da concepção do que sejam “alfabetizandos” e “alfabetizadores” e “sociedade”, tal qual é explicitado por Freire e Vygotsky. Desta forma as propostas e práticas de alfabetização devem ter claro a definição dos sujeitos como originários de uma cultura e produtores de novas culturas, e, como tal, capazes de um processo de transformação da consciência. As propostas e práticas devem estar respaldadas em Vygotsky para demarcar a concepção de alfabetização de adultos e o seu campo e objeto de estudo.

Nos teóricos estudados encontramos elementos de contribuição para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizado pelo docente, de maneira que se defina claramente como o processo deve ser desenvolvido, as relações que serão estabelecidas, os procedimentos metodológicos e as formas de avaliação que serão utilizados.

Em ambos vamos encontrar, de forma explícita ou implícita, a defesa da necessidade do planejamento das atividades pedagógicas e de alguns princípios didático-pedagógicos, que implicam a definição de certos conteúdos, como resultado do próprio desenvolvimento do pensamento dos sujeitos. Em ambos podemos buscar contribuições para a definição e seleção de procedimentos metodológicos, de formas mais competentes e comprometidas de trabalhar e de socializar os conhecimentos exigidos pelo processo de alfabetização.

A ênfase na utilização desses procedimentos metodológicos requer a ajuda de Freire e Vygotsky quando defendem o diálogo como princípio norteador das práticas. Através da relação dialógica os alfabetizadores e alfabetizandos interagem, conhecem-se, trocam suas impressões e experiências, reconhecem-se trabalhadores que, mesmo tendo objetivos e instrumentos de trabalho diferentes, têm comum o de serem sumeitos cognoscentes e aprendizes, serem sujeitos em ação permanente, em movimento, em práxis, por ser ação reflexiva e criativa. Nesse sentido, é preciso que o alfabetizador conheça a gênese e os interesses dos alfabetizandos, os seus motivos e as suas necessidades de alfabetização.

Considerando que a alfabetização, mais do que qualquer outra prática pedagógica, necessita de um acompanhamento sistemático, podemos buscar em Vygotsky e Freire os subsídios para o desenvolvimento de um novo comportamento em relação à avaliação, já que possibilitam elementos de apoio para definirmos o processo de avaliação como dinâmico e permanente. Nesse corpo de subsídios oferecido pelos teóricos, vamos encontrar os elementos necessários a uma nova proposição em relação à formação dos alfabetizadores.

Concluimos essas reflexões, declarando o nosso entendimento de que os subsídios dessas teorias associados às experiências de algumas práticas em andamento, podem instrumentalizar os educadores de forma compreensiva, crítica e rigorosa na direção de dar um salto qualitativamente significativo, na busca de uma formulação organicamente voltada para a formação de adultos leitores e escritores críticos e criativos.<sup>25</sup>

### Referências bibliográficas

- BARBOSA**, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- CASTORINA**, José Antonio. “O Debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para a sua avaliação”. In: *Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. José Antonio Castorina, et alli. São Paulo: Ática, 1995, pp. 9-50.
- DUARTE**, Newton. *O Ensino de Matemática na Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez Editora., Autores Associados, 1986.
- FREIRE**, Paulo. *Educação Como Prática de Liberdade*, 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

---

<sup>25</sup> (Nota) Texto redigitado. Pois o disquete apresentou defeito.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. “A Importância do Ato de Ler”. In: *A Importância do Ato de Ler*. Paulo Freire. 5<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Autores Associados, 1983b – (Coleção polêmicas do nosso tempo) pp. 11-24.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 11<sup>a</sup>. ed. Rio der Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança* 10<sup>a</sup>. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. “O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe”. In: *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 5<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Autores Associados, 1983b – (Coleção polêmicas do nosso tempo), pp. 42-96.

\_\_\_\_\_. e Frei Beto. *Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao reportes Ricardo Kotscho*. 5<sup>a</sup>. ed, São Paulo: Editora Ática, 1987<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_.e Ira Shor. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor* Tradução de Adriana Lopes, 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Jan eiro: Paz e Terra, 1987b.

\_\_\_\_\_.e Donaldo Macedo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

\_\_\_\_\_.*A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_.”Alfabetização Como Elemento de Formação da Cidadan ia”. São Paulo/Brasília, maio de 1987c., pp. 31-58. In: *Política er Educação: ensaios*. Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1993<sup>a</sup>. (Coleção questões da nossa época; v. 23).

\_\_\_\_\_.*Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12992.

\_\_\_\_\_.*Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1993b.

\_\_\_\_\_.*Cartas a Cristina*.São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. “Alfabetização e cidadania”. In: *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade de São Paulo, 1994, pp. 209-218.

\_\_\_\_\_.*À sombra desta mangueira* São Paulo: Olho d’Água, 1995.

\_\_\_\_\_.”Crítico, radical e otimista”. In: *Entrevista Paulo Freire – Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Edsitora Dimensão, ano 1, no.1, janeiro/fevereiro de 1995, pp. 4-12.

\_\_\_\_\_.”Desafios da Educação e Adultos Frente à Restruturação Tecnológica”. *Texto apresentado na Conferência apresentada no II Sweminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*. Parlamento Latino Americano: São Paulo, abril/maio, 1996<sup>a</sup>, 16p.

\_\_\_\_\_.Alfabetização e Miséria. *Texto apresentado na Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo da PUC/SP*, mime, fevereiro de 1996b, 7p.

\_\_\_\_\_.*Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. – (Coleção Leituras).

**FREITAS**, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação; um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_.*O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

**GIROUX**, Henry A *Pedagogia Radical: Subsídios*. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983 (Coleção educação contemporânea).

**GÓES**, Maria Cecília Rafael de. “A Construção de Conhecimentos e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências*, Belo Horizonte, 05 a 07 de março de 1997. Mime.

- HADDAD**, Sérgio. “Educação Popular e Escolarização Popular”. In: *Temas de Educação Popular*. Cadernos da AEC do Brasil no. 17, 1983, pp. 5-34.
- HARA**, Regina. *Alfabetização de Adultos: ainda um desafio*. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Papirus, 1992.
- HUIDOBRO**, Juan Eduardo Garcia. “Los Cambios En Las Concepciones Actuales En La Educación de Adultos. In: *Encontro Latino-americano de educação de jovens e adultos trabalhadores*. Olinda (PE), 27/09 a 01/10/1993. ME/SEF/INEP. Mime.
- LA TAILLE**, Yves de (et all.) “Três Perguntas a vygotskianos, walloonianos e piagetianos”. In: *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloísa Dantas. São Paulo: Summus, 1992, pp. 101-115.
- LURIA**, A. R. “Diferenças Culturais de Pensamento”. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. L. S. Vygotsky, A. R. Luria, A N.. Leontiev, tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone; Universidade de São Paulo, 1988, pp. 39-58.
- MOURA**, Tânia Maria de Melo. *Alfabetização de Adultos. Freire, Ferreiro, Vygotsky: contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: INEP/EDUFAL, 1999.
- OLIVEIRA**, Marta Kohl de. “Vygotsky” o processo de formação de conceitos”. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloísa Dantas. São Paulo: Summus, 1992, pp. 23-34.
- \_\_\_\_\_. “Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky”. In: *Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. José Antonio Castorina, Emília Ferreiro, Delia Lerner, Marta Kohl de Oliveira. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995<sup>a</sup>, pp. 53-83.
- \_\_\_\_\_. “O Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação”. In: *Cadernos Cedes: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural*. Campinas: CEDES: Papirus, 1995b, pp. 9-14.
- PINO**, Angel. “O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano”. In: *Cadernos CEDES*, no. 24, pp. 33-43, Campinas: Papirus, 1992.
- REGO**, Teresa Cristina. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes: Petrópolis, 1995.
- TORRES**, Carlos Alberto (org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- VYGOTSKY**, L.S. *Psicologia Concreta do Homem: Um manuscrito inédito de Vygotsky*. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Mime. 13p. 12.07.1995.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. pp.203-417 e 421-524.
- \_\_\_\_\_. *História Del Desarrollo de Lãs Funciones Psíquicas Superiores*. Tradução: Luís Oliva Ruiz. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- VYGOTSKY**, L.S. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Lev Semenovich Vygotsky, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev; trad Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Um iversidade de São Paulo, 1988, pp. 103-118.
- VYGOTSKY**, L.S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. & A R. Luria. *Estudos sobre A História do Comportamento: O Macaco, O Primitivo e a Criança*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

# O PRONERA PELO OLHAR DO TRABALHADOR RURAL<sup>26</sup>

*Maria Reneude de Sá<sup>27</sup>*

## Introdução

A pesquisa "O Pronera pelo olhar do trabalhador rural" está sendo desenvolvida pela autora através do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, como pré-requisito para obtenção do grau de mestre em educação. Foi iniciada em março de 2000, com a frequência da autora a diversas disciplinas durante três semestres, que lhe possibilitaram selecionar um referencial teórico necessário ao aprofundamento da compreensão e à análise do problema central da investigação.

A pesquisa de campo consistiu na realização de entrevistas com trabalhadores rurais, realizadas no mês de janeiro de 2001, cujos dados encontram-se em fase de análise, estando prevista a defesa da dissertação para o final do segundo semestre de 2001. Assim sendo, a apresentação deste texto tem mais a finalidade de expor, para discussão, o processo de desenvolvimento do trabalho, do que apresentar seus resultados.

## Origem do Problema

O interesse pelo tema surgiu com a participação da autora na coordenação de um projeto de educação de trabalhadores rurais, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, desenvolvido no período de agosto de 1998 a dezembro de 1999, pela Universidade Federal de Alagoas, em parceria com o INCRA e o MST.

O processo de acompanhamento do projeto revelou, a exemplo de tantos outros projetos semelhantes, um alto índice de desistência escolar dos trabalhadores nas classes de alfabetização, constituindo-se esse fato no problema central da sua execução, conforme registros constantes do seu relatório final<sup>28</sup>. De 1.224 alunos que se matricularam, e tiveram alguma frequência nas aulas, registrou-se uma matrícula final de 622 alunos, que representam apenas 50,82 do total. Das 55 classes de alfabetização que foram instaladas, 16 foram desativadas durante o desenvolvimento do projeto. Além do alto índice de desistência, verificou-se, também, um aproveitamento escolar pouco satisfatório. Pela aferição adotada na avaliação da aprendizagem<sup>29</sup> da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, os resultados mostram que, dos 365 alunos que realizaram a avaliação final (representando 58,68% da matrícula final), somente 58,90% demonstraram estar no nível alfabético. Mesmo assim, o relatório não revela quantos desses concluíram o curso de alfabetização lendo e escrevendo, pelo menos, pequenos textos.

O relatório registra, também, uma série de fatores que, certamente, contribuíram para esse quadro de insucesso: professores<sup>30</sup> com baixos níveis de escolaridade, sem formação e experiência pedagógicas de docência, com baixos salários e sem contrato regular de trabalho;

---

<sup>26</sup> Trabalho apresentado no III Colóquio Internacional Paulo Freire - Paulo Freire: Pedagogia e Reinvenção da Sociedade. Recife/Pernambuco/Brasil, 16 a 19/09/2001

<sup>27</sup> Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. E-mail: [marena@ig.com.br](mailto:marena@ig.com.br)

<sup>28</sup> Relatório Final do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas da Reforma Agrária em Alagoas, Maceio, UFAL, 2000. Quadro 02.

<sup>29</sup> Foi adotada uma "orientação metodológica fundamentada nos estudos de Emília Ferreira sobre a psicogênese da lecto-escrita". Idem, p.

<sup>30</sup> A função de professor foi desempenhada por trabalhadores e filhos de trabalhadores rurais, na condição de monitores.



coordenadores pedagógicos<sup>31</sup> sem formação e experiência pedagógicas na área educacional, com pouco conhecimento da cultura local, sem contrato regular de trabalho e acumulando tarefas do Projeto e do MST; instalações físicas precárias, sem equipamentos básicos e iluminação suficiente, difícil acesso às áreas de assentamento, que prejudicou o funcionamento das classes e dificultou o acompanhamento pedagógico; problemas de saúde dos trabalhadores, principalmente dificuldade de visão, agravada pela iluminação inadequada das salas de aula; falta de merenda escolar, reclamada pelos alunos; pouco apoio de outros órgãos públicos, principalmente das prefeituras dos municípios participantes do projeto; acompanhamento precário por parte da coordenação do PRONERA. A maioria desses fatores já foram identificados por diversos estudos como causa do insucesso da maioria dos programas de educação de jovens e adultos no Brasil.

### **Objetivo Geral**

Sem desconsiderar a relevância desses estudos, esta pesquisa procura estudar o problema do acesso, permanência e aproveitamento escolar de trabalhadores rurais, pelo olhar do próprio trabalhador, ou seja, através da análise de suas representações sobre a escola, compreendida aqui como processo de escolarização formal, incluindo diferentes níveis e modalidades de ensino, formas de organização e espaços físicos onde é desenvolvida. Seu objetivo, portanto, é: *"analisar as representações sociais do trabalhador rural sobre a escola e sua relação com o acesso, a permanência/desistência e o sucesso/fracasso escolar."*

No processo de pesquisa, ao se utilizar como um dos contextos de investigação o PRONERA, os trabalhadores estão realizando, também, uma avaliação desse programa.

### **Desenvolvimento da Pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada com um grupo de trabalhadores rurais que frequentou um curso de alfabetização do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas da Reforma Agrária em Alagoas. - PROJERAL.

Foram entrevistados 12 trabalhadores assentados da Reforma Agrária, em seis municípios de Alagoas, sendo seis concluintes e seis desistentes, na faixa etária de 16 a 58 anos, seis do sexo feminino e seis do sexo masculino. Foi utilizada entrevista semi-estruturada, orientada por um roteiro elaborado de acordo com as questões formuladas para investigação. As entrevistas foram conduzidas de forma a estimular e possibilitar aos entrevistados falarem livremente, independente da sequência do roteiro, com intervenção mínima da entrevistadora, para garantir que o entrevistado tomasse conhecimento de todas as questões e pudesse falar sobre elas. As entrevistas foram gravadas em fita cassete, com a concordância dos entrevistados. Foram adotados nomes fictícios para assegurar a privacidade dos entrevistados.

Para realizar o levantamento das representações dos trabalhadores sobre a escola, foram consideradas três situações concretas, nas quais cada trabalhador vivenciou ou acompanhou e partilhou com outros sujeitos do seu grupo social, atividades de escolarização, através de experiências práticas que, pressupõem-se, lhes possibilitaram construir representações sociais sobre a escola. Desta forma, foram consideradas a participação dos entrevistados no PRONERA, suas experiências escolares anteriores e as experiências de escolarização das crianças e jovens de sua família.

Este entendimento fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, formulada inicialmente por Moscovici e desenvolvida por ele e seus seguidores, na qual as representações sociais são concebidas, como:

---

<sup>31</sup> A função de coordenador pedagógico foi desempenhada por cinco militantes do MST, provenientes do estado do Espírito Santo e apenas um do estado de Alagoas.

*... uma maneira de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición em relación com situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciern. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos: através de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de apreheñsion que proporciona su bagage cultural; a través de los códigos, valores e ideologias relacionados com las posiciones y pertencias sociales específicas (JODELET, 1985).*

Para organizar as informações obtidas, as falas dos entrevistados em resposta às questões da entrevista foram agrupadas em 4 grandes temas, decorrentes do problema central da investigação. Os temas foram detalhados em sub-temas de acordo com o pensamento explicativo dos entrevistados. Alguns sub-temas haviam sido definidos previamente e outros surgiram das suas falas.

Após a transcrição literal de cada entrevista, a pesquisadora fez uma escuta cuidadosa, procurando reconstituir o local e as circunstâncias em que a entrevista foi realizada; recordar gestos físicos do entrevistado durante a entrevista; apreender com mais acuidade o movimento e a entonação da fala, o significado das pausas, o sentido de expressões e ditos populares locais, as repetições e contradições e outros detalhes significativos que passaram despercebidos na primeira escuta durante a transcrição. O conteúdo de cada entrevista, acrescido de notas explicativas, foi organizado individualmente de acordo com a estrutura temática definida:

1. Importância atribuída à escola: relação entre os "saberes escolares"<sup>32</sup> e o trabalho; as atividades comunitárias; o lazer; as práticas religiosas; a formação do caráter, da personalidade e do comportamento da pessoa.
2. Aspectos facilitadores e dificultadores da aprendizagem escolar: habilidade técnica do professor no exercício do ensino; atitude afetiva do professor na relação pedagógica com os alunos; condições físicas do ambiente escolar (tipo e qualidade do prédio, mobiliário, equipamentos, iluminação, outras); material escolar (livros, cadernos, outros); condições de saúde do aluno; "capacidade cognitiva" do aluno.
3. Aspectos facilitadores e dificultadores da frequência à escola: horário de funcionamento das aulas; facilidade/dificuldade de acesso físico ao local das aulas; ocupações de trabalho; ocupações domésticas; condições de saúde do aluno; "capacidade cognitiva" do aluno.
4. Avaliação do PRONERA: aprendizagens desenvolvidas pelo entrevistado; atuação dos monitores, coordenadores e estagiários; condições de funcionamento das classes; participação do INCRA, MST e UFAL; propostas de mudança.

## **O Projeto**

O curso de alfabetização freqüentado pelos trabalhadores rurais incluídos nesta pesquisa fazia parte do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas da Reforma Agrária em Alagoas - PROJERAL. Este projeto foi desenvolvido no período de agosto/1998 a dezembro/1999, pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização da UFAL, em ação conjunta com o INCRA e o MST. O Projeto foi financiado com recursos do Governo Federal, no valor total de R\$ 320.000,00, destinados a pagamento de bolsas aos monitores, estagiários e coordenadores; despesas com capacitação e material escolar e tinha por objetivo geral:

---

<sup>32</sup> Neste trabalho, estão sendo considerados "saberes escolares" os conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, princípios e valores citados pelos trabalhados como aprendizagens desenvolvidas e adquiridas na prática escolar.

*Promover a escolarização dos trabalhadores jovens e adultos assentados, tornando-os aptos a gerirem novos processos educativos nas próprias comunidades, na perspectiva de ampliar suas possibilidades de acesso aos direitos sociais assegurados constitucionalmente aos cidadãos brasileiros.*

Suas metas eram:

- *alfabetizar 1.000 jovens e adultos trabalhadores residentes em assentamentos da reforma agrária em Alagoas;*
- *capacitar 50 monitores-alfabetizadores, 5 coordenadores pedagógicos e 5 alunos-estagiários da UFAL, para assumirem as atividades de alfabetização e acompanhamento pedagógico nos assentamentos do Projeto;*
- *complementar a escolarização em nível fundamental dos 50 monitores-alfabetizadores participantes do Projeto.*

### **Resultados Parciais**

A pesquisa encontra-se no início da análise do material obtido através das entrevistas, o que não permite, ainda, afirmações mais completas e consistentes sobre as representações que o grupo de entrevistados expressa sobre as questões levantadas neste estudo, entretanto, algumas considerações já são possíveis de serem emitidas para discussão.

De uma forma geral, todos os entrevistados demonstram conhecimento sobre a escola, falando de sua importância, de sua organização e de seus procedimentos. A maioria revela uma certa familiaridade com as questões escolares, apontando o que considera "certo" e "errado" e propondo mudanças.

Nas respostas à questão: "Você já frequentou alguma escola?", a maioria aparenta abstrair a idéia de escola, ao se referir às experiências escolares que já tiveram. Sua noção de escola engloba toda e qualquer ação escolar, independente do espaço físico onde é oferecido o serviço (prédios escolares convencionais e outros espaços como residências, galpões, barracas, etc.), formas de organização (sistema regular, programas e projetos temporários, etc.) e dependência administrativa (rede oficial, rede privada ou experiências comunitárias).

Todos, sem exceção, afirmam a necessidade de "aprender a ler e a escrever", entretanto, a maioria não restringe a função da escola a essas competências. Possivelmente uma análise superficial de respostas isoladas a questões como: "O que você quer aprender na escola?" ou "O que você quer que seus filhos aprendam na escola", leve à conclusão de que o trabalhador analfabeto, especialmente o trabalhador rural, tem uma visão muito restritiva e expectativas muito limitada em relação à escola. A análise em profundidade de cada entrevista, nesta pesquisa, está revelando que quando o trabalhador responde que o que ele quer aprender na escola é "ler e a escrever", a leitura e a escrita parecem representar a senha de acesso a outros conhecimentos e competências que ele percebe como necessários à sua vida e de seus filhos, principalmente, necessidades relacionadas ao trabalho e à formação do caráter e do comportamento social da pessoa.

*Eu acho que as coisa qui elas tão aprendendo na escola, lê e escrevê, vai servi pra muchas coisa... né? É pra mode, cum o tempo, elas sabê alguma coisa na vida e procurá algum trabaio qui dê pra elas, né? Um trabaio de leitura, algum emprego qui dê pra elas, né? Um negócio bom pra elas, né? Depois podem segui pra aprendê pra sê uma professora...<sup>33</sup> (Lourival, 35 anos, desistente).*

---

<sup>33</sup> Referência à escolarização das duas filhas menores.

***Eu acho que o que eles tão apreendendo na escola serve pra muitas coisa... assim, pra eles serem bem educado, ter respeito pelas pessoas, depois ter um trabalho digno... (Salete, 19 anos, concluinte).<sup>34</sup>***

O analfabetismo, entendido como "não saber ler e escrever", além de envergonhar o trabalhador rural, pelo fato de "assinar com o dedo", é percebido como impedimento ou limitação ao desempenho de atividades práticas na sua vida cotidiana, mesmo no meio rural: nas relações pessoais (comunicação), no trabalho (domínio de conhecimentos técnicos), na possibilidade de acesso a empregos menos penosos, entre outras.

***Porque é tão bom a pessoa sabê lê pra escrevê uma carta prum filho, prum pai ou pr'uma mãe, sem pedi homenagem a ninguém, né? principalmente quando chega, na mão da pessoa, uma coisa de segredo e a pessoa num sabê lê... tê que mandá outras pessoa lê... a pessoa fica muito chateada! É muito chato! (Laura, 37 anos, concluinte).***

***A escola serve pra ensinar coisa melhô pra ela, melhô do que o trabaio da roça, né? Porque pra num vivê como muitos que veve trabaiaando no pesado, cortando cana, limpando mato, essas coisa...." (Vera, 28 anos, concluinte).***

***Aprendê a lê, tombém, pra quando eu priciso butá um veneno na lavôra, uma meizinha, um remédio de farmaça prum bicho... eu num tá pidindo pros ôto lê no saco, no frasco... eu já vô direto e leio, aí já seiô cuma é. Né bonito, né?... (Cloves, 29 anos, desistente).***

Todos, sem exceção, demonstram uma opinião formada sobre os procedimentos pedagógicos: o que consideram certo e errado na prática do professor, como ele deveria ensinar para possibilitar ao aluno aprender, etc.. porem, quando solicitados a avaliar especificamente o professor com quem estudaram, quase todos afirmam que o professor é bom; ensina bem... poucos atribuem a ele causas da não aprendizagem. Normalmente evocam para si a culpa, a responsabilidade e as dificuldades. Os mais jovens acham que não tem "capacidade cognitiva", os mais velhos que não conseguem mais apreender devido a idade.

***Tem professora que sabe ensinar a pessoa direitim, tem paciência de ensinar. O professor bom é aquele que escreve e chega junto da pessoa e ensina direitim: é assim e assim... o professor tem que ensinar de pouquim... o camarada ali vai aprendendo devagazim! (Rute, 23 anos, concluinte).***

***Você sabe, tem menino que num tem cabeça boa... até hoje eu num tenho a cabeça boa. Agora meu irmão... tem a cabeça boa! Já fez formatura na 2ª. séri... ele já sabe escrever carta, fazer tudo... tem 17 ano. Ele tem uma cabeça boa, muito boa! Já eu... num tenho. (Gabriel, 16 anos, desistente).***

***...mai tem hora qui eu penso de entrá na iscola di novo, assim... fazê um esfoiço mode aprendê... mai tem hora qui eu penso qui na minha idade num vô aprendê mai qui nem as criança quando é pequena... a criança num é cuma o caba já de maió, pra aprendê. De maió o caba veve quebrando mucho a cabeça e pra aprendê muchas coisa, o caba vai sofré mucho. (Lourival, 35 anos, desistente).***

Todos dão uma relevância muito grande à dimensão afetiva na relação do professor com os alunos; destacam as atitudes de paciência, carinho, delicadeza, tratar bem, ser alegre, dar atenção pessoal, como qualidades positivas. Alguns estabelecem relação entre essas qualidades e a aprendizagem.

***Eu gostava muito do jeito de ser dela (professora), né? do jeito dela tratar as pessoas... Ela tava sempre alegre, de bom humor, né? Aí isso é bom pra gente, a professora não tá de cara feia, mesmo tendo um problema... ter paciência, não tá com cara feia... Ajuda! quero dizer, se às vezes o aluno vai cum má vontade, cansado... vai mais vai pensando - "nem tou a fim de***

<sup>34</sup> Referência da aos cinco irmãos de 6 a 12 anos, que estudam numa escola municipal no assentamento.

*estudar hoje", mas quando chega lá a professora tá de bom humor, tá rindo, tá conversando, tá explicando, dizendo - "bom gente, vamos começar..." está sempre de bom humor, aí a pessoa, às vezes tá de mal humor, cansado, mas se anima pra estudar... né? (Norberto, 31 anos, conluente).*

### **Referências bibliográficas**

- ALAGOAS. *Projeto de educação e capacitação de jovens e adultos nas áreas da reforma agrária em Alagoas*. Maceió, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Relatório final do projeto de educação e capacitação de jovens e adultos nas áreas da reforma agrária em Alagoas*. Maceió, 2000.
- BELTRANE, Sonia. A educação dos que vivem a resistência - 1949/1989 - um estudo com pequenos produtores sem-terra no município de Curitiba - SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. MEPE e INCRA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: manual de operações*. Brasília, 1998.
- DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período de 1985/1999*. Tese de doutorado. Programa de História e Filosofia da Educação. PUC/SP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH Sandra. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- HADDAD, Sérgio (coord.). *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília, INEP Reduc, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Tendências atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. IN: *Encontro latinoamericano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores - Olinda, 1993: Anais*. Brasília: INEP, pp. 86-108, 1994.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto e teoría. In: MOSCOVICI, Serge. *Psicología social, I*. Espanha. Paidós, 1985.
- KOLLING, Edgar Jorge et alii. (Org.) *Por uma educação básica do campo (memória)*. Editora Universidade de Brasília, 1999.
- LEITE, Sérgio C.. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. São Paulo, Zahar, 1978.
- SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- TEVES, N. (Org). *Imagário social e educação*. Rio de Janeiro, Gryphus, 1992.