

Bibliografía

- Borthwick, G. (1993). *Los espacios creativos en la educación*, Editorial Bonum, Argentina.
- Buroloa, S. (1985). *El pensamiento alternativo, una vía hacia la creación*, Editorial Progreso, Moscú.
- Busot, R. (1994). *Investigación educacional*. Maracaibo: Ediciones de la Universidad del Zulia.
- Castenela (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Disponible: www.rugfi.org.cl
- Diaz B. F. (2005). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una Interpretación Constructivista*, 2º Edición Editorial McGrawll, México.
- Elkonin, D, B. (1989). *Psicología del juego*, Editorial D. G Brasil.
- Huzinga, J. (1968). *Homo ludens*, Barcelona MC.
- Fingerman, J. G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*, Buenos Aires, Ateneo.
- Lanz, C. (1998). *El proceso educativo transformador*. Maracay: Invedecor.
- Leontiev, A. N. (1975). *Actividad Comunicación y personalidad*, Moscú.
- Monereo, C. (coord.) et al. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 5ª ed. Barcelona.
- Motta, C. (2004). *Fundamentos de la educación*. Colombia: Cerlibre.
- Papalia D. (2005). *Desarrollo Humano*. 9ª edición. Editorial McGrawll, México.
- Schiller, f. (1945). *La educación estética del hombre*, Madrid, Espasa Calpe.
- Torres, L. (2004). *Tres enfoques teórico-práctico*. México: Trillas.
- Trotter M. (2000). *Estrategias de Super Aprendizaje: Aprendizaje Significativo de Manera Sencilla, Agradable y Eficaz para Desarrollar el Potencial Intelectual*. Editorial Alfaomega, México.

6.80.

Título:

Formação de professores e Educação do campo: experiências entre a UFRRJ e os movimentos sociais

Autor/a (es/as):

Oliveira, Lia Maria Teixeira de [UFRRJ]

Lopes, Clarindo Aldo [UFRRJ]

Soares, Ana Maria Dantas [UFRRJ]

Estolano, Lilian Couto Cordeiro [UFRRJ]

Nogueira, Thamiris Nun Monteiro [UFRRJ]

Resumo:

Este texto analisa a experiência na formação de professores, na Licenciatura em Ciências Agrícolas, da UFRRJ, a partir das relações entre o meio universitário e os movimentos sociais. São experiências entre ensino, pesquisa e extensão, apoiadas por editais governamentais responsáveis por políticas sociais ou ainda de fomento, que nesta década se multiplicaram visando as reivindicações dos movimentos sociais pela educação básica e profissionalizante, que no campo visam também profissionalizar os seus professores que disseminarão o saber-fazer da agroecologia e agricultura familiar. A problemática circunscrita é que os movimentos sociais trazem à universidade uma pedagogia baseada na sua organicidade política, enquanto a universidade, nas ciências agrárias, está sobremaneira ainda tensionada pelo produtivismo e o tecnicismo enraizados nos acordos internacionais para o rural, mesmo num curso que vincula o agrícola e as humanidades. Os movimentos sociais se negam a formação pedagógica de seus professores naquele molde convencionalmente denominado de educação rural (modelo hegemônico fundiário), o que exige dos institutos/faculdades de educação uma revisão nos paradigmas tanto das ciências agrárias quanto nas ciências humanas e sociais. Tal revisão de paradigmas vem provocando uma percepção de profissionalização na universidade pelo olhar da educação do campo configurada nas novas ruralidades na relação entre a academia e as ações/experiências dos movimentos sociais numa sociedade de transitoriedades atravessadas pelas subjetividades construídas em espaços não somente físico, mas em redes. Essa concepção nos leva a refletir sobre as experiências exitosas de educação do campo de atores coletivos, como o MST e as redes de agroecologia, por exemplo, e que podem ser incorporadas num curso tradicional de formação de professores que tem como área de atuação novas políticas e epistemologias. No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa participante é a que se apresenta como pressuposto, uma vez que a participação de professores mais diretamente ligados ao curso, seja por meio da regência de aulas, seja na participação do colegiado de curso tem possibilitado as discussões sobre a revisão paradigmática; o envolvimento de estudantes com o diretório acadêmico tem, por outro lado provocado o debate, o que por sua vez promove a tensão necessária à transição em curso. Como resultados parciais temos um primeiro levantamento que demonstra que os estudantes ingressantes e que são originários do campo e dos movimentos sociais, trazem a percepção sobre o meio rural, carregada de elementos que fragmentam os espaços urbanos e rurais, interferindo nas representações de trabalho e profissão para os jovens, que por isso as lideranças quase que impõem a agroecologia como uma visão

salvacionista de mundo da agricultura familiar. A metodologia baseada na pesquisa participante é relevante, por si, pois contribui para tencionar espaços de produção do conhecimento e se propõe a resgatar a importância de um curso que há 49 anos age como sendo uma política de formação de professores para o ensino técnico e tecnológico agrícola, servindo de modelo inclusive para criação de uma Pós-Graduação em Educação Agrícola, o que pressupomos também, justificar este trabalho no campo da docência universitária.

Este ensaio busca discutir questões afetas à formação universitária que se configuram das experiências entre os atores dos movimentos sociais, sujeitos da formação de professores da universidade e as políticas públicas da década de 1990 até os dias de hoje. Diversos estudos e trabalhos originários de pesquisa e de atividades de extensão universitária são destacados com maior relevância, posto que estes trazem a realidade e os conhecimentos provenientes das relações intersubjetivas dos atores da educação do campo captadas pelo olhar desconfiado do institucionalizado; de tantas práticas pedagógicas que se configuram aquelas mais intensas e articuladas dessas relações, são as que se sobressaem dos laços entre políticas públicas, instituições, diversidade cultural e identidades.

Vale ressaltar que os autores deste ensaio escrevem estabelecidos no ambiente universitário, mas questionando a institucionalidade curricular e científica, porque denota uma “aparente” aceitação das novas configurações identitárias que se dão da instalação dos programas de educação do campo desde a intensificação das políticas públicas. Fala-se desde meados da década de 1980 de ruptura paradigmática e emergência de paradigmas contra hegemônicos aqueles da visão consolidada, no entanto, as referências científico-curriculares libertárias para serem implantadas estão requerendo um esforço hercúleo por parte dos docentes das instituições universitárias. Esforço que na verdade revela a dificuldade de aceitar práticas educativas que se definem na realidade dos atores que buscam a inclusão social. São expressões e falas populares que até então estavam ausentes no âmbito universitário. Neste contexto, as experiências estão acontecendo baseadas na pedagogia da alternância, que é uma proposta socioeducativa que nasce da vontade dos agricultores e comunidade rurais de educarem e dar formação profissional entrelaçando cultura, família e desenvolvimento regional-local sustentável, bem como pressupõe processos de gestão participativa da escola-comunidade. Nesta perspectiva pedagógica então os novos currículos são desenhados em tempos e espaços de formação que se associam como tempo escola e tempo comunidade.

O estreitamento de laços entre universidade e entidades/movimentos sociais tem sido proporcionado pelas políticas públicas, que dentre tantas, destacam-se aquelas sobre os processos de formação via graduação, educação básica e profissionalização. As principais ações

são provenientes do PRONERA, PROJOVEM, PROCAMPO, TERRITÓRIOS DA CIDADANIA, SABERES DA TERRA, ESPECIALIZAÇÃO do tipo RESIDÊNCIA AGRÁRIA, LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO cujo financiamento é concedido pela SECAD/MEC (atualmente denominada de SECADI), MDA/INCRA e com apoio complementar inclusive do CNPq e CAPES. Estas ações, visivelmente, tencionam política e pedagogicamente o campo de estudos universitários, na medida em que a constituição de indivíduos em atores sociais atuando sobre os espaços de formação dá margem a intervenções dos grupos organizados pela apropriação de saberes da cidadania e da profissão que, por conseguinte, modificam os processos de construção de conhecimentos.

Há também estratégias governamentais para a educação de jovens, adultos das populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, agricultores urbanos, etc. O governo tem investido massivamente nas políticas de expansão/universalização da educação básica, universitária e tecnológica que articuladas ao objetivo de provocar nos sujeitos investimentos em trabalho e renda, visam atender em parte as reivindicações dos diversos movimentos sociais pelo acesso ao conhecimento, a produção cultural, o respeito às territorialidades e às diferenças.

O CNPq, a título de exemplo, que desde a sua criação até o início desta década voltou-se apenas à pesquisa, produção cultural, científica e tecnológica, gradativamente, vai incorporando as demandas sociais pelo apoio em bolsas aos projetos ligados às ciências agrárias, para capacitar sujeitos militantes em conhecimentos especializados, tais como: Programa de Intervivência Universitária (Edital 23 do CNPq/MDA2008, Edital 4 para capacitar pessoal da agricultura familiar do MDA/INCRA/CNPq).

Movimentos sociais e Instituições: relação mediada pelas políticas públicas e novas identidades sociais

Notadamente, as experiências que vem sendo estruturadas para formação de sujeitos dos movimentos instituintes tem se dado pedagogicamente da alternância entre escola/universidade e comunidade. Mas, os esquemas formativos aplicados, efetivamente, são gerados dentro dos processos sociais do próprio movimento, inclusive, trazem para a universidade a sua organicidade política, formas de disciplinamento, estilos, filosofias e doutrinas que se entrelaçam configurando novos espaços de capacitação e de cultura/artes. Para eles é importante revelarem as identidades sociais forjadas das ruralidades, tal como se definem agricultores familiares, quilombolas, sem terra, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas biográficas, esses se definem como povos do campo. Desde os anos de 1980 os sujeitos dos movimentos se constituem cada vez mais sem as tutelas de intelectuais orgânicos de

partido, de instituições acadêmicas, de instituições sociais em geral, tal como analisa Martins (1981) sobre lideranças gestadas nas Ligas Camponesas nos anos de 1950 e o apartidarismo do MST.

No que diz respeito ao protagonismo dos movimentos sociais na atualidade das recentes políticas públicas, de certo há por parte desta investidora as forças sociais camponesas proativas. Não fossem estes, por exemplo, em meados da década de 1990 o PRONERA – Programa Nacional de Educação em Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária – não tinha lançado em pleno governo FHC que desprestigiava declaradamente o MST.

O resultado das práticas pedagógicas a partir dos cursos de graduação, EJAS e profissionalização de jovens e adultos agricultores foi o de construir saberes e fazeres que vem sendo apropriados por diversos outros atores coletivos como estratégia para transformar processos educativos das estruturas dominantes. Gohn (2003) situa a nova realidade dos movimentos entendendo-os como

“ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas (...) os movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou como agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes são produtos dessa comunicabilidade” (p13).

No campo acadêmico e cultural os processos identitários que atribuem sentido às escolas ocorrem ancorados por novas pedagogias que se constituem nos espaços de lutas sociais de sujeitos unidos em prol da garantia de educação escolar pública que incorpora as múltiplas dimensões da realidade camponesa. Então, no Brasil, há um trabalho inédito sendo estruturado pela Educação do Campo. Trata-se de processo social e político gerado nas expectativas por universalização da educação básica e superior dos movimentos sociais, onde a universidade por meio das políticas públicas e de gestão participativa passa a ser convocada para integrar como parceira, principalmente em bases sustentáveis. A realidade cultural, política e produtiva brasileira, nestes espaços de formação técnica dos camponeses é problematizada sob as condições subjetivas e objetivas que deram sustentação as mesmas.

Para Souza (2009) “a educação do campo tem problematizado tais questões entre as contradições sociais maiores que marcam a realidade brasileira. Não se trata de reduzir o mundo

dos trabalhadores do campo à sua realidade local; ao contrário, o movimento é de ampliação dos conhecimentos (...) a questão requer um pensar multifacetado, pois a permanência de trabalhadores no campo depende de política pública agrícola” (p. 51).

A concepção de Bourdieu sobre *campo* traduz neste texto o espaço de disputas entre as linhas de pensamento e de ação político-pedagógicas sobre a formação profissional nas ciências agrárias e no meio rural que na atualidade, o espaço acadêmico engendra as novas conceituações sobre educação em meio às novas ruralidades. Cabe dizer agora que a educação do campo é o resultado da luta política dos movimentos sociais propositivos. Esta se diferencia de processos de socialização marcados pelo produtivismo e o tecnicismo, denominados pela política educacional no passado de educação rural (enfatizava um modelo hegemônico agrícola e fundiário). A educação rural passou subsumida aos poderes locais que criaram as instituições agrárias da sociedade civil responsáveis pela divisão social e técnica do trabalho no campo⁵⁵. Trazemos a nossa discussão de educação do campo reconhecendo as diferenças de projetos de sociedade e de educação que circulam no espaço/tempo institucional e dos atores coletivos do rural, inclusive, projetos de formação das universidades.

O atual debate sobre a diversidade do campo, não pode ser compreendido apenas pela configuração da produção agrícola, de grupos hegemônicos. Na medida em que o espaço/tempo rural/agrário se entrelaça com outras dimensões e processos de socialização, a realidade de opressão diante do agronegócio já não é determinada como outrora. Os movimentos como forças sociais tem transformado os indivíduos em atores políticos que se definem pela territorialidade e as diferenças culturais. Situamos, ainda, a percepção de profissionalização na universidade pelo olhar da concepção de educação do campo configurada nas novas ruralidades, noção cunhada na relação entre a academia e as ações/experiências dos movimentos sociais numa sociedade de transitoriedades atravessadas pelas redes de subjetividades. Essa concepção nos leva a refletir sobre as experiências exitosas de educação do campo de atores coletivos, como a AARJ – Articulação Agroecológica do Estado do Rio de Janeiro – que aglutina outros movimentos formando uma rede social em prol da agroecologia, por exemplo.

Então, como dissemos, este trabalho inscreve-se no âmbito temático que engloba questões socioculturais e educacionais clássicas e contemporâneas, ultimamente bastante focalizadas na produção acadêmica sobre identidades e, que, objetivam uma compreensão não somente conceitual, mas também de práticas de educação do/no campo. Entendemos nesse contexto que essa prática social passa por processos de ressignificação nas identidades profissionais, uma vez

⁵⁵ Mendonça (1999) fez uma pesquisa sobre a institucionalização das ciências agrícolas e as três primeiras instituições do final do século XIX e dos anos de 1920 do século passado, onde ela descortina a intrínseca relação das Sociedades Rurais e dos latifundiários com os primeiros processos formativos nas ciências agrárias. Fato que até hoje de forma velada pode interferir na criação ou expansão da educação profissional agrícola, portanto, justificando a utilização da categoria bourdieusiana de campo.

que a produção agrícola, na atualidade, não é o único caminho para tratarmos a temática sobre a *Educação do Campo*. Trata-se de entender a produção agrícola num outro paradigma, o da Agroecologia. Praticamente todos os movimentos pela educação do campo articulam suas propostas de desenvolvimento pela agroecologia. Simpatizam com Paulo Freire porque este há muito defendia que qualquer movimento pela libertação da cultura do silêncio dar-se-ia a partir dos próprios oprimidos, que dali dar-se-ia inclusive a pedagogia apropriada pelos sujeitos do processo.

Então a articulação entre educação do campo e agroecologia forjada nos movimentos é a pedagogia, é o saber-fazer gerado na dinâmica política para ser um modelo alternativo ao que ficou estabelecido pela hegemonia como educação agrícola e rural, que pretende ser uma educação para a transformação superestrutural do campo. A educação do campo e a agroecologia é práxis identitária que não quer disputar com as práticas urbanas e da cidade, uma vez deste campo do saber-fazer se reconhece a interdependência entre territórios e culturas urbanas e rurais.

Importante salientar que a educação agrícola ao ser recontextualizada na dinâmica dos atores políticos no espaço/tempo rural, que mediada pelas políticas públicas provoca *ruralidades*⁵⁶, que expõem as experiências e pautas de reivindicações locais/nacionais, tencionando então as dinâmicas e as normalizações institucionalizadas. A tríade produção-território camponês-atores políticos possibilita engendrar outra perspectiva de educação rural que responde politicamente aos anseios dos atores pela preparação de homens e mulheres para luta pela reforma agrária com sustentabilidade ambiental. A práxis da educação do campo como processo de socialização crítico-dialética na esfera social entrelaçada à acadêmica, só tem sido possível entre os sujeitos que se encontram marcadamente pela diversidade político-cultural de um rural contemporâneo.

Embora, ainda, sofra com as permanências que teimam em trazer as representações do mundo de produção agrícola colonial ou traz representações políticas de determinados grupos hegemônicos locais, que na atualidade reconfigura a monocultura do agronegócio e dos transgênicos, esse lugar vem passando por transformações. Sobretudo, o espaço/tempo rural do presente entrelaça essas configurações hegemônicas com os micro-contextos dos demais grupos humanos e sociais do rural. Mesmo com a criação do PRONAF (Programa Nacional de Agricultura Familiar) ou PRONERA/MDA, a SECAD/MEC ainda assim as diferenças que nos qualificam culturalmente são percebidas pela maioria por meio de justificativas preconceituosas nas tipificações. O reconhecimento pelo diferente sociocultural ou étnico ficou resumido na

⁵⁶ Sobre o Conceito de *Ruralidades*, o Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade apresenta estudos associando ao rural contemporâneo, que é caracterizado pela diversidade político-cultural e não necessariamente se define na produção agrícola. (ver MOREIRA, 2002 e 2003).

questão da aceitação da diversidade. Tanto que o projeto de Educação do Campo saiu da gaveta com as Diretrizes Operacionais em 1999, com a força dos movimentos organizados em Congressos e Fóruns, que tencionando as instituições consolidadas reivindica a implementação de políticas de Estado que reconheçam as diferenças culturais, políticas e étnicas.

Ensaio algumas considerações finais

Aqui tomamos em consideração as experiências entre o institucional e o instituinte, entendendo-as como uma construção de base intelectual-prática, que cotidianamente faz-se reflexão sobre a própria prática ao seu redor. Vimos que a práxis dos atores do campo vem passando por transformações, o que não é diferente no campo acadêmico. O campo acadêmico, de socialização científica, passa por crises de identidades ou crise nos modelos de interpretação, o que configura processos de (des) territorialização e recontextualização. Nesse contexto, voltamos o nosso olhar para a política e o saber/fazer na educação do campo, pois os processos des-territorialização intensificam a revelação das permanências, regularidades, ambigüidades e ressaltam as tensões identitárias.

Os professores da educação (rural), notadamente, aqueles de instituições conservadoras e consolidadas no período de tecnificação da agricultura se vêm diante de um quadro desenhado como território camponês, marcado por relações seculares de hegemonia influentes nas esferas macro e micro estruturais, que refletem em identidades socioculturais e profissionais eivadas de determinações sociais e de origem colonial. A visão de escolarização até meados de 1990 reproduzia a qualificação profissional como espaço de reforço para acontecer o desenvolvimento e a tecnificação do campo somente pela grande produção. No entanto, as novas ruralidades constituídas em processos de saber-fazer pela libertação da opressão do agronegócio destarte mobilizam os atores coletivos como sujeitos de outros processos de socialização profissional pela agroecologia. Neste sentido, a agroecologia é o resultado da revisão paradigmática, interdisciplinar que congrega áreas de conhecimento e práticas organizativas conhecimentos populares para forjar uma visão de sociedade rural contra hegemônica, capaz de associar cultura, economia e ecologia para a sustentabilidade social.

As instituições agrárias ainda assim tem o agronegócio como teoria e prática porque a ciência dita “oficial” reconhece que é o conhecimento para ser socializado nas escolas/universidades. Mas mesmo tencionada as instituições de socialização têm aqueles que lutam pelas permanências e regularidades mantendo os espaços como no passado. Na concepção de Santos (2005)

Devido à formação de tipo disciplinar, os professores que enfrentam o desafio (...) estão sujeitos a ambigüidades e contradições que vão sendo corrigidas e adequadas na

medida do aprofundamento conceitual e principalmente, autocrítica entre os pares. Essa mudança atitudinal condiciona-se à mudança epistemológica: mudar um determinado conceito exige, por sua vez, mudanças de outros co-relacionados (...) na prática educativa moderna, os professores dedicam-se a explicações exaustivas em definições, conceitos, fórmulas e fazem uso da linguagem voltada para a racionalidade tecnocientífica” (p.8)

Portanto, nos atrevemos a refletir e trazer poucas constatações neste texto, que se configura como ensaio justamente por ser um meio de discutir a educação do campo sem ter maiores pretensões teóricas. Aqui a nossa preocupação é trazer evidências sobre teorias/práticas de formação que estão sendo realizadas pela mediação de políticas públicas, mas são geradas em processos de libertação pedagógica e de produção agrícola que são denominados de educação do campo. Sobretudo, ainda nessa cena complexa vemos a contra-hegemonia formando as redes de subjetividades originárias de atores/indivíduos institucionais que entendem a educação do/no campo na diversidade de sujeitos e atores que no cotidiano desenham a cartografia social. Por isso requerem políticas públicas participativas para emancipação do campo daquelas regularidades e permanências.

Pensar o que a educação do campo significa na atual tessitura social, é remeter ao *onde e por quem* a mesma é significada e ganha sentido político. A formação profissional de jovens no rural brasileiro na contemporaneidade é o lugar do agroecológico, da natureza, do turismo, da estética, do esporte radical, do cooperativismo redimensionados nas formas sociais, ambientais e humanas. A educação do campo não é feita pela universidade, mas pelos movimentos sociais em rede de subjetividades e tem a universidade e escolas como local/espço organizativo e social de recontextualização de saberes e práticas que são representações simbólicas afirmativas para novas identidades emancipadas.

Vários autores, brasileiros e estrangeiros, em diferentes eventos e publicações, vêm defendendo essa nova postura diante da complexidade que é a realidade atual; defendem processos formativos vislumbrando uma solidariedade efetiva, pautado num outro “saber cuidar” humano e da natureza. Assim, o componente ético e humano com o qual a educação superior e as instituições educacionais têm que estar afinadas não se esgota num código profissional, mas nas experiências e expressões de alteridade de grupos sociais unidos em projetos políticos e públicos.

Referências Bibliográficas:

- BELTRAME, S.A.B. *MST, professores e professoras: sujeitos em movimento*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2000.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. 2ª Edição. Rio de Janeiro Ed. Bertrandt, 1998.
- _____, *Razões Práticas sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papirus, 1997
- CHEVITARESE, L. *As 'Razões' da Pós-modernidade*. In: *Anais da I SAF-PUC*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2001.
- FREIRE, P. *extensão ou comunicação?* 6 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FISCHER, P. *Ensinar ou Produzir: o dilema das Escolas Agrotécnicas*. Goiânia/UFG. 1987.
- GOHN, M. da G. (org.) *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- IANNI, O. *A luta pela Terra*.Petrópolis/RJ: Vozes, 1981
- LEHER, D. *O MST e as Promessas da Modernidade* In: MOREIRA, J.R. ET AL. *Globalismos, Localismos e Identidades Sociais*. Rio de Janeiro: Imprinta Express. 2007.
- JESUS, E.L. *História e Filosofia da Agricultura Alternativa*.Rio de Janeiro: ASPTA, 1985.
- MAFESSOLI, M. *O Tempo das Tribos*. RJ: Forense Universitária, 1998.
- MARTINS,J.S. *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- , *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981
- MENDONÇA, S. *Agronomia e Poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.
- _____. *A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)*. In: *Revista Sociedade e Agricultura*. Vol. 14, RJ: UFRRJ/MAUAD Ed. 2006.
- MOREIRA, J.R. *Cultura, política e o mundo rural na contemporaneidade*. In: *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, nº 20, Rio de Janeiro: CPDA/Mauad. abr. 2003.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1990
- REVISTA EDUCAÇÃO, ano 26, n. 220. São Paulo: Agosto de 1999.
- OLIVEIRA, L.M.T. *Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações*. Seropédica/RJ: CPDA/UFRRJ, 1998.
- OLIVER, G.de S.; FGUEIRÔA, S.F.deM. *Características da Institucionalização das Ciências Agrícolas no Brasil*. Campinas: UNICAMP e FAFICH-UFMG, 2003.
- SANTOS, A. *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Cinco princípios para resgatar o Elo Perdido*. In: *Anais do I EBEC*. Curitiba: 2005.

- SILVA, J.G. *O Novo Rural Brasileiro*. In: Revista Economia, Belo Horizonte: 7(1): Unicamp, 1997.
- SANTOS, B S. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência - para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Volume I. São Paulo: Cortez. 2000.
- _____ *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002
- SOARES, A.M.D. *Política educacional e configurações dos cursos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?* Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2003 (tese).
- SOUZA, Dileno D. L. *Movimentos Sociais, ONGs & Educação: um estudo de caso*. Aparecida/SP: Ed. Idéias e Letras, 2009.
- SOUZA, M.A. de. *O Movimento da Educação do Campo, as Tensões na luta por um Direito Social e os Sinais da Construção de Políticas Públicas*. In: Revista ECCOS, São Paulo, v. 11, n. 1. P. 39-56, jan/jun. 2009.
- SOUZA, J. *A Modernização Seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora UNB, 2004.
- ZAMBERLAN, Sergio. *Pedagogia da Alternância: experiência da Escola Família-Agrícola*. Anchieta/ES. MEPES. Março de 1995.