

## Desafios para a formação de sujeitos sócio-históricos na educação camponesa

*Simone Araújo da Silva \**

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo destacar e discutir sobre a concepção histórico-social de formação do indivíduo e conceito de educação escolar baseadas nas teorias de Newton Duarte correlacionando-as com as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, propostas pela Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Esses dois autores abordam temas relativos aos processos psicológicos e pedagógicos do contexto escolar, numa análise inter e intrapsicológica e sob uma perspectiva marxista, na qual a dialética e o materialismo histórico constituem pontos de partida para a compreensão e construção de novos fenômenos em tais processos.

**Palavras-chave:** Concepção histórico-social; educação escolar; psicologia histórico-cultural.

**Abstract:** This article aims to highlight and discuss the design history-social training of the individual and concept of school education based on the theories of Newton Duarte correlating them with the concepts of development and learning, proposed by the Historical and Cultural Psychology of Vygotsky. These two authors address issues relating to psychological and educational context of school, an analysis and inter intrapsicológica and under a Marxist perspective, in which the dialectic and historical materialism are points of departure for the understanding and construction of new phenomena in such cases.

**Key words:** Design-Social History; Education school; Historic-Cultural Psychology.

Ao tratar de um aspecto relativamente novo no estudo da Psicologia e Pedagogia, expresso pelo recente interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o ser humano como um indivíduo situado historicamente, convém ressaltar a importância de abranger tais conhecimentos para os sujeitos do campo, como indivíduos provenientes de uma identidade e cultura específicas no contexto da sociedade capitalista. Para abordar os elementos constituintes do processo de formação sócio-histórica desses sujeitos, particularmente durante a educação camponesa, destacamos, inicialmente, as contribuições da psicologia histórico-cultural, proposta por Vygotsky, na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano enquanto ser histórico, social e cultural. Posteriormente, abordamos a Teoria do Cotidiano e a concepção histórico-social da formação do indivíduo, propostas por Newton Duarte, como sínteses de reflexões inter e intrapsicológicas no tocante ao papel da educação escolar na sociedade capitalista.

Com a finalidade de contribuir para a construção de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento pleno do ser humano, através do processo de humanização,

---

\* Graduanda em Psicologia pela UNIR. Aluna bolsista do PRONERA-RO. End. eletrônico: monnypvh@gmail.com

ressaltamos a necessidade de compreender o sujeito como um indivíduo sócio-histórico e consciente nas lutas por superação das relações sociais de dominação.

### **A questão agrária**

A questão agrária pode ser definida pelo conjunto de problemáticas inerentes as contradições existentes entre o modo de produção capitalista e as desigualdades sociais dele decorrente, especificamente no âmbito do contexto rural.

Segundo Fernandes (2003) a partir da segunda metade da década de 90, acentuou-se as propagandas governamentais no tocante à criminalização dos movimentos sociais em luta pela terra no país somada as tentativas do governo de desmobilização dos sem-terra no intuito de evitar as ocupações. A questão agrária passa então do campo das negociações políticas para o campo das negociações econômicas, caracterizadas, principalmente, pelas restrições impostas aos créditos agrícolas, contribuindo para o prejuízo do desenvolvimento socioeconômico dos assentamentos rurais no Brasil.

Com a intensificação da questão agrária, os camponeses passam por sucessivas recriações com a finalidade de garantir, ao menos, o direito a lutar contra o latifúndio e contra o capital sendo reconhecidos como sujeitos políticos e históricos.

Atualmente, as formas de controle social dos sem-terra passam pelos campos ideológicos, através da mídia, pelo campo do mercado e pelo campo jurídico, este último caracterizado pelas medidas provisórias.

### **Psicologia histórico-cultural de Vygotsky**

*“A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.”*

*(Marta Oliveira, Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico)*

A abordagem histórico-cultural possui raízes da filosofia marxista no tocante ao método de análise do indivíduo e da sociedade, engloba os principais conceitos de mediação simbólica, interação social, processo de internalização, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento e aprendizagem. Está diretamente e intrinsecamente ligada com a Teoria do Cotidiano de Duarte ao proporcionar discussões acerca da reflexão sobre o papel da educação escolar na formação de sujeitos sócio-

históricos, considerando todos os aspectos relativos aos processos do desenvolvimento cognitivos individuais e sociais decorrentes da nossa sociedade.

Na perspectiva vygotskyana o indivíduo deve ser tido como corpo e mente enquanto ser biológico e social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Vygotsky propõe uma visão teórica do ser humano como um ser imerso num contexto histórico. Ele tenta reunir em um mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1997).

Por que uma psicologia cultural? Por que uma psicologia histórica? Por que uma psicologia instrumental?

Tais questionamentos formulados por Luria acerca do pensamento de Vygotsky denotam a complexidade e amplitude das possíveis respostas oriundas dessas questões. Para Luria (2001), qualquer processo é uma mistura de influências naturais e culturais e não há como tratar fatos psicológicos sem considerarmos a história dos comportamentos da espécie humana. Esses comportamentos, por sua vez, possuem traços mediadores no homem que se auxilia de instrumentos para se tornar agente ativo no processo de criação e transformação da natureza em que vive e atua.

### *Mediação simbólica*

Quando se destaca o aspecto cultural dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, o conceito de mediação simbólica propicia uma compreensão mais ampla de tal mecanismo. Para Vygotsky, as relações sociais, indivíduo - indivíduo e indivíduo-mundo, são mediadas basicamente por instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente, os quais desempenham um papel relevante para o desenvolvimento cognitivo. Enquanto os instrumentos referem-se à mediação do homem com o mundo, os signos consistem em “instrumentos psicológicos” para o controle das ações que são orientadas para o sujeito, representações da realidade sob a forma de pensamento abstrato e generalizante. A mediação simbólica constitui em uma essencial ferramenta do psiquismo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo) e é determinada pela história da espécie humana e também, pela história individual de cada ser humano. Vygotsky aprofundou seus estudos no sistema simbólico mais significativo para a espécie humana: a linguagem. Segundo ele, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos que

possam ser transmitidos a outros e a linguagem desempenha duas funções básicas propícias para se comunicar e ordenar o real (intercâmbio social e pensamento generalizante). Em Vygotsky, há ênfase nos processos que mediam a relação entre indivíduos e indivíduo e meio ambiente caracteriza o processo de aprendizagem e constitui um aspecto essencial para a compreensão da relação ensino-aprendizagem no âmbito do contexto escolar.

### *Interação Social e Processo de Internalização*

As representações mentais da realidade constituem sistemas simbólicos dados pela cultura na qual o indivíduo está inserido. O grupo cultural fornece mecanismos de perceber e organizar essa realidade. Entretanto é a partir da interação social que o indivíduo internaliza esses mecanismos através de uma reconstrução interna de informações, conceitos e significados dos sistemas simbólicos e passa a reconstruir e reinterpretar os novos modos individuais de inserção em uma dada cultura. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do ser humano é determinado, primeiramente, por um nível social ou interpsicológico e depois no nível individual ou intrapsicológico; não havendo viabilidade na primazia de um desses níveis sobre o outro. A transição entre o discurso socializado e o discurso interior na criança caracteriza-se enquanto fala egocêntrica associada ao pensamento e à solução de problemas.

O processo de internalização, em Vygotsky, reflete os fundamentos teóricos marxistas da “síntese dialética”, pois a partir de elementos presentes numa determinada situação, novos fenômenos emergem.

### *Zona de desenvolvimento proximal*

Na abordagem histórico-cultural, surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY *apud* MOREIRA, 1999, p.116). O processo de aprendizagem ocorre dentro dos limites da zona de desenvolvimento proximal por se constituir uma zona dinâmica de potencialidades e em constante transformação, características estas que propiciam o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A interação social atua como determinante dos limites inferior e superior de tal zona ao situarem o nível de desenvolvimento real do aprendiz como inferior e o superior determinado por processos de instrução que podem ocorrer de

maneira formal ou informal (MOREIRA, 1999). O importante no conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial consiste na ênfase dada as interações sociais como determinantes no desenvolvimento das habilidades e capacidades dos indivíduos, pois, o plano individual caracteriza-se pelo nível real enquanto o plano coletivo atua como instrucional no nível potencial de emergência de novas habilidades e capacidades. Na perspectiva de Vygotsky, a aprendizagem escolar deve ser tida como um processo de construção coletiva no qual participam conjuntamente educandos e educadores considerando todos os aspectos educacionais e instrucionais situados nas esferas da educação escolar e da vida cotidiana dos indivíduos. Apesar do crescente interesse observado na educação pelas teorias de Vygotsky, o modo da escola tradicional predomina ao manter antigas maneiras de conceber os processos de ensino-aprendizagem como um modelo individualista.

### *Desenvolvimento e aprendizagem*

Para Vygotsky, o desenvolvimento depende, necessariamente, da aprendizagem como uma forma de possibilitar o despertar de processos internos que, não fosse o contato interpessoal e do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. A aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento e constitui “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1997).

### **A teoria do cotidiano de Duarte**

*“A educação escolar, ao mediatizar a relação entre o cotidiano e não cotidiano na formação do indivíduo, forma nesse indivíduo necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana e situam-se nas esferas não-cotidianas da prática social.”*

*(Newton Duarte, Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky)*

A atividade educativa escolar é parte integrante da vida cotidiana?

Para Duarte, a vida cotidiana e as atividades a ela relacionadas referem-se, diretamente, à reprodução do indivíduo e, indiretamente, à reprodução da sociedade. O uso do termo cotidiano freqüente em situações para designar o dia-a-dia escolar ou apenas a vida extra-escolar constitui adoções não refletidas sobre a essência do conceito de cotidiano.

As esferas cotidianas referem-se a objetos, linguagens, usos, costumes próprios de um grupo cultural ou social e ocorrem de forma naturalizada tanto no indivíduo

quanto nos demais agentes desse grupo. As esferas não-cotidianas referem-se à ciência, arte, filosofia, moral e política e ocorrem de forma reflexiva. Dentro das esferas cotidianas, há uma característica heterogênea entre os indivíduos de uma determinada cultura ou grupo social e o processo de homogeneização dos indivíduos torna-se necessário para a reprodução do ser da sociedade através do processo de escolarização.

A educação escolar associada à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que busca produzir no educando um agente ativo da prática social em seus valores e perspectivas, contribuem para a assimilação das formas de pensar e agir necessárias à reprodução do indivíduo e da sociedade.

Segundo Duarte (1999), Vygotsky critica a aprendizagem que se limita ao nível do desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é justamente aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento proximal. A escola deve transmitir às crianças os conteúdos históricos e socialmente construídos pela cultura, fazendo da construção do conhecimento um processo intersubjetivo e coletivo. A educação escolar deve situar-se entre as esferas cotidianas e não-cotidianas do indivíduo, uma vez que a escolarização torna-se cada vez mais necessária para os processos de homogeneização e heterogeneização dos indivíduos, processos esses necessários à reprodução do ser e da sociedade.

A escola de Vygotsky tem por referencial teórico as fundamentações marxistas acerca do método de análise e a pedagogia histórico - crítica como bases para a defesa do papel da escola em socializar o saber objetivo produzido historicamente.

### **Teoria histórico-social da formação do indivíduo**

*“A educação é um processo dialético, histórico e, portanto, não se reduz à reprodução social capitalista.”*

*(Newton Duarte, A individualidade para-si)*

Para Duarte (1993), as teorias educacionais críticas, baseadas na visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade e buscam compreender como e quanto a educação contribui ou não para a reprodução dessas relações de dominação. A importância de tal compreensão dos fenômenos educacionais e das relações sociais capitalistas origina-se, principalmente, da necessidade de propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes que contribuam para a superação das relações sociais de dominação, especificamente na prática pedagógica. Os pressupostos básicos para a construção de tais propostas pedagógicas são os questionamentos e delimitações acerca de aonde se pretende chegar,

o que já foi feito e o que há por fazer no processo educativo. A realização de análises críticas e historicizadoras podem também contribuir para a elaboração de um corpo teórico que considere a individualidade humana, enquanto uma parte indispensável desse processo de construção emergindo, assim, uma nova concepção de ser humano na sociedade, ou seja, a concepção histórico-social.

Nos apontamentos sobre a individualidade humana, questiona-se sobre a dependência ou não da singularidade humana em relação à história social do indivíduo, pois as dicotomias existentes no mundo concreto e social tencionam a necessidade de elaboração de elementos teóricos mediadores imprescindíveis para a construção de propostas pedagógicas praticas dirigidas a sujeitos concretos e não a sujeitos empíricos.<sup>2</sup> Quanto a esta problemática, Duarte (1993) pressupõe um vir-a-ser histórico do ser humano enquanto um ser social, partindo de quatro categorias principais: Objetivação e apropriação, humanização e alienação, gênero humano e, por fim, a individualidade para-si. Tais categorias expressam a dinâmica sócio-histórica da formação de indivíduos a partir de uma filosofia de homem histórica e dialética. “O homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela” (DUARTE, 1993).

Os processos de objetivação e apropriação expressam a dinâmica pela qual o ser humano se auto-constrói ao longo da história através de sua atividade social. Marx & Engels relatam que a produção dos meios de existência humana constitui o primeiro ato histórico e, por conseguinte, novas necessidades são geradas e conduzem a novas formas de ação num constante movimento de superação por incorporação das objetivações<sup>3</sup>. Os processos de humanização e alienação expressam o caráter contraditório com que os fenômenos da objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de classes sobre outras classes e de grupos sobre outros grupos. Segundo Duarte (1993), a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal. A apropriação de tais objetivações produzidas social e historicamente é necessária para a formação do indivíduo enquanto um ser humano, entretanto essa apropriação pode se expressar tanto em funções humanizadoras quanto alienantes dependendo das relações presentes na atividade apropriadora e da superação de suas formas alienadas. “Lutar contra a

---

<sup>2</sup> Empírico: é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objetos de estudo (DUARTE, 1993).

<sup>3</sup> Objetivações: Produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação (DUARTE, 1993).

alienação é lutar por reais condições, para todos os homens, de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano” (DUARTE, 1993).

A categoria de gênero humano expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivadora dos seres humanos. O gênero constitui uma categoria histórica que sintetiza os resultados da auto-construção humana, uma vez que o gênero humano representa toda a objetivação humana produzida até aquele momento, combinando elementos da objetivação individual, mediada pelas apropriações.

Por fim, a categoria individualidade para-si expressa, no âmbito da formação do indivíduo, a busca de superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta da “síntese das inúmeras relações sociais”, rumo a uma individualidade que seja a síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano. Assim, a formação do indivíduo para-sei é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadores, estabelecendo uma relação consciente com o gênero humano.

### **Educação camponesa**

*“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens.”*

*(Saviani, Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações).*

Quando se fala em *educação camponesa*, diferentemente da concepção tradicional de *educação no campo*, revela-se a intrínseca rede de complexidades multifacetadas do fenômeno emergente de uma nova concepção de educação do campo que vise, primordialmente, a combinação dos conhecimentos científicos com a valorização da identidade cultural própria de milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo. Tal concepção está vinculada aos processos de humanização mais plena além do compromisso de constituir uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos, considerando que o povo que vive no campo tem que (deve) ser o sujeito de sua própria formação.

A finalidade da ação educativa enquanto o desenvolvimento mais pleno do ser humano atua na inserção crítica do ser humano na sociedade dinâmica em que vive,

onde as condições materiais e relações sociais determinadas atuam nos processos de humanização e desumanização dos sujeitos. Dessa forma, não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações. A Educação do campo deve servir às intencionalidades de formação de novas relações de trabalho e na formação de uma consciência política que atue na resistência cultural contra os processos de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo, propiciando um novo olhar para os indivíduos sobre sua origem e destino, além de uma nova visão sobre si mesmos.

Atualmente, em nome de um suposto desenvolvimento temos assistido a usurpação de direitos básicos na vida das populações camponesas e urbanas, o que denota a necessidade do processo de organização do povo permanente nas lutas diárias, especialmente no tocante a luta pelo acesso e permanência na terra.

#### *Histórico da educação camponesa*

*“Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.”*

*(Roseli S. Caldart, Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas)*

Durante muitos anos, o acesso à educação foi restrito às classes dominantes do país, e mesmo com a adoção de políticas que visavam a abertura do sistema educacional brasileiro, principalmente a partir da década de 1960, a educação camponesa permaneceu muito tempo sem ao menos ser citada nos documentos oficiais ou nas políticas públicas.

Diversas vezes a educação camponesa surgia como sinônimo de educação rural sendo vinculada aos modelos de dominação da elite latifundiária e industrial que tinham a educação dos camponeses como forma de domesticá-los e assim, garantir o controle sociopolítico no campo brasileiro. A partir da Constituição de 1988 em que é declarado o direito de todos à educação, começam a surgir, mesmo que timidamente, iniciativas dos movimentos sociais de elaboração da identidade da escola do campo e dos subsídios essenciais para que a educação pudesse atender aos sujeitos da população do campo. Os pressupostos básicos para a defesa de uma educação camponesa baseiam-se no princípio de que o campo continua a ser lugar de vida, trabalho, cultura e resistência e os

movimentos sociais podem e devem atuar no desenvolvimento da luta pela terra como também na construção de propostas pedagógicas coerentes com a realidade camponesa.

## **O PRONERA**

O PRONERA (Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária) consiste em um programa social do governo federal, criado em 1998, com os objetivos estratégicos de reduzir o analfabetismo e elevar o nível de escolarização das crianças, jovens e adultos assentados na zona rural. As inovações do programa incluem a construção e o emprego de metodologias de ensino adequadas a realidade sociocultural dos assentamentos além do exercício de um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo todos os parceiros – universidade, movimentos sociais e governo federal (ANDRADE; DI PIERRÔ, 2004). Partindo de uma abordagem interdisciplinar do currículo em torno de eixos temáticos e palavras-chave que suscitam situações-problemas a partir da história e experiência de vida dos assentados, os conteúdos pedagógicos oriundos da proposta do programa se adaptam às necessidades da comunidade e contribuem para estimular a participação dos educandos em diálogo com os educadores.

O PRONERA surge em um cenário historicamente marcado pela ausência de políticas e ações educacionais. Apesar da política pública singular, o programa é marcado pelas pressões exercidas pelos movimentos sociais junto ao governo federal para que se pudesse garantir o fortalecimento da identidade e da autonomia das populações do campo.

## **Considerações finais**

Nas abordagens dos dois autores sobre a concepção histórico-social de formação do indivíduo e a psicologia histórico-cultural há a congruência no método de análise dialético como um processo de recriação e reinterpretação de estruturas produzidas culturalmente e situadas historicamente. A educação escolar tem por objetivo atuar sobre a transformação da sociedade, através da ação sobre os sujeitos da prática social, constituindo na atividade consciente e social dos homens para uma existência humana cada vez mais livre e universal. (DUARTE, 1999). Quanto a educação camponesa e seus desafios na formação de sujeitos do campo sócio-históricos, destacamos aspectos como a valorização da identidade e cultura camponesa como imprescindíveis para a conscientização política e o processo de humanização mais pleno do indivíduo para que possam atuar nas transformações sociais das relações capitalistas de dominação.

## Referências:

- ALBUQUERQUE, F. J. B. Psicologia Social e Formas de Vida Rural no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, vol. 18, nº 1, pp. 37-42, Jan/Abr 2002.
- ALBUQUERQUE, F. J. B. Apontamentos para uma Psicologia Social voltada para o Ambiente Rural no Brasil. *Mesa redonda apresentada no I Congresso Norte Nordeste de Psicologia e V Semana Baiana de Psicologia*. Salvador: v.1, pp.12-17, 1999.
- ANDRADE, Marcia Regina et alli (Orgs.). *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- CHIAVENATO, Júlio José. *Violência no Campo: O latifúndio e a reforma agrária*. São Paulo: Moderna, 1996. (Col. Polêmica, 2ª ed.).
- DUARTE, Newton. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Col. Polêmicas do nosso tempo, vol. 55, 2ª ed.).
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*. Campinas: Autores Associados, 1993. (Col. Educação Contemporânea).
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços Agrários de Inclusão e Exclusão Social: Novas configurações do campo brasileiro. *Currículo sem fronteiras*, vol. 3, nº 1, pp.11-27, Jan/Jun2003.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Col. por uma educação do campo, nº 4).
- LANE, Sílvia Tatiana Maurer. *O que é Psicologia Social?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. (10ª ed.).
- MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A Geografia das Lutas no Campo*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1998. (Col. Repensando a Geografia).
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério, 4ª ed.).
- PAULINO, Eliane Tomiasi. *Terra e Vida: A Geografia dos Camponeses no norte do Paraná*. Tese (Doutorado) em Geografia. Presidente Prudente, Unesp, 2003.
- PFROMM NETO, Samuel. *Psicologia da Aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EDU/EDUSP, 1987.
- SOUZA, Marilsa Miranda. *Capitalismo, Questão Agrária e Meio Ambiente em Rondônia: o caso de Jacinópolis*. Dissertação (Mestrado) em Desenvolvimento Regional. Porto Velho, UNIR, 2006.
- VYGOTSKY, L.S; LURIA A.R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução por Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. (Col. Educação Crítica, 7ª ed.).
- WERTSCH, James V. “Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores”. In: \_\_\_\_\_ *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1988.