



A GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE QUIXABEIRA

Éden Santos de Castro ¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre o processo das ações pedagógicas realizadas com as escolas multisseriadas do município de Quixabeira – BA no período de 2010 a 2012 e pretendeu refletir sobre a contribuição do Programa Saberes do Campo para a gestão pedagógica das escolas multisseriadas do município de Quixabeira e descrever as ações pedagógicas do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas do município de Quixabeira. O mesmo consta de uma reflexão teórica inicial sobre Educação do Campo, classe multisseriada, bem como de uma descrição da realização dos módulos do Programa Escola Ativa, apresentando também o resultado da iniciativa municipal em dar continuidade às ações de formação continuada para professores do campo, após o encerramento do Programa Escola Ativa, com a criação do Programa Saberes do Campo que, através de um curso de formação presencial e em módulos, visou promover formação dos professores das classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade.

Palavras-chave: Educação do Campo, escola multisseriada, gestão pedagógica, Programa Escola Ativa, Programa Saberes do Campo.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito de uma educação para todos conquistada pela intensificação das lutas sociais abre à população brasileira um cenário de respeito e adequação educacional às singularidades culturais e regionais. Nessa perspectiva surge também a garantia de uma educação do campo e no campo, com qualidade e valorização dos saberes próprios desse povo, devendo ser definida, como garantem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, parágrafo único,

[...]pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas

¹ Doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario - UNR, edendecastro@live.com;

por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1)

Sendo assim, essas temáticas norteadas pelas Diretrizes tornam-se de urgente relevância para realização de ações pedagógicas que redimensionem a formação dos professores das escolas do campo, podendo assim atender a tais exigências e garantindo a realização de um trabalho onde as funções docentes se ampliem, visando a formação de alunos-pesquisadores que, em conjunto com os professores, possam ir a campo analisar, refletir e dialogar com a sua própria realidade em paralelo com a realidade global na qual também estão inseridos para, assim, poder efetivar o direito de igualdade pautado na diversidade e singularidade dos povos.

O presente trabalho resulta de uma pesquisa realizada sobre as ações pedagógicas realizadas com as escolas multisseriadas do município de Quixabeira – BA no período de 2010 a 2012. O mesmo pretendeu refletir sobre a contribuição do Programa Saberes do Campo para a gestão pedagógica das escolas multisseriadas do município de Quixabeira e descrever as ações pedagógicas do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas do município de Quixabeira. Para isso, consta de uma reflexão teórica inicial sobre Educação do Campo, classe multisseriada, bem como de uma descrição da análise feita sobre a realização dos módulos do Programa Escola Ativa, apresentando também o resultado da iniciativa municipal em dar continuidade às ações de formação continuada para professores do campo após o encerramento do Programa Escola Ativa, com a criação do Programa Saberes do Campo que, através de um curso de formação presencial e em módulos, buscava promover formação continuada de professores das classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade.

METODOLOGIA

A pesquisa descrita neste trabalho pretendeu uma investigação que contou com a revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa, bem como de observações e análise de documentos. Yin afirma a necessidade da revisão bibliográfica ao falar que "o caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura" (YIN, 2010, p. 23), pois ela serve não

para "determinar as respostas sobre o que é conhecido sobre um tópico" mas para "desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre o mesmo tópico" (YIN, 2010, p. 35).

A revisão bibliográfica deste estudo iniciou após definição do tema, a partir de seleção das literaturas próprias para a construção da base metodológica da pesquisa, leituras dos autores de referência sobre Educação do Campo e classe multisseriada, estritamente necessários à construção desta teoria e à compreensão sobre aquilo que era necessário refletir, criar e descrever através da produção de fichamentos e resumos. Esta parte de estrita importância durante o percorrer da pesquisa foi realizada com base na ideia de Macedo quando diz que "para o pesquisador qualitativo, não há quadro teórico inquestionável" (MACEDO, 2009, p. 92), ou seja, as leituras não podem ser compreendidas pelo pesquisador como verdades a serem seguidas, mas sim como inspiração para que outras verdades surjam.

Outra fonte de evidência usada neste estudo de caso foi a observação participante. Esta é uma fonte pertinente para a pesquisa pelo fato de que, no sentido mais abrangente, permite uma visão do próprio ambiente da pesquisa e de como as coisas acontecem neste ambiente, sendo, conforme Yin (2010, p 136) "frequentemente útil para proporcionar informação adicional sobre o tópico sendo estudado".

A terceira fonte de evidência escolhida para este estudo de caso foi a análise de documentos. Yin (2010, p. 140) nos diz que "os artefatos podem ser coletados ou observados como parte de um estudo de caso" e podem ser "um dispositivo tecnológico, uma ferramenta ou instrumento, uma obra de arte ou alguma outra evidência física". Bardin (2011, p. 125) diz que "a escolha de documentos depende dos objetivos" e, no caso desta pesquisa, os documentos analisados foram os relatórios das reuniões do Programa Escola Ativa e do Programa Saberes do Campo, as propostas de cada programa e demais instrumentos de planejamento e organização pedagógica da equipe gestora. A coleta e análise desse material ocorreu durante o ano de 2015. Todo o material documental utilizado nesta pesquisa foi produzido no período de 2010 a 2012.

REFERENCIAL TEÓRICO

As classes multisseriadas possuem uma configuração totalmente diferente das classes regulares urbanas, mas devido à referência de qualidade ainda estar focado no

modelo seriado urbanocêntrico, a metodologia utilizada nelas ainda é, em grande parte das escolas do campo, a mesma utilizada nas escolas regulares seriadas. Uma sala de aula onde estão matriculados alunos de várias séries diferentes em que o professor trabalha com eles dividindo-os por grupos-série, torna-se uma educação que perpetua a divisão e a desigualdade.

Esse pensamento fincado na divisão da turma em grupos-série provém da psicologia tradicional que buscava ““explicar” o indivíduo a partir dele mesmo” (MARTINS; MARSIGLIA, 2010), ou seja, que o ser era controlado essencialmente por fatores interiores numa linealidade de fases biologicamente determinadas, fato este que fundamentou grande parte das teorias pedagógicas. Assim, a escola moderna começa a agrupar os indivíduos em séries e idades iguais acreditando que dessa forma o professor poderia trabalhar com vários indivíduos ao mesmo tempo e de uma única maneira, como se fossem todos iguais.

Saviani (2004, p. 47) nos afirma que nesse modelo de organização da aprendizagem o professor atua em sala de aula percebendo o que ele denomina de “aluno empírico” e não o “aluno concreto”. Mesmo assim muitos acreditam que um professor, por ter numa única sala de aula alunos da mesma idade, está em vantagem, uma vez que supostamente esses alunos estariam num mesmo nível de aprendizagem. Esse pensamento fincou-se culturalmente nos professores de classes seriadas, pensando estes estarem em posição de vantagem em relação aos professores de classes multisseriadas por terem numa mesma sala alunos com idades diferentes e níveis cognitivos diferentes. Outro fator que caracteriza a falta do reconhecimento do “aluno concreto” é a ideia de que o professor de uma classe seriada apenas necessita de um plano de aula para a execução do trabalho e que os professores multisseriados, por receberem numa mesma sala alunos de várias séries diferentes, necessitariam de um plano para cada série.

Este é um pensamento complexo que exige uma profunda reflexão sobre segregação/agregação de alunos. O professor de uma classe seriada necessita, para reconhecer o “aluno concreto”, perspectivar a turma como um agrupamento de crianças que estão numa mesma série, com a mesma idade, mas que possuem níveis, estruturas e ritmos cognitivos diferentes uns dos outros. Ou seja, em relação à aprendizagem, mesmo o professor de uma classe seriada, possui alunos com níveis diferentes, o que caracteriza de maneira expressiva que o pensamento de que existem classes “puras”,

homogêneas, com alunos iguais, é um equívoco pedagógico e podemos dizer que esse pensamento não atende às exigências de uma sociedade pós-moderna.

Por outro lado, o professor de uma classe multisseriada, para reconhecer o “aluno concreto”, necessita abandonar a segregação de alunos por grupos-série e agregá-los em grupos multisseriados, buscando reconhecer “o papel do outro social no desenvolvimento da criança” (FINO, 2001) visando, no direcionamento do trabalho pedagógico, auxiliar o aluno a construir seu conhecimento tendo em vista a complexificação crescente e abstrata que esse olhar necessita pois, como afirma Vygotsky, “o desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, não se dá em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Nessa forma de organização em grupos multisseriados o professor pode contar com o auxílio de alunos que podem atuar nos grupos como um “par-tutor” (FINO, 2001) nesse processo que deve acontecer através da “interação inter-pares” (FINO, 2001), reconhecendo os próprios conhecimentos por ele(s) construídos através da atividade de criação autônoma com auxílio de um modelo de ensino que não instrui o aluno, mas que é responsável pelo protagonismo da criança e de sua autonomia no processo de construção de conhecimentos. A partir da interiorização, o aluno-autor está pronto para “iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado” (FINO, 2001).

Apesar do discurso de que a educação no campo deveria ser uma simples adaptação da educação urbana, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, por outro lado, também oportuniza que as instituições escolares possam romper com esse princípio homogeneizador da visão de que a verdadeira aprendizagem só acontece através dos indivíduos separados por idades e séries e garante, em seu texto, a “organização escolar por ciclos” e a “progressão continuada” (BRASIL, 2000) Outro fator importante para o sucesso do trabalho pedagógico é o fato de que o aprendizado, por ser complexo, necessita que os conhecimentos trabalhados em cada série estabeleçam uma relação lógica e uma articulação coerente entre si e também que a aprendizagem não aconteça de maneira uniforme entre os alunos. Para essa real necessidade, mais eficaz seria que esse processo fosse acompanhado de maneira articulada, através de um planejamento horizontal, que contemple as necessidades dos aprendizes também a longo prazo. Sob essa reflexão, seria coerente pensar que o professor da classe multisseriada teria então

mais oportunidades de acompanhar e orientar o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que o mesmo tem a oportunidade de orientá-los durante vários anos?

Fica então uma pertinente reflexão de Arroyo sobre sua própria experiência enquanto aluno de uma classe multisseriada:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa classe multisseriada, aliás, nem se falava em multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola seriada urbana fosse boa, o modelo; e a classe multisseriada fosse algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada do campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura seriada urbana [...] Vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro já faz muito tempo. [...] Por favor, não transfiram isto para o campo (ARROYO, 2004, p. 83).

Por fim, a educação do campo não pode ser uma educação seletiva, que faz “perpetuar divisões, desigualdades e injustiças já existentes” (WOODS, 1999, p. 19), mas necessita ser uma educação onde na relação entre ensinar e aprender haja comunhão e partilha, pois “todo processo de ensino para o outro é também processo de aprendizado para si próprio” (PARO, 2010, p. 49) e nessa visão que deve existir entre ensino e respeito às singularidades é que, de fato, a verdadeira educação se faz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ano letivo de 2012 representou para a gestão pedagógica da Educação do Campo no município de Quixabeira um enorme desafio a ser enfrentado. Como gerir os conhecimentos necessários a uma educação do campo e no campo com qualidade sem o amparo do Ministério da Educação e das Secretarias responsáveis? Como “continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão do novo Programa” (BRASIL, 2012) e como “As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012) se para isso era necessário um técnico com a devida formação no Programa? Como manter um técnico continuando a formação dos educadores do campo “sem pagamento de bolsas do Programa” (BRASIL, 2012)

Neste sentido, o Departamento de Gestão Escolar e Pedagógica em Quixabeira especificou o seu olhar sobre as classes multisseriadas e debruçou-se sobre tudo o que representa este modelo de organização de sala de aula, quais seriam os desafios

enfrentados pelos professores que atuam nesta modalidade de ensino e o que representa o ensino multisseriado numa perspectiva histórica, sociológica e pedagógica. A ideia inicial do Programa Saberes do Campo partiu da autonomia conferida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 conferida aos sistemas de ensino e de uma fundamentação teórica bastante sólida em relação à escola como um produto da modernidade e sua real necessidade de mudança frente ao emergente ideal pós-moderno.

Como princípio norteador da elaboração do programa, foram pensadas questões do início da psicologia no século XIX que pensavam a explicação do ser humano a partir dele mesmo. Com isso pensava-se numa linealidade e periodização da maturação infantil, acreditando que o desenvolvimento do ser humano era controlado por fatores internos. A isso se deu o surgimento de ideias fases naturalmente predeterminadas, fato que passou a direcionar as teorias pedagógicas. A escola moderna começa a agrupar os indivíduos em séries e idades iguais acreditando que dessa forma o professor poderia trabalhar com vários indivíduos ao mesmo tempo e de uma única maneira, como se fossem todos iguais.

Saviani (2004) nos afirma que esse modelo de organização da aprendizagem percebe o “aluno empírico” e não o “aluno concreto”. Nesse sentido, acredita-se que um professor, por ter numa única sala de aula alunos da mesma idade, está em vantagem, uma vez que supostamente esses alunos estariam num mesmo nível de aprendizagem. Esse pensamento fincou-se culturalmente nos professores de classes seriadas, pensando estes estarem em posição de vantagem em relação aos professores de classes multisseriadas por terem numa mesma sala alunos com idades diferentes e níveis cognitivos diferentes. Outro fator que caracteriza a falta do reconhecimento do “aluno concreto” é a ideia de que o professor de uma classe seriada apenas necessita de um plano de aula na mão e que os professores multisseriados, por receberem numa mesma sala alunos de cinco séries diferentes (pensando em relação ao Ensino Fundamental de Nove Anos), ou até mesmo sete (para os que recebem em suas salas alunos da Educação Infantil), necessitaria de um plano para cada série.

Este é um pensamento complexo que estabelece uma reflexão sobre segregação/agregação de alunos. O professor de uma classe seriada necessita, para reconhecer o “aluno concreto”, fragmentar seu olhar e perspectivar a turma como um agrupamento de crianças que estão numa mesma série, com a mesma idade, mas que possuem níveis, estruturas e ritmos cognitivos diferentes uns dos outros. Ou seja, em



relação à aprendizagem, mesmo o professor de uma classe seriada, possui alunos com níveis diferentes, o que caracteriza de maneira expressiva que o pensamento de que existem classes “puras” com alunos iguais é um equívoco pedagógico. Dessa forma, um único plano de aula para uma classe caracteristicamente diversa não atende às exigências de uma sociedade pós-moderna. Por outro lado, o professor de uma classe multisseriada, para reconhecer o “aluno concreto”, necessita abandonar a segregação de alunos por grupos-série e agregá-los em grupos multisseriados, buscando reconhecer “o papel do outro social no desenvolvimento da criança” (Fino, 2001) visando “atingir um patamar (cada vez) mais elevado ou abstrato” (Bruner, 1985, apud Fino, 2001) pois, como afirma Vygotsky, “O desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, não se dá em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (2007).

Nessa forma de organização em grupos multisseriados o professor pode contar com o auxílio de alunos que podem atuar nos grupos como um “par-tutor” (FINO, 2001) nesse processo que deve acontecer através da “interação inter-pares” (FINO, 2001), reconhecendo os próprios conhecimentos por ele(s) construídos através da atividade de criação autônoma com auxílio de um modelo de ensino que não instrui o aluno, mas que é responsável pelo protagonismo da criança e de sua autonomia no processo de construção de conhecimentos. A partir da interiorização, o aluno-autor está pronto para “iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado” (FINO, 2001).

Para ilustrar este fato e fundamentar a formatação do Programa Saberes do Campo, vale refletir no que diz Arroyo (2004) sobre sua própria experiência enquanto aluno de uma classe multisseriada:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa classe multisseriada, aliás, nem se falava em multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola seriada urbana fosse boa, o modelo; e a classe multisseriada fosse algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada do campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura seriada urbana [...] Vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro já faz muito tempo. [...] Por favor, não transfiram isto para o campo. (ARROYO, 2004, p. 20)

A ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA

O objetivo do Programa Saberes do Campo é capacitar professores de classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando



o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade. O programa consiste num curso de formação, presencial e em módulos com duração total de 120 horas distribuídas em sete encontros de formação presencial com várias temáticas relativas à realidade do campo e às demandas educacionais vigentes.

Para cada módulo de formação presencial (exceto nos módulos 01, 03 e 07), os professores necessitam realizar atividades direcionadas com as suas turmas. Essas atividades caracterizam-se em momentos de orientação dos alunos para a realização de uma pesquisa acerca do tema do módulo.

O planejamento das atividades direcionadas, bem como demais materiais que serão utilizados nessas atividades são disponibilizados nos encontros presenciais e o detalhamento de cada atividade é socializado no momento dos encontros.

As atividades direcionadas são realizadas nas escolas, por turma. Para a realização dessas atividades o professor deve dividir a turma em grupos multisseriados, orientar e direcionar o trabalho de pesquisa dos grupos e ajudá-los na finalização do trabalho que deverá ser realizado na sala de aula através da confecção de cartazes e apresentação de seminários (por grupo).

SOBRE O CUMPRIMENTO DAS ATIVIDADES

Cada turma recebe um cartaz do Programa para o acompanhamento da realização das atividades com o desenho de uma árvore com as folhas em branco (12 folhas) e doze adesivos em formato de folha para serem colados na árvore durante o cumprimento das atividades.

Para os módulos 03, 04, 05 e 06, os professores realizam atividades de pesquisa em grupos com suas turmas. Cada atividade de pesquisa cumprida dá à turma o direito de colar três folhas na árvore. Assim, ao final desses quatro módulos que possuem atividades direcionadas, a turma terá completado a árvore com as 12 folhas. Ao final de cada uma dessas quatro atividades o professor faz um breve relatório sobre a realização da atividade e se possível registrar com fotos. O relatório é entregue no encontro presencial. O professor recebe as folhas da árvore somente após entrega do relatório.



Há um cartaz para o controle de entrega dos relatórios. Para cada relatório entregue o professor ganha um adesivo para colar no cartaz, sinalizando a entrega. Para os sete encontros presenciais, há também um cartaz de controle de frequência onde cada professor, ao chegar ao encontro também cola um adesivo sinalizando sua presença. No mesmo cartaz de controle de entrega dos relatórios existem quatro espaços destinados às avaliações das cadernetas. Ao final de cada unidade o professor apresenta sua caderneta com a avaliação do desempenho dos alunos, a ficha de identificação pessoal dos alunos, os relatórios do ano anterior, o comparecimento do professor e o controle da frequência dos alunos devidamente preenchidos. Esta caderneta é um instrumento de avaliação formativa também elaborada pelo Departamento de Gestão Escolar e Pedagógica, no qual os alunos são avaliados de acordo com seu desempenho individual, estando o professor constantemente levando em consideração o processo da aprendizagem e não o seu fim.

No sétimo módulo foi realizado um workshop no qual todos os professores puderam expor o material produzido com seus alunos durante o Programa e socializar as experiências vividas em sala e em campo com os alunos. Foram proporcionados momentos de diálogo e reflexão acerca dos saberes dos docentes do campo ao serem lembradas as ações desses docentes durante o Programa. Ao final do programa os professores participantes receberam um certificado com carga horária de 140 horas pela participação nesse programa de formação continuada para educadores do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É desejo de muitos educadores provocar uma mudança em sua prática, aproveitando-se de conhecimentos teóricos e de alternativas pedagógicas que os auxiliarão na eficácia dessa mudança. Outros tantos há que carregam dentro de si a indiferença em relação à urgente e clara necessidade de revolução do paradigma educativo atual.

Este trabalho pretendeu refletir sobre uma dessas mudanças que acontecem no meio educacional ao se debruçar sobre a contribuição do Programa Saberes do Campo para a gestão pedagógica das escolas multisseriadas do município de Quixabeira, descrevendo as ações pedagógicas do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas do município de Quixabeira, tornando possível perceber que com o



avanço da ciência e o crescente diálogo e reflexão acerca da ineficácia da escola atual e de sua urgente necessidade de mudança, nas instituições escolares cada vez mais aumenta a esperança de que a realidade se transforme a partir dos próprios atores educacionais, conscientes de que necessitam apropriar-se do saber da experiência, que é aquele que passa por dentro de cada um provocando uma revolução nos conhecimentos já existentes, promovendo a criação de conhecimentos novos e atualizados. Tal apropriação de conhecimentos e atualização docente nos meios educacionais provocará uma verdadeira transformação no aprendizado dos educandos, pois esse próprio processo de construção de conhecimentos, uma vez refletido e apropriado pelos professores, será entregue aos alunos, permitindo-lhes a merecida autoria e o tão sonhado protagonismo de que todo aluno tem direito.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Por uma educação do campo. (Org) Mônica Castagna Molina. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol 14, nº 2, PP. 273-291, 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. Galvão. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília-DF: Observatório de Educação do Campo, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In DUARTE, N. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.