

RESUMO**O JOGO DO SABER COMO MECANISMO DE PODER NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO****ABRAS, Maria Cecília de Medeiros****mcmabras@terra.com.br UFSJ/MG; UFMS****ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de****carina.em@pop.com.br; UFMS****GT 5 - Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente****Agência Financiadora: CAPES**

Esta pesquisa analisa o saber como um jogo que se desenvolve na escola, e que é produzido pela relação estabelecida entre professor e aluno no contexto escolar. O objetivo principal é investigar a influência do saber compreendido como um jogo e como determinante da inclusão, ou não, de alunos no processo educativo e na sociedade, além de expor como os saberes dos alunos e dos professores alteram e definem esse jogo de poderes como parte do cotidiano escolar. O problema em questão é identificar como as relações de poder se concretizam no espaço escolar em função dos saberes dos sujeitos que compõem o universo da sala de aula, uma vez que estes têm características distintas. A metodologia utilizada na investigação para a construção desse trabalho teve como ponto de partida a pesquisa bibliográfica dentro de uma perspectiva comparativa entre diversos conceitos explorados em torno do saber, tendo como principal eixo e referência a concepção de jogo de John Dewey. Os resultados encontrados em nossa análise apontam para a forma como o professor utiliza seus saberes e determina a relação estabelecida entre os sujeitos do processo educativo, assim como influencia na formação escolar destes. Concluímos que o saber enquanto jogo, determina as regras e as possibilidades de inclusão/exclusão escolar e social dos sujeitos envolvidos nesse processo, delimitando situações escolares.

Palavras-chave: jogo do saber; prática pedagógica; ação docente.

O JOGO DO SABER COMO MECANISMO DE PODER NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO

ABRAS, Maria Cecília de Medeiros

mcmabras@terra.com.br UFSJ/MG; UFMS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de

carina.em@pop.com.br; UFMS

GT 5 - Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho de alguns autores das décadas de 80, 90 até 2005 que produziram trabalhos voltados para a questão do saber, do saber docente, dos saberes pedagógicos, e discutir o saber na perspectiva do jogo a partir da concepção de John Dewey (1971) na educação.

O problema em questão é analisar como as relações de poder se concretizam no espaço escolar em função dos saberes dos professores e dos alunos, uma vez que estes têm características distintas.

O saber aqui será analisado como um jogo, por possuir regras próprias no qual são envolvidos alunos e professores, é no contexto escolar que o saber é apropriado e determina a forma como será constituído o conhecimento do aluno e do professor, uma vez que é no jogo entre os diferentes saberes que as relações determinam os sujeitos.

Esse tema tem sido pouco explorado nas pesquisas educacionais, além de não ser considerado, pelos educadores, como elemento essencial no jogo escolar, mas usado para justificar e definir relações de poder na prática pedagógica em condições de fracasso escolar.

Analisaremos alguns grupos de estudiosos com pesquisas correlatas na questão do saber e ainda demarcaremos o ponto de intercessão entre os sujeitos escolares e a educação. Pensamos o saber explorado na concepção de um jogo, que em sua grande maioria tem como proposição a exclusão, no terreno das práticas pedagógicas.

O saber é determinante no que se refere ao sucesso escolar do aluno, uma vez que é o domínio deste que permite a progressão de uma série para outra. Entretanto os saberes são desenvolvidos de forma diferente em sujeitos distintos. O saber do professor

também é permeado pela subjetividade e pelas relações determinadas no contexto escolar.

1. Saber docente: mecanismo de poder na ação pedagógica

Muitos autores como: Santos (1985), Nogueira (1986), Dias (1987), Gonçalves (1987), Therrien (1988), Resende (1992), Carvalhais Junior (1994), Zanten (1999), Cachapuz, Sá-Chaves, Paixão (2002) têm discutido na educação sobre o saber, e de diferentes formas/origens, têm também abordado o saber como tema central em seus trabalhos privilegiando: saber sistematizado, saber popular, saber da criança, saber do aluno, saber da prática, vulgarização do saber, saber indígena, saber global, saber local, saber básico, novo saber, saber necessário, saber do campo, saber e poder, saber lingüístico, entre outros. Esses trabalhos foram eleitos devido à análise que identifica o saber determinado pelo professor e/ou pela escola para dizer sobre o lugar em que se encontra o aprendiz.

O grupo composto por Tardif, Lessar, Lahaye, (1991), Caldeira (1995), Fortes (1996), Santos (1997), desenvolveu pesquisas enfocando a construção do saber docente, mostrando que existem diferentes tipos de saberes docentes, provenientes de diversas fontes:

[...] saber docente como um saber plural:

1-Saberes profissionais - conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, a articulação dessas ciências com a prática se estabelece através da formação inicial ou contínua, mas os teóricos dificilmente atuam diretamente no meio escolar; esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicas ou doutrinas (Escola Nova, ...) que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.

2-Saberes das disciplinas - oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas oferecidas pela mesma; transmitem-se nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

3-Saberes curriculares - Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir da qual a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados por ela da cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

4-Saberes da experiência - saberes específicos do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (TARDIF, p.2, 1991).

Esses mesmos autores argumentam que não só os cursos de formação de professores são os únicos responsáveis pela origem do saber docente, mas que em muitos casos, senão em sua grande maioria, eles provêm das práticas educativas realizadas com seus alunos. Fato que nos leva a pensar a elaboração desse “saber” na relação estreita com o outro, seja ele aluno e/ou colega professor.

Outros autores, como Zeichner (1993), Penim (1993), Shön (1995), Garcia (1995) e Sacristán (1995), mostram em seus trabalhos que grande parte do saber docente provém da sua prática cotidiana na escola, é nela e dela que na maioria das vezes esses “saberes” emergem, como pistas para a formação docente.

Silva (1994), Gómes (1995) e Santos (1997) explicam que os saberes são frutos exclusivos de processos vividos na escolarização, pois as práticas sociais impregnam, também, os saberes dos professores. Tais ações não constituem os processos de educação seja do professor, seja de seus alunos em sua formação. A formação dos sujeitos tem como exigência ultrapassar os processos apenas vividos, ela se dá também pelas relações diversas pelas quais os professores desenvolvem o trabalho docente, assim como pela forma que se apropriam e se interiorizam deste.

Esse último grupo de pesquisadores discute o saber na perspectiva da relação entre os conhecimentos desenvolvidos em cada sujeito. Charlot (2000), ao discutir em seus estudos a relação com o saber a partir do fracasso escolar, nos mostra que os docentes recebem diariamente em suas salas de aula alunos que demonstram muita dificuldade para aprender, nesse sentido ele chama a atenção para os dispositivos de inserção escolar, influenciados pelo processo de inclusão.

Os dispositivos de inserção favorecem o acesso de pessoas que, até então, não freqüentavam as escolas. Azzi, Abdalla, Campos, Faleiro, Lopes, Marques, Pimenta (2002) discutem os saberes pedagógicos; já Saviani (2003) trata o saber escolar como algo inserido no Currículo e na Didática. Charlot, em "Saber globalizado" (2004) e em "Os jovens e o saber" (2005), está preocupado com as condições que esses jovens tem para apreender, o que é importante aprender, as relações entre saber e a vida e as situações de fracassos definidos pela escola. O fracasso escolar é:

Entendido como o mau êxito no desempenho de tarefas acadêmicas, que tem se configurado sob a forma de evasão e repetência, fenômeno esse que já se incorporou como característica das escolas brasileiras. Ele tem sido palco de inúmeras versões, dentre elas se é resultante de um déficit mental, se é decorrente da falha do sistema escolar ou qualquer outro problema de ordem familiar, social, emocional, cultural e neurológica.” (ANACHE, 1997, p.73)

A grande maioria das investigações em torno do saber escolar nos faz refletir sobre o funcionamento do mesmo como um jogo que tem, além de regras próprias duras e claras, as condições férteis para até parecer invisível em sua relação; mas os sujeitos da educação envolvidos (docentes e alunos) conhecem bem cada regra, suas premiações e suas penalidades, as quais podem ser comparadas a um jogo.

Assim pensar a importância do jogo não só na escola mas também na educação é não deixar no vazio as práticas educacionais (desejáveis ou não), bem como reconhecer as experiências partilhadas, os diferentes processos de formação, de escolarização e de educação.

2. John Dewey e o jogo do saber: uma relação em construção.

A idéia do saber como um jogo teve como ponto de partida o trabalho desenvolvido por Dewey (1971) que discute o jogo na educação. Ele destaca como tarefa fundamental da Filosofia da Educação a efetivação acerca da formação dos sujeitos, discutindo dois modelos de educação: Educação Tradicional e Educação Progressiva a partir do conceito de experiência.

Dewey estabelece algumas condições que considerou importantes para atender satisfatoriamente a educação. Nelas está implícito como condição básica o movimento temporal na busca de padrões intelectuais e morais de uma era pré-científica ou de um método científico, enquanto desenvolvimento das possibilidades de experiências. Tal movimento será para a educação como um processo de desenvolvimento inteligente, dirigido às possibilidades inerentes à experiência ordinária da vida e com base única contra padrões, fins e método da educação.

Sua preocupação central está em apontar uma educação independentemente de ser nova ou velha, mas que de fato se possa chamar educação. A questão básica de seu texto consiste no fato de que a educação não deva ter qualquer adjetivo qualitativo. Esta deve ser uma realidade e não um nome. Fato esse em que ele salienta a necessidade de uma adequada filosofia de experiência.

Apesar de fazer uma crítica aos dois modelos de educação, Dewey mostra-se contrário a padrões, fins e métodos que se preocupem em fazer certos enquadramentos, no sentido de designar a educação como esta ou aquela. Mostrou-se também despreocupado quanto ao que cada um desses modelos educacionais irá formar.

Dewey em suas análises não discriminou o professor e o seu papel de atuação, em nenhum desses modelos, mas acredita que a porta de saída, para eles, seria superada justamente pela atuação falha do professor, em resposta a esses tipos de educação, já

que estes dois modelos deseducam. Em contrapartida revelou que não descarta a contribuição desses dois modelos de educação: “A verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido” (DEWEY, 1971, p. XII)..

Há um sentido em questão ao se fazer uma conexão entre aprender e o que é aprendido, como parte dos processos de entendimento do saber, da adaptação e como premiação positiva do jogo para aquele que irá ganhar. O jogo é tratado por Dewey como forma de autoridade e controle social, que necessita de regras, organização padronizada e, em alguns casos, discordâncias.

No entanto, Dewey também acredita na continuidade do conhecimento e de que esse propicia mudança, para alterar a atitude e a habilitação de quem aprende. -Desta forma, é possível considerar o saber como um jogo entre os sujeitos da educação e a experiência educativa. Nessa seqüência alguns elementos são evocados por Dewey para se entender o que está sendo chamado de experiência: **Liberdade**, em seu sentido valorativo, atribuída à liberdade de inteligência, observação, julgamento e autoritarismo. É considerada como a possibilidade de realizar experiência e provocar consciência; **Autoridade**, como elemento necessário à vida das pessoas e, portanto, deverá ser pensada e planejada; **Controle**, considerada uma ação social, em que os indivíduos são parte do grupo e não elementos fora da comunidade; **Autoridade**, como elemento importante para resultar a experiência daquele que sabe e detém o saber, portanto como autoridade, pensa e controla; **Trabalho**, que é tido como uma categoria refutada em seu princípio pedagógico. Mesmo assim, na discussão que desenvolvemos, consideramos este elemento fundamental na nova forma de dualidade estrutural que objetiva futuras relações entre a escola, a educação e o trabalho.

O jogo é visto como um dos recursos do educador em condições objetivas para envolver os indivíduos no arranjo social global e essencial em diferentes práticas sócio-culturais, ainda que nos dois modelos educacionais (Escola Tradicional e Escola Progressista).

Consideramos o jogo de suma importância para a construção de uma sociedade democrática, isto significa: ler no jogo as estratégias e expressões capazes de se configurar como forma de controle, interpretar suas lições, perceber seus diferentes contextos, entender usos e funções diferenciadas na educação. Este elemento é o ponto de intercessão das diferentes práticas educativas e culturais que de uma forma ou de outra são resultantes de várias experiências.

É na primeira infância que começamos a experimentar o saber como relação íntima e necessária entre os processos vividos e compreendidos como sendo real e educacional. Assim, de acordo com Dewey, é importante lembrar que algumas experiências poderão ser: **educativas, deseducativas e não-educativas**

Educativas: aquelas que despertam a curiosidade, fortalecem a iniciativa, suscitam desejos e propósitos que levam ao crescimento; **Deseducativas:** as experiências que produzem o efeito de parar ou distorcer o crescimento de novas experiências. Podem ser agradáveis, mas seguidas de atitudes que agem sobre a qualidade das futuras experiências e impedem a compreensão aprofundada ou de uma outra perspectiva, uma vez que dificultam o estabelecimento de novas relações e análises; **Não-educativas:** ocorrem pela falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto à falta do mesmo em se adaptar. O fato de não se levar em conta a adaptação às necessidades e capacidades dos indivíduos foi a fonte da idéia de que certas matérias e certos métodos são culturais ou intrinsecamente bons para a disciplina mental.

O processo educativo ocorre na família, como primeiro espaço de convívio social (no sentido de grupo social onde é o espaço inicial para o desenvolvimento dos sujeitos) uma vez que nela são desenvolvidos os princípios de continuidade e interação para consolidar a experiência. Também podemos encontrar a presença do jogo, como situação e interação vivida entre os componentes familiares, com papéis bem definidos nas posições de jogadores. Entre os membros jogadores haverá, ainda, a presença do controle como condição, ocupada por aquele que irá liderar, além de regras estabelecidas e desenvolvidas para que o convívio e as relações favoreçam ao representante do poder no contexto familiar.

Um outro grupo social é a escola, lugar onde nos dois modelos educacionais apresentados por Dewey, podemos perceber que ela (escola) cria a sua própria cultura e assim possui um ritual próprio. Ao mesmo tempo em que essa escola se organiza e lida com uma cultura geral extra-escolar (os conteúdos acumulados, os meios de comunicação e as novas tecnologias), se caracteriza apenas como pedagógica, porém, como "*locus*" e relação significativa para a formação do processo educativo, também é um jogo e , ao mesmo tempo, faz parte deste.

O jogo é considerado como relação presente em todas as situações vividas pelos sujeitos, ou seja, pelo que nele se insere de regra e controle ainda que em suas diferentes concepções de lazer, passatempo, vício, profissão, instrumento de avaliação, lúdico, ocupação, etc. O jogo é desenvolvido a partir de regras e determinará elementos de

controle e de submissão. O papel do professor no jogo entre poderes e saberes é um fator determinante:

As regras fazem parte do jogo, estas precedem ordem em seu comportamento, elas não são ilustrativas no jogo, não constituem uma atividade ao acaso, muito menos se prestam a uma série de improvisações, nelas há aspectos de controle para quem o desejo vai chamar a atenção. As regras exercem ações motivadas ou justas. A ação motivada constitui a expressão do poder pessoal pelo desejo de ditar e impor (controle social e ordem imposta). A ação justa constitui a expressão da motivação pelo interesse de todos (controle normal e ordem resultante do trabalho). Quando as regras são mudadas temos um jogo diferente, são desenvolvidas novas formas de relação, novas formas de poder.

Se o jogo procede normalmente, os jogadores não sentem estar submetidos à imposição de controle externo. Ainda de acordo com Dewey, há métodos reconhecidos de contagem dos pontos (seleção dos lados, posição a tomar, etc.), o autor faz uma transferência do jogo no plano político para o plano tecnológico e considera este como uma experiência que pode ser usada para o controle social.

No jogo em geral, quase nunca as regras e o líder são questionados, assim podemos considerá-los como uma condição na execução do jogo; condição como convenção diferente de imposição, nenhuma suspeita incorrerá para aquele denominado líder. Logo, determinar e fazer uso de um tipo de saber, inserido no jogo entre outros elementos necessários à construção de uma sociedade democrática, não seria uma estratégia para exercer o controle social por convenção? Uma vez que o próprio Dewey (p. 56) afirma que: “[...] a existência de alguma forma de convenção não é, em si mesma, uma convenção”. O jogo de poder determina formas de incluir e de excluir pessoas ou papéis, no jogo que se estabelece entre alunos e professores.

Esta rede de relações, criada e reproduzida a partir do jogo descrito por Dewey, se torna essencial para determinar e/ou definir as relações sociais. Assim, o jogo não estará colocado à prova da vontade ou do desejo de uma pessoa para estabelecer a ordem, mas do espírito dominante em todo o grupo.

A participação coletiva em qualquer grupo social estabelece a idéia de partilha por aqueles envolvidos, o que não entendemos como sentido em uma experiência semelhante entre os envolvidos no jogo, e ainda como uma ação despretensiosa. No que tange às regras, usos e funções a orientação inicial do jogo torna-se básica como reposta ao controle da experiência em comum, servindo de justificação em todo processo aos demais participantes do jogo.

Dewey discute a educação tradicional *versus* educação “nova” ou “progressista”, para dizer que cada uma delas irá tentar formar o indivíduo em um determinado padrão, ambas preocupadas com fins e métodos educacionais que servirão para caracterizá-las em suas diferenças. Mas logo ele nos mostra algumas limitações de uma e de outra. Para ele, a educação tradicional peca pela autoridade no professor que tem como papel despropositado a imposição. A educação progressista não é necessariamente progressista, porque também necessita de padrões, em que as crianças são naturalmente “sociáveis”.

O problema não está só na aplicação dos métodos diferentes, mas na importância que se dá a um ou a outro sem de fato dar continuidade ao processo educacional. Defende a idéia de que não se deve lançar um modelo contra o outro e ainda se dizer desta ou daquela educação, como já foi mencionado. Mas deixou clara a necessidade de fazer a educação acontecer, ao discutir o que se aprende e o que é aprendido, em suas potencialidades educativas.

O jogo pertence a uma organização social considerada em que todos os indivíduos tenham a oportunidade de contribuir com algo e em que o principal elemento de controle esteja nas próprias atividades por todos partilhadas.

É o jogo de saberes que aponta para várias coisas dentro da escola e determina experiências que irão suscitar: participação, criatividade, cooperação, entendimento, controle de seus impulsos e de seus desejos, equilíbrios, entre outros. Também irá apontar ambigüidades no sentido de promover e eliminar indivíduos. Nele as regras devem ser mostradas de forma clara e explícita.

Apesar disso, as condições e os indivíduos que irão recebê-las são diferentes; aqueles que melhor absorverem terão também autonomia, podendo criar mais e se auto-promover. Aqueles que de imediato resistirem às regras rapidamente serão eliminados do jogo. Logo, as regras não são apenas para serem aprendidas e/ou seguidas, estas devem ser introjetadas, de forma a mantê-los dentro do processo. Poder fazer parte do processo é ter autonomia, ser capaz de vencer desafios, sobressair e subvertê-lo de forma crítica, procurando-se, inclusive, criar novas regras, em condições de mostrar suas habilidades como potencialidades educativas, por ser capaz de se destacar.

Ainda que esta experiência em Dewey seja mostrada em 1938, e de certa forma faça parte de algumas condições objetivas tratadas no próprio texto, faço uso de sua expressão: “experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências” (p.28).

A experiência educacional em Dewey e outros educadores como Froebel faz parte de diversas experiências trazidas de fora do Brasil, que poderiam ter servido como idéia para explorar e discutir o jogo nas instituições escolares; diferente daquilo a que o jogo tem se prestado como ocupação escolar e/ou competições às vezes violentas. Nos jogos haverá sempre aspectos de controle e de submissão, que influenciam diretamente na constituição dos sujeitos: alunos e professores, assim como no papel que estes desempenharão na sociedade.

Dewey, ao trabalhar com os jogos, incluiu materiais com que o indivíduo entra em interação e ainda se envolve, ao que vai chamar de um arranjo social global em que o sujeito está envolvido. Nesse processo as condições objetivas como parte do poder que irá determinar o lugar e as formas de interação são consideradas como necessidades e capacidades exigidas por aquele que irá ensinar.

O papel do erro, como resposta ao processo de ensino e aprendizagem, é excluído de todo processo de ensinar, pelo fato de ser considerado como outro fator na criação da experiência. A inexistência deste afasta qualquer possibilidade de ameaça às capacidades e propósitos daqueles que ensinam. Entretanto, esse é facilmente identificado como expectativas de certas aquisições para a aprendizagem.

Como consequência do processo de ensino/aprendizagem é atribuída aos alunos a noção de faculdades mentais prévias, e como forma inclusive *a priori* entendida como noção de capacidades que também podem ser desenvolvidas e preenchidas através de hábitos e habilidades .

Considerações finais

Os sujeitos vivem em sociedades, portanto experimentam uma série de situações, constitutivas do eterno jogo de disputas sociais, para se defender, para se esconder ou para atacar. Na escola esse jogo é determinado pela relação estabelecida entre professor e aluno, assim como entre colegas.

Nos jogos competitivos, os indivíduos partilham experiências e agem em defesa da sua não-eliminação como participante desse processo. Nos jogos violentos, os indivíduos impõem suas vontades sobre outrem e agem no ataque para sobressair. Os jogos, ainda que considerados como situação, são usados como estratégia de formação pedagógica que irão contribuir no processo de adaptação e acomodação mútua entre as pessoas, como uma das mais importantes lições de vida. Eles são importantes dentro e fora da escola por provocarem o desenvolvimento dos sentidos, o sentido de vencer

desafios, o sentido de superar algo perdido e por educar a faculdade de superar obstáculos.

A inclusão de sujeitos, seja na sociedade, no trabalho ou na escola, é influenciada pelo jogo dos saberes que permeia as instituições escolares e que se serve deste para determinar quem pode ou não, obter mérito. Os índices de repetência e de evasão escolar são o resultado da direção efetivada nesse jogo entre os saberes escolares.

Considero a escola como espaço onde as relações acontecem, envolvendo sujeitos escolares e constituindo-se em experiências educativas ou não-educativas. Logo a escola, a figura do professor, o aluno e a relação ensino x aprendizagem não podem ser esquecidos neste contexto. Estes elementos constituem o centro da experiência educativa e são resultado das relações que o saber determina nas instituições escolares e/ou fora delas, constituindo-se em jogo na vida e pela vida. O jogo de saberes pode determinar o fracasso ou sucesso escolar, influenciando assim as relações que esses sujeitos estabelecerão no trabalho, na família, enfim, no convívio social.

REFERENCIAS

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquisição?** Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. v.1. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber.** . Editora: Artmed, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

DIAS, N. M. O. **A mulher e o saber popular em saúde.** Educação em Revista, n.6, p.11-19, dez. 1987.

GONÇALVES, F. S. **Integração de conteúdos na escola de 1º grau a partir das experiências dos alunos.** Educação em Revista, n.2, p.72-79, dez. 1985.

_____. **Alfabetização e elaboração do conhecimento.** Educação em Revista, n.6, p.60-61, dez. 1987.

_____. **Desenvolvimento de metodologia para elaboração e produção do conhecimento a partir do saber do aluno.** Educação em Revista, n.10, p.5-10, dez. 1989.

SANTOS, O. J. **Estudos e Pesquisa** - a questão da produção e da distribuição do conhecimento em educação. Educação em Revista, n.2, p. 4-7, dez. 1985.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico, 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber - Esboço de uma problemática do saber docente. IN: **Teoria e Educação 4**, 1991.

TERRIEN, J. **Política de Educação para o meio rural:** o papel do Estado e a produção do saber. Inter-Ação - Revista da Faculdade de Educação da UFG, v.12, n.1. ano 2., p. 51-60, 1988.
