

Alteridade e a autonomia do professor

Otherness and teacher autonomy

Marco Aurélio Alvarenga Monteiro

Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” - UNESP

marco.aurelio@feg.unesp.br

Francine de Fátima da Cunha Marques

PPGPE – Escola de Engenharia de Lorena - USP

fran_marquesx@hotmail.com

Resumo

Partindo da ideia de que a autonomia do professor se estabelece num processo de relação e que, portanto, só se constrói junto com o outro, este trabalho tem por objetivo discutir o conceito de alteridade no contexto da problemática relacionada à autonomia do professor de Ciências. A partir desta perspectiva busca-se identificar aspectos que indiquem indícios de como caracterizar a capacidade do docente de compreender os outros: o outro professor, o outro aluno, o outro coordenador, inclusive os outros internos que existem em cada um de nós pelo processo interiorização. A importância da identificação desses indícios se estabelece tendo em vista o fato de que a maneira de ver o outro, de enxergá-lo enquanto indivíduo e sujeito social interferem decisivamente na construção frutífera ou não de projetos educacionais nos quais ambos se comprometem a adotar posturas e metas visando atingir as mesmas metas.

Palavras chave: Autonomia do professor; alteridade no ensino; Ensino de Ciências.

Abstract

Starting from the idea that teacher autonomy is established in a relationship process and, therefore, can only be constructed along with the other, this paper aims to discuss the concept of otherness in the context of issues related to the autonomy of science teacher. From this perspective it seeks to identify aspects that point indication as to characterize the teacher's ability to understand the other: the other teacher, another student, the other coordinator, including the other inmates that exist in each of us by the internalization process. The importance of identifying these signs is established in view of the fact that the way to see the other, to see him as an individual and social subject interfere decisively in fruitful or not construction of educational projects in which both undertake to adopt postures and goals aimed at achieving the same goals.

Key words: Teacher autonomy; otherness in education; Science Teaching.

Autonomia do professor

A autonomia do professor é uma temática que vem sendo intensamente debatida em nível mundial tendo em vista a constatação da importância das vivências, das iniciativas e da *práxis* pedagógica no contexto escolar para a melhoria do processo educativo (BASSO, 1998; MARTINS, 2002; MONTEIRO, *et.al.*2010). Para Lück (2000) o conceito de autonomia é fundamental para a compreensão dos fundamentos dos processos decisórios do contexto escolar, tendo em vista a formação e a mobilização de massa crítica para se promover a transformação e a sedimentação de novos referenciais que sustentem ações capazes de atender às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder. Dentre esses fundamentos, são citados a descentralização do poder, a democratização do ensino, o estabelecimento de parcerias, a flexibilização de experiências, a mobilização social pela educação e a interdisciplinaridade na solução de problemas.

Em contraponto à ideia de que autonomia é a capacidade de se governar por si mesmo, de fazer algo independente do outro, Martins (2002), destaca que com a complexificação da sociedade atual, os protagonistas da vida social não são mais os indivíduos. Assim, são os sujeitos sociais que necessitam exercer a prerrogativa da tomada de decisão e da ação. Nesse caso, o conceito de autonomia docente envolve a necessidade de um desenvolvimento de uma consciência não apenas individual, mas, sobretudo, social do sujeito professor.

O ser humano é intrinsecamente um ser de relação (PINTO, 1998). Diante de tal constatação, não há como agir com independência absoluta do outro. Contudo isso não quer dizer que estamos negando a possibilidade efetiva do exercício da autonomia e afirmando a existência de uma total heteronomia. A conclusão a que chegamos é que o processo de construção de ações autônomas se dá a partir de mecanismos de interdependência, na qual, segundo Barroso (1996), vamos sendo capazes de gerir as diferentes dependências a que somos submetidos e as que submetemos os outros:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1996, p. 17).

Na mesma direção Contreras (2002) destaca que a autonomia, tal quais os valores morais, não é uma capacidade individual, mas se constitui num exercício, numa prática social. Portanto não faz sentido falar que alguém é ou não autônomo, mas que há processos ou situações nas quais pessoas agem de maneira autônoma.

Assim sendo, o conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social.

Desse ponto de vista surge o conceito de alteridade como competência fundamental a ser desenvolvida pelo sujeito professor no contexto da escola e de sala de aula para, juntos com outros professores, direção, coordenação, alunos, pais e funcionários, construir práticas de fato significativas para a formação do cidadão crítico, participativo e com todas as condições de exercer plenamente o exercício da cidadania.

Alteridade e identidade

Segundo o Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1995), identidade pode apresentar os seguintes significados: “qualidade de idêntico; os caracteres próprios e exclusivos duma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc” (p.291).

Porém, essas definições evidenciam uma concepção estática, excluindo o caráter dinâmico que a identidade possui, uma vez que o ser está em contínuo processo de construção de sua identidade.

Para Laing (1986), não podemos fazer o relato fiel de "uma pessoa" sem falar do seu relacionamento com os outros. Nesse contexto, não podemos definir identidade sem considerar as relações às quais o indivíduo está submetido nas diversas interações que estabelece com os outros ao seu redor, uma vez que cada indivíduo se completa e se estrutura no relacionamento com o outro.

Partindo da premissa de que todo indivíduo está em constante contato com outros seres e que esse pertence a diversos grupos sociais, há que se considerar a existência de uma “roupa social” que cada indivíduo veste de acordo com suas vivências sociais.

Martins (2010) afirma que:

Todo indivíduo ocupa uma posição na sociedade a que pertence, com maior ou menor prestígio, menores ou maiores ganhos, menor ou maior poder. Na realidade são muitos os papéis atribuídos a um só indivíduo ao longo da sua história de vida, com implicações relativas aos modelos de sociedade. Os papéis sociais são representações sociais, como se a sociedade fosse um grande teatro, onde a maioria dos personagens não consegue se voltar para dentro de si mesmos e fazer uma distinção entre quem são e os papéis que desempenham (MARTINS, 2010, p. 5).

A autora explica que o papel social define a estrutura social do qual o indivíduo faz parte, estabelecendo, basicamente, como um conjunto de normas, direitos, deveres e expectativas condicionam o comportamento humano dos indivíduos junto ao grupo ou dentro de uma organização. É nessa relação entre o “Eu” e o “outro” que se constrói a identidade. Assim, podemos entender o “Eu” como um ser constituído de vários “Eus”.

Esse processo se estabelece na socialização pelo qual passa esse “Eu”. Sem perceber, ele se condiciona socialmente e incorpora certos comportamentos, pensamentos e sentimentos, que, determinam a consciência coletiva dentro de um cenário social. Dessa forma, num mesmo movimento, os grupos sociais introjetam o “Eu” em subgrupos institucionais, assim como o “Eu” introjeta o outro em si.

Como destaca Monteiro (2006), nas relações em que o “Eu” é submetido nos processos mediados pelas relações que se estabelecem nos mais diferentes grupos e subgrupos, é possível que o “Eu” seja submetido a uma crise de identidade, pois, a vivência em diferentes grupos condiciona hábitos, pensamentos e comportamentos muitas vezes conflitantes e incoerentes. Assim, o “Eu” se ajusta às características sociais do meio em que está num determinado momento, comportando-se de modo peculiar as exigências sociais daquele grupo em específico.

O autor ainda destaca que, nem sempre esse processo de influência é percebido e, dessa maneira inconsciente, o indivíduo passa a adotar uma identidade de dependência, não autônoma. Mas, ao contrário, se o “Eu” tiver consciência dos processos que o condicionam, ele poderá criar uma identidade mais autônoma, capaz de lidar com os processos de interdependência ao qual está submetido nas diferentes relações que mantém.

Com relação à alteridade, ao contrário da identidade, a palavra é derivada do latim *alter e*

quer dizer “outro”. Segundo o aspecto filosófico dessa palavra, Todorov (1993) afirma que a alteridade é a capacidade de perceber alguém como "outro" identificando suas diferenças em relação ao “eu”.

Segundo Silva (2010):

Faz-se necessário considerar que alteridade é uma extraordinária ferramenta para o estudo das relações interpessoais, especificamente entre pessoas que convivem e exercem atividades em grupo. Ela é de caráter multidisciplinar e pode ser estudada sob diversos olhares como na antropologia, na psicologia, na literatura e na filosofia. Assim sendo, a alteridade não pode ser definida por um único modo de interpretação (SILVA, 2010).

Nesse sentido, na maioria das vezes, nas relações com as pessoas, não a vemos como de fato são, mas a partir de estereótipos que criamos nas diferentes representações sociais estabelecidas no cotidiano. É nesse contexto em que as discriminações e preconceitos são normalmente estabelecidos.

Bandeira & Batista (2002), evidenciam que ao pensar no outro, o “Eu” evoca simbolicamente o outro em seu pensamento e, dessa forma, um processo entrópico é desencadeado, pois há uma metabolização na qual o “outro” é capturado pelo “Eu”.

Todorov (1993) explica o processo de percepção do outro de duas formas diferentes. Uma é aquela em que se pode considerar “o outro” como conceito abstrato e, outra, é aquela na qual “o outro” é visto como pessoa física concreta. Nesse contexto, Todorov estabelece três níveis de alteridade, nos quais Monteiro (2002) explicita que:

“O conceito de “outro abstrato” refere-se a percepção do “outro” como um conjunto de dados que difere-se do “eu”. Neste aspecto, não se percebe alguém com suas características específicas. O “outro” é diluído em todos os outros, ou seja, naquele que é diferente do “eu” “ (MONTEIRO, 2006, p. 132).

Nesse sentido, o outro não existe de fato, ele é apenas igual ou diferente do “eu” que estabeleceu o referencial. Em relação ao segundo nível:

“O conceito de “outro concreto exterior” refere-se à percepção do “outro” como alguém específico, contudo, não é caracterizado por dados que ele nos revele, mas como projeções nossas em relação a ele” (MONTEIRO, 2006, p. 132).

No concreto exterior, o “outro existe” e o “Eu” conhece os contornos dele, mas o “Eu” não consegue perceber sua influência sobre si mesmo, isto é, o quanto a presença dele o manipula.

O conceito de “outro concreto interior” diz respeito à descoberta da própria alteridade, ou seja, o “eu é um outro”. Isso quer dizer que nesse nível de percepção se é capaz de perceber que o “eu” é constituído pelo “outro”. Esta consciência permite a possibilidade do indivíduo em negociar as interdependências a que todos estamos sujeitos. (MONTEIRO, 2006, p. 133).

A partir dessa perspectiva, a descoberta da própria alteridade possibilita que o “eu” perceba as diferentes manipulações ao qual está sujeito e, dessa forma, dá condições para que se consiga estabelecer um processo de negociação de uma interdependência.

Essa negociação é fundamental para que ações autônomas na escola possam vir a ser implementadas, superando os modelos Tayloristas e Fordistas que transcenderam os limites da escola e passaram a ser aplicados nos espaços intramuros das escolas condicionando professores à serem meros aplicadores de programas e pacotes curriculares (CONTRERAS, 2002).

Visando romper com esse círculo vicioso e resgatar uma identidade autônoma do professor

têm se proposto os conceitos de professor reflexivo e professor intelectual crítico, em contraposição à concepção de professor técnico (MONTEIRO, 2006). Contudo, para isso, é preciso que o professor tenha a capacidade de “ouvir” e dar voz a sociedade em seu exercício profissional. Desse ponto de vista, o desenvolvimento da alteridade parece-nos fundamental.

Alteridade, autonomia e participação positiva do professor de Ciências

Contreras (2002) propõe o conceito de profissionalidade docente para chamar a atenção para a forma como o professor entende e exerce sua profissão. Nesse aspecto, chama a atenção para aquilo que denomina exigências do trabalho educativo: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Para Contreras (opus cit.), a obrigação moral é a dimensão da profissão docente que requer um compromisso de caráter moral, tendo em vista que a educação está relacionada com a ideia de formação do indivíduo, não apenas no que diz respeito ao aspecto intelectual, mas de forma plena e total.

Em relação ao compromisso com a comunidade o professor apresenta-se, conscientemente ou não, alinhado ideologicamente com a construção de uma sociedade que se manifesta em suas escolhas curriculares. Portanto, em seu fazer pedagógico, ele pode reforçar preconceitos, reproduzir mecanismos de exclusão social ou mesmo romper com esses condicionantes visando à superação desses problemas.

A terceira e última exigência do trabalho educativo, refere-se à competência profissional. Essa dimensão envolve os conhecimentos científicos e as habilidades e técnicas em geral relativos aos recursos da ação didática. Contudo, tendo em vista os dois aspectos anteriores, a profissão docente exige uma competência que extrapola os domínios intelectivos e técnicos desenvolvidos apenas na universidade nos cursos de formação. Essa competência docente está relacionada com a capacidade do professor em interagir com o meio social no qual desempenha sua função de forma a respeitar as individualidades, ter sensibilidade para considerar as necessidades alheias, mesmo que estas lhe pareçam pouco importantes, estabelecer vínculos de afetividade e confiança, além de ter bom senso para ponderar sobre os múltiplos problemas que condicionam o fazer pedagógico e exigem intuição e capacidade de improvisação.

Para Macedo (1991), o conceito de competência é melhor situado no sentido triplo do conceito etimológico: o primeiro sentido é o de petição, ou seja, o de saber pedir. O segundo sentido refere-se ao da competição, ou seja, de disputa por um objetivo e o terceiro sentido diz respeito à cooperação. Assim, aplicando essa definição à docência, um professor com competência técnica é aquele que sabe pedir, solicitar objetivos sociais, não de maneira particular, mas de maneira conjunta e cooperativa, sendo capaz de preparar seus alunos a competir, ou seja, fazer frente aos problemas sociais que afligem a sociedade e em particular a comunidade da qual a escola que leciona faz parte.

Em relação ao professor de Ciências os aspectos relacionados à profissionalidade docente se manifestam, a nosso ver, relacionados a três dimensões necessárias de serem alvo de reflexão por parte do professor: a dimensão científica, a dimensão didática e a dimensão social.

A dimensão científica está relacionada à exigência da competência profissional. Conhecer os conteúdos das disciplinas que leciona é fundamental para aquele que ensina, não apenas no que diz respeito à mera compreensão de Leis, Regras e Princípios para serem aplicados em problemas artificiais, mas fundamentalmente, um conhecimento que permita ao professor aplicar esses conhecimentos para avaliarem a realidade na qual estão inseridos.

Com relação à dimensão didática, é claro que faz parte da competência do professor conhecer metodologias, estratégias e instrumentos próprios do ofício docente para tornar seu aluno capaz de fazer frente aos problemas sociais que deve enfrentar como cidadãos críticos. Porém, faz parte da dimensão didática a exigência de um compromisso moral do professor; isso porque discutir a aplicação de conceitos científicos na sociedade, analisando seus impactos positivos ou negativos, envolve uma reflexão ética e de enfrentamentos com valores e princípios postos por certas ideologias que dominam boa parte de nossa sociedade.

Por fim, a dimensão social envolve, necessariamente, um compromisso maior do professor com a sociedade para qual leciona. Nessa direção, conhecer seus alunos, suas realidades, suas necessidades e, a partir do estabelecimento de uma agenda positiva em sala de aula propor ações pedagógicas que problematizem as questões vividas pelos estudantes é fundamental.

Enfim, os cursos de formação inicial e continuada de professores parecem, na maioria das vezes, não contemplarem essas dimensões em seus objetivos e metodologias. Isso porque não basta apenas preparar o professor conceitualmente ou metodologicamente para essas ações pedagógicas. É preciso que esses cursos sejam capazes de além de proporcionar aos futuros professores ou professores em exercício, uma preparação intelectual crítica, com conhecimentos não limitados à resolução de problemas artificiais sem relação com a realidade, mas fundamentalmente proporcionar o desenvolvimento de uma sensibilidade para perceber o outro em seus pontos de vistas, opiniões, conceitos, preconceitos, facilidades e dificuldades.

O processo de reflexão docente passa, necessariamente, pelo desenvolvimento dessa sensibilidade, da ampliação da consciência limitada, muitas vezes ao *ego*, para uma transcendência em relação ao *alter*.

Não é possível a construção de um projeto educativo amplo, que contemple as exigências da profissionalidade docente se este não for capaz de dialogar com os outros que fazem parte da realidade escolar.

Por isso, ser professor na sociedade complexa atual não é tarefa fácil. Conviver com os múltiplos conflitos provenientes de diferentes interesses dos muitos grupos sociais que, de uma forma direta ou indireta, atuam sobre a escola, gera problemas extrínsecos ao trabalho docente, os quais afetam drasticamente a realidade de sala de aula.

As constantes mudanças nas regras institucionais que são impostas ao professor de forma acrítica, bem como o seu isolamento na solidão de sala de aula, além das intensas mudanças de escola em busca da complementação da carga horária e, portanto, aos constantes processos de socialização e ressocialização com novos grupos, o que dificulta a construção de uma identidade coletiva, geram a insegurança e a imobilidade profissional dificultando uma atuação mais coerente e ajustada às novas exigências sociais sobre a escola.

A crise de identidade docente denunciada por Diniz-Pereira (2011) também é gerada por instabilidades nos paradigmas que definem o caráter dessa profissão, tendo em vista as dificuldades intensas que o professor encontra na socialização em seu meio profissional e formação, já que o desprestígio da carreira do magistério atingiu a própria universidade, onde o desprestígio acadêmico e os preconceitos de incapacidade intelectual estão voltados aos alunos dos cursos de Licenciatura.

Um diálogo verdadeiro, como destaca Freire (1983), é aquele que busca, de fato, o encontro como o outro, buscando entendê-lo, compreendê-lo, aceitá-lo e respeitá-lo. Contudo, muitas vezes no ambiente escolar, confunde-se o verdadeiro diálogo com as inúmeras falas que cotidianamente trava-se entre os sujeitos sociais nas quais se busca a superação do outro pelo ato do dizer, impondo um ao outro, seu ponto de vista, sua realidade, sua verdade.

Planejamentos coletivos assim não são possíveis, mesmo que seja utilizado o critério democrático do voto. O vencido, muitas vezes, aceita a situação posta como derrota e, portanto, não raro, não se compromete com os acordos estabelecidos. Posiciona-se como aquele que cumpre um procedimento, torce em silêncio para que tudo dê errado e ele possa dizer: “Eu não disse?”.

Posturas comuns a essas são próprias daqueles que diante do primeiro problema afirmam: “Fiz o que me mandaram”; “Não sou pago para isso”, “Já cumpri minha tarefa”. E nada fazem para contornar obstáculos, comprometendo-se com o sucesso da proposta que foi a vencedora nas discussões coletivas de planejamento.

Uma ação positiva é propositiva, na qual a participação é a base da tomada de decisão coletiva onde todos assumem como compromisso o que foi planejado e acordado.

Para Lopes (2000), a superação de tal realidade só poderá ser alcançada num processo unificado de esforços no qual os professores possam ser reunidos num trabalho colaborativo, cooperativo e reflexivo.

Nesse sentido, Alarcão (2003) destaca a importância da existência de um triplo diálogo. Um diálogo do professor consigo mesmo, no sentido de se descobrir enquanto pessoa e como profissional. Tomar consciência de suas ideias quanto ao ensino, a aprendizagem, do que espera de seus alunos e do que acha que a sociedade espera deles. Enfim, (re) conhecer e/ou (re) descobrir suas concepções sobre o papel da educação e seu papel profissional, resgatando sua identidade pessoal. Outro diálogo importante é com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência. Nesse aspecto, temos a oportunidade de promover uma (re) socialização do professor, buscando construir uma identidade coletiva, na qual se defina uma identidade autônoma. Para tanto é preciso que o professor aprenda a ouvir, a falar e a negociar um consenso emergente do processo democrático e ético. O terceiro diálogo deve ocorrer entre os professores e a situação. A busca por soluções para as várias e diferentes situações que ocorrem no cotidiano da escola deve ser analisada num contexto de pesquisa. Assim, o professor não deve limitar-se a um diálogo meramente descritivo, acreditando que exista uma receita pronta para cada um dos problemas que vai detectar no contexto educacional. Deve buscar na pesquisa os dados que lhe permitam uma explicação detalhada e crítica da situação, facilitando o encontro da solução.

O diálogo consigo, com o outro e como o problema, envolve, necessariamente, o desenvolvimento da alteridade do professor, pois não há diálogo possível sem a sensibilidade do outro. Portanto, sem o desenvolvimento da alteridade não há como se estabelecer uma participação positiva e autônoma do professor.

Considerações finais

Nesse trabalho buscamos compreender o significado de alteridade na intenção de levantar possibilidades de envolver o professor, em sua formação inicial e/ou continuada, num processo de participação coletiva e colaborativa para a elaboração de planejamentos de ensino de ciências significativos.

Os autores consultados chamam atenção para o fato de que dependendo da consciência crítico-reflexiva do docente acerca das dimensões de sua profissionalidade teremos limitações no exercício profissional desse professor e, por consequência uma dificuldade de diálogo, tendo em vista os diversos conflitos que surgem em função das diferentes identidades docentes estabelecidas, que se manifestam na seleção e tratamento de conteúdos, estabelecimento de objetivos e instrumentos de avaliação, bem como em todas as

especificidades que envolvem a definição do currículo.

Nesse sentido, propomos o desenvolvimento de estratégias capazes de propiciar o desenvolvimento da alteridade do sujeito professor nos diferentes cursos de formação inicial e/ou continuada.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Questões de nossa Época. 1ª. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

BANDEIRA, L., & BATISTA, A. S. (2002). Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, Brasília, 10(1), 119-120.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 25 de Jan. 20015.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J.E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

LAING, R. D. Identidade Complementar. In: **O Eu e os Outros - O Relacionamento Interpessoal**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LOPES, A. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: **Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e prática de ensino (Endipe)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e implicação quanto à formação de seus gestores. **Aberto**, Brasília, V.17, no 72, p.11-33, fev/jun. 2000.

MACEDO, B. Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à gênese da construção. **Inovação**, v.4, p. 127-139, 1991.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MARTINS, E. S. **Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade**. São Paulo, 2010.

MONTEIRO, M.A.A. **Interações dialógicas em aulas de ciências nas séries iniciais: um estudo do discurso do professor e as argumentações construídas pelos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2002.

MONTEIRO. M. A. A. Um estudo da autonomia docente no contexto do ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 305 f. Tese (Doutorado em Educação para a

Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2006.

MONTEIRO, M.A.A; MONTEIRO, I.C.C; AZEVEDO, T.C.A.M. visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. Rev. Ensaio. Belo Horizonte, v.12, n.3, p.117-130, 2010. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/527/518>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PINTO, C. Escola e autonomia, In A. Dias, A. Silva, C. Pinto, I. Hapetian, **A autonomia das escolas: um desafio**. Lisboa: Texto Editora, pp. 9-24. 1998.

Silva, M. T. P. **Um estudo sobre as representações de alteridade e seus indicadores**. Porto Alegre, 2010.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. tradução de Beatriz Perrone Moisés, 3a edição, São Paulo 1993.