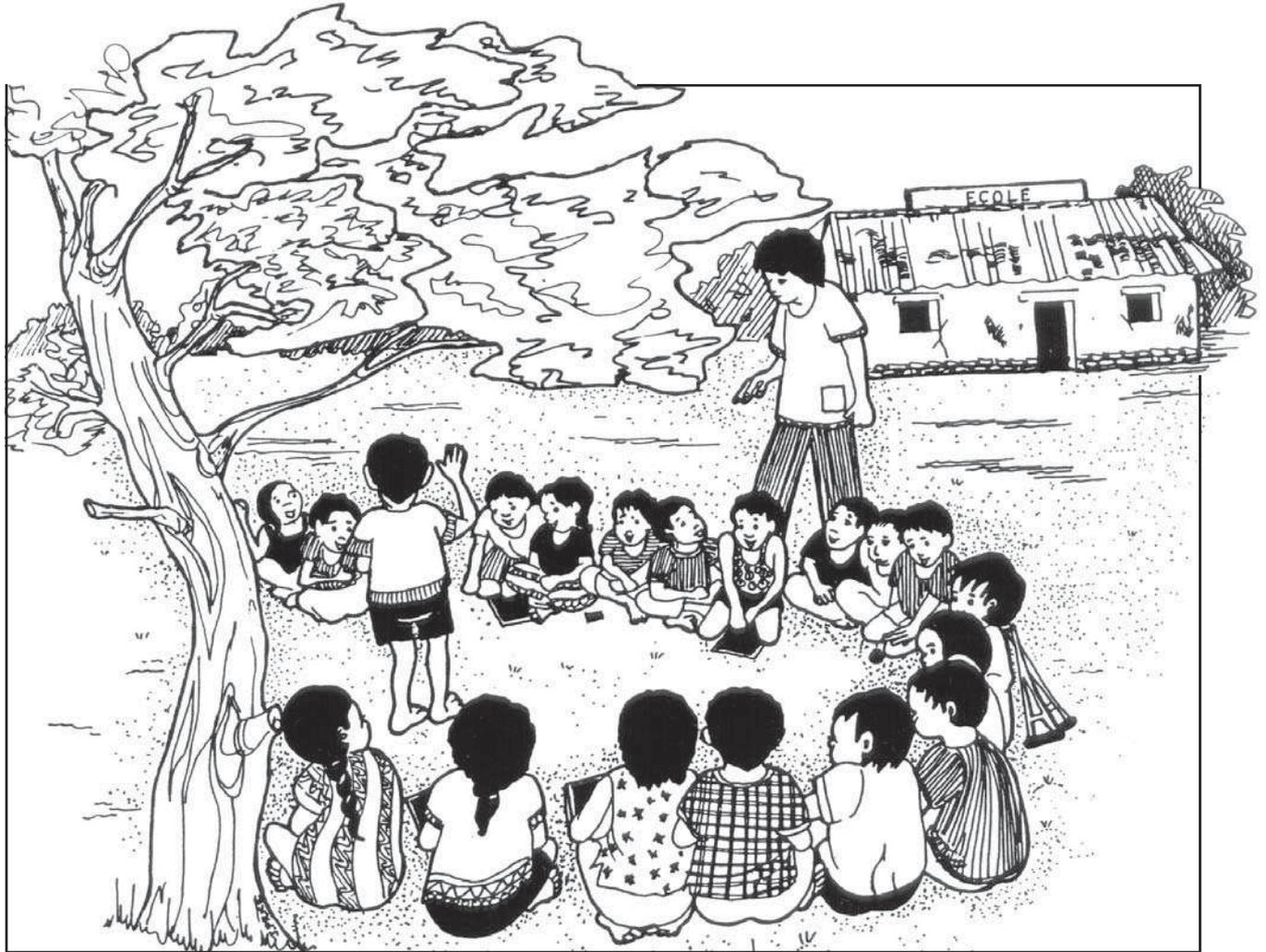


O desejo de aprender é uma matéria instigante. Trata-se de um fenômeno que aponta para dimensões distintas da realidade, as que dizem respeito ao indivíduo e à cultura. O presente trabalho, portanto, visa refletir sobre essa relação, dentro de um ambiente social e histórico determinado.

Palavras-chave: Desejo de Aprender, Indivíduo, Cultura.



The desire to learn is an instigating topic. It deals with a phenomenon that points towards distinct dimensions of reality that concern the individual and culture. Thus, the present essay aims at reflecting on this relation within a determinate social and historical context.

Key words: Desire to learn, Individual, Culture.

Desejo de Aprender: Indivíduo e Cultura

Dulce Regina dos
Santos Pedrossian

Psicóloga do Departamento de
Ciências Humanas do Centro
de Ciências Humanas e Sociais
da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
Mestra em Educação.

Este estudo tem a intenção de refletir acerca da relação “*desejo de aprender*: indivíduo e cultura.” dentro de um contexto histórico-cultural, com vistas a apresentar alguma contribuição para a área educacional, sem ter a pretensão de exaurir o tema. Explicando melhor, este texto originou-se da pesquisa intitulada *Dimensões ideológicas e psicológicas implicadas no desejo de aprender de alunos do ensino médio*, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, que teve como objetivo caracterizar e analisar as principais categorias de dimensões (ideológicas e psicológicas) que se fizeram presentes e interagiram no *desejo de aprender*, numa amostra de dez alunos (Grupo A: 05 alunos e Grupo B: 05 alunos) de uma Escola Pública, localizada na periferia de Campo Grande - MS. A proposta foi a de examinar e categorizar essas dimensões, principalmente as que interferem no *desejo de aprender* dos alunos, dificultando a aprendizagem.

Um dos principais referenciais foi a análise das teorias de alguns pensadores e estudiosos da Escola de Frankfurt (teoria crítica), notadamente CROCHÍK, que apontam as contradições da realidade, além das teorias psicanalítica e cognitivista. Quanto à metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa, uma vez que o propósito não era unicamente levantar dados, mas, analisar, aprofundar e categorizar as informações das falas e ações dos sujeitos em seu ambiente escolar e familiar. Utilizamos a técnica “análise de conteúdo” para discernir o conteúdo manifesto das falas dos alunos e

das mães, extraídas das entrevistas semi-estruturadas, das informações colhidas na história de vida pessoal e familiar dos alunos, e das observações realizadas em sala de aula e no contexto familiar.

A partir do enquadramento teórico citado, privilegiamos explorar, neste trabalho, a visão de CROCHÍK a respeito da *ideologia da racionalidade tecnológica*, pois sua concepção faz parte integrante da análise que propomos. Na perspectiva de CROCHÍK (1995), a Escola de Frankfurt distinguiu a *razão instrumental* da *razão crítica*, defendendo que a última analisa e interpreta os limites do pensamento instrumental, e postulando que as mudanças só ocorrerão, de forma efetiva, se tiverem como meta a emancipação do indivíduo, e não as idéias de domínio técnico-científico sobre a natureza, a sociedade e a cultura. Assim, a ideologia se materializa na forma de dominação (da consciência e da vontade humana), contrapondo-se à consciência crítica que revela a cisão entre a forma pela qual os sujeitos se organizam e suas necessidades. Seguindo ainda o raciocínio de CROCHÍK (1990), a racionalidade tecnológica é, concomitantemente, força produtiva e ideologia - ao identificar ser e aparecer, coisa e função, paralisa o movimento do pensamento histórico.

A racionalidade tecnológica ao identificar ser e aparecer, coisa e função, paralisa o movimento do pensamento histórico.

Partindo desse pressuposto, de que modo as transformações sociais influenciam na subjetividade do indivíduo? Como o conflito indivíduo-sociedade se revela em um contexto societário de alto crescimento tecnológico, em que a subjetividade humana corre o risco de ser negada na esfera cognitiva e afetiva? O que acontece com o *desejo de aprender* do indivíduo que, influenciado pelos clichês produzidos pela indústria cultural, passa a receber “tudo pronto”, sendo impedido de desenvolver sua capacidade de pensar, desejar, refletir e de vivenciar experiências? Para respondermos a esses questionamentos, percorremos dois caminhos: o primeiro foi o de tra-

balhar numa perspectiva teórica a respeito do que entendemos pelo assunto e o segundo foi o de confrontar a teoria com a nossa prática.

Tomando como ponto de apoio a concepção de ideologia da racionalidade tecnológica proposta por CROCHÍK, percebemos que, certamente, nos dias atuais, vivenciamos a realidade científico-tecnológica de maneira ambígua. Ao mesmo tempo em que é evidente o acelerado progresso das tecnologias, significando importante função nos contextos técnico, econômico, científico e político da realidade brasileira e mundial, o indivíduo cada vez mais se encontra “exposto a um consumo obrigatório e a formas de comportamento pré-determinados”. Como afirmou CROCHÍK (1995 : 28-29):

“Se o ideal de indivíduo no Iluminismo incluía a autonomia da razão, ou seja, a possibilidade de se pensar por si mesmo, hoje, o pensamento se reduz à constatação de fatos pré-moldados e à escolha do mal menor (...) Mas, se historicamente estamos abandonando os instrumentos que permitiram a libertação individual e social e privilegiando os elementos irracionais – a força, a agressão, a competição, o consumo de bens desnecessários, - isto significa, que o progresso convive com a regressão”.

ADORNO e HORKHEIMER (apud PUCCI, 1994 : 27), ao falarem sobre as consequências advindas do modo com que a “violência da sociedade industrial instalou-se nos indivíduos” complementaram o que afirmou CROCHÍK no parágrafo anterior: “(...) Os

produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho”.

Dentro desse quadro, torna-se necessário pensarmos a particularidade do indivíduo em sua intrínseca relação com a cultura. Adentramos, assim, no terreno da Psicanálise de Freud, pois com o seu advento, passamos a perceber o indivíduo de forma diferenciada, como ressaltou CROCHÍK (1997 : 41): “(...) aquilo que o sujeito ex-

pressa é colocado sob suspeita, no que diz respeito às suas intenções, ou seja, não é que ele esteja intencionalmente mentindo, mas que, subjacente ao seu discurso manifesto, estão presentes outras manifestações de cunho inconsciente”. A partir da concepção de FREUD de que o indivíduo é, ao mesmo tempo sujeito e objeto, CROCHÍK concluiu que o sujeito é “(...) um objeto capaz de pensar-se e

alterar-se a si mesmo dentro dos limites dados pela natureza e pela cultura. O homem se define pela relação entre ambos; desconhecer a natureza humana, nos seus conflitos entre desejos e proibições, é estar negando a base do mal-estar na civilização, é colaborar com a infelicidade humana através da tentativa de adaptar o homem a ideais culturais (...)” (id.:41). E mais adiante, interpretando o pensamento freudiano em relação ao *progresso tecnológico*, CROCHÍK (1998 : 64) afirmou: “(...) se, de um lado, é fundamental para a autoconservação humana, de outro lado, contribui de duas formas para o seu sofrimento: ao nível da cultura, por colaborar com as suas exigências que não levam em consideração a felicidade individual, e ao nível do indivíduo, por impedi-lo de ter acesso a si mesmo e ao mundo”.

Depreendemos, então, que a reflexão crítica sobre o mundo seja necessária para o sujeito pensar sobre si mesmo na relação com a cultura, pois ele não é uma mônada. Além do mais, a idéia que queremos transmitir não é a de fazer dicotomia entre o que provém do mundo externo e do mundo interno (o que seria uma separação ineficaz), passando uma mensagem de controle e de coação social, mas, sim, de entendermos melhor o indivíduo como *desejante de aprender* na sociedade de que faz parte.

E quanto à subjetividade do indivíduo? A própria subjetividade do indivíduo constitui-se na e pela cultura, sendo impossível dissociar estas duas esferas, bem como integrá-las de maneira plena (CROCHÍK,

A reflexão crítica sobre o mundo é necessária para o indivíduo pensar sobre si mesmo na relação com a cultura, pois ele não é uma mônada.

1990:110). Paralelamente, “(...) a subjetividade não é reduzida à esfera social. O desejo não se converte em objeto de consumo, mas as suas possibilidades de manifestação e os objetos de que ele se apropria sim” (id.: 118). A idéia que temos é a de que a tecnologia se acoplou à ideologia, transmutando os desejos do sujeito em necessidades, em que o *ter* se sobrepõe ao *ser*. Certamente, o ideal do *ser* leva à dúvida e o de *ter* conduz ao fazer para obter o que se almeja, pois como afirmou SOUZA (apud BUAINAIN, 1996 : 34): “O fanatismo do ter é muito mais difícil de ser combatido que o fanatismo do ser, justamente pela eliminação da dúvida que ele opera. A instrumentalização da condição humana é o dispositivo pelo qual a dúvida é eliminada da dimensão do agir”.

Esclarecemos que isso pôde ficar evidenciado no trabalho de campo da pesquisa ora em foco. Partindo da conjectura de que cada pessoa possui sua forma própria de exteriorizar seu desejo, para verificarmos como as dimensões ideológicas e psicológicas estavam implicadas no *desejo de aprender* dos alunos pesquisados, especialmente em relação ao objetivo da pesquisa, o procedimento utilizado foi o da divisão em dois Grupos (A e B). Importa esclarecermos que para isso foi utilizado o critério de notas¹. O Grupo A foi abrangido pelos alunos que tiveram média bimestral acima de sete e o

¹ Podemos dizer que a questão da avaliação é um assunto bastante recorrente no âmbito educacional. Sobre as notas (recompensas extrínsecas), GIROUX e PENNA (1997 : 71) afirmaram: “Recompensas extrínsecas deveriam ser minimizadas sempre que possível, e os estudantes deveriam ter a oportunidade de experimentar papéis que lhes permitissem direcionar o processo de aprendizagem, independentemente do comportamento geralmente associado com ênfase nas notas como recompensa”. Conseqüentemente, na medida em que os alunos têm certo controle sobre suas notas e atividades escolares, isto concorre por eliminar o antagonismo entre os pares, reforçando a noção de que o aprendizado é essencialmente um fenômeno compartilhado (id.: 73). Além do mais, a

Grupo B pelos que tiveram média abaixo de sete.

Após a análise descritiva das falas dos sujeitos, detectamos que existem pontos de vista comuns entre os alunos dos dois grupos (A e B), bem como dimensões presentes somente em cada um dos Grupos. Ao procedermos à análise comparativa entre os dois Grupos, o indivíduo só pode ser compreendido dentro da cultura de que faz parte e de sua história pessoal, ou melhor, ao mesmo tempo em que se caracteriza como fruto da cultura, dela se diferencia pela sua peculiaridade. No entanto, o poder da cultura excede o da própria constituição individual dos sujeitos da pesquisa, detectando-se das 51 (cinquenta e uma) dimensões ideológicas e psicológicas emergidas, que 39 (trinta e nove) estiveram presentes nos dois Grupos, em contraposição a 08 (oito) e 04 (quatro) dimensões, que constaram nos Grupos A e B respectivamente. Em outras palavras, os indivíduos estão se identificando muito com a cultura e, assim, o posicionamento de CROCHÍK (1997 : 43-44) tornou-se necessário para explicar o que vem ocorrendo com a realidade estudada:

O indivíduo, ao mesmo tempo em que se caracteriza como fruto da cultura, dela se diferencia pela sua peculiaridade.

“(…) quanto menos os indivíduos se identificam com a cultura a que pertencem, ou seja, quanto menos se reconhecem nela, maior é a sua necessidade de se identificar com ela para mitigar o sentimento de desamparo, o que acarreta um conflito entre a necessidade de adapta-

ção a normas, valores – que o indivíduo não reconhece como seus – e as suas vontades e interesses. Se ele consegue refletir sobre a racionalidade destas normas e valores e sobre a sua relativa arbitrariedade, posto que alguns valores são essenciais à vida em comunidade, pode, conforme aqueles sejam racionais ou não, ou se modificar para aderir a eles (...) ou lutar para alterá-los, ou seja, alterar a cultura. Caso ele não reflita sobre eles e não consiga se modificar totalmente para integrá-los a si, cria uma ambivalência em relação a eles: precisa aceitá-los para sentir-se aceito socialmente, mas, ao mesmo tempo, esta aceitação não sendo plena, coloca-o no conflito entre os seus interesses e os valores que deve adotar”.

Percebemos, então, um paradoxo. Ao mesmo tempo em que os alunos estudados aceitam os valores necessários para viver em comunidade, a exemplo da sinalização das dimensões ideológicas e psicológicas que afetam a aprendizagem², não deixam de entrar em conflito com os seus interesses e os valores que devem assumir, pois se sentem impotentes diante do que almejam, visto a necessidade primeira ser a de auto-sustentação. Além do mais, na medida em que ocorre essa forma de pensar mais ou menos uniforme, ao mesmo tempo em que se

pode pressupor reflexão, a luta para modificar a realidade pode se dissipar, gerando acomodação. Na mesma proporção que os indivíduos introjetam valores, julgamentos, preconceitos, sem antes re-

fletir sobre eles, utilizam-se de mecanismos de defesa que concorrem para a alteração da realidade, de forma que a falta de clareza na percepção das coisas interfere no seu *desejo de aprender*. Paralelamente, com a

proposição na pesquisa não foi a de identificar *nota* e *desejo* pois procedendo assim, corríamos o risco de estar excluindo da nota o professor, o conteúdo, que desempenham papel efetivo no conceito que se atribui ao aluno. Em psicanálise, por exemplo, não há essa pura objetividade, já que o aluno aprende na transferência. Entretanto, não podemos deixar de considerar que a nota é o critério que a escola estudada utiliza para avaliação dos alunos, estando imbutida, também, a representação que o professor tem do educando em termos de rendimento escolar.

² Após a listagem das dimensões ideológicas e psicológicas, elas foram agrupadas em quatro categorias, a saber: 1) as influências dos contextos familiar, social e educacional, no sentido de que os alunos aspirem e se preocupem, com elevada dose de ansiedade, com seus espaços e *status* na sociedade dos *mass media* (Referindo-se à velocidade com que o mundo está se transformando devido à presença generalizada dos meios de comunicação e informatização); 2) a negatividade de interação, afetando o aproveitamento ou produtividade na relação professor-aluno em sala de aula; 3) o conflito entre expectativas e frustrações concernentes à escola mitificada como meio de ascensão sócio-econômica e 4) a impregnação e internalização da cultura do preconceito, nas perspectivas de vida pessoal e social.

exclusão da tensão entre o pensamento do indivíduo e a realidade, pelo fato de os alunos estarem constantemente sob o efeito da ideologia da racionalidade tecnológica, o *desejo de aprender* do aluno é desvirtuado, passando a não ter consciência de seus próprios desejos, agindo de forma a prejudicar a aprendizagem, além de sentir-se fragilizado diante da própria cultura que tende a segregá-lo.

Tanto alunos do Grupo A como do Grupo B estabeleceram boa relação transfereencial com os professores no decurso de sua formação escolar, o que os estimulou a aprender. Por sua vez, educandos pertencentes ao Grupo B

deixaram transparecer que sentem mais dificuldade em lidar com os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o que interfere no seu *desejo de aprender*. Em contraposição, para alunos pertencentes ao Grupo A, a dificuldade ou facilidade de aprender está mais ligada à dinâmica de ensino que o professor utiliza, sendo que eles demonstraram preferência pelo educador que os leva a pensar, não lhes entregando “tudo na mão”. Os componentes desse último Grupo acenaram com maior frequência para a incorporação dos estudos como forma de a pessoa se tornar esclarecida, enfatizando o respeito pelo Outro.

Além disso, os alunos, em sua maioria, reconhecem o lado bom e ruim da tecnologia e dos meios de comunicação. Todavia, demonstraram estar habituados a eles e entendê-los como uma forma de acomodada adaptação à vida, sem uma análise mais profunda. Há fortes razões para se postular que o homem atual desconsidera a faculdade de julgar devido à mecanização progressiva do trabalho. Nesse contexto,

“(…) a indústria cultural dá os clichês que permitem ao indivíduo não ter que enfrentar a ansiedade presente na reflexão e na experiência. Assim, aquilo que se discute não provém imediatamente dos indivíduos, mas da experiência já categorizada e previamente valorizada. O pensamento através de clichês – que fragmenta o mundo em bom e mau, perfeito e imperfeito, útil e inútil – provém da própria realidade que se organiza de forma

binária, classificatória, esquemática, ou seja, da mesma forma que o funcionamento dos processos de produção” (CROCHÍK, 1997 : 20-21).

Assim, sem o exercício da crítica, as dúvidas são eliminadas e a escola diminui o seu interesse pela formação individual. Além disso, com a mecanização, o trabalho não mais necessita de grau elevado de educação, pois somente se requer do trabalhador a adaptação à máquina, mecânica ou eletrônica, e a

Sem o exercício da crítica, as dúvidas são eliminadas e a escola diminui o seu interesse pela formação individual.

escola se limita, mesmo no âmbito das “intenções pretensiosas”, a reproduzir essa ideologia, pelo fato de não ter autonomia em relação à sociedade em que se insere.

Entretanto, detectamos que as manifestações individuais do *desejo de aprender* são passíveis de transformações. O aluno que ingressa na escola traz consigo suas marcas históricas, suas vivências amorosas, suas concepções alternativas, ou seja, idéias que os alunos carregam consigo para o contexto de sala de aula, adquiridas pela experiência do dia-a-dia, que de modo consciente ou inconsciente exercem influência na aprendizagem dos educandos, cabendo ao educador o papel de mediador entre o aluno e a cultura, ou seja, entre o educando – objeto do conhecimento da educação – e a realidade, com o intuito de incitar o *desejo de aprender* e a aprendizagem efetiva dos alunos. Além do mais, percebemos que os conflitos afetivos individuais não podem ser analisados dissociados das condições sociais. E, nesse contexto, o papel do professor como agente facilitador da aprendizagem assume importância capital, ao lado do esforço pessoal dos alunos.

Isso vai ao encontro do que pensou VASCONCELLOS (1993). Na sua concepção, a atuação mais adequada para se “trabalhar” em sala de aula é utilizar a metodologia dialética em contraposição à tradicional, uma vez que, nessa última, há separação entre

os momentos do aluno e do professor (justaposição) e, na primeira, ocorre a ação interativa (relação constante entre professor, aluno, objeto e realidade), possibilitando processos mentais superiores, a exemplo de comparação, levantamento de hipótese, crítica, resumo, interpretação, julgamento e avaliação. Também, a educação dialética oferece condições para a constru-

A educação só tem sentido se dirigida à auto-reflexão crítica.

ção do conhecimento pelo próprio aluno, cabendo ao professor o papel de mediador, ajudando-o a fazer pensar; propiciar a reflexão crítica e coletiva em sala de aula, pela organização das atividades, pela interação e problematização, assegurando, assim, a aprendizagem efetiva. Através da problematização (formulação de problemas), o aluno procura resposta (reflete), estimulando sua capacidade criativa, seu raciocínio, pois tem que elaborar hipóteses ao invés de sobrecarregar a memória com uma série de informações desconexas. A idéia é justamente a de o professor não responder sem antes devolver o questionamento ao aluno e à classe. Esse “tempo de espera” é fundamental para o desenvolvimento da reflexão do educando e a conseqüente construção do conhecimento. Para esse mesmo autor, existem, todavia, determinadas inferências que entram em cena na relação professor-aluno, como deslocamento (preocupação com a sobrevivência, cansaço), bloqueio (conflito de interesses) e alunos apegados a idéias em função de vínculos familiares. Assim, a situação pedagógica deve recuperar a situação de elaboração original do conhecimento, em que haja uma disposição integral do sujeito (afeto e razão) para conhecer, investigar, resolver o problema, decifrar o objeto em estudo.

Evidentemente, a educação só tem sentido se dirigida à auto-reflexão crítica. Para ADORNO, a ênfase da educação recai na atuação junto à criança pequena, uma vez que

nesse instante predomina o nível do não-saber, da curiosidade aguçada. Considerando que, “(...) conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição, precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995 : 121-122). Além do mais, CROCHÍK (1990)

analisando o que ADORNO postulou, complementou que se deve também “(..) deixar um tempo e um espaço vazio para o adulto refletir em suas horas de lazer”.

E o que sublinhou BACHA a respeito da educação? Para ela, a maneira como a teorização *psi* (psicológica e psicanalítica) responde “quem é o professor”, “o que é educar”, “ (...) o lugar que reserva aos conhecimentos (ao intelectual), à cultura e ao adulto na constelação psíquica de um sujeito, é determinante para a identidade do professor” (BACHA, 1998 : 40). Afirmou que a proposta construtivista para a educação substitui a imposição autoritária do professor de conhecer, pelo convite a um prazer de conhecer. Entretanto, quando o objeto da paixão do educador é diretamente o poder e o domínio do outro, não seria uma forma de autoritarismo? Acrescentou que, respeitando as singularidades,

“(...) a psicanálise adverte o professor de que não espere a mesma e enorme fome de todos e de cada um de seus alunos. A formação exige que ele renuncie a seus desejos de onipotência, que incluem também esse: renunciar à idealização que o levaria a exigir de todos um máximo interesse, se não quiser ver-se obrigado a sustentar sua prática sobre recursos autoritários. O que, evidentemente, vai junto com um outro modo de entender os conhecimentos, as funções da escola e a sua própria identidade” (BACHA, 1996 : 151).

E qual a importância disso para a educação escolarizada? Certamente, partindo do que afirmou BACHA, entendemos que no contexto de sala de aula, na medida em que o aluno for valorizado como ser particular e a prática educacional não ficar circunscrita no plano do autoritarismo, a atividade intelectual ganha novo significado.

Além do mais, acreditamos que a relação transferencial entre professor e aluno estabelecida no contexto de sala de aula e as trocas de idéias, de afetos com a alteridade, com o outro, seria uma maneira de estarmos incorporando o afetivo e o pulsional⁵, resgatando, assim, a mediação social do desejo humano, passando a haver respeito pela singularidade de cada indivíduo e estimulando a amizade e a solidariedade. Paralelamente, como a nossa intenção é também a de enfatizar a necessidade da auto-reflexão para o melhor entendimento de si mesmo, do outro e da própria

cultura, torna-se de importância capital reconhecermos a relevância dos conhecimentos para o desenvolvimento do ato de pensar, investindo na educação infantil e “trabalhando-se” com as contradições da realidade. Conseqüentemente, é necessária a presença do esclarecimento, ou seja, cabe ao indivíduo inserido num contexto social determinado, perceber e refletir acerca da influência da tecnologia e dos meios de comunicação de massa, desmitificando aquilo que lhe é imposto e discernindo, de forma consciente, juntamente com o seu desejo, aquilo que lhe é conveniente ou não.

⁵ Para BIRMAN, a pulsão constitui o conceito fundamental da metapsicologia freudiana. A teoria de Freud "(...) procurou solucionar a relação de oposição entre os registros do somático e do psíquico pela constituição do conceito de pulsão, definida como um 'conceito limite entre o psíquico e o somático'. Assim, postula-se a existência de um espaço virtual, situado entre as duas ordens: a mediação, que regularia as passagens entre o corpo e o psíquico" (BIRMAN, 1993 : 107). Além disso, a mediação também regula a relação do indivíduo com o outro.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- BACHA, Marcia Simões Corrêa Neder. *Psicanálise e educação : laços refeitos*. São Paulo : PUC, 1996. (Tese de Doutorado)
- _____. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande - MS : UFMS. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.
- BIRMAN, Joel. Pulsão e intersubjetividade na interpretação psicanalítica. In: *Ensaio de teoria psicanalítica*. Parte 1. Metapsicologia, pulsão, linguagem, inconsciente e sexualidade. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1993.
- BUAINAIN, Silvana Raquel Cerqueira Amado. *Palácio dos espelhos : televisão e subjetividade*. Campo Grande – MS : UFMS, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação)
- CROCHÍK, José Leon. *O ajustamento do pensamento em uma sociedade de alto desenvolvimento tecnológico : o computador no ensino*. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990. (Tese de Doutorado)
- _____. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo : Robe Editorial, 1995.
- _____. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo : Robe Editorial, 1997.
- _____. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.
- GIROUX, Henry A. e PENNA, Anthony N. Educação social em sala de aula : a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- MEZAN, Renato. *Escrever a clínica*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.
- PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. *Dimensões ideológicas e psicológicas implicadas no desejo de aprender de alunos do ensino médio*. Campo Grande - MS : UCDB, 1998. (Dissertação de Mestrado)
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação : a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis – RJ : Vozes, São Carlos – SP : EDUFISCAR, 1994. (Ciências sociais da educação).
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo : Editora Libertad, 1993. (Cadernos Pedagógicos do Libertad ; 2).