



ISSN 1981 - 3031

EDUCADORES DO CAMPO EM FORMAÇÃO: SABERES E FAZERES DOS EDUCANDOS DO PRONERA NO DEDC XIII

Gilsélia Macedo Cardoso Freitas¹

Virginia Mota Lages Gomes²

Resumo: O presente artigo faz considerações sobre a formação profissional do curso Educadores do Campo em Formação/Ensino Médio- Modalidade Normal-PRONERA/UNEB, no município de Itaberaba/BA. Objetiva-se refletir, do ponto de vista epistemológico, acerca dos atravessamentos dos fundamentos curriculares da formação profissional e dos saberes dos educandos-militantes-educadores, além dos valores da terra pertinentes à vida dos jovens assentados da reforma agrária. As aproximações estão apresentadas em base a dois enfoques: a interação entre ensino e extensão na formação profissional dos Educadores do Campo e; formação profissional, paradigma indiciário e conhecimento prático do educador.

Palavra-chaves: formação profissional, educação do campo, paradigma indiciário.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma reflexão epistemológica sobre a formação profissional, os saberes e valores da terra no curso Educadores do Campo em Formação/Ensino Médio- Modalidade Normal do Departamento de Educação-DEDC

¹ Coordenadora do PRONERA/UNEB. Graduada em Pedagogia (UNEB), especialista em Currículo (UNEB) e doutoranda da Universidade Del Mar/Chile. Compõe o Grupo de Pesquisa: Educação do Campo e Contemporaneidade/UNEB. Endereço para correspondência: Rua Tuiuti, 112, apt. 301, CEP: 40060-020, Salvador/BA. Email: gilsélia_freitas@hotmail.com

² Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - da UNEB – Campus XIII/Itaberaba-Ba. Graduada em Filosofia (UFBA), especialista em Educação Infantil (UNEB), Mestre em Educação pela UFBA, na linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica. Endereço para correspondência: Largo Dois de Julho, edf. Trieste, apt. 302, cep: 40180060, Salvador-Ba. E-mail: virginia@uneb.br.

XIII, do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária- PRONERA na Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

A história da educação do campo no Brasil revela que ao longo de sua trajetória, aos homens e mulheres que moram e trabalham no campo, lhes foi negado o direito a uma educação a partir de suas vivências, experiências e saberes e, conseqüentemente, do seu contexto sócio-histórico e cultural. Aos sujeitos do campo, além do ensino descontextualizado, a eles/elas eram destinados os cursos de alfabetização e no máximo, o ensino fundamental do 1º segmento (1ª a 4ª séries). A realidade é apontada através dos dados oficiais que informam que no Brasil apenas 21% das crianças que vivem no campo terminam o ensino fundamental e apenas 10% terminam o ensino médio. A luta por educação do campo passa a fazer parte das pautas de reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra no final dos anos noventa, iniciando assim o movimento Por Uma Educação do Campo, com a realização do I Encontro de Educadores da Reforma Agrária- ENERA.

A concepção de educação do campo assumida desde então está apoiada nas orientações do parecer do Conselho Nacional de Educação, documento resultante das reivindicações oriundas das lutas travadas pelos movimentos sociais por uma educação que rompe com, ao menos, duas dicotomias: o tom nostálgico de um passado rural de abundância e felicidade; e com a adoção do mundo urbano como parâmetro e o mundo rural como adaptação, como atraso, ou mesmo uma manifestação social tradicional a ser suplantada por uma ordem urbanocêntrica.

É neste caminhar que a Universidade do Estado da Bahia, em parceria com os movimentos sociais e sindicais tem mostrado que é possível oportunizar condições para realizar um processo de ensino e de aprendizagem contemplando às especificidades do campo e mais, que não basta a inserção ao processo educativo, mas é preciso garantir a continuidade dos estudos dos assentados/acampados da Reforma Agrária via implementação de cursos nas diversas modalidades de ensino. Assim, ano de 2001 foi oferecido os Cursos Concomitantes de Ensino Médio e Ensino Normal nas regionais de Teixeira de Freitas e Bom Jesus da Lapa, vinculado aos Departamentos da UNEB – DEDC X e DCHT XVII, contribuindo para o processo de construção da identidade cultural e política dos/as assentados/as. No ano de 2004, concluída a etapa de escolarização do 2º segmento do ensino fundamental — 5ª a 8ª séries — e, no ano subsequente os movimentos sociais e sindicais apresentaram a demanda real para a

constituição de duas novas turmas para o Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal, nas regionais de Teixeira de Freitas e Itaberaba, totalizando 100 educandos/as para o referido curso, oriundos de assentamentos localizados nas diferentes regiões do estado da Bahia.

A formação dos educadores do campo em ensino médio foi desenvolvido numa ação coletiva e com o envolvimento dos diferentes seguimentos: movimentos sociais e sindicais, organizações governamentais e não-governamentais e a universidade. Assim a construção do Projeto Pedagógico se justificou por duas razões:

1. O curso teve como meta formar educadores/as para atender a uma demanda legítima nos assentamentos, uma vez que estes necessitam de docentes para atuar junto às crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, além dos adultos analfabetos;

2. O curso assegura, na sua construção curricular, uma formação geral inerente ao ensino médio, necessária para sustentação do pensamento crítico/propositivo, além de ter validade, conforme legislação vigente, para o eventual prosseguimento dos estudos.

Do ponto de vista legal o curso encontra respaldo no Art. 62 da LDB, quando se admite o nível médio na modalidade normal enquanto formação mínima para o exercício da docência.

Cabe ressaltar que o curso apresenta uma especificidade, uma vez que é desenvolvido na metodologia organizada em “tempo escola” e “tempo comunidade”, que toma inspiração na Pedagogia da Alternância; trazendo ainda componentes curriculares específicos e necessários à formação do educador do campo.

Neste trabalho a formação profissional tomou como princípio fundante a afirmação identitária dos valores, costumes e aprendizagens construídas no processo de luta, das histórias de vida dos adolescentes dos assentamentos envolvidos, que conformam o grupo de educandos-militantes do DEDC XIII/UNEB. Desde os saberes entrelaçados aos conhecimentos sistematizados sobre o aprender e o ensinar, rumo a construções contextualmente idiossincráticas do fazer pedagógico necessário e requerido pelos protagonistas da luta pelo campo, a proposta do curso está pensada de maneira a contemplar a aprendizagem e o ensino interpares mediatizados pelas atividades de extensão e intercâmbio com estudantes e professores da graduação do DEDC XIII.

2. Processos do aprender: diferentes sujeitos, diferentes saberes...princípios que norteiam o curso

Esta turma se constituiu com diferentes sujeitos, oriundos de diversas comunidades de assentamentos, quilombolas e ribeirinhas do estado da Bahia, além da diversidade dos movimentos sociais e sindicais representados.

Os processos de aprendizagem foram permeados pelos seguintes princípios:

- A compreensão do currículo enquanto fenômeno instituinte;
- A docência como princípio articulador das atividades;
- A sólida formação teórica;
- O compromisso profissional com a realidade;
- O trabalho como princípio educativo;
- A pesquisa como princípio formativo;
- O compromisso com a causa da Reforma Agrária;
- Uma relação ética / estética de cuidado e ternura com a terra;
- O dialogo permanente sobre as transformações do mundo contemporâneo;
- A interdisciplinaridade como elemento articulador das disciplinas.

Esses princípios se instauraram num movimento de constante relação entre a teoria e os fazeres dos sujeitos envolvidos, o que possibilitou que a educação praticada pelos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra transformasse os saberes escolares do campo numa tradução fecunda de sentido da própria vida. A compreensão do conhecimento produzido no trabalho, no cotidiano e nas sociabilidades produzidas no campo compõe singularidade e ao mesmo tempo a pluralidade que dá identidade à escola do campo pensada por estes atores sociais.

O trabalho realizado de forma interdisciplinar no curso é essencialmente marcado pelos hábitos criados no interior de cada movimento social ou sindical na intencionalidade de totalidade e de partilha, de quem aprende com o individual e, sobretudo no e com o coletivo.

A prática interdisciplinar transcendeu os elementos que constitui os aspectos de ordem puramente pedagógica e se fundamenta numa constante troca, de interações contínuas, num envolvimento com o outro, com os seus valores, suas diferenças e nas diferentes formas de produzir o saber.

O trabalho interdisciplinar foi articulado pela coordenação da turma, dos docentes e dos educandos/as a partir dos eixos temáticos dos módulos resultando na busca de ações conjuntas e conteúdos relacionados uns com os outros e na construção da matriz interdisciplinar do Tempo Comunidade. As atividades de extensão dos núcleos de estudos e de pesquisa do Departamento de Educação e Ciências da UNEB/ Campus XIII articularam temas e pesquisas desenvolvidas pelos professores deste departamento na área de Educação e das Ciências Humanas, complementando o currículo e o programa.

3. Circulando o conhecimento na alternância dos estudos: tempo escola e tempo comunidade.

3.1.1 - Tempo Escola

O Tempo Escola é organizado pelos movimentos sociais e sindicais, coordenação pedagógica e pelos docentes. Cada docente elabora o seu plano de aula tomando como referência o projeto do curso.

Em sua organização os educandos/as assumem e resolvem os problemas pessoais e do coletivo, garantindo assim o bom andamento das etapas do Curso. Podemos identificar três eixos em torno dos quais se aglutinaram as unidades menores do Tempo-Escola e que fazem parte do corpo do Projeto Político Pedagógico do curso:

Eixo Um: Tempos ligados do desenvolvimento das disciplinas componentes da Base Curricular oficial do curso: aulas, 8 horas diárias; seminários de estudo ou de discussão temática, 2 ou 3 horas semanais; leitura individual e em grupos, numa média de 20 minutos diários; reflexão escrita, mais de 20 minutos diários e tempo de educação física, também com 20 minutos por dia e, como os demais, exceto aos domingos e feriados.

Eixo Dois: Tempos ligados à gestão do curso pelas / os educandos/as e à construção de habilidades específicas: trabalho nos setores ou comissões criadas pelo coletivo de estudantes para gerir o Curso, sendo a sua duração variável em função das demandas, da oferta de mão de obra (nº de educandas / os) e da produtividade do trabalho; oficinas de capacitação nas diversas áreas de formação necessárias para a gestão do curso e para o conjunto das dimensões da formação pretendida; reuniões e assembleias das instâncias coletivas criadas, em vista da gestão e do exercício da participação democrática.

Eixo Três: Tempos ligados à formação cultural extraclasse: cultivo da mística, lazer coletivo e pessoal, busca de informações através de noticiários, vídeos; oficinas de arte, noites culturais, festas diversas, visitas de estudo, passeios em outros locais... Além dessas atividades desenvolvidas a partir da estrutura curricular prevista no Projeto Político Pedagógico do curso, os educandos/as integram na sua formação profissional ações de cunho extensionista promovidas pela Universidade e acrescentam aos significados pedagógicos a incorporação de saberes advindos dos espaços formativos promovidos pelo movimento. Como exemplo os encontros de educadores, as assembleias, reuniões, marchas, ocupações, mobilizações, entre outras.

3.1.2- Tempo Comunidade

O Tempo Comunidade é planejado com vistas a atender os princípios da pesquisa exploratória, pesquisa de cunho bibliográfico e realização de oficinas pedagógicas a partir de matrizes interdisciplinares com envolvimento das diferentes áreas do conhecimento correspondentes ao módulo executado.

A socialização dos resultados obtidos via pesquisa, é realizado através de seminários que tem por intencionalidade articular os saberes advindos dos estudos teóricos do TE e os saberes que circulam na comunidade durante o TC. Além da exposição oral da atividade interdisciplinar, a sistematização é feita por instrumentos de coleta e análise de dados, relatórios, fichamentos, portfólios, memórias, resumos, resenhas, entre outros textos.

Essas atividades traduzem muito mais que conhecimento e revelam a materialidade cultural e política da comunidade dos/das educandos/as, caracterizando o envolvimento das pessoas imbricadas no Projeto de Nação pretendido pelos movimentos dos Sem Terra.

4. Base epistemológica para formação profissional: paradigma indiciário e conhecimento prático do educador da terra

O paradigma indiciário será abordado aqui como um modelo epistemológico que vem influenciando as pesquisas nas ciências humanas e na educação, e de modo direto

ou indireto, pode estar implicado com os modelos de formação de educadores que estão ligados a um paradigma epistemológico e com a formação humana e cultural dos educadores, desde o modo como os educadores constroem o seu conhecimento até a sua prática no modo como os mesmos estimulam a aprendizagem do conhecimento entre os educandos. Enfim, esse estudo é um enfoque epistemológico da questão formação dos educadores do campo, embora não se limite a esse âmbito, já que essa questão não pode ser investigada sem levar em conta o contexto social, político e cultural dos educadores.

A investigação da temática central, paradigma indiciário, será voltada para uma discussão em torno da formação de educadores do campo. A escolha do termo formação, ao invés de profissionalização dos educadores, se deve ao fato de abranger o saber individual do educador do campo que ultrapassa os muros dos espaços escolares, que está antes, durante e depois da sua formação escolar e acadêmica enquanto o termo profissionalização está diretamente ligado a um saber acadêmico. Para fundamentar essa distinção tomarei como suporte teórico alguns importantes referencias do chamado *paradigma da prática reflexiva* (cf. Schön, 1995; Sacristán & Pérez, 1998).

A questão da formação dos educadores do campo é também emergente e está na pauta das discussões travadas entre os pesquisadores na área de educação. Dos debates sobre as novas concepções do papel do educador, do seu processo de formação e da sua atividade docente emergem novos paradigmas de formação de educadores, que estão implicados em pontos de vistas epistemológicos, ideológicos, culturais diferentes sobre a prática educativa, mostrando com isso que não é possível chegar a um conceito geral e unívoco da formação do educador, nem chegar a uma solução teórica dessa problemática distante da prática e da vida do educador do campo. Muito distante de ser resolvida esta problemática em torno da formação dos educadores do campo, com os novos meios tecnológicos de comunicação e com as mudanças sociais, econômicas e políticas vão surgindo situações novas, problemas novos particulares da nossa época que colaboram para essa questão ser retomada. Para Antonio Nóvoa (1995) essa questão é o elemento-chave para um projeto de reforma do sistema educativo.

Partirei da analogia do conhecimento prático do educador na perspectiva de Donald Schön com o conhecimento, numa abordagem do paradigma indiciário, retomando um personagem da literatura moderna, um tipo ou em exemplo de conhecimento prático, o famoso detetive Sherlock Holmes do Conan Doyle. Para falar

do conhecimento indiciário que aproximamos do conhecimento prático docente, tomarei como base teórica, as considerações feitas por Carlo Ginsburg (1999) sobre Sherlock, que o mesmo o nomeou como um representante do paradigma indiciário. Ele acredita que o paradigma indiciário surgiu no final do século XIX no interior das ciências humanas como um modelo epistemológico, mas sem ser teorizado ou explicitado até então. Por outro lado, o historiador não deixa de enfatizar que suas raízes têm braços longos em direção ao passado remoto, desde os primeiros caçadores e adivinhos até a sua difusão nos diversos ramos do saber. Ginsburg (1999) apresenta o paradigma indiciário como eixo de conexão de diferentes campos do conhecimento, usando a metáfora do tapete, identificando-o como um tapete do qual alguns fios foram tecidos, mas o seu trançado, ora pelo viés da poesia e da literatura, ora recorrendo a diferentes contextos históricos ou a várias direções dos campos do conhecimento, acaba tecendo relações com as mais distintas disciplinas.

Por conhecimento indiciário do educador entende-se como uma forma de saber muda, isto é, que não pode ser transmitido, nem ensinado.

O que é preciso para desenvolver essa forma de saber é muito mais faro, golpe de vista, do que uma cabeça bem cheia de teorias, e no caso do educador, para falar como Donald Schön, se requer um talento artístico além dos seus saberes acadêmicos e profissionais. O caráter fundamental desse conhecimento indiciário é o seu rigor flexível – não há regra geral, não só pela sua nulidade, mas pelo fato de que esse tipo de conhecimento não pode ser aprendido por meio de regras prescritas, e sim apenas pela via da experiência concreta. De modo semelhante Schön toma o rigor flexível como uma das características fundamentais dos conhecimentos adquiridos pelos educadores a partir do exercício do seu talento artístico para resolver situações únicas, incertas e conflituosas da prática cotidiana pedagógica. Destacamos algumas características do talento artístico do educador-detetive em analogia ao Holmes que são: não cair no engodo da palavra, do discurso; suspensão de juízos a priori; faro, golpe de vista; rigor flexível (não há regras pré-escritas); individualidade do método; da estratégia para cada caso; a incerteza das hipóteses e raciocínios; conflitos de valores da situação problemática.

O educador-detetive do qual falamos é um outro olhar que lançamos do educador-pesquisador. Tal concepção se baseia numa interpretação da analogia de Donald Schön entre o conhecimento prático do educador e o detetive, compreendendo

esse tipo de conhecimento com base na concepção do filósofo Michael Polanyi de “conhecimento tácito” de caráter espontâneo, intuitivo, experimental, ou melhor, um conhecimento cotidiano.

Encontramos essa comparação feita por Schön (1995) entre o educador e o detetive, no seu artigo: *Formar professores como profissionais reflexivos*, no qual ele ressalta que para o professor saber reconhecer o “conhecimento tácito” do educando, é preciso que ele seja capaz de individualizar sua ação pedagógica, focalizando-a em um educando, dentro de uma turma, para compreender melhor o seu processo de conhecimento, sendo que isto requer do/a professor/a um bom faro e golpe de vista diante das situações únicas, incertas e conflituosas do cotidiano da educação. Com isso, não estamos negando a importância do saber acadêmico, do saber profissional na formação do educador; pelo contrário, são complementares, mas a fonte deste tipo de saber prático do educador (de que Schön nos fala acima) é o sensível e o seu desenvolvimento só se dá na e através da prática.

Frente às novas tecnologias da comunicação e do conhecimento, que podem ser de grande ajuda na atualização contínua de um acervo especializado, há uma grande ruptura entre o conhecimento científico e o saber popular, assim como entre a formação docente e acadêmica com conhecimento prático do educador oriundo do saber cotidiano e da experiência individual. À frente de uma “equipe” formada por “colaboradores”, o educador do campo se torna um guia nos meandros da “rede”, ele canaliza, orienta, auxilia... e aprende. Estando ciente do paradigma indiciário, este educador do campo será mais ágil no seu desempenho, mais rápido no seu raciocínio, mais sábio nos seus julgamentos. Naturalmente, todo educador deve tentar proceder de uma maneira ágil, rápida e sábia (e imbuída de muitas outras qualidades, é claro), e não apenas aqueles interessados nos avanços e possibilidades das novas tecnologias, contudo as faculdades destes últimos são especialmente postas a contribuição pelo intenso fluxo de informações ao qual se expõem.

5. Considerações Finais

Num balanço geral sobre a formação profissional dos educadores do campo, acreditamos que assim como em outros cursos do PRONERA, a marca deste é a construção de saberes tecidos pelos sujeitos sociais envolvidos, num diálogo permanente entre o conhecimento científico e o senso comum. O ir e vir, o TE e o TC,

as atividades de pesquisa, as leituras, as discussões, os cursos de extensão, seminários, colóquios, aulas públicas, mesas de debate, oficinas, entre tantas ações realizadas no curso, possibilitou aos educandos/as do curso Educadores do Campo em Formação / Ensino Médio Modalidade Normal vivenciar a experiência interdisciplinar com todos os seus matizes, desafios e dificuldades, próprias de um processo de aprendizagem que não se limita ao conteúdo das disciplinas, sem qualquer contexto ou significado para as pessoas do campo.

Os limites impostos pela escassez de recursos financeiros, bem como o atraso na liberação dos mesmos, foram o maior percalço do curso e também o grande vilão da desistência. Por vezes o trabalho pedagógico ficou refém da liberação das parcelas e muito do que era planejado entre a coordenação regional da universidade e dos movimentos sociais e educandos/as não era executado.

A formação do educador, como esfinge da construção do saber, não se apresenta inteira e explicitamente. Fugidia, inefável e intangível quase escapa por entre os dedos do docente. Os saberes do educador, do educando, do militante, do jovem, do baiano pedem por serem descobertos e feitos presença. Fazer educação do campo se traduz em atividade detetivesca do aprender e do ensinar, do contextualizar e do transcender, do conhecimento indiciário e do conhecimento docente.

Acreditamos que para formar educadores na ótica do professor-reflexivo é preciso abrir espaços no meio acadêmico como os ateliês propostos por Schön para desenvolver o talento artístico do professor, ou ainda, o seu conhecimento prático que o autor qualifica como um conhecimento crítico-reflexivo que se ativa e se elabora durante sua própria intervenção nas situações únicas, incertas e conflituosas da realidade educacional.

Essa compreensão do conhecimento prático do educador está fundada em bases epistemológicas do conhecimento profissional docente que se aproximam do paradigma indiciário. Por outro lado, a “nova” epistemologia do conhecimento profissional docente reivindicada pelos teóricos do paradigma da prática reflexiva está sustentada numa crítica à racionalização técnica da prática. Enfim, apostamos que formar educadores/detetives pode contribuir para outra percepção da pluralidade do conhecimento profissional do educador, que também pode ser visto como um tipo de conhecimento que não pode ser aprendido por meio de regras prescritas, e sim apenas pela via da experiência concreta, como também uma forma de conhecimento que não podem ser transmitida, nem ensinada por meio de esquemas objetivos.

Em relação ao papel do educador na educação do campo precisa ser aquele capaz de propor interações, um diálogo, que seja uma prática voltada para uma convivência e interação de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes que constituem um determinado universo e marcadas pelas particularidades desse universo.

Por outro lado, a universidade precisa abrir discussões sobre as questões do campo, no sentido de ser uma abertura e uma possibilidade de relatar e refletir sobre as nossas experiências pedagógicas a partir de políticas educacionais concretas que tomem como princípio o fortalecimento dos movimentos sociais de reforma agrária, trilhando um caminho ainda muito novo para nós professores universitários do campus XIII/UNEB. E para concluir esta reflexão epistemológica acerca da formação do educador do campo, focamos inicialmente na descrição dos princípios norteadores desse curso e do seu projeto político pedagógico, dialogando com os estudiosos que se debruçaram sobre a importância de um saber prático, numa formação docente como nos apontou Donald Schon, ou enquanto uma forma de conhecimento milenar que ressurge no interior das ciências humanas com maior força no século XIX, como nos mostrou Carlos Ginzburg. A experiência aqui traduzida reflete a importância de que a universidade atenda as demandas da sociedade civil organizada no sentido de oportunizar avanços para os desclassificados, excluídos e marginalizados, ao mesmo tempo instrumentaliza a própria universidade a ampliar sua função social, visando sobretudo, se aproximar do saber popular, ressignificando essas formas de saberes oriundas do campo em conhecimento científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Márcia R., DI PIERRO, Maria C., MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sônia M. Azevedo de (Orgs.). A educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARROYO, Miguel & FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Coleção por uma educação básica do campo. Nº 2, Brasília, Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Coleção por uma educação básica do campo. n° 3, Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de subsídios. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, fev. 2004. Coordenação de Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia, Goiás. *Por uma política pública de educação do campo: texto base*. Luziânia, 2004. Sistematização de Denílson Costa et al.

DOYLE, Conan. **As aventuras de Sherlock Holmes**. Trad.:Edna Jansen de Mello. Rio de Janeiro, ed. Francisco Alves, s.d.

_____. **Um estudo em vermelho**. Trad.: Louisa Ibañez. São Paulo, ed. Victor Civita, 1984.

_____. **Memórias e Sherlock Holmes**. Trad.: Joaquim Machado. São Paulo, Melhoramentos, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. RJ, Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança**. RJ, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. RJ, Paz e Terra, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. SP, Loyola, 1985.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais – Morfologia e História**. Trad.: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes**. In: SEBEOK, THOMAS A., UMIKER-SEBEOK, Jean e ECO, Umberto. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SOARES, Edla de Araújo Lira [Relatora]. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Parecer nº 36/2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.