

Eixo temático 4: Formação docente: políticas e processos

FORMAÇÃO DOCENTE DO CAMPO: UMA DISCUSSÃO ENTRE GENERALIZAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO

Janinha Gerke de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

janegerke@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é parte dos estudos de doutorado em educação que investiga sentidos da formação para o processo de profissionalização docente no campo e tem como principal objetivo discutir a questão da Formação Docente do Campo a partir da perspectiva da especificidade em contraposição a generalização. Afirmamos inicialmente que essa não é uma discussão recente, mas presentifica-se ao longo da história da educação brasileira como uma necessidade de firmar identidade e ter reconhecido seu modo de vida e produção nos processos educativos. Na sequência apresentamos os principais pressupostos que sustentam a defesa pela especificidade formativa de docentes do campo, fundamentada, sobretudo, em Arroyo (2007, 2012) e Rocha (2009, 2010). Por fim, tecemos algumas aproximações acerca da necessidade de pensarmos em projetos formativos que garantam as especificidades sócio-culturais das populações camponesas em diálogo com contextos diversos da atuação docente, buscando assim romper com paradigmas que imprimam dicotomias entre cidade e campo.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação do Campo; Especificidade.

Formação Docente do Campo: uma história nem tão recente...

A discussão acerca da Formação Docente do Campo não é algo inaugurado nos últimos anos, mas se faz presente ao longo da história da Educação Brasileira, desde o Ruralismo Pedagógico da década de 30, perpassando pelas ações governamentais das Missões Rurais da década de 50 e 60; pelo Movimento de Educação de Base; a criação das Escolas Normais Rurais e posteriormente os cursos de magistério rural, como também a instituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até as conquistas mais recentes que regulamentam atuação nas Escolas do Campo, como as

Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. O que por sua vez, ganhou maior força com a instituição de políticas públicas igualmente específicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Ou seja, há um interessante percurso produzido neste sentido, obviamente com diferentes perspectivas que colocam nessa trajetória interesses diversos na defesa por uma formação específica de docentes para o meio rural ou para o campo, ora constituindo-se como políticas compensatórias de fixação do homem no campo e ora como políticas que podemos aqui denominar de contra- hegemônicas enquanto proposições dos movimentos sociais organizados do campo.

Destacamos desde já, que no limite deste texto, não temos aqui o propósito de discutir cada uma dessas ações e seus respectivos objetivos, nem tampouco nos debruçarmos em análises acerca de seus interesses e a serviço de qual projeto estavam. Nosso objetivo, neste momento, é pensar a Formação Docente do Campo, a partir do discurso pela defesa da sua especificidade em contraposição a uma formação generalizada. Muitos são os questionamentos em torno dessa defesa: Por que lutar por uma formação específica de professores do campo? Uma formação específica não reduziria a capacidade de diálogo com outras experiências? Não contribuiria para a formação de guetos dentro da própria educação?

Questões como essas perpassam as discussões atuais nos processos formativos, nos movimentos sociais e nas pesquisas acadêmicas.

Ao nos propormos a pensar a especificidade na formação docente do campo, buscamos em nossa história alguns marcos que foram propulsores nessa defesa, entre eles: a Criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) na década de 60 e a realização do Primeiro Encontro Nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais em São Mateus, que por sua vez, deu origem ao setor de educação do MST, na década de 80. Entendemos que esses marcos se configuram como propulsores de uma formação específica de professores porque suas práxis passaram a demandar continuidade dos processos formativos ao encontro de suas discussões e necessidades materiais.

O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo é uma entidade filantrópica, pioneira na Pedagogia da Alternância no Brasil criada em 1969, em Anchieta/ES, por iniciativa do padre Humberto Pietrogrande, lideranças comunitárias e políticas. Sua

criação se deu sob o principal objetivo de *“Promover o homem rural, por meio da saúde, educação e ação comunitária, bem como, fixá-lo à terra, evitando assim o êxodo”*. Objetivo este que emerge a partir das necessidades colocadas neste contexto que expulsava homens, mulheres e jovens de sua terra `a procura de melhores condições de vida nos centros urbanos. Nessa perspectiva, o MEPES nasce com três importantes frentes de trabalho: A educação, saúde e ação comunitária.

Nesses 44 anos de atuação do MEPES, sua principal ação está voltada para a Educação do Campo, por meio do trabalho da Pedagogia da Alternância praticada por alunos, monitores, pais e parceiros da formação nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Construídas sobre, entre outros, pressupostos Frereanos, em sua práxis as EFAs buscam empreender um projeto de formação dos jovens para a transformação de suas realidades, com vistas não mais ao objetivo inicial de educar e fixar o homem a terra, mas com o compromisso de uma educação que caminha no sentido da formação integral para a vida, para o mundo do trabalho (FRIGOTO, 2006).

Neste sentido, a preocupação com a formação docente específica se fez presente desde o início do surgimento do MEPES, não somente por se tratar de um trabalho com uma pedagogia diferenciada, mas, sobretudo, pela identificação da ausência de uma discussão nos processos formativos dos docentes de suas escolas sobre as especificidades culturais, econômicas, geográficas e sociais do campo. Era preciso garantir uma formação que trouxesse essas questões.

Em meio a esse debate, outro marco significativo no estado do Espírito Santo foi o fato do estado ter sediado o primeiro encontro nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais que, por sua vez, criou o setor de Educação do MST em 1987, afirmando a necessidade de empreender junto à luta pela terra uma educação pautada nos princípios e na dinâmica do movimento, como também a garantia de uma formação específica para os seus educadores. Toda essa discussão contribuiu para a formação da primeira turma de Magistério do MST, no município de Braga/Rio Grande do Sul, em 1990 e posteriormente para a criação do primeiro Curso de Pedagogia da Terra, em Minas Gerais em 1998, esta também como uma possibilidade de formação específica em Nível Superior para educadores do MST e de outros movimentos ligados à Educação do Campo, como as Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais.

[...] as primeiras preocupações e iniciativas educacionais realizadas nas ocupações se consubstanciaram na realização do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, que aconteceu em julho de 1987 no município de São Mateus/ES, que contou com representantes de sete estados, organizado pelo MST para começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários estados. O encontro nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de ocupação da escola pelos Sem Terra. Neste encontro, o MST, atendendo a pressão de sua base social, tomou para si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos e assentamentos conquistados através de sua luta. Nascia, então, o Setor de Educação do MST, que marca o início da articulação nacional do movimento na área educacional (PEZZIN, 2007, p. 69).

Não obstante, a Universidade Federal do Espírito Santo também foi palco das reivindicações pela formação específica para os Educadores do Campo, o que resultou na oferta de duas turmas de Pedagogia da Terra, a primeira no final de 1999 pela parceria entre o Movimento Sem Terra/Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo – MST/CIDAP, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – INCRA/PRONERA e a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (ZEN, 2006), atendendo assim a uma significativa demanda docente do campo, esta de diferentes movimentos e instituições que trabalham em escolas da alternância, quilombolas, multisseriadas e do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST).

[...] foi no início o MST e depois outras organizações presentes no meio rural (Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Escolas Família Agrícolas - EFAs, Sindicatos de Trabalhadores Rurais - STRs...) que pleitearam e conseguiram, com muita mobilização e luta, o reconhecimento e a implantação/efetivação de um curso que lhes desse a formação necessária às peculiaridades e necessidades do campo, tanto instrumentalizando-os em seus afazeres cotidianos em sala de aula, como na produção imaterial a que se vêm sujeitos uma vez que devem produzir intelectualmente, utilizando-se enormemente da criatividade, do conhecimento, da informação, da comunicação e da imaginação (SANCHES, 2011, p. 67).

Desta forma, é possível vislumbrar que a defesa por uma formação docente especificamente do campo não é um debate recente, nem tampouco caminha descolado da história da educação brasileira e de seus projetos políticos. Trata-se de um legado importante, que ao que nos parece, tem no contexto atual maior visibilidade em função das importantes conquistas que se materializam a partir da luta e organização, que conseguiu garantir na agenda das políticas públicas pleitos significativos e que hoje se

configuram como conquistas dos movimentos organizados e se realizam no âmbito da graduação, especialização e aperfeiçoamento.

Por que defender a Especificidade na Formação Docente do Campo?

Em pesquisa recente realizada por nós acerca da produção acadêmica brasileira sobre a formação docente do campo, encontramos no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2002 a 2011, 57 trabalhos que tratam dessa questão, um número pequeno num universo de 3.381 pesquisas subtraídas do filtro *Assunto* Formação de Professores do Campo, o que denuncia desde já a invisibilidade das práticas educativas do campo, bem como de seus processos formativos docentes. Dentre os trabalhos encontrados, a defesa pela especificidade na formação docente do campo aparece em 78% dos mesmos, advogando, sobretudo, a favor dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Isso nos revela, entre outros, que a discussão sobre a necessidade de uma formação específica para docentes-educadores do campo é pauta das agendas dos movimentos sociais e instituições que trabalham com Educação do Campo, universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, pois esta vem se constituindo como uma importante conquista nos últimos anos, sobretudo, no que se refere às demandas apresentadas e às políticas que chegam com proposições ao atendimento a essa necessidade, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012.

A defesa pela especificidade formativa nos desafia a mergulhar na possibilidade do entendimento desse pleito. Entendemos, a priori, que ao defendermos uma formação a partir da idéia da especificidade somos motivados a sustentá-la em pressupostos que possam contribuir para a construção de processos formativos que garantam essa especificidade em contraposição a uma perspectiva generalista de formação, no entanto, esta, simultaneamente dialógica com outras realidades, não caindo assim nas armadilhas do dualismo que segrega e distância docentes do campo e da cidade. Mas como não incorrer nessa armadilha? Que discursos e práticas produzir para garantir a especificidade cultural, social e econômica do campo na formação de seus docentes sem estabelecer uma segregação dos saberes do campo e da cidade? Ou de especificar por demais a formação docente restringindo a sua atuação a um contexto? A luta pela especificidade é possível, mas em processos distintos de formação? Uma coisa é pensar

a Formação Inicial... outra a Formação Continuada? Seria garantir uma formação específica acerca da Educação do Campo ou seria garantir a especificidade do campo na formação do professor?

Tais indagações nos inquietam e nos levam a dialogar com autores que vem defendendo a necessidade da formação específica do campo como uma política afirmativa de direitos (ARROYO, 2007, 2012; MOLINA, 2010; ROCHA, 2009, 2010). A defesa é por uma formação que supere uma visão generalizada da docência, que se contrapõe à perspectiva do ruralismo pedagógico da década de 1940 e vá ao encontro das diversidades dos coletivos humanos (ARROYO, 2012).

Um dos principais pressupostos colocados é de que a Educação do Campo é um projeto de educação escolar que se articula com projetos sociais e econômicos do campo, transformando-se em instrumento de luta para a conquista dos direitos dos cidadãos.

A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida (ROCHA, 2009, p. 40).

A escola do campo como acima afirmado demanda uma formação de seus docentes em convergência com o seu papel social e político. Essa perspectiva ganha força com o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394-96 e com a resolução CNE/CEB nº 01 DE 03 DE ABRIL DE 2002, art. 12, § único, que recomenda aos sistemas de ensino o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes do campo. Recomenda, ainda, em seu artigo 13, que sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo de estudantes, educadores e comunidades do campo, bem como desenvolvidas propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, a gestão democrática, o acesso aos avanços científicos e tecnológicos e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária.

Nesse sentido, as normativas que aqui trazemos nascem das demandas dos movimentos e se configuram como possibilidades de legitimar o pleito pela especificidade, colaborando com o amparo legal para o respaldo necessário na elaboração de políticas, programas e projetos de formação de professores do campo.

Não obstante, outro pressuposto colocado é de que regulamentar a formação do docente-educador por meio de uma única diretriz é fechar-se à diversidade e permitir apenas as adaptações curriculares possíveis de serem realizadas. Ou seja, é comum vivenciarmos os discursos e as práticas que promovem as adaptações, tanto no âmbito da formação docente do professor do campo, quanto ao seu fazer na escola. A ideia que perpassa é de que o campo é uma extensão, um arremedo da cidade e de que a ele bastam as adaptações do que foi bem sucedido no urbano para que o sucesso se faça presente.

Nossa luta, portanto, é pelo reconhecimento dos saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais, legitimando-os como componentes imprescindíveis na formação dos docentes-educadores.

...os movimentos sociais, ao defenderem a especificidade da formação docente, não defendem uma função genérica nem um currículo único com devidas adaptações. E nem retornam à proposta do ruralismo pedagógico, mas superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em um outro projeto de campo (ARROYO, 2012, p. 360).

Ao recorrermos à história da Educação do Campo no Brasil, nos deparamos com um processo tardio de escolarização, essa como adaptação do urbano no rural, sob condições precárias de acesso e de funcionamento. O que por sua vez ainda se faz presente nos dados estatístico atuais, que denunciam a ausência de condições de trabalho, índices altos de evasão e repetência, professores leigos, entre outros. Segundo dados do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2012), somente 11% dos professores do campo têm formação em nível superior.

Diante dessa realidade, a defesa pela formação se justifica, segundo Arroyo (2012) não somente para a correção histórica da desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação de suas escolas e profissionais, mas passa a ser defendida como uma proposta em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica dos povos do campo.

Para além desse pressuposto, a formação de docentes-educadores do campo pauta-se no entendimento de que a especificidade garante aprendizagem da docência a partir dos saberes da terra, das práticas da militância, do valor do trabalho, repolitizando desta forma os currículos e incorporando junto aos mesmos novas temporalidades formativas, que se dão para além do espaço da universidade em tempo escola e tempo comunidade.

O discurso pela especificidade na formação docente justifica-se também na necessidade do reconhecimento da pluralidade, o que inicialmente nos parece contraditório. Como pensar em pluralidade se a defesa é pela especificidade? No entanto, firmar posição favorável a formação docente do campo é se contrapor a uma formação generalista que não reconhece a pluralidade de contextos do trabalho docente. Ou seja, o campo brasileiro é diverso e rico em práticas pedagógicas, sejam as escolas do Movimento dos Sem Terra (MST), das Escolas Famílias Agrícolas, por meio da Pedagogia da Alternância, Casas Familiares Rurais, escolas multisseriadas... enfim, uma pluralidade de espaços e tempos que tem suas práticas ocultadas nos cursos de Pedagogia, que por sua vez carrega uma perspectiva generalista urbana de formação, ou seja, com as atuais diretrizes o egresso do curso de pedagogia torna-se habilitado a ser gestor escolar, pedagogo, professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

É, portanto, contra essa perspectiva generalista de formação que o movimento da Educação do Campo se coloca. Defende a pluralidade de contextos, o diálogo necessário entre eles e a simultânea garantia das aprendizagens de suas especificidades para uma atuação em convergência com as demandas das plurais realidades.

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo têm nos revelado ainda duas questões importantes que pouco se fazem presentes na perspectiva generalista de formação de professores: o protagonismo discente e o trabalho como princípio formativo. Docentes quando ocupam os espaços da universidade, tornando-se discentes, carregam junto de si toda a sua história de vida e identidade, imprimem no fazer cotidiano das aulas a mística, a militância e colocam-se como sujeitos de produção de saberes, num diálogo entre academia e a vida, fazendo com que se aprenda a partir desta última não para o mercado do trabalho, mas para o mundo do trabalho (FRIGOTO, 2006). Desta forma, a organicidade do curso, as tarefas que são assumidas refletem um compromisso dos sujeitos com uma formação docente que extrapola a idéia de formar para o emprego, idéia esta fortemente defendida pelo capital. A formação para o mundo do trabalho

incorporada nas práticas formativas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, diferentemente, situa o conhecimento no mundo material da produção humana (NETO, 2009).

Neste sentido, mais uma vez Arroyo (2007) nos chama a atenção para o contexto atual e afirma a necessidade do estado assumir o seu papel na garantia dos direitos dos povos. Para ele, a educação que se busca construir no campo nada tem a ver com o atendimento das demandas do mercado, mas se coloca como direito não apenas aos saberes, a formação profissional, mas a permanência na terra. Desta forma, na defesa por políticas públicas que garantam o direito a educação do campo, o autor afirma que a igualdade dos direitos humanos independe de toda diversidade, inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar direitos. Dentre as políticas que devem ser empreendidas na garantia do direito à educação do campo, a formação docente é imprescindível.

Defender a Especificidade sem cair no Isolamento

Toda a discussão acerca da defesa pela especificidade formativa nos leva a um inquietante desafio que é, como afirmado no início deste texto, pensar numa formação docente que garanta a materialidade dos pressupostos afirmados, mas que simultaneamente não caia no isolamento de suas práticas e saberes.

Entendemos que a luta é legítima, que ainda temos um importante percurso na correção do tratamento dispensado à Educação do Campo, que condicionou as escolas e a formação docente a índices de significativa precariedade, daí a relevância de políticas afirmativas que possam contribuir nesse sentido, colocando assim em cena práticas historicamente ocultadas e políticas específicas a essa população.

Por outro lado, essa luta não pode se constituir numa armadilha que condicione as escolas do campo e seus docentes à lógica que outrora estabeleceu uma segregação entre a cidade e o campo, condicionando este último o lugar de arremedo, pois assim, estaríamos apenas trocando de lugar. Defender a especificidade, reconhecer a riqueza campesina não pode contribuir para hierarquizar contextos e práticas, como também não poderá servir para rotular o que é ou o que deixa de ser uma boa educação.

Desta forma, à luz de Linhares (2010) entendemos que é tempo de pensar o próprio pensamento... nossas possibilidades... limites.. e potências de nossas posições. Buscar na perspectiva da integração a superação entre o bem e o mal, professor e aluno, campo e cidade... engendrando desta forma, a superação de dualismos que segregam e afastam experiências que podem ser extremamente enriquecedoras, se compartilhadas.

Se situarmos a Formação Docente do Campo no âmbito dos Movimentos Instituintes cunhado por Linhares (2010) entendemos que importantes pistas podem contribuir para a construção de projetos que possam presentificar a inclusão da vida, a diversidade de saberes, a dignificação permanente do humano em sua pluralidade, e a paridade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (LINHARES, 2010). Contra qualquer tipo de dualidade, aprendemos com Linhares (2010) que movimentos instituintes produzidos nessa lógica não caminham descolados de movimentos instituídos, há um convívio, um entrelaçar entre ambos, o que por sua vez, é real e potente.

Neste cenário, portanto, descortina-se a possibilidade da recriação de novos caminhos a partir da escuta das diferentes vozes. Trata-se da construção de projetos formativos que imprimam o que campo e cidade acumularam historicamente de experiências, buscando um lugar comum, que compreende a diferença como possibilidade e não limitação.

Desta forma, destacamos que grandes são as conquistas da Educação do Campo, sobretudo, em relação à formação de seus docentes. Estas, no entanto, não se deram de forma pacífica, mas traduzem a prática reflexiva e propositiva de um coletivo. É acreditando nessa práxis coletiva que entendemos que os sujeitos camponeses poderão produzir seus projetos formativos, tomando como fio norteador o diálogo aberto à diferença, onde a defesa pela especificidade se configura como uma possibilidade de contemplar a pluralidade que é a Educação Brasileira. É nesse diálogo interdependente de campo e cidade que transporemos as perspectivas que teimam em primar pelas adaptações, seja no campo do currículo dos cursos de formação docente, seja na organização das escolas e, no tratamento aos alunos.

Portanto, as indagações colocadas por nós, podem subsidiar essa discussão coletiva, pois, no respeito à dinâmica dos movimentos não temos a pretensão de apresentar soluções, mas suscitar interrogações que podem contribuir com as necessárias problematizações acerca dessa questão.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores do Campo**. In CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. (ORGs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394-96

_____, M. E. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, abril de 2002.

_____, M. E. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. (Complementares). Brasília, abril de 2008.

FRIGOTO, Gaudencio. (ORG.) **Educação Profissional e Tecnológica: Memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia, 2006.

LINHARES, Célia. **Desafios contemporâneos da Educação Docente – tempo de recomeçar: Movimentos Instituintes na escola e na formação docente**. In DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOLINA, Mônica. **Desafios e perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. In Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), 15 anais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. **Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa**. In ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). Educação do Campo – Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEZZIN, Josimara. **Professores (as) Sem Terra: um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. SALOMÃO, Mufarrej Hage. (ORGs). **Escola de Direito. Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. M. I. A. MARTINS, Aracy Alves. (ORGs). **Educação do Campo. Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SÁNCHEZ, Sanches Dámian. **Resistência e formação na produção do comum: o curso de pedagogia da Terra da UFES.** Tese de doutorado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

ZEN, Eliézer Toretta. **Pedagogia da Terra: A Formação do Professor Sem Terra.** Dissertação de mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.