

PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A MANIFESTAÇÃO EXPRESSIVA DO CORPO NO CONTEXTO ESCOLAR

MACHADO*, Carmem – UTP
carmem.smachado@hotmail.com

Área Temática - Educação: Diversidade e Inclusão
Agencia Financiadora: CNPq

Resumo

Este trabalho tem o intuito de evidenciar aspectos da expressividade do corpo em âmbito da prática educativa do campo, particularmente numa escola do estado do Paraná. Faz parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento que emprega o teor qualitativo coletando dados por meio de documentos, fotografias e entrevista aberta. Enfatizamos primeiramente a historicidade que incide neste contexto, uma escola de assentamento em que a proposta pedagógica é formulada a partir da convicção filosófica e política de um movimento organizado. Partimos do pressuposto que a proximidade entre os sujeitos opere com maior intensidade no contexto escolar campestre. Outro pressuposto que norteia nosso estudo é de que os professores das escolas do campo tem tido a possibilidade de reorganizar as suas práticas e que a discussão referente a expressividade do corpo não tem sido referenciada com relevante frequência nestas formulações. O texto está organizado em três partes, a saber: 1) Na introdução discutimos aspectos que norteiam a diferenciação do conceito de educação Rural por Calazans (1993) e educação do campo a partir da década de 1990 discutida na pesquisa de Doutorado de Machado (2003); 2) Nossas impressões acerca das relações entre prática educativa, trabalho e cooperação no meio campestre por Beltrame (2002), Bezerra Neto (1999) e Souza (2006) e o pensamento de Freire (2007) acerca da educação problematizadora; 3) A celebração da mística como uma forma de expressar corporalmente a realidade dos sujeitos pertencentes a escola do campo discutida por Silva (2004), Bezerra Neto (1999) e Lenzi (2007). Finalmente trazemos nossas considerações acerca da expressividade dos corpos em âmbito da prática educativa campestre, destacando alguns elementos imbuídos pela dialogicidade, tais como: proximidade, co-laboração, parceria, cooperação, alegria, acolhimento, o contato do olhar; a teoria pedagógica da escola do campo gerada no exercício prático do convívio social e outros.

Palavras chave: Educação; Campo; Expressividade; Corpo.

Introdução

O texto está dividido em introdução, dois subtítulos e considerações finais. Na Introdução fundamentamos nossa discussão acerca da relação entre governo, movimentos sociais e educação rural nas décadas de 1960 e 1970 por Calazans (1993) e a relação educação e trabalho discutida por Machado (2003) e o conceito de educação do campo que parte da luta dos movimentos sociais organizados a partir da década de 1990.

No próximo segmento a nossa discussão sobre Prática educativa, envolta pelas questões de inserção, origem e proximidade traz Freire (2007) e o seu pensamento acerca da educação problematizadora, bem como, o exercício da dialogicidade. Neste mesmo segmento destacamos os estudos de Beltrame (2002), Bezerra Neto (1999) e Souza (2006) sobre as experiências educativas nas escolas de assentamento e o pensamento destes estudiosos acerca do contexto, formação de classe e convicção política que estão imbricadas na prática educativa do campo.

Nosso pensamento acerca da Mística, observada em nossa pesquisa de campo está fundamentado por Silva (2004), Bezerra Neto (1999) e Lenzi (2007) que compartilham em seus estudos do pensamento acerca da Mística, ou seja, uma forma de comunicar e expressar a realidade, envolvendo questões de origem, inserção e pertencimento.

A educação é considerada em nosso estudo como um conceito amplo de conotação multifacetada e variável, que envolve tanto o espaço humano e racional que lhe é possível determinar, quanto as diferentes formas educacionais que existem e que são variáveis.

Dentre as inúmeras formas educacionais existentes encontra-se a Educação Rural, nossa discussão parte de uma diferenciação entre o conceito Rural e do Campo, que se evidenciam pelo enfoque político, destacamos a busca dos interesses dos movimentos sociais que emergem do ambiente campesino

Vê-se, assim, um antagonismo existente entre os conceitos Rural e do Campo que reside na conjuntura histórica, portanto, política, econômica e social, de um país denominado Brasil comprometido com a luta pela questão agrária.

Entendemos que as políticas agrárias que imperaram insistentemente no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foram dentre tantos outros motivos, incentivadora das lutas populares e que a partir de 1964 apesar da violência contra os trabalhadores, persistiram.

Estas lutas extremas pelo fim da ditadura no Brasil mobilizaram os operários nas cidades, evidenciaram a necessidade de maior abertura para as discussões políticas e também

neste contexto de luta pelo direito social, colocou em pauta a problemática educacional no Brasil.

Segundo Calazans (1993) na direção do histórico social e da influência dos movimentos populares na educação do país torna-se importante enfatizar os movimentos educacionais como o MEB, o método Paulo Freire, entre outros, que desenvolveram propostas inovadoras contrárias as que incidiram até então e destacaram-se pela criatividade teórica – metodológica.

As concepções que nortearam os programas no meio rural nas décadas de 1960 e 1970, Calazans (1993, p. 35), escreve:

O desenvolvimento rural das duas décadas (60 e 70) torna-se, assim, um instrumento ou meio para provocar mudanças sociais na realidade rural. A mudança social é definida como toda modificação nas relações sociais existentes no meio rural que possibilite a melhoria das condições materiais e, especialmente, da participação política e institucional dos grupos menos privilegiados.

Ao localizarmos em Calazans (1993) a influência dos movimentos sociais na década de 1960 e 1970, percebemos que estes acenaram com propostas de democratização do país.

O advento da industrialização e o avanço do capitalismo aumentaram a insatisfação dos trabalhadores rurais, que ao reconhecerem que a subordinação os distanciava do auto desenvolvimento concluíram que esta condição somente servia para produzir a separação entre trabalho manual e intelectual.

O trabalho no meio rural significa tecnicamente o envolver-se na labuta diária expostos às intempéries da natureza, perseguir o calendário do plantio e da colheita em conformidade com o conhecimento da terra e carregar em si as marcas de um discurso que há séculos vem sendo construído aos trabalhadores rurais: gente da roça não precisa estudar.

Nas décadas acima mencionadas o trabalhador rural foi restrito a um mero produtor e executor do trabalho alheio, descolado de suas origens e pelo trabalho era obrigado a não pensar e somente a executar atividades desprovidas de sentido.

Para Machado (2003) a insatisfação despertou nos trabalhadores o sentimento de que deveriam desenvolver livremente suas potencialidades criativas. Os trabalhadores neste período enfrentavam séria oposição do estado, porém, receberam apoio de diversas instâncias da sociedade civil e que esses movimentos que chegam ao século XXI, continuam o processo de resistência que foi iniciado no final do século passado.

É neste cenário de conflitos pela terra que se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais - MST, que somaram ao seu trabalho de ocupação, outras ações, dentre elas a luta pela educação, uma questão que se coloca no cenário dos movimentos sociais do campo, como uma questão política.

Prática educativa: inserção, origem e proximidade



Nossa discussão em âmbito da prática educativa pretende-se imbuída de um universo complexo onde as relações servem para ressignificar os sujeitos da história, ou seja, as práticas que partem de uma educação problematizadora, discutidas por Freire (2007), na obra 'Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa'.

O contexto de inserção dos sujeitos, a formação de classe e a convicção e formulação política do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais, bem como as experiências educativas que vem sendo realizadas nas Escolas de Assentamento, discutiremos a partir de Beltrame (2002); Bezerra Neto (1999) e Souza (2006).

O pensamento Freireano em que ensinar exige apreensão da realidade e devido a esta habilidade, ao educador é possível reconstruir um mau aprendizado, trata do proceder pedagógico em o conteúdo desenvolvido pelo educador possibilita uma ressignificação por meio de uma Educação problematizadora.

Segundo Freire (2007, p. 69) a educação problematizadora está envolta pelo exercício contínuo da capacidade de aprender e ensinar:

[...] A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Propõe-se do educador, segundo o pensamento Freireano, que ele seja um conhecedor da realidade do educando e da sua própria realidade, não apenas no sentido de adaptação, mas, sobretudo de transformação da realidade.

Ao recriar a fala da educabilidade a um nível distinto do adestramento dos outros animais, o educador permite-se uma prática que atua em diversas frentes: social, econômica, cultural, histórica, portanto, política.

A prática educativa no contexto de uma escola do campo envolve e está envolvida por características de origem que possibilitam a união e a ligação entre os sujeitos de direitos, ou seja, o fato de pertencimento a uma classe social: assentados, trabalhadores e filhos de trabalhadores rurais.

A experiência que vem sendo formulada, na intenção de romper com um modelo único de escola, que os Trabalhadores Rurais, vêm buscando como realidade desde 1990, comporta o direito de frequentar uma escola que desvincule a carga de competitividade e que destitua a influência dos valores estritamente capitalistas.

Neste sentido a educação e a escola significam ações comprometidas com a transformação social, e não propostas vazias, registradas nos documentos, seguindo de reforma em reforma, sem nunca terem saído dos papéis.

Diante destas evidências, entendemos que as inúmeras conquistas, reivindicações e propostas formuladas; a experiência da escola do campo e as práticas que resultam deste mover-se em prol da educação do país, encontra seu grande destaque.

Acreditamos que o destaque que tem tomado a Educação do Campo nas discussões acadêmicas tem mudado o rumo da história dos sujeitos de direitos, trabalhadores e trabalhadoras rurais, principalmente referindo-nos ao posicionado e a representatividade dos professores das escolas do Campo, na forma de debates, discussões e outros, enquanto agentes transformadores do pensamento dos dirigentes a respeito de uma nova educação para o meio campesino.

A luta pela terra, segundo Bezerra Neto (1999), “nem os mecanismos utilizados para a conquista da mesma, são novos”, para o autor o que aparece como novidade é a tentativa de conexão da questão cultural e educacional com o problema inerente à concentração de terras, e que parte das iniciativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST desde a sua fundação na década de 1980..

Para Bezerra Neto (1999) a prática educativa no contexto da escola do campo é um princípio norteador de formação integral do sujeito que envolve a relação entre teoria e prática.

Nesta relação não existe separação entre partes, ou seja, o que incide neste contexto é primeiramente a valorização do homem e da mulher do campo e concomitante a primeira está a relação escola/trabalho, que os professores das Escolas de Assentamento consideram fundamentais.

A questão que se coloca no estudo da prática educativa em uma escola de assentamento consiste no reconhecimento da luta como categoria histórica, onde os sujeitos têm a possibilidade de reinventar por si mesmos a realidade.

A escola do campo é composta por sujeitos que, por necessidades, lutam e conquistam, no decorrer de décadas, o direito a uma escola que se envolva e seja envolvida por características que valorize suas identidades. Essa busca consiste na identificação do trabalho dos agricultores assentados, desenvolvido na forma de cooperação em prol de uma educação ressignificada.

A preocupação com a formação dos sujeitos que compõe o MST, a formação dos professores, a participação destes nas formulações do conteúdo escolar, as propostas e políticas direcionadas a escola do campo, e que evidenciam discussões, encontros, seminários, imbuídos de uma perspectiva de educação em cooperação, vem demonstrando a responsabilidade social que parte do envolvimento dos sujeitos numa ação conjunta entre escola e comunidade.

Para Souza (2006, p.105) a racionalidade estratégica, racionalidade comunicativa e a ação conjunta:

[...] Num rápido olhar, parece que racionalidade estratégica e racionalidade comunicativa caminham juntas na dinâmica formativa do movimento social. A racionalidade técnica sustenta a difusão de conhecimentos conjunturais econômicos e políticos. A racionalidade comunicativa sustenta as dinâmicas de socialização do conhecimento, tendo como ponto de partida a prática social e a experiência dos envolvidos no processo educativo.

A autora localiza no setor de educação do MST a racionalidade comunicativa como educação dialógica, através de algumas frentes, a saber: o conhecimento é resultado da prática social discutida nos assentamentos; a metodologia utilizada nas oficinas, cursos e seminários

valorizam o diálogo, os textos estudados em grupos são seguidos de debate, freqüentemente referidos nos espaços educativos, ou seja, uma ação feita com os outros e não para os outros.

Neste contexto os sujeitos possibilitam-se aprender e ensinar, num ciclo constante, imbuídos por uma prática educativa que não permite a neutralidade política.

Localizamos que para Beltrame (2002, p. 190) o exercício docente e a relação com a vocação é um processo de construção que “enquanto se constroem como homens e mulheres, como professores e professoras, encontram um papel importante para essa escola que se apresenta desgastada no meio rural, incluído-a num projeto político importante para o campo”.

A autora em seus estudos em escolas de assentamento escreve que a identidade e o fazer orgulhoso do professor, põe em evidência o trabalho docente como prática social e que os professores vêem sua profissão valorizada.

A valorização do saber docente está intrínseca ao modo de pensar a vida do educador da escola do campo, alimentados pela auto-estima, ou seja, ao professor é possível aliar o trabalho na terra e o exercício docente, portanto, ser e fazer estão imbricados de forma consciente, por meio da busca de um projeto que vem sendo construído em coletividade.

Beltrame (2002, p.190) acerca da consciência orgulhosa:

[...] a consciência orgulhosa não é sentimento externo, imposto, que vem de fora, é a pedra que ativa o que estava latente ou desaparecendo no professor. O movimento é o instrumento que lhe permite olhar para si mesmo e perceber as condições para realizar um trabalho qualificado. Esse sentimento leva a uma forte consciência da importância do trabalho docente, favorecendo a construção da sua identidade coletiva, que, ao mesmo tempo em que alimenta essa consciência orgulhosa, é alimentada por ela.

Desta forma as autoras nos possibilitam o entendimento do exercício docente como um fluxo constante entre o individual e o coletivo, ou seja, a construção da identidade na coletividade, advinda de experiências diferenciadas, permite um proceder refletido nas atividades desenvolvidas na escola e no movimento, ou seja, para Souza (2006) o conhecimento parte da prática social dos assentamentos e para Beltrame () o distanciamento ou a aproximação dos sujeitos da consciência orgulhosa envolve a maneira diferente e particular de cada um exercitar a docência por meio da prática educativa.

A prática educativa transformadora é entendida na obra *A pedagogia da Autonomia*, onde Freire (2007, p.23) defende esta prática “Saber ensinar não é transmitir conhecimento,

nem tampouco amoldar o educando num corpo indeciso e acomodado, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Ao Entendermos que os seres humanos comungam da mesma categoria de sujeitos, significa, entendermos que utilizam desta mesma caracterização para produzir por meio da história, técnicas visando atender a subsistência e os interesses de classes em seu proceder histórico.

Ao pensarmos a prática educativa como suporte em prol do aprendizado, imbuída de respostas a questões que envolvem o primado que compõe a Escola do Campo, pensamos a escola como um lugar de formação humana e a educação enquanto vida.

Uma escola que pressupõe uma perspectiva esperançosa e que se constitui em uma escola transportada pelas mãos de seus agentes, ou seja, comunidade escolar, estado e nação, nos possibilitam o entendimento acerca da oportunidade de superação dos sujeitos de direitos, intermediada por uma prática educativa.

Uma Prática consciente que reflita por meio de sua proposição, uma perspectiva crítica de inconformidade com a educação nacional da atualidade, permitindo aos professores reelaborar os conhecimentos organizados pelos programas oficiais, sendo assim, vislumbrarem a possibilidade de construírem-se e aos alunos como sujeitos do processo educativo.

O ser humano ao entender o real e o necessário, pela apropriação do conhecimento, supre a necessidade de autonomia e no convívio da coletividade, busca desafios em prol da superação, propõe-se como um ser que ao apropria-se do espaço desenvolve uma linguagem própria.

Imbuídos desta característica que envolve a origem histórica social do humano, propomos do corpo, pensar os amálgamas da realidade a ele atribuídos, um corpo que se localiza em um lugar e que deste traz simbolizado em si referências das quais se serve para comunicar idéias e intensificar a busca dos sujeitos de direitos pela valorização da historicidade no panorama educacional brasileiro.

A mística: manifestação corporal da realidade



Na medida em que os sujeitos vão se inserindo coletivamente nas atividades da escola, a busca da conscientização social e política, a luta por direitos básicos em prol de melhores condições de vida, a construção de um novo homem e de uma nova mulher faz parte do cotidiano dos alunos, professores, funcionários e demais membros da comunidade do Assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu, Paraná.

A mística enquanto celebração observada nesta escola de assentamento rural possui elementos que são comuns entre si, ou seja, é sempre coletiva, a música está sempre presente, ao vivo ou eletrônica, existe elementos de destaque e centralizados, por exemplo, sujeitos são colocados como protagonistas da ação, simbolizando, em alguns momentos a terra, o país, elementos da natureza, a liberdade, e outros.

Segundo, Silva (2004, p.22) “a celebração da mística dos Sem Terra reflete uma realidade e, de alguma forma, toca nos sentimentos das pessoas que dela participam ou que a presenciam”, entendemos que a intenção é fazer com que os sujeitos que fazem parte desta manifestação expressiva, sintam-se vivos, aproximando-se da sua história, por meio de sentimentos de alegria, tristeza, satisfação, indignação e outros.

A motivação em coletividade sustenta os valores simbolizados e concretizados pela mística, tais como: a luta pela terra e pela educação, a construção de uma nova ordem social, a história do assentamento, alguns líderes socialistas e dos Movimentos sociais, etc.

Para Bezerra Neto (1999, p. 37), “[...] a mística constitui-se num importante elemento de formação, que ajuda a manter viva a esperança de um povo que por algum tempo havia se acostumado à falta de esperanças e de alternativas da vida”, caracterizando-se num conjunto de convicções profundas que “[...] inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos”, projetando por meio da utopia novos sonhos e modelos alternativos.

O cultivo dos símbolos, envolvendo a memória das lutas ou a cultura popular, é identificado pelos sujeitos pertencentes a Escola do Campo, como uma maneira de cultivar os

valores que libertam da opressão e que precisam ser desenvolvidos, pois faz com que se sintam membros de uma identidade coletiva.

Para Lenzi (2007, p. 182), “a mística constitui, por toda a sua forte simbologia, esse elo e esse sentimento de pertencer a um grande seio acolhedor no qual o conforto e a segurança estabelecem um sentimento de co-autoria”, um sentimento que é estendido para outros espaços.

Entendemos que o papel do educador não consiste meramente em transmitir conteúdos aos alunos, mas de entender a realidade dos sujeitos de direitos, ao percebermos que é na sala de aula, embora em certos momentos realizem-se tarefas iguais para fins de formação, é na consciência da existência de interesses comuns que se evidencia a coletividade.

A mística destaca-se como mais um espaço aonde o corpo se manifesta, a partir de questões de origem e pertencimento, este momento vira uma celebração e envolvendo a todos, seja executando e apresentando o tema da mística ou assistindo respeitosamente a expressão que se faz presente na forma de representação da realidade.

A identidade coletiva é percebida por meio da demonstração da emoção, do sentimento, da motivação, não são atores, nem bailarinos, não freqüentaram nenhuma escola que os preparasse especificamente para apresentações artísticas, nestes momentos da Mística, percebemos que a real intenção parte do sentimento de coletividade, da intenção que se funda no exercício da luta, sentimentos que vão além deles mesmos e se distribuem entre o todo social.

A mística enquanto um dos elementos que expressam a formação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, na consciência da realidade em que vivem, tem como uma das propostas principais, despertar para a luta e para a contínua busca dos sonhos que se constituem no desejo de uma sociedade mais justa e fraterna.

Ao entendermos que esta celebração da vida, denominada mística, observada no contexto da escola do campo, utiliza-se de fatos cotidianos, e também de fatos históricos que marcaram a humanidade e também de fatos marcantes que tratam da história do MST.

Percebemos que muitas mensagens são postas no decorrer da celebração da mística, que a expressividade do corpo, enquanto linguagem, carregada de signos, comunica fatos, ora simulando o exercício cotidiano de trabalho, plantando e colhendo, ora demonstrando o resultado que se materializa, ou seja, o fruto do trabalho que brota da terra pelas mãos dos trabalhadores, a semente, o fruto, a plantação está sempre presente na celebração da mística.

Considerações finais

Diante do posto, cabe uma pergunta: o que temos constatado sobre a manifestação expressiva dos corpos na prática educativa do campo?

Que a *proximidade* dos corpos em âmbito da prática educativa mostra-se evidenciada por momentos de *co- laboração* entre os sujeitos que *planejam* as atividades da escola, que *agem juntos*, imbuídos por questões origem, pertencimento e inserção.

Os alunos brincam juntos e guardam os brinquedos juntos, alimentam-se juntos, e em alguns momentos preparam o alimento em *parceria* com professores e quadro funcional, dividem as tarefas de limpeza e organização.

Ao executarem as inúmeras tarefas que comporta o contexto escolar, percebemos que a *alegria* está sempre presente, nas expressões, nos gestos de cortesia e de acolhimento. Dificilmente se vêem pessoas com expressões de desânimo, desmotivação ou sisudez, a escola é um local de felicidade, motivo de orgulho, respeito mútuo e admiração pelo crescimento do outro.

Dialogam, planejam e organizam suas tarefas, preocupados com o espaço de pertencimento, cuidam e zelam, por que faz parte de uma história de luta, da sua história, para os sujeitos a escola é o ethos, a morada aonde se nutre de verdades e de sonhos e aonde se busca forças no entendimento da realidade.

A prática educativa construída no coletivo evidenciada pelo trabalho nos permite entender que a *teoria pedagógica da escola do campo é gerada no exercício prático do convívio social*.

Nas rodas de debate, nas discussões em coletividade, a manifestação do corpo que expressa fatos, idéias e aspirações possibilitam o aprendizado a partir do *contato* do olhar, do mover - se em direção de seus interesses e dos interesses dos outros.

Nos eventos as manifestações corporais evidenciam a motivação, o orgulho, o respeito e a indignação quando o corpo se expressa ora aplaudindo, ora silenciando, ora observando em sinal de respeito pelo outro.

As brincadeiras entre os alunos e entre os professores, os *gestos que acolhem* e que aproximam. O cuidado com o outro, o aconchego em momentos de tristeza, medo ou dor.

As Pessoas que se encontram no espaço da escola *compartilham idéias* e fazem parte de um contexto em que a amizade, a solidariedade, a participação, a cooperação, e outros, não

permitem ignorar, repudiar, desdenhar ou humilhar, buscam um mesmo caminho e fazem parte de uma mesma realidade.

A expressão do corpo na prática educativa é evidente nos gestos, nas expressões do rosto, no acolhimento, na motivação, nas danças, nas cantigas, na valorização do conhecimento do outro e nas relações com a realidade desenvolvida na prática social.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Formação de professores na prática do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p.129 - 145, jul /dez, 2002.

BEZERRA NETO, Luiz. **SEM – TERRA aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas. SP: Autores Associados, 1999.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). **Educação e escola do campo**. Campinas: Papirus, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LENZI, Lucia Helena Correa. Significações da prática docente retratadas por educadores **de jovens e adultos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. In: LENZI, Lucia Helena Correa; CORD Denise (coords.). **Formação de educadores em EJA no campo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação Omnilateral**. 2003. 325f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

SILVA, Samuel Ramos da. **O corpo em movimento: comunicação e linguagem no coletivo de educadores de EJA do MST**. In: BELTRAME, Sonia; FREITAS, Helena; LENZI, Lucia Helena. (coord.). **Educação de Jovens e adultos: estudos e práticas do campo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.

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