

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIFERENTES PERSPECTIVAS¹

Marlene Lucia Siebert Sapelli
Universidade Estadual do Centro Oeste – Guarapuava/PR
marlenesapelli@yahoo.com.br

Educar é depositar em cada pessoa toda a obra humana que a antecedeu; é fazer de cada pessoa uma síntese do mundo até o dia em que vive.
José Martí

Resumo

O trabalho tem por objetivo explicitar algumas diferenças de três propostas pedagógicas de escolas do campo, na perspectiva de indicar os sujeitos a que se destinam, o contexto no qual se inserem, as condições materiais para executá-las, bem como comprometimento político-social de cada uma delas. A discussão é feita a partir da compreensão de que a educação é situada histórica e geograficamente, acontece de formas diferentes em cada tempo e em cada espaço e, portanto, enquanto prática social, deve ser compreendida como móvel, histórica, inacabada, que não pode ser captada na sua integralidade, mas na sua dialeticidade. No trabalho são analisadas as propostas: **do Colégio Imperatriz Leopoldina** (Entre Rios, Guarapuava/PR), criado para atender às necessidades educacionais dos imigrantes suábios (de classe social mais privilegiada) e é mantido pela Associação de Educação Agrícola Entre Rios e tem sua proposta pautada nos mesmos princípios que regem a Cooperativa Agrária, ou seja, *os pressupostos da qualidade total, do empreendedorismo*; **do Colégio Iraci Salete Strozak**, situado no Assentamento Marcos Freire, Rio Bonito do Iguaçu/PR, que atende alunos que residem, principalmente no Assentamento e outras áreas agrícolas, que também é a escola base de seis escolas itinerantes do Paraná e *tem sua proposta pautada no projeto educacional do MST*; **do Projeto Saberes da Terra**, do governo federal, versão 2009, que está sendo implementado no Paraná sob a coordenação da UFPR, para atender alunos de 18 a 29 anos, que sabem ler e escrever, qualificando-os profissionalmente e escolarizando-os nas séries finais do Ensino Fundamental, baseado *nos princípios da Economia Solidária, Desenvolvimento Territorial e sustentável*. A pesquisa foi feita a partir da análise de documentos das duas escolas e do Projeto do governo federal; e de referências bibliográficas específicas sobre a Educação do Campo. A partir das análises percebe-se que não se pode incluir todas as propostas de Educação do Campo no mesmo pacote, faz-se necessário superar a visão unilateral que se tem e compreender que a mesma é um espaço de disputa cultural e classista, que há diferenças significativas em relação aos sujeitos aos quais se destina, aos interesses que movem esses sujeitos, aos fundamentos adotados, às condições materiais e outras. Consideramos que não há neutralidade nos posicionamentos assumidos nos contextos em questão e que elas são marcadas significativamente pela luta de classes, ou na perspectiva de manter ou de alterar o *status quo* da sociedade.

Palavras-chave: Educação do Campo; trabalho e educação; diferenças.

¹ Eixo **Educação do Campo e Práticas Pedagógicas**. O conteúdo deste trabalho é de inteira responsabilidade da autora

A investigação das práticas educativas tem se tornado cada vez mais complexa, frente à diversidade de propostas existentes. Essa diversidade é marcada por elementos geográficos, étnicos, partidários e outros e é nesse contexto que se situam as propostas de Educação do Campo. O trabalho tem por objetivo explicitar algumas diferenças de três propostas pedagógicas de escolas do campo, na perspectiva de indicar os sujeitos a que se destinam, o contexto no qual se inserem, as condições materiais para executá-las, bem como comprometimento político-social de cada uma delas. A pesquisa foi feita a partir da análise de documentos das duas escolas e do Projeto do governo federal; e de referências bibliográficas específicas sobre a Educação do Campo.

Para compreender essa diversidade precisamos analisar a natureza da educação e considerá-la a partir do entendimento do trabalho como ação transformadora do homem e como processo de produção do conhecimento. Pode-se dizer que o trabalho é a forma do ser humano "ser" e como disse Marx "*é o que o distingue dos animais*", ou "*tal como produz assim ele é*". Segundo Saviani (2005, p. 225), "o ser do homem, a sua existência, não é dado por natureza, mas é produzido pelos próprios homens". Só o que o homem traz no seu aparato biológico ao nascer não é suficiente para viver. E isso o difere dos animais que trazem no seu aparato biológico quase todos os elementos para sua sobrevivência.

Antunes (2004), ao analisar os escritos de Engels, afirma que neles o autor considerava o trabalho condição básica e fundamental de toda a vida humana ao ponto de afirmar que o trabalho criou o próprio homem. O próprio corpo do homem foi se transformando nesse processo, portanto, em parte, é produto dele. O trabalho coletivo levou à necessidade da linguagem. Com o trabalho e com a palavra articulada, o próprio cérebro foi se transformando. Com isso as necessidades humanas foram se modificando e, em consequência, também sua forma de viver. Passou a fazer uso do fogo, a domesticar os animais, a caçar, a pescar, a dedicar-se à agricultura e, mais tarde, à fiação e à tecelagem, à elaboração de metais, à olaria e à navegação. O homem foi modificando a forma de trabalhar e no, mesmo processo, a si mesmo. Assim, o homem foi atuando sobre a natureza cada vez de forma mais intencional. Passou a planejar o trabalho. Segundo Katz, Braga e Coggiola (1995, p. 11) "o intercâmbio que o homem realiza com a natureza mediante o trabalho não é um ato instintivo-biológico, mas uma ação consciente".

Para realizar o trabalho, o homem foi criando vários instrumentos e várias formas. Assim, foi dividindo o trabalho e isso provocou a divisão dos homens que foram se organizando em classes, constituindo uma sociedade de classes.

Se o homem se faz pelo trabalho e esse trabalho é realizado com o outro, então ele tem um aspecto coletivo, portanto, coletivamente vai produzindo o conhecimento. Então, o conhecimento é produto do trabalho humano e resposta às necessidades humanas. Como tal, precisa ser socializado aos outros homens. Isso acontece por meio da educação. É preciso entender aqui educação como processo de socialização do que a sociedade já produziu, portanto, mediadora entre a sociedade e a "pessoa". As questões da educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência, portanto também é trabalho. É a educação que mantém viva a memória de um povo. A educação, portanto, não é neutra, é política; não é deslocada do contexto, é processo situado social e historicamente. Segundo Wachowicz (1995), a educação não se reduz à transmissão do conteúdo cultural, mas de apropriação de uma realidade, não só de um conteúdo elaborado sobre essa realidade.

Se a educação é situada histórica e geograficamente, acontece de formas diferentes em cada tempo e em cada espaço. A educação, enquanto prática social humana, deve ser compreendida como móvel, histórica, inacabada, que não pode ser captada na sua integralidade, mas na sua dialeticidade. É partir dessa compreensão que situamos as discussões sobre Educação do Campo.

Muitos pesquisadores têm se dedicado a investigar a Educação do Campo. Mas, em geral, o olhar é de fora, com análises de documentos e por generalização. Dizer isso significa constatar que há muitos equívocos e também críticas importantes para avançar. Equívocos no sentido de não se perceber a dinamicidade nos processos de definição das propostas curriculares, a não neutralidade, a vinculação a diferentes sujeitos e a diferentes projetos sociais. Críticas importantes no sentido de apontar para os limites de diferentes propostas, para os (des)caminhos e para as conseqüências em se adotar um ou outro conjunto de pressupostos.

Para analisarmos algumas diferenças, escolhemos três exemplos de propostas de Educação do Campo, a saber:

a) do Colégio Imperatriz Leopoldina (Entre Rios, Guarapuava/PR), criado para atender as necessidades educacionais dos imigrantes suábios, em geral de classe 'média', tem como mantenedora a Associação de Educação Agrícola Entre Rios (vinculada à Cooperativa Agrária²) e sua proposta está pautada nos *pressupostos da qualidade total, do empreendedorismo (caso 1)*;

² Cooperativa Agrária, agroindustrial, está localizada na Colônia Vitória, Entre Rios, Guarapuava/PR, foi fundada em maio de 1951, pelos suábios do Danúbio (povo de etnia e cultura germânicas que, a partir de 1720,

b) do Colégio Iraci Salete Strozak, situado no Assentamento Marcos Freire, Rio Bonito do Iguçu/PR, que atende alunos que residem, principalmente no Assentamento e outras áreas agrícolas, que também é a escola base de seis escolas itinerantes do Paraná e *tem sua proposta pautada no projeto educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*³ (**caso 2**);

c) do Projeto ProJovem Campo - Saberes da Terra⁴, do governo federal, versão 2009, que está sendo implementado no Paraná sob a coordenação da UFPR, para atender alunos de 18 a 29 anos, que sabem ler e escrever, qualificando-os profissionalmente e escolarizando-os nas séries finais do Ensino Fundamental, baseado *nos princípios da Economia Solidária, Desenvolvimento Territorial e sustentável* (**caso 3**).

A análise da Educação do Campo não pode ser simplista nem unilateral. Existe hoje uma diversidade de propostas e uma complexidade no que se refere a sua natureza. Não temos ao apresentar algumas dessas propostas a intenção de julgar o que é bom ou ruim, mas explicitar algumas diferenças em relação aos sujeitos a que se destinam, aos interesses desses sujeitos e às condições materiais que envolvem a execução dessas propostas no sentido de explicitar as implicações pedagógicas dessas diferenças.

A primeira questão a considerar e que aqui nos propusemos a discutir diz respeito à abrangência da Educação do Campo, que vai além do critério geográfico. É compreender quem são os sujeitos do campo.

emigrou do sudoeste da Alemanha para o sudeste da Europa, onde permaneceram por cerca de 250 anos; durante e no final da Segunda Guerra, fugiram para a Áustria, onde passaram vários anos em abrigos para refugiados, depois a instituição humanitária Ajuda Suíça para a Europa idealizou um projeto para um grupo de 500 famílias de imigração para algum país, com o objetivo de fundar uma cooperativa agrícola; o engenheiro agrônomo Michael Moor liderou a execução do projeto e o país escolhido foi o Brasil.), possui maltaria, moinho de trigo, fábrica de rações, de óleo de soja degomado e farelo de soja, tem hoje 539 associados e 968 ‘colaboradores’.

³ Nesse projeto, os princípios filosóficos são: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões do homem; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Os princípios pedagógicos são: relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processo políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1999).

⁴ “O **ProJovem Campo – Saberes da Terra** constitui-se no Programa Nacional de Educação de Jovens integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)” (BRASIL, 2008, p. 16)

Em geral, temos uma visão restrita da identidade da educação do campo. Muitas vezes a compreendemos como destinada ao pequeno agricultor que mora no campo, porém, ela é muito mais abrangente. Segundo as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo (2002, p.4) a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos a quem se destina: agricultores(as) familiares, assalariados (as), assentados (as), ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Podemos acrescentar também acampados, reassentados, grandes proprietários, bóias-frias, meeiros. E vamos mais longe, pois, às vezes, a escola da área urbana caracteriza-se também como do campo, uma vez que seus sujeitos sobrevivem de atividades realizadas no campo. Há municípios que têm, tanto a área urbana quanto rural, marcadas pela mesma cultura, ou seja, a cultura do campo. Ser **do campo** não é um atributo meramente geográfico (SAPELLI, GATTI E NAPOLI, 2005, p. 3)

Só nesse primeiro item já temos elementos importantes para perceber que nem tudo na Educação do Campo é a mesma coisa, por isso ampliar essa compreensão contribuiu para perceber as diferenças. Construir uma proposta pedagógica, por exemplo, para sujeitos que vivem da agricultura familiar no interior de um assentamento ou para sujeitos que vivem da pesca exige encaminhamentos diferentes. Não estamos aqui propondo o particular pelo particular. O conhecimento amplo e profundo da realidade precisa ser garantido, mas o ponto de partida é diferente, as necessidades são outras. No caso 1, os sujeitos, em geral, são filhos de funcionários da Cooperativa em questão ou de proprietários de terras que acabam tendo uma intensa ligação com a cultura suábica (na Educação Infantil tanto o processo de escrita como de leitura se dá na língua alemã) e não se encontram em situação de carência econômica, ou seja, pertencem à classe ‘média’; no caso 2, os sujeitos aos quais se destina a Educação do Campo estão de alguma forma ligados à vida no Assentamento ou Acampamento, caracterizada ou pela conquista da pequena propriedade ou pela luta por ela e muitas vezes se encontram em situação econômica precária; no caso 3 são sujeitos que, por algum motivo, não tiveram acesso à escolarização em idade inicial e nem a uma qualificação profissional para o campo.

Às vezes a inclusão de escolas na classificação “do campo” cria situações interessantes. Recentemente, no município de Guarapuava/PR, uma escola da rede estadual foi incluída na lista das escolas do campo. Isso criou um mal estar na comunidade, pois muitos consideraram um rebaixamento, pois têm a compreensão do campo como lugar de atraso, de inferioridade. Isso explicita também a negação das raízes desses sujeitos. Caldart (2002, p. 141) remete-nos a refletir esta questão quando discute a escola como instrumento de “enraizamento” e o enraizamento como possibilitador de construir um projeto.

Toda vez que a escola desconhece ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador.

Assim, considerar as diferenças entre os sujeitos do campo e entender o processo de constituição sócio-histórica dos mesmos é compreender que eles se produziram e produziram a partir de diferentes relações, de diferentes lutas, buscando a satisfação de diferentes necessidades. É compreendê-los a partir da sua materialidade, no seu contexto.

Outra diferença refere-se aos interesses que movem as ações desses sujeitos. Como sujeitos produzidos sócio-historicamente têm diferentes interesses sociais, políticos, econômicos, culturais e outros, que estão intimamente relacionados a sua condição de classe. A proposta pedagógica está intimamente ligada às necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos no seu planejamento e na sua execução. No caso 1 os interesses são aqueles relacionados ao crescimento e fortalecimento da Cooperativa e dos seus associados, tanto que a formação está vinculada à cultura dos fundadores da mesma e à necessidade de mão-de-obra que ela necessita (exemplo disso são os cursos profissionalizantes que oferece: Técnico em Agropecuária, em Gestão Administrativa e em Química); . no caso 2 os interesses são voltados à agricultura familiar em assentamento/;acampamento, à luta pela propriedade da terra, e, conseqüentemente à formação de sujeitos que compreendam as relações que permeiam esse processo de luta; e no caso 3 os interesses dos sujeitos estão vinculados à preocupação com o desenvolvimento dos territórios.

Em decorrência das diferenças apontadas atribui-se à escola diferentes tarefas, ou seja, há diferença nos objetivos. Não podemos afirmar que há um objetivo único para a escola, mas um conjunto de objetivos. Observemos os exemplos de objetivos a seguir para compreendermos melhor essa questão.

Objetivo 1

- Promover **ensino de excelência**, por meio de processos diferenciados e criativos, com destaque para o **idioma alemão e cultura suábica**, estimulando o exercício da **liderança, cidadania e a responsabilidade social**. (Colégio Imperatriz, Guarapuava/PR)

Objetivo 2

- Apropriar-se de **conhecimentos** que contribuam para o **desenvolvimento omnilateral, compreendendo a realidade para intervir** significativa e conscientemente sobre ela, na perspectiva da Educação do Campo,

pautando-se nos **princípios da agroecologia e desenvolvimento territorial**. (discutido com a equipe do Colégio Iraci Saete Strozak, Rio Bonito do Iguacu)

Objetivo 3

- Elevar a escolaridade e proporcionar a **qualificação profissional** inicial de agricultores(as) familiares, **estimulando o desenvolvimento sustentável** como possibilidade de vida, trabalho e constituição de sujeitos cidadãos no campo. (ProJovem Campo - Saberes da Terra)

Os objetivos por si só não explicitam suficientemente os compromissos assumidos pela escola, mas a análise dos elementos presentes nos mesmos nos dão indicativos para perceber algumas diferenças. Numa primeira leitura a impressão é de semelhança entre os três, mas numa observação mais detalhada podemos perceber algumas diferenças. No primeiro objetivo se propõe a partir do ensino de excelência (pautado nos princípios da qualidade total⁵) como centro das preocupações o idioma alemão, a preservação da cultura suábica e a formação de lideranças, o que é significativo quando se tem a Cooperativa Agrária como mantenedora e orientadora da proposta. No segundo objetivo, por exemplo, os elementos conhecimento, formação omnilateral, intervenção, princípios da agroecologia e desenvolvimento territorial quando percebidos no contexto indicam um comprometimento com a proposta dos movimentos sociais e a preocupação com a relação entre teoria e prática (compreender para intervir). No terceiro, percebe-se um caráter pragmático no qual o centro é a qualificação profissional com vistas ao desenvolvimento sustentável do território.

Não há neutralidade nas tarefas que definimos como prioridades nas propostas pedagógicas. Posicionamo-nos em relação à cultura defendida, ao projeto de sociedade que queremos e ao tipo de homem que queremos formar. Nem sempre temos consciência dessas questões.

É visível que não se separa trabalho e educação, mas se propõe relações diferentes para eles. Segundo Sader (2005), a educação, em geral, representa um instrumento de legitimação do sistema para induzir à aceitação passiva, mas pode também “produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho” (SADER, 2005, p. 17).

Também há diferença significativa nas propostas em consequência das condições materiais a que estão submetidas as escolas do campo. Não que equipamentos e espaços sejam

⁵ Nessa perspectiva são transferidos para a escola os princípios de gestão da empresa, pautados na racionalidade técnica e a escola passa a ser vista como empresa e os alunos como clientes, há uma preocupação com os resultados; motivação, liderança e satisfação das necessidades constituem as maiores preocupações dos gestores; há uma preocupação com a avaliação e o controle dos processos (KNAUTH, 1994).

os únicos determinantes, mas contribuem para a efetivação de um processo educativo mais consistente. No caso 1 há verbas, inclusive estrangeiras, para a realização de Projetos, como por exemplo, de compostagem, de reciclagem de papel e estudo da língua alemã. A estrutura do Colégio Imperatriz⁶ é composta por um prédio que está situado num terreno cuja área mede 15.327,30 m², com 4.423,08 m² de construção em alvenaria e onde funciona a parte Administrativa, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante e contém 23 salas de aula, laboratórios de física, química, biologia, matemática, línguas e computação. Tem também salas especiais para culinária, artesanatos, marcenaria. Todas as salas são equipadas com TV e vídeo. Tem também um terreno próprio para a horta e 3 quadras esportivas. A Biblioteca têm um acervo de 20.000 livros e além de atender aos alunos, professores, funcionários, está à disposição de toda a comunidade, com livros também em língua alemã. Em outro prédio que está situado num terreno cuja área mede 8.730,00 m² e com 1.836,79 11 m² de construção em alvenaria, funciona a Educação Infantil. Este prédio contém 6 salas de aula, sala de TV e vídeo, sala de música, sala de educação física e parque infantil. Ao lado do Colégio existe outro prédio, chamado de "Centro de Alunos", onde são desenvolvidas diversas atividades de recreação, no contraturno. No caso 2 há uma precariedade de condições, especialmente, no caso das escolas itinerantes; houve momentos, inclusive, de falta de água para as necessidades básicas; a estrutura de biblioteca é mínima (a maioria o acervo é de livros didáticos); não há laboratórios adequados para as Ciências da Natureza e nem espaço adequado para prática esportiva. No caso 3 as atividades da versão 2009 ainda não iniciaram, porque a liberação de verbas pelo governo federal sofreu atraso. As diferenças de condição material são gritantes e têm implicações pedagógicas significativas, chegando ao ponto de inviabilizar a execução.

Outro elemento nas condições materiais que comprometem o processo educativo é a rotatividade de pessoal. No caso 1 quase não há rotatividade e os professores têm formação específica para atuar. No caso 2 há uma rotatividade grande de pessoal e muitos não têm formação específica para atuar. No caso 3 há dificuldades para contratação temporária para o tempo necessário de realização do projeto.

Considerações finais

⁶ Informações disponíveis em <http://www.agrariaeducacional.com.br/realidade.asp>

Explicitar algumas das diferenças que caracterizam as propostas pedagógicas para Educação do Campo é chamar a atenção especialmente para as opções classistas que fazemos como educadores. Tenhamos ou não consciência delas, executamos propostas que reforçam essas opções, respondendo no interior da escola ao movimento maior da sociedade de classes. Problematicar os objetivos, os interesses e as condições materiais nos faz pensar sobre tais questões. Não podemos deixar que a rotina e que os modismos nos envolvam ao ponto de não mais refletir e rever continuamente nossos objetivos e a sua vinculação ao projeto social em andamento.

É importante, a partir do conhecimento da realidade e dos sujeitos que nela vivem definir claramente nossos objetivos e explicitar nosso comprometimento político. A luta pelas condições para alcançar tais objetivos tem sido intensa, especialmente, por parte dos movimentos sociais. As políticas governamentais que garantam essas condições são diferenciadas quando se trata da Educação do Campo e ainda mais quando se trata da Educação do Campo dos pobres. A clareza do que queremos é um instrumento importante nessa luta!

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político-pedagógico**. ProJovem Campo, Saberes da Terra. Brasília: MEC, 2008.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002. Coleção Por Uma Educação Básica do campo n. 4
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Revista Ensaio: avaliação, política pública e educação, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p 27-38, jan a março de 2006.
- KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy e COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.
- KNAUTH, Maristela Riva. **A Trajetória da Qualidade Total na Educação do Rio Grande do Sul -Considerações preliminares: 1993 a 1995**. ANAIS OU FÓRUM, Internacional - Excelência na Educação - O Desafio da Qualidade Total. Brasília, Ago., 1994. Disponível em

<http://www.gebii.unisinos.br/textos/Trajqt%20texto%20maristela%20site.pdf> Acesso em 5 de agosto de 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação do MST**. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1999.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; GATTI, Selma e NAPOLI, Ana Paula. **Pedagogia do campo: a serviço de quem?** Cascavel, 2005 (mimeo).

SADER, Emir. Prefácio. IN: MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético da didática**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.