

DISCORRENDO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES NO PERCURSO DO EDUCADOR URBANO NO CAMPO

Marisa Antunes Laureano - UFRGS

Eixo 7. Formação de professores.

Resumo: O texto pretende discorrer sobre alguns limites e algumas possibilidades que os professores de escolas públicas enfrentam na sua trajetória como educadores. Tendo como recorte para a pesquisa os professores de origem e formação urbana que atuam em escolas localizadas em assentamentos rurais da cidade de Júlio de Castilhos.

Palavras-chave: Educação – Escola - Professor – Rural/Urbano

Introdução

As abordagens aqui apresentadas são preliminares sobre o tema, pois se trata de uma pesquisa ainda em desenvolvimento. A pesquisa a ser encaminhada pretende levantar as trajetórias que levam o professor de origem urbana a tornar-se um educador do campo, na cidade de Júlio de Castilhos. E a que medida sua formação e vivência urbana conferem a ele uma leitura de mundo diferente do educador oriundo do campo. E se é a sua leitura de mundo que vai determinar a construção de uma postura diante da realidade, mas especificamente, da realidade da escola do campo onde exercerá a docência, se mais engajado às necessidades do aluno do campo ou mais distante de práticas progressistas. Na tentativa de compreensão destes pontos levantados é necessário discorrer sobre alguns aspectos teóricos que permitem um olhar mais eficiente sobre a realidade estudada. Por isso uma breve análise sobre os limites e as possibilidades observadas na pesquisa será apresentada aqui.

Primeiro Ponto: medos e ousadias.

Quando pensamos no papel do professor em sala de aula percebemos que a sua trajetória de vida enquanto sujeito histórico é permeado de acontecimentos formativos. Tudo que ele vive ou viveu não é deixado do lado de fora da sala. O sujeito na sua completude ocupa o espaço de professor. Assim percebemos que a leitura de mundo do sujeito dita as regras na condução do ato de ensinar. E no meio deste caminho de acontecimentos diversos o professor vai deparar-se com muitas possibilidades, mas também com limites. E são estes

dois conceitos que serão apresentados neste texto abrindo caminho para uma compreensão sobre a atuação do professor urbano no campo.

A primeira grande questão é o próprio professor e suas limitações. Se o professor se depara com uma realidade desconhecida, vai ser necessária uma preparação para enfrentar tal situação. Nesta preparação o professor vai se deparar com mudanças de concepções. E aí se percebe a existência de um grande entrave, tornando-se quase um limite, é a clara dificuldade de encarar mudanças que o professor – ser humano - possui. O problema, muitas vezes, é que os professores preferem manter sua posição por comodismo. Mudar é difícil e causa medo.

Observando os professores que atuam nas redes públicas percebemos que aqueles mais envolvidos com a militância política, aqueles que acreditam na força do movimento social, tendem a superar seus medos e a por em prática ações libertadoras de educação. Em contrapartida, aqueles que não se envolvem com nada, que ficam parados, não vão além do que lhes é mandado ensinar e/ou fazer.

E será que o professor urbano (na formação e na origem) quando passa a atuar no campo não demonstra mais dificuldade a aceitar mudanças na sua visão de mundo que orienta a sua prática. O contrário poderia ser visto da mesma forma, mas temos um diferencial aí, pois o professor de origem rural teve sua formação em espaço acadêmico urbano. Toda a formação dada aos profissionais da educação, com raras exceções, acaba por ser dentro da lógica urbana. Uma vez dito isso volto à questão de que o professor de origem urbana terá como limite as dificuldades para conhecer a realidade onde passa a atuar.

No caminho a ser transcorrido, à medida que as pessoas forem se revelando, será possível compreender quais passos foram dados que permitiram superar os limites e quais são as possibilidades que foram abraçadas pelos professores que reelaboraram suas práticas em decorrência de mudanças nas suas concepções. Pois dificuldades não significam impossibilidades. Paulo Freire (1986, p. 70) pensava sobre seus medos e o dos professores e dizia que: *Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter estes sonhos é não me imobilizar enquanto caminho pra sua realização.*

Nas observações feitas junto aos professores de Júlio de Castilhos-RS, percebemos que os professores que são oriundos do MST apresentam uma percepção de escola mais progressista, onde o papel da educação é de transformação social. Aqueles professores que fizeram concursos para atuar na rede municipal de ensino e foram encaminhados para uma

escola de assentamento, sem a livre escolha, possuem outra concepção de escola, e às vezes se deixam dominar pelo medo da mudança. E o mais instigante é que o medo é contagioso. Quando o coletivo acredita na mudança ela parece mais fácil de ser alcançada, mas quando um ou outro não encaram as dificuldades que decorrem do enfrentamento aos poderes constituídos, logo se desmotivam e caem na rotina que serve pra manter o *status quo*. A intenção da pesquisa em andamento é perceber aonde se dá o ponto no qual o professor percebe que o seu olhar para aquela realidade específica deve ser diferente. E uma vez tendo este *insight* o que o professor faz com ele, caminha para uma transformação ou nada muda?

Dentre os limites mais enraizados e difíceis de superar, que é importante para direcionar os questionamentos a serem feitos aos professores, é a estrutura vertical do sistema educacional e o autoritarismo que impregna, de modo geral, a organização escolar. A estrutura vertical do sistema de ensino e o autoritarismo que marca a organização escolar estão, sim, e muito presentes no cotidiano dos professores. Precisamos, então, entender como e até onde os professores conseguem subverter esta ordem e atuar de forma democrática e autêntica, de acordo com a realidade dos seus educandos.

Segundo Ponto: As mantenedoras

Outro limite, situado mais na área administrativa do Estado, refere-se à falta de interesse, por parte das secretarias de educação, em propiciar espaços formativos direcionados aos educadores do campo. A Secretaria Municipal de Educação de Júlio de Castilhos, por exemplo, propicia muitos momentos formativos aos professores da rede, mas, em nenhuma destas formações oferecidas, existe um espaço específico para os professores que trabalham no meio rural.

Atualmente, a cidade conta com um Campus do Instituto Federal Farroupilha, que pertence à rede de escolas técnicas que estão sendo ampliadas em todo o Brasil, pelo governo federal. Um dos grandes pilares destes Institutos é a atividade de extensão acadêmica, ou seja, a utilidade para a comunidade do que é desenvolvido dentro do espaço do Instituto. Existe já uma expectativa de atividades que envolvam os professores das escolas de assentamentos e os próprios assentados.

A Secretaria Estadual de Educação, que é a mantenedora de duas das três escolas, onde atuam os sujeitos desta pesquisa, estão construindo uma proposta de educação

específica para a realidade do campo. Mas o que existe atualmente é o Programa escola ativa, que pelas suas características, não parece atender as necessidades do campo.

O Escola Ativa é um programa que foi elaborado para as escolas rurais e nos foi ofertado pelo Banco Mundial (BM) dentro de um pacote com outros programas. Quais as intenções do BM em propor um projeto específico de educação rural? Certamente não seria de boas intenções para com uma educação de fato crítica e progressista. Além de esta proposta vir de uma instituição a serviço do capital, o mesmo programa foi aplicado em outros países da América Latina e só obteve êxito, dentro da lógica do capital, em apenas um país, a Colômbia.

O Programa Escola Ativa (PEA) é uma proposta que passou longe dos anseios das comunidades do campo, mas que está aí sendo aplicada, imposta e não construída com educadores e educandos.

O PEA apresentado pelo BM ao Ministério da Educação do Brasil não difere muito do Programa Escola Nueva (PEN) utilizado como solução para a educação rural nos anos 70 (auge de ditaduras na América Latina) em vários países latinoamericanos. Dentre estes o único que manteve o Programa foi a Colômbia. Lá o PEN foi aplicado nas zonas de cafeicultura, área prospera pela fama do café produzido nas montanhas, onde um programa de educação só precisava de um pequeno empurrão para dar certo e o PEN deu este empurrão. Entretanto não garantiu aos jovens da região um pensamento crítico de compreensão da sociedade, mas um pensamento apolítico e longe de uma transformação social.

Os professores que atendiam turmas multisseriadas tiveram seu trabalho aumentado ano a ano e junto mais grupos de alunos que tiveram que assumir. As turmas aumentadas, as várias séries na mesma sala, os planejamentos cada vez mais intenso fizeram com que os sindicatos questionassem a qualidade do programa. Mas sob governos ditatoriais não foi possível desfazer-se dele. A economia do governo com o modelo de educação fez do PEN o Programa Oficial de educação na Colômbia.

Desde 1997, o Brasil utiliza o Programa Escola Ativa como modelo de educação rural. O Programa, que de acordo com Gonçalves:

(...)assume as mesmas estratégias metodológicas para classes multisseriadas do PEN: aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível. Para tanto, utiliza-se de trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais. Incentiva, também, a participação da comunidade e procura promover a formação permanente dos professores.” (GONÇALVES, 2009, pg.41)

Assim como em outros programas de formação neoliberais os termos usados para definir as estratégias são muito próximos de outros usados por pensadores progressistas da educação. Os professores que já atendem classes multisseriadas quando recebem tudo pronto para aplicar sentem-se ajudados na sua atuação como professores. Sem a capacidade crítica e necessária formação política o professor não faz a análise correta sobre o PEA e o aceita como boa formação.

A aplicabilidade do PEA nos Estados e Municípios esta vinculada a capacidade de supervisão que a mantenedora ira ter ao trabalho do professor. O supervisor do programa recebe uma série de atribuições que visam manter o professor sob controle nas suas práticas diárias. São várias as atribuições do supervisor e:

Esta extensa lista de funções atribuídas ao supervisor, contribui para o estabelecimento de um controle do PEA ao professor. Busca assegurar o conteúdo trabalhado e o método de ensino praticado na sala de aula deixando uma autonomia pequena para o professor. Também, contribui para a sua desprofissionalização,...) ao estabelecer padrões rígidos para o trabalho do professor e definindo, para ele, um papel cada vez mais próximo ao de um executor. Por outro lado, há, ainda, a hipótese de uma intensificação do trabalho do próprio supervisor, dadas as responsabilidades a eles atribuídas. (GONÇALVES, 2009, pg.43)

Existem muitos momentos de formação do professor, mas em nenhum é possível a reflexão da prática uma vez que é tudo direcionado, previamente determinado e sem muitas oportunidades de voz ao professor. Nas determinações do PEA fica definido até o tipo de fala elaborado pelos palestrantes. Estes são convidados, mas suas concepções devem ser de acordo com a *estratégia metodológica* do PEA. Se o programa não foi construído a partir do pensamento, das ideias e do debate com o professor e a comunidade escolar não parece próximo de uma educação emancipadora.

Terceiro Ponto: A formação dos professores

A formação de professores nunca esteve tão em destaque nas pautas governamentais. Ora por representar ainda um foco de possibilidades para resquícios de pensamentos progressistas, ora para garantir ao neoliberalismo sua manutenção, isto uma vez que *referindo-se a educação, (...) os professores são os mais perigosos dos trabalhadores porque eles têm um papel na formação, no desenvolvimento e na força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho.* (HILL, 2003,pg.27). Assim devemos perceber como a formação dos professores garante a ele capacidade de transformação aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Irizelda Silva:

Há uma produção intensa e diversificada de propostas veiculadas em nome de uma qualidade nova para a educação e formação de professores urbanos, rurais e do campo. Cria-se a aparência de estar enfrentando tais problemáticas no anúncio de medidas discutíveis e bombásticas: planos de carreira e piso salarial para professores, hora atividade, capacitação inicial e permanente, transporte para educandos do campo, entre outros. De acordo com Saes (2001,p.81), quando se propõem políticas estatais para implementar numa sociedade qualquer, em vez de se limitarem a descrever ou a verificar a distância entre as medidas que as compõem e a doutrina econômica que parece inspirá-las, tais pesquisadores devem buscar novas relações entre a orientação assumida pela política estatal e os interesses dos diversos grupos sociais. (SILVA, 2010,pg. 88).

Pensando dentro desta lógica devemos acompanhar o contexto socioeconômico que empurra aos professores várias medidas educacionais vindas de cima, mas devemos confrontar com as reações que os professores terão ao contrapor esta ou aquela ação.

A formação de professores deve pautar os debates, uma vez que as trajetórias dos professores se depararam com este cenário de intenções formativas ou sub-formativas que na maioria das vezes lança ao professor momentos de formação continuada que em nada contribuem para mudança do ensino. *A formação de professores está ligada às reformas sociais mais amplas, nas quais os professores, com frequência, são tidos como “incompetentes” e não são incluídos nas reformas educacionais necessárias. A maioria das propostas educacionais limita-se ao espaço mínimo de “reciclagem”, na qual a prática do professor é dispensada. Teorizam-se, na maioria das vezes, os modismos e as recomendações dos especialistas.* (SILVA, 2010,pg. 93). Este modelo de formação ao quais os professores devem participar não cumpre o papel a que se propõem, pois sequer reciclam o trabalho que o professor realiza na escola. Uma vez que não atinge o ponto primordial que é por fim ao pensamento do professor que *considera sua classe como um lugar privado* (IMBERNÓN, 2009, pg.28), que trabalha sozinho dentro da sua disciplina sem a interlocução com seus pares. A formação do professor deve vir de dentro para fora. É no contexto local (dentro da própria escola) que deve partir os momentos de formação continuada. Em muitas formações o professor escuta que deve reconhecer o protagonismo do aluno na construção do seu conhecimento. Da mesma forma as formações deveriam se reestruturar e o objetivo deveria ser *ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social.* (IMBERNÓN, 2009, pg.28).

A importância das formações iniciais e continuadas com caráter integral, onde vários aspectos socioeconômicos e culturais devem ser considerados, tem de estar sempre presente quando observarmos os caminhos do professor enquanto profissional da educação. As críticas

a forma presente de formações devem ser feitas, mas ela é necessária e deve existir, desde que tomando outro caráter. A forma de trabalho educativo proposto dentro do MST para os educandos pode e deve ser levado aos educadores também. *Uma delas, importante para as discussões empreendidas nesta pesquisa, é entender que o MST possui uma prática muito interessante, ou seja, o investimento na formação e não na escolarização. Por meio da arte, da mística, do diálogo de saberes e também no plano linguístico, ressignificando palavras, gestos e imagens, busca a emancipação política.* (SILVA, 2010, pg. 99)

Se de um modo geral as formações para professores não estão atingindo os objetivos de melhorar a qualidade do ensino, quando especificamos a formação para os professores que atuam no campo não percebemos aí políticas de formações. Irizelda Silva destaca que:

Em meio à complexa expressão que é a educação, os órgãos internacionais têm firmado diversos documentos que focalizam áreas específicas, como a formação de professores. Essas recomendações abrangem timidamente aqueles educadores que atuam na área campesina. As políticas educacionais voltam-se na sua quase totalidade para a zona urbana, omitindo que os países em desenvolvimento têm outras necessidades. É preciso compreender o campo como parte integrante desses acordos, e medidas educacionais devem ser tomadas segundo as necessidades de cada região do País. (SILVA, 2010,pg. 102/103)

A formação que é dada ao educador do campo quase em sua totalidade baseia-se em práticas urbanas de ensino. Uma vez que as formações urbanas são distantes do contexto da escola, as mesmas formações repassadas aos educadores do campo os distanciam da escola e da realidade local. De tal forma eles perdem duas vezes e não se reconhecem em nenhuma situação formativa.

O MST discute , quando fala de formação de professores, que há uma distância entre o que é ensinado e a real necessidade de aprendizagem dos assentados. Por isso eles propõem *uma nova formação para um professor novo* (TRANZILO, 2008, pg.98). Dentro desta nova formação deverá haver uma relação da teoria com a prática. O MST percebe que a teoria científica está fazendo falta aos professores na hora de sistematizar os conhecimentos e preparar suas aulas. Somente um olhar sobre a sua prática a partir de um embasamento teórico-científico é que permitirá um trabalho pedagógico que atende as necessidades dos educandos do campo.

Considerações...

A situação da educação atual nos impõe a necessidade de fazer surgir pesquisas que apontem para o sentido emancipatório e progressista da educação, visto que o pensamento neoliberal, que sustenta a política educacional, dificulta, ou mesmo impede as práticas nesse sentido. Diante da realidade da educação pública não podemos deixar de destacar o quanto as políticas mercadológicas, próprias do neoliberalismo, vão interferindo nas trajetórias dos professores a ponto de causar mudanças que influenciam suas leituras e atuação na escola. Desde sua origem urbana – dita como superior – até sua formação acadêmica que está recheada de influências neoliberais – individualismo, competição, consumismo – o professor vai sendo bombardeado por políticas e ações que influenciam e muito na construção do seu perfil como educador.

Referencial Bibliográfico:

ANDERSON, Perry – **Linhagens do Estado Absolutista** – São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

ANDERSON, Perry – **Balanço do Neoliberalismo** – in: Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático / organizadores: Emir Sader, Pablo Gentili, 8ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli; MOLINA, Molina. **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006

_____. **Políticas de formação de educadores(as) do campo** – Cadernos do CEDES, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 - 159 - Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. 4ª ed. Petrópolis/RS: Vozes, 2008.

BRASIL/MEC. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – Escola Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

BUTH, Fernanda - **As estratégias de reprodução no assentamento Ramada em Júlio de Castilhos, RS**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Geografia. UFSC, 2005. Dissertação. 159 p.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra** – 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

CUNHA, Euclides. **Os Sertões**. 24ª edição. Livraria Francisco Alves.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: uma forma de entender as culturas (escolares) locais.** Universidade da Madeira, Portugal, 2004. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos** – São Paulo. Ed. UNESP, 2000

_____. **Política e Educação.** 8º edição, Indaiatuba/SP, Villa das Letras, 2007.

FREITAS, Luciane A. Araújo – O professor na perspectiva gramsciana. In: FERRARO, Alceu; RIBEIRO, Marlene (orgs.). **Trabalho Educação e Lazer: construindo políticas públicas.** Pelotas/RS: Educat, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** V. 1. 5º edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do Cárcere.** V. 2. 6º edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho – **Programa Escola Ativa: Educação do Campo e Trabalho Docente** – Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, UFRJ, 2009, pg.41

HERNANDEZ, Fernando. O Projeto Político Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio Revista Pedagógica.** Porto Alegre: ARTMED Editora S.A. Ano VII, nº 25, Fevereiro/Abril 2003, pg.11.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça.** Idéias radicais durante a revolução inglesa de 1640 – São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

HILL, Dave – **O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação.** Currículo sem Fronteiras, V.3, nº2, PP.24-59, jul/dez 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

LAVAL, Cristian. **A Escola não é um empresa. Neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** (Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva). Londrina: Editora Planta, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **El materialismo dialéctico.** 1999. Disponível em: www.elaleph.com

LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano.** Barcelona: Edições Península, 1978.

LIMA FILHO, Domingos Leite (org.). **Trabalho e formação humana: o papel do intelectual e da educação.** 1º edição, Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTDBR, 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas/SP: Editora Alínea, 2008

MATTEI, Lauro. **Reforma agraria en Brasil bajo el neoliberalismo: evaluación y perspectivas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2008. ISBN 978-987-1183-85-2 Disponible in: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/moyo/16Mattei.pdf>

MELLOWKI, M'hammed & GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

MOREIRA, Vinicius Silva. *Territorialidades Rurais em Júlio de Castilhos/RS: da pecuária extensiva à agricultura familiar*. Santa Maria/RS. Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências. UFSM, 2008. Dissertação.

MORIGI, Valter. **A Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PALUDO, Conceição; THIES, Vanderlei Franck (orgs.) **Desenvolvimento do campo em construção: experiências em assentamentos e comunidades camponesas**: São Leopoldo/RS: CEBI, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz P. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio**. Pesquisa em Educação em Ciências Volume 08 / Número 1 – julho de 2006,

SILVA, Irizelda M. S. E. . **Formação de professores no e do campo e a UNESCO: uma nova estratégia?** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 5, p. 88-106, 2010.

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Cadernos do Cedes vol.23. n. 61. Campinas/SP. Dez. 2003

SPÓSITO, Maria Encarnação B.; WHITAKER, Artur Magon (orgs). **Cidade e campo: Relações e contradições entre urbano e rural**. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAVARES J. Fernando. *Saber Fazer ou Saber Pensar?* Disponível em <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/OGT/ ogt1502.htm>. Arquivo capturado em 04 de julho de 2009.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Gestão Democrática**. Curitiba: UNINTER, 2007.

_____. **Práticas em Gestão Escolar**. Curitiba: UNINTER, 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST- Ijuí/RS**: Ed. UNIJUÍ, 2000.