



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA DA TERRA:  
SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO PARA EDUCADORES E  
EDUCADORAS DO CAMPO**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação/UFMG  
2010**

**TATYANNE GOMES MARQUES**

**PEDAGOGIA DA TERRA:  
SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO PARA EDUCADORES E  
EDUCADORAS DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação/UFMG**  
**2010**

M357p

Marques, Tatyane Gomes

Pedagogia da terra : significados da formação para educadores e educadoras do campo / Tatyane Gomes Marques. - UFMG/FaE, 2010.

183 f., enc. : il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz-Pereira.

Bibliografia: f. 163-170.

Anexos: f. 171-183.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação. 3. Educação rural. I. Título. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 370.71

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

**PEDAGOGIA DA TERRA:  
SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO PARA EDUCADORES E  
EDUCADORAS DO CAMPO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira - UFMG  
Orientador

---

Prof. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha - UFMG

---

Prof. Dr. Miguel Gonzales Arroyo – UFMG

---

Prof. Dr. João Valdir Alves de Souza – UFMG  
(Suplente)

---

Prof. Dra. Vânia Aparecida Costa - UEMG  
(Suplente)

Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras do campo, que mesmo diante de tantas adversidades, persistem, resistem e seguem esperançosos.

## AGRADECIMENTOS

Como agradecer, verdadeiramente, a quem esteve conosco, perto ou longe, ao final de uma caminhada? Que palavras escolher para expressar tudo o que sentimos e o reconhecimento de tudo o que fizeram?

Sei que palavras não bastam, mas com elas também posso dizer às pessoas que compartilharam comigo objetivos, momentos, angústias, conhecimentos e esta realização, o quanto sou grata por estarem ao longo da minha estrada. Por serem, muitas vezes, a carona, a estadia, a sombra, a ponte, a companhia, a luz...

Assim, por meio das palavras, agradeço:

A Deus, minha luz.

À minha família, que me colocou na estrada que vou aos poucos construindo. Pai, mãe, meus eternos educadores. Meus irmãos Herbet e Jean, minha irmã “Sara”, meus primeiros companheiros. Meu sobrinho Hércullys e minhas sobrinhas Caroline, Ana Júlia e Maria Eduarda, vocês são os amores mais doces da titia.

Ao meu esposo Sil, você é quem me encoraja a descobrir outras trilhas na minha caminhada. Você foi a sombra onde eu descansei por muitas vezes ao longo desse percurso, foi a companhia, a ponte, a luz... Obrigada.

À minha amiga, eterna professora e mulher guerreira, Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, por ter me ajudado a enxergar o caminho da Pós-graduação na FaE/ UFMG. Por ser também a estadia, a companheira. Obrigada. Você sabe que é um exemplo para mim!

Às meninas, Ana Cláudia, Jamila, Patrícia, Maíra e Elen, companheiras de apartamento, obrigada por tornar a minha estadia longe de casa mais divertida.

Aos colegas da Bahia, José Alves e Joseni, que estiveram comigo nessa andança pela Pós e por Belo Horizonte.

Às colegas de profissão e vida, Alessandra, Zene, Deyse Costa, Fausta Porto, Giane, Rita Brêda, Gildaite... Obrigada pela força, torcida e apoio.

Às amigas e amigos especiais: Lílian (minha Lilica), Débora, Alexandre, Oziel e Gabriel... Obrigada pelo apoio mineiro. Vocês foram muito importantes. Saibam que a Bahia está de portas abertas para recebê-los.

Aos professores e colegas da linha de Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos pelas colaborações. Agradeço, especialmente, ao professor João Valdir, parecerista do meu projeto de pesquisa, pelas observações feitas.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Perira, pelo profissionalismo com que me orientou e pelas experiências compartilhadas.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, instituição à qual estou vinculada. Minha gratidão é especial pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT/ *Campus XVII* – Bom Jesus da Lapa pela liberação e colaboração de sempre. Aos colegas de departamento agradeço o incentivo, a torcida e companheirismo.

À coordenadora da turma Pedagogia da Terra do *Campus XVII* da UNEB, professora Edna Moreira. Meus agradecimentos pela colaboração, acolhimento e parceria.

Aos educadores do campo, estudantes da Pedagogia da Terra e meus colaboradores nesta pesquisa, a vocês só tenho a agradecer. Aprendi muito ao encontrá-los nesta estrada. Passei a admirar suas culturas, suas causas de luta, suas histórias. Obrigada pela acolhida no curso, nas festas, nas reuniões e, especialmente, em suas casas e vidas.

(...) A liberdade da Terra não é assunto de lavradores.

A liberdade da terra é assunto de todos.

Quantos não se alimentam do fruto da terra.

Do que vive, sobrevive do salário.

Do que é impedido de ir à escola.

Dos meninos e meninas de rua.

Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.

Dos que amargam o desemprego.

Dos que recusam a morte do sonho.

A liberdade da terra e a paz do campo têm um nome.

Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções.

**(Pedro Tierra)**



## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Pedagogia da Terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo”, teve como objetivo interpretar os significados atribuídos pelos educadores do campo à formação no curso Pedagogia da Terra, desenvolvido na UNEB – *campus* de Bom Jesus da Lapa. O conceito de significados utilizado implicou compreender não só que temas (significados) eram os mais recorrentes nos depoimentos dos sujeitos investigados como também o porquê deles. Por esta razão, buscou-se estabelecer uma conexão causal entre a proposta de formação de educadores do campo, objeto desta investigação, e a educação do campo vinculada ao projeto político e pedagógico dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária. A abordagem que se fez necessária fundamentou-se, portanto, nos pressupostos qualitativos de pesquisa. Utilizou-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas, bem como de análises de documentos para contextualizar e caracterizar a proposta do curso. Por meio do diálogo com autores que também discutem a temática, entre eles Arroyo (2004, 2007, 2008, 2010), Caldart (1996, 1997, 2000, 2002, 2004, 2008), Diniz-Pereira (2004, 2008), Fernandes (2004), Molina (2009, 2010), Lins (2006) e por intermédio dos procedimentos adotados na análise dos dados, foi possível interpretar que os significados atribuídos pelos educadores do campo à formação no curso Pedagogia da Terra são pessoais, técnico-profissionais e políticos/ideológicos. Estes significados, recorrentes nos depoimentos dos entrevistados, vinculam-se, como evidenciado pelos dados, às experiências dos educadores, especialmente, à militância nos movimentos sociais de que fazem parte.

**Palavras-chave:** Formação de educadores e educadoras, Educação do Campo, Pedagogia da Terra, Significados.

## ABSTRACT

This research, entitled "*Pedagogia da Terra: Meanings from Rural Educators about their Teacher Education Program*", aimed to interpret the meanings assigned by rural educators to the "*Pedagogia da Terra*" Teacher Education Program, developed in Satate University of Bahia (UNEB) – at campus of Bom Jesus da Lapa. The used concept of "meanings" adopted in this thesis implied to understand not only the meanings themselves – the most recurrent in the statements of the interviewees – but also their reason. Therefore, we looked for establishing a causal connection between the proposal of this Teacher Education Program, object of this research, and rural education linked to the political and pedagogical project of social movements that struggle for land reform. The requested approach was based, then on the qualitative tenets of the research. Questionnaires and semi-structured interviews, as document analysis to characterize and contextualize the course plan were used. Through dialogue with authors that also discuss the theme, including Arroyo (2004, 2007, 2008, 2010), Caldart (1996, 1997, 2000, 2002, 2004, 2008), Diniz-Pereira (2004, 2008), Fernandes (2004), Molina (2009, 2010), Lins (2006) and through the procedures used in data analysis, it was possible to interpret the meanings assigned by rural educators to "*Pedagogia da Terra*" Teacher Education Program are personal, technical and professional; and, political/ideological. These meanings, recurrent in the interviewees statements, are linked, as evidenced by the data, to the experiences of these educators, especially to their activism in social movements to which they belong.

**Keywords:** Teacher Education, Rural Education, "*Pedagogia da Terra*", Meanings.

## LISTA DE SIGLAS

ACAPEB - Associação Cultural e Beneficente Antônio Pereira Barbosa  
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisas Educacionais  
CAB - Centro Administrativo da Bahia  
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base  
CENAFOR - Centro Nacional de Formação  
CETA - Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados e Acampados  
CODEVASF - Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba  
CONAE - Conferência Nacional de Educação.  
CONAQ - Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas  
CONSU - Conselho Superior Universitário  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
DCHT - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia  
DEDC - Departamento de Educação  
D.O.E - Diário Oficial do Estado  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FaE - Faculdade de Educação  
FATRES - Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da região do Sisal  
FETAG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura  
GT - Grupo de Trabalho  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MAB - Movimento dos Atingidos pelas Barragens  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MLT - Movimento de Luta pela Terra  
MNU - Movimento Negro Unificado  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
MTC - Movimento pela Terra e Cidadania  
PEC'SR - Projeto Especial de Colonização Serra do Ramalho  
PJMP - Pastoral da Juventude do Meio Popular  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PROCAMPO - Programa de Apoio à formação superior e licenciatura em educação do campo.  
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC - Pólo da Unidade camponesa  
REDA - Regime Especial de Direito Administrativo  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEC/BA - Secretaria Estadual de Educação da Bahia  
TE - Tempo Escola  
TC - Tempo Comunidade  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNIJUÍ/RS - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA - Universidade Federal da Paraíba  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

## LISTA DE FIGURAS

### MAPAS

- Figura 2 – Mapa de Localização dos *campi* da UNEB.....72  
Figura 3 – Mapa das Comunidades Rurais Quilombolas do Estado da Bahia..... 75

### GRÁFICOS

- Figura 1 – Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização  
Brasil – 2005..... 44  
Figura 4 – Localização das moradias dos estudantes/educadores(as) do curso Pedagogia  
da Terra da UNEB – *campus* de Bom Jesus da Lapa na Bahia.....89  
Figura 5 – Participação em movimentos sociais dos estudantes/ educadores(as) do  
curso Pedagogia da Terra na UNEB – *campus* de Bom Jesus da Lapa, na  
Bahia..... 91  
Figura 6 – Faixa etária dos estudantes/educadores(as) da turma Pedagogia da Terra na  
UNEB – *Campus* de Bom Jesus da Lapa, na Bahia.....95  
Figura 7 – Número de filhos dos estudantes/educadores(as) pais e mães..... 96  
Figura 8 – Estado Civil dos estudantes/educadores(as) da turma Pedagogia da Terra na  
UNEB – *Campus* de Bom Jesus da Lapa..... 98  
Figura 9 – Local da formação escolar dos estudantes/educadores(as) da turma  
Pedagogia da Terra na UNEB – *Campus* de Bom Jesus da Lapa, na Bahia.... 101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Funções docentes por grau de formação.....	39
Tabela 2	– Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes regiões – 2001/2004.....	42
Tabela 3	– Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio – Brasil e Grandes regiões – 2000/2005.....	43
Tabela 4	– Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2005.....	44
Tabela 5	– Proficiência em Língua portuguesa e matemática na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental por localização – Brasil – Saeb/ 2001.....	45
Tabela 6	– Distribuição da carga horária do curso “Pedagogia da Terra” na UNEB/ Bom Jesus da Lapa.....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	18
1.1 Sobre significados .....	20
1.2 Os sujeitos da pesquisa .....	23
1.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados: itinerários de pesquisa .....	25
<b>CAPÍTULO 1. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>31</b>
1.1 Estudos sobre a formação de educadores .....	31
1.2 Estudos sobre a educação do campo e seus educadores.....	35
1.2.1 Problematização .....	35
1.2.2 A proposta de Educação e Escola no/do campo .....	40
1.2.3 A formação dos educadores do campo: docência, luta pela terra e militância política .....	50
<b>CAPÍTULO 2. PEDAGOGIA DA TERRA: HISTÓRIA E SIGNIFICADOS DE UM NOME .....</b>	<b>62</b>
2.1 Criação e demandas do curso superior para a formação de educadores e educadoras do campo.....	62
2.2 Pedagogia da Terra: significados de um nome .....	67
2.3 O curso Pedagogia da Terra da UNEB/Campus de Bom Jesus da Lapa.....	71
2.3.1 A Universidade do Estado da Bahia/UNEB .....	72
2.3.2 Contexto de criação e implantação do curso na UNEB .....	73
2.3.3 A proposta e a organização do curso.....	78
2.4 A trajetória do curso Pedagogia da Terra e a configuração de uma identidade.....	86
<b>CAPÍTULO 3. SUJEITOS EM “FORMAR-AÇÃO”: MARCAS DISTINTIVAS.....</b>	<b>87</b>
3.1 Características da turma Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa/ Bahia .....	88
3.2 Perfis dos/as entrevistados/as.....	103
3.2.1 “Matuto” .....	103
3.2.2 “Marmatos” .....	105
3.2.3 “Santos” .....	107
3.2.4 “Corrinha” .....	108
3.2.5 “MariPTC” .....	110
3.2.6 “Reis” .....	111
3.2.7 “Nunes” .....	112
3.2.8 “P. de S” .....	113
3.2.9 “Eva” .....	115
3.3 Algumas inferências .....	117

<b>CAPÍTULO 4. PEDAGOGIA DA TERRA: SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO.....</b>	<b>121</b>
4.1 Significados Pessoais .....	121
4.2 Significados Técnico-Profissionais .....	131
4.3 Significados Políticos/Ideológicos .....	144
4.4 Pedagogia da Terra: uma compreensão exploratória dos seus significados .....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>171</b>



## INTRODUÇÃO

---

A pesquisa que deu origem a esta dissertação de mestrado procurou interpretar os significados que educadores e educadoras do campo atribuem à formação da qual participaram no curso superior Pedagogia da Terra.

O particular interesse neste estudo emerge, a priori, do meu envolvimento com os educadores/estudantes do curso Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa<sup>1</sup>, na Bahia, ao assumir, em maio de 2005, a coordenação Regional da turma no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – *Campus XVII* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)<sup>2</sup>. Como professora recém chegada à Instituição, vi na coordenação do curso uma possibilidade de contribuir com o trabalho ali assumido.

O curso Pedagogia da Terra no Estado da Bahia foi uma parceria dos movimentos sociais do campo – MST, CETA, FETAG, MLT, PUC, FATRES – com o governo federal, por meio do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e a Universidade do Estado da Bahia. Nesta, existiam até o ano de 2010<sup>3</sup> duas turmas de Pedagogia da Terra, sendo uma em Teixeira de Freitas<sup>4</sup>, *Campus X*, e a outra em Bom Jesus da Lapa. A criação do curso superior para formação de pedagogos e pedagogas da terra foi motivada pela crescente reivindicação dos movimentos sociais camponeses que perceberam a necessidade do curso superior para a atuação dos educadores na educação do campo. A necessidade da formação superior, é preciso ressaltar, nasce, ao mesmo tempo, da orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN – 9394/96, que em seu artigo 62, diz que os professores deverão ser licenciados em cursos de graduação plena para o exercício do magistério na Educação Básica.

---

<sup>1</sup> Município banhado pelas águas do Rio São Francisco, localizado na região centro-oeste da Bahia, a 796 quilômetros de Salvador, com uma população equivalente a 60.000 habitantes. As atividades fundamentais da economia são a agricultura, a pesca, o comércio e o turismo religioso com a Romaria da terra e do Bom Jesus. Esta religiosidade está ligada a um importante e vistoso bloco de granito e calcário cheio de grutas e fendas estreitas que é o morro da Lapa. O morro e suas grutas constituem a principal atração da cidade e atraem romeiros de todo o país para as celebrações religiosas que ali ocorrem. A cidade de Bom Jesus da Lapa concentra a segunda maior festa religiosa católica do Brasil. (veja mapa de localização do município no anexo 5)

<sup>2</sup> A UNEB é uma das quatro universidades estaduais da Bahia, criada em 1986, está presente em todas as regiões geo-político-econômicas do Estado por meio da sua multicampia.

<sup>3</sup> Dia 11 de março de 2010 ocorreu a solenidade de formatura das duas turmas de Pedagogia da Terra.

<sup>4</sup> Cidade do extremo sul da Bahia que traz em seu nome uma homenagem ao baiano Augusto Teixeira de Freitas – fundador do instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Ao participar do curso como coordenadora da turma, em Bom Jesus da Lapa, durante todo o trabalho de acompanhamento, planejamento, avaliações e interações, bem como as leituras que fui realizando, tornou-se cada vez mais latente o interesse em pesquisar a experiência de formação específica de educadores do campo. Interessei-me pelos educadores e educadoras do campo que participaram da formação universitária, no curso superior Pedagogia da Terra, e aos significados atribuídos por eles aos seus processos formativos e isto, particularmente, em relação ao curso que foi desenvolvido pela UNEB, no DCHT, *Campus XVII* em Bom Jesus da Lapa, na Bahia.

Estudos realizados por Nóvoa (1992) e Goodson (1992) apontam que cada educador tem um modo próprio de viver os processos formativos e de atribuir significados a eles. Também Weber (1993) diz que o principal interesse das ciências sociais é pelo significado atribuído pelos sujeitos às suas ações. Sendo assim, que significados são atribuídos pelos educadores/educadoras do campo à formação universitária? Em seus processos formativos, que lugar (valor) ocupa o curso superior Pedagogia da Terra, considerando como sujeitos desta investigação educadores que atuam na educação/escolas camponesas e que participam de movimentos sociais do campo?

Ao buscar analisar essas questões, a presente pesquisa torna-se relevante porque evidenciará, dentro do campo da formação de professores, um tema ainda silenciado pelas produções nacionais. Como apresentam levantamentos do tipo Estado da Arte feitos tanto por André (2006), de 1990 a 1998, como por Brezezinski e Garrido (2006), de 1997 a 2002, e pela própria pesquisadora, são inovadores os estudos que se dedicam à educação do campo<sup>5</sup> e praticamente inexistentes os que tratam da formação de seus educadores.

Pesquisar os educadores que atuam na educação do campo torna-se importante por várias razões: pelo silêncio quase total dessa temática na área da pesquisa sobre formação de professores; pela formação ser considerada, pelas investigações acadêmicas, um entrave para viabilização de uma política educacional expressiva para as populações do campo, por ser a formação uma maneira de se construir um projeto de campo como apontam os movimentos sociais que ajudaram a pensá-la (ARROYO, 2007; CALDART, 2008) e ainda por permitir

---

<sup>5</sup> Os poucos trabalhos encontrados tratam, na maioria dos casos, a escola do campo como “rural” (expressão que carrega uma representação do modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação). Já a expressão “educação do campo” vem sendo utilizada para denominar as práticas educativas e também as escolas, não só que estão no campo, mas que principalmente se vinculam a ele, às causas, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (FERNANDES, 2004). Como aponta Caldart (2008), trata-se de um conceito novo e em construção na última década.

interpretar/traduzir os significados das novas propostas de formação que vêm acontecendo no Brasil por intermédio de cursos como a Pedagogia da Terra, isto na perspectiva dos próprios sujeitos participantes da formação.

Acredita-se que é por meio da análise dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos inseridos nos processos de formação que se poderá traduzir a relevância dessas novas propostas. Elas têm quais significados? Como são construídos por sujeitos, educadores e educadoras de movimentos sociais do campo?

A tradução dos significados, nesse caso, é usada, como defende Geertz (1997), não para “simplesmente remoldar a forma que outras pessoas têm de se expressar em termos das nossas formas de expressão” (p. 20). Mas é, acima de tudo, para interpretá-los.

Justifica-se, portanto, o estudo realizado porque, além da relevância para o campo acadêmico/científico, o mesmo permite interpretar/traduzir os significados do curso Pedagogia da Terra para quem dele participou, podendo assim, motivar, juntamente com as pesquisas que vêm emergindo, novas propostas de formação de educadores das escolas do campo, considerando seus saberes e a própria experiência de formação por meio da Pedagogia da Terra, em Bom Jesus da Lapa, como referência.

## **1 PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Tendo em vista a natureza do problema deste estudo, que se volta, como já foi dito anteriormente, para a interpretação dos significados que os educadores e educadoras do campo, participantes da Pedagogia da Terra, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia, atribuem à formação recebida nesse curso, utilizei a metodologia qualitativa como estratégia de pesquisa.

Esta se fundamenta exatamente na tradição compreensiva e interpretativa dos objetos de estudo.

Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (PATTON, 1986 *apud* ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131)

Esta pesquisa trabalha com dados de natureza predominantemente qualitativa, uma vez que se procuraram desvelar os significados que tem a formação para os educadores e as educadoras do campo em questão. Para Patton (1986, p. 22), pesquisas como esta são “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações [...] citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamento [...]”. Daí a importância que tem neste estudo a caracterização dos sujeitos e a descrição das situações em que ocorreu a coleta de dados.

É preciso destacar que não se pretendeu apenas descrever os significados atribuídos pelos educadores e educadoras do campo à formação recebida junto à Pedagogia da Terra, mas, principalmente, interpretar esses significados, as ideias de valor que os perpassaram.

Como os significados que os sujeitos constroem não ocorrem no vazio, foi necessário neste estudo conhecer o contexto histórico de criação do curso Pedagogia da Terra, dentro de um projeto de educação do campo, e traçar o perfil dos educadores pesquisados, de maneira que se pudesse interpretar/conhecer as estruturas das significações atribuídas por eles à sua formação. Geertz (1989), pautado no pensamento de Weber, destaca que os significados estão envolvidos nas teias culturais e sua análise exige uma ciência interpretativa. O que pressupõe uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Tanto Weber quanto Geertz vão defender que a pesquisa interpretativa torna-se objetiva ao buscar compreender as relações causais do significado. Como esclarece Weber,

Procuramos compreender a realidade da vida que nos rodeia, e na qual nos encontramos situados, naquilo que tem de específico; por um lado, as conexões e a significação cultural de suas diversas manifestações em sua configuração atual e, por outro, as causas pelas quais se desenvolveu historicamente assim e não de outro modo. (2006, p.44)

Por que os significados atribuídos ao curso/formação Pedagogia da Terra foram mais políticos/ideológicos, pessoais e técnico-profissionais e não outros? Quais as conexões causais que justificam inferirmos tais significados? O que são mesmo os significados? Começamos então pela compreensão de significados que este trabalho utiliza.

## 1.1 Sobre Significados

Observa-se que as ciências culturais se preocupam não só com o que é experienciado pelas pessoas, mas também com o que é significativo para elas. (FILHO, 2007). Ou seja, as ciências culturais buscam pelo significado das ações humanas, pelo que as pessoas consideram importante nas suas experiências, pela sua subjetividade. Subjetividade entendida como processos pelos quais as pessoas explicam e descrevem, segundo seu ponto de vista/suas experiências, o mundo no qual elas vivem, percebem, sentem. É claro que subjetividade não se limita à individualidade das pessoas, ela está fortemente vinculada às relações estabelecidas socialmente.

Nunes e Ribeiro (2008), pautados nos estudos de Leontiev (1978), esclarecem que as possibilidades da subjetividade não têm origem na subjetividade individual, mas nas relações sociais nas quais a sua atividade está inserida. São essas relações sociais que propiciarão a atribuição de significados às ações.

Uma análise das discussões realizadas por Weber (1993) permite uma aproximação dessa compreensão, já que este autor afirma que o principal interesse da ciência social é o indivíduo, o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social. A ação é o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado e é social porque leva em conta o comportamento de outros indivíduos. Somente porque estão inseridos em um contexto social é que homens e mulheres podem atribuir significados ao que vivem.

Assim, cada pessoa, matizada pela singularidade das próprias vivências, é que poderá dizer o que é relevante para ela nas ações sociais que participa. Ou, como esclarece Weber,

Porque nenhum conhecimento dos acontecimentos culturais poderá ser concebido senão com base na significação que a realidade da vida, sempre configurada de modo individual, possui para nós em determinadas relações singulares. (1993, p.130)

Desta maneira, não existe nada que seja significativo *a priori*. “A ‘cultura’ é um segmento finito e destituído de sentido próprio do mundo, a que o pensamento conferiu – do ponto de vista do homem – um sentido e uma significação”. (WEBER, 1993, p. 130-131). São os homens que tomam posição em relação às suas ações, seja qual for esta posição e influem na construção do significado positivo ou negativo.

Weber refuta, deste modo, a ideia de cultura como um campo de significados normativos e definidos. Para ele, o mundo da cultura não é aquela dimensão da realidade social que confere sentido ao que os homens fazem, mas ao contrário, é aquela arena significativa em que os próprios homens atribuem valor ao que fazem. Para Cohn (2006)<sup>6</sup>, o relevante, portanto, são os próprios homens como atores que, ao agirem, orientam-se por diretrizes que lutam para fazer valer também para os demais. Estão em jogo não “valores” sem mais, mas “ideias de valor”<sup>7</sup>.

Em uma perspectiva Weberiana, o conhecimento científico-cultural, tal como o entendemos, encontra-se preso, portanto, a premissas “subjetivas”, pelo fato de apenas se ocupar daqueles elementos da realidade que apresentam alguma relação, por muito indireta que seja, com o acontecimento a que conferimos uma significação.

A significação de um fenômeno se apresentará para cada um de nós em uma ordem diferente já que “significativo” é sempre algo particular, que se torna significativo exatamente quando lhe atribuímos um significado afetivo, político, religioso, profissional.

Charlot (2000, p.56), por sua vez, apresenta as ideias de Francis Jacques (1987) que explicam que um enunciado é significante se tiver um sentido (plano sintático, o da diferença), se disser algo sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade). “Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém”. Tem “significação” o que tem sentido, que diz algo a respeito do mundo e se pode trocar com outros.

Fora do campo da linguagem e da interlocução, Charlot (2000) traduz essas ideias com uma tripla definição:

Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. (p. 56)

É significante o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. E isto só

---

<sup>6</sup> Tradutor, apresentador e comentarista da obra de Weber “A ‘objetividade’ do conhecimento nas ciências sociais”.

<sup>7</sup> Referem-se ao modo como os homens percebem e pensam os valores nas ações a que se entregam. (WEBER, 2006)

pode ser produzido por sujeitos dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.

Uma pesquisa que trata dos “significados” busca, portanto, compreender qual a relevância/valores têm para a vida dos sujeitos as atividades de que participam e envolvem-se. Nesta pesquisa se pergunta que relações<sup>8</sup> são estabelecidas entre os educadores e as educadoras do campo e o curso Pedagogia da Terra? Ou seja, quais significados tem a formação realizada no curso Pedagogia da Terra para educadores e educadoras do campo?

Ao serem feitas estas perguntas, já estamos partindo do pressuposto de que a formação realizada no curso superior Pedagogia da Terra tem significados para os sujeitos que dela participam, sejam eles positivos ou negativos. Mas ainda não se sabe quais são esses significados, como eles foram construídos e o porquê dos mesmos serem de um jeito e não de outro.

Desta maneira, a significação de que trata esta pesquisa vai de encontro ao conceito de significação de Leontiev, já que na concepção do autor,

A significação é o reflexo da realidade independente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significação pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento (...) (1978, p.96)

Aqui, contrastando com o pensamento de Leontiev, os significados são compreendidos como sendo construídos exatamente na relação dos sujeitos com a realidade. São os homens e as mulheres que elaboram os significados sociais das suas ações no mundo.

Na busca desses significados, Weber (1993) sugere o método *verstehen* proposto por Dilthey. O conceito de *verstehen*, de acordo com Filho (2007), permite que os pesquisadores lidem com o que é peculiarmente humano nas ciências sociais, ou seja, com a interpretação do fenômeno social com base nas perspectivas dos atores. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações.

Focalizando as características do método *verstehen*, Weber (*apud* FILHO, 2007, p.32-33) considera que há dois níveis que uma pesquisa que busca pelos significados pode seguir: o

---

<sup>8</sup> Quando se fala de relações são sempre relações de valores subjetivos.

primeiro nível é o da compreensão direta ou apreensão imediata da ação humana, tal como um gesto ou expressão, uma fala, sem qualquer inferência consciente sobre a atividade. Assim, este primeiro nível constitui uma percepção sobre o “que” de uma ação. O segundo nível de *verstehen* envolve a compreensão exploratória. Obtém-se tal compreensão quando os motivos que o indivíduo atribui à(s) sua(s) ação(ões) são acrescidos do “por que”.

Em função dos propósitos deste trabalho, os significados atribuídos ao curso Pedagogia da Terra são tratados nestes dois níveis, o da compreensão direta e o da compreensão exploratória. Buscam-se descrever os significados e interpretar os motivos dos mesmos serem uns e não outros.

## 1.2 Os sujeitos da pesquisa

Está claro que os sujeitos desta pesquisa são educadores e educadoras do campo que participaram da formação no curso superior Pedagogia da Terra no DCHT – *Campus XVII* da Universidade do Estado da Bahia – em Bom Jesus da Lapa.

A escolha desses sujeitos se deu especialmente pela minha atuação no curso Pedagogia da Terra como coordenadora da turma na Instituição. Foi justamente o encontro com esses sujeitos – educadores e educadoras do campo, participantes de movimentos sociais de luta pela terra – que me levaram a formular a questão principal deste estudo: Que significados têm a formação no curso Pedagogia da Terra para eles e elas?

Durante a minha atuação junto à/com a turma já havia construído alguns conhecimentos sobre esses sujeitos: eram, na maioria, educadores e educadoras envolvidos em movimentos sociais de luta pela terra; destes existiam os que já atuavam diretamente na educação escolar; outros eram militantes, mas que não se envolviam diretamente – digo em termos profissionais ou no movimento – com a escola. Via-os lutando pelos direitos de estar dignamente na universidade. Ouvia suas palavras de ordem e seus cantos que muito diziam do que são, do que almejam. *“Não vou sair do campo para poder ir para a escola. Educação do campo é direito e não esmola”*<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Trecho da música “Não vou sair do campo” de Gilvan Santos.



Durante minha atuação como coordenadora, mesmo sensível às lutas desses homens e mulheres, ainda não compreendia a amplitude de suas reivindicações. Que educação era essa que pregavam e que faziam ali diante de todos os meus sentidos? Por que educação do campo? Por que tantas simbologias?

Compreender, minimamente, essas questões só foi possível com este estudo e com a experiência de *estar com* esses educadores e educadoras, estudantes de uma pedagogia – que tento explicitar nesta pesquisa – como *da terra*.

Dito isto, esclareço, então, que os sujeitos deste estudo, inicialmente, foi todo o universo da turma Pedagogia da Terra da UNEB, *campus* de Bom Jesus da Lapa. Ao todo, 43 estudantes responderam aos questionários que tinham como objetivo principal traçar o perfil dessa turma.

Após a aplicação dos questionários e traçado o perfil do grupo, sentiu-se a necessidade de aprofundar questões que este instrumento não deu conta de responder. Assim, a partir dos perfis conhecidos pelo uso dos questionários e também pelas referências apontadas por estudos acessados, foram escolhidos nove educadores e educadoras para a realização de entrevistas semi-estruturadas. Pretendeu-se, por meio destas, dar maior densidade às análises.

Os sujeitos selecionados para as entrevistas atenderam a critérios definidos antes e durante o estudo e foram assim organizados:

- Por questões de gênero: foram escolhidos homens e mulheres para serem entrevistados. Ao final, participaram das entrevistas três homens e seis mulheres;
- Por questões de raça/ etnia: incluíram-se pessoas negras porque essa foi uma característica bastante relevante na turma de Bom Jesus da Lapa. Sete pessoas entrevistadas se declararam negras.
- Ser educador ou educadora na perspectiva da educação do campo: sete das pessoas entrevistadas atenderam a este critério;
- Ser, concomitantemente, educador e professor com função no movimento, ou seja, vincular-se às práticas educativas escolares e não escolares: quatro pessoas atenderam a esse critério;
- Ser professor/ professora sem participar do processo de educação do movimento social ao qual se vincula: uma pessoa entrevistada estava nessa condição no período da pesquisa;

- Já ser professor/a ao entrar no curso. Das nove pessoas entrevistadas, cinco atendiam a esse critério.

Por fim, foi escolhida uma pessoa para ser entrevistada que não se declarou educadora nem professora, muito menos exercendo função no movimento ao qual se filiava. Como este perfil de sujeito era muito destoante da maioria da turma, decidiu-se por incluí-la para entrevista. Afinal, quais significados têm uma formação em Pedagogia da Terra para uma pessoa que ainda não se reconhece como educador/a, nem é professor/a e que não exerce função no movimento social? Estes diferem dos significados atribuídos pelos outros sujeitos?

Como os sujeitos, participantes de movimentos sociais de luta pela terra, têm sido apontados como o diferencial desse tipo de formação (DINIZ-PEREIRA, 2004, 2008a) e como a própria identidade do curso está fortemente ligada a eles, como destaca Caldart (2002), optou-se por construir um capítulo – *ver Capítulo 3* – com as marcas distintivas que caracterizam a turma (coletividade) e os sujeitos entrevistados (singularidades).

Além disso, esta decisão foi tomada uma vez que os significados atribuídos pelos educadores e educadoras à formação só podem ser compreendidos se os vincularmos ao contexto de suas experiências coletivas e individuais.

### **1.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados: itinerário de pesquisa**

Um itinerário significa descrição de viagem; viagem; roteiro. (BUENO, 1989, p.360). É isto que vou fazer aqui. Descrever brevemente os procedimentos adotados nesta pesquisa tanto para a coleta de dados quanto para a análise dos mesmos.

Esta pesquisa se caracteriza ela própria como uma itinerância visto que a pesquisadora se deslocou para vários espaços para a realização da mesma. Deste modo, por conta do perfil dos pesquisados – moradores do/no campo de diversas regiões do Estado da Bahia – este estudo não se restringiu a um local demarcado. Significou extrapolação, deslocamento não só do espaço físico, mas da própria pesquisadora enquanto ser humano<sup>10</sup>. Assim, como uma

---

<sup>10</sup> Ao me deslocar de um espaço para outro fui aos poucos deslocando minhas compreensões sobre o objeto da pesquisa e ampliando alguns conceitos como da educação, da educação do campo, especificamente, e dos sujeitos desta educação.

itinerante que viaja, que percorre itinerários, eu o fiz como pesquisadora e aqui vou relatar como foi esse percurso.

Dada à organização do curso e seus tempos<sup>11</sup> de realização, tive que dar início à primeira etapa da minha pesquisa um pouco antes do previsto. O que não foi problema já que estava com tudo pronto para isto. Assim, após contato por telefone com a coordenadora da turma, fiz a minha primeira viagem de pesquisa. Mesmo acostumada com o trajeto Guanambi – Bom Jesus da Lapa<sup>12</sup>, neste dia, estava especialmente ansiosa, afinal estaria em contato com os sujeitos da minha investigação acadêmica como pesquisadora.

Apesar da ansiedade inicial, fui muito bem recebida pelos colegas de departamento e também pela coordenadora da turma<sup>13</sup>.

Somente após os procedimentos descritos é que os questionários foram entregues aos 43 estudantes ali presentes<sup>14</sup>.

O questionário (*vide em anexo 1*) teve como propósito principal evidenciar características singulares de cada estudante, permitindo uma seleção criteriosa dos/as entrevistados. Pesquisas como a realizada por Diniz-Pereira (2008a), por exemplo, apontam que a participação de educadores de movimentos sociais em programas de formação, como a Pedagogia da Terra, faz mais sentido se combinada ao envolvimento direto desses sujeitos no movimento social como um todo. A partir de informações como essa é que se definiu como um dos critérios de seleção dos entrevistados a participação direta dos mesmos nos movimentos sociais aos quais estavam vinculados. E claro, também se definiu por entrevistar sujeitos que não exerciam função no movimento. Assim, novas perguntas passaram a fazer parte da pesquisa: Que significados têm a formação para quem exerce função no movimento social ao qual está vinculado? E para quem não exerce, os significados são diferentes?

---

<sup>11</sup> O curso Pedagogia da Terra ocorre em regime de alternância. Seus tempos se organizam em Tempo Escola (TE) – que acontece no Departamento da UNEB em Bom Jesus da Lapa – e Tempo Comunidade (TC). Como o questionário foi aplicado a todos os/as estudantes tive que organizar o cronograma da pesquisa de modo que esta coleta de dados, via questionário, ocorresse no Tempo Escola quando todos os/as estudantes ainda se encontravam reunidos.

<sup>12</sup> Resido em Guanambi (região sudoeste do Estado da Bahia) - cidade localizada a 180 quilômetros de Bom Jesus da Lapa (região oeste).

<sup>13</sup> Na tarde do dia 05 de março de 2009, então, apresentei aos estudantes – educadores e educadoras do campo – a minha proposta de pesquisa. Esclareci quais eram os objetivos do estudo, seus referenciais e metodologia de trabalho. Os/as estudantes logo aceitaram o convite e dispuseram-se a participar. Por uma questão ética, todos/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (*vide em anexo 4*).

<sup>14</sup> Neste dia, soube que uma estudante estava ausente naquele Tempo Escola e a coordenação não sabia se a mesma retornaria ao curso. Por isso, considero o universo dos estudantes pesquisados como de 43 e não 44.

Por meio do questionário também se procurou saber qual a ocupação dos participantes do curso. Esse dado se tornou relevante no direcionamento da pesquisa uma vez que, a partir dele, fez-se necessário tratar do próprio conceito de educador/a na perspectiva de educação do campo. Alguns educadores desta pesquisa são professores enquanto outros trabalham em processos educativos não formais<sup>15</sup>. Ainda há os que são professores e educadores ao mesmo tempo.

Os dados coletados pela pergunta que tratou da ocupação, juntamente com as respostas dadas à questão aberta sobre o significado do curso Pedagogia da Terra para a formação pessoal e profissional, propiciaram muitas inquietações à pesquisadora. Isto porque os conteúdos dessas respostas apontavam para uma perspectiva alargada de educação e educador/a que não apenas a escolar e que, até então, eu não compreendia. Os conteúdos remetiam não só a dimensões pessoais e profissionais da formação, mas também a dimensões políticas. Por que falam tanto da educação para além da escola? Por que esse vínculo político tão forte? A busca pelos referências teóricos da educação do campo foi essencial nesse momento da leitura dos dados. Afinal, não era meu objetivo apenas fazer uma compreensão direta, apontar “o que” das respostas, mas sim fazer uma compreensão exploratória dos motivos para se descobrir o “por que” desses conteúdos/significados.

A análise de documentos como atas, relatórios de atividades semestrais, memorial, projeto do curso, cópias do Diário Oficial e editais também foi realizada. Ela permitiu contextualizar a criação do curso Pedagogia da Terra na UNEB, em Bom Jesus da Lapa. Por meio deles, foi possível acessar informações sobre a organização, funcionamento, avaliações, decisões e encaminhamentos da formação. Além disso, durante a análise dos questionários e entrevistas, tais documentos ajudaram a referendar ou refutar dados.

Como o objetivo era a interpretação dos significados, optou-se, então, por privilegiar as entrevistas como instrumento de coleta de dados. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.168), nas entrevistas qualitativas “tipicamente, o entrevistador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações,

---

<sup>15</sup> Gohn (2010) discute o conceito de educação não formal como sendo aquela que trabalha e forma a cultura política de um grupo, desenvolve laços de pertencimento, ajuda na construção da identidade coletiva (este é um dos grandes destaques, segundo a autora, da educação não formal na atualidade), pode colaborar para o desenvolvimento e fortalecimento do grupo, criando o que a autora denomina de acervo sociocultural e político de um grupo. Apesar de não ser desenvolvida nas escolas, Gohn diz que a educação formal e não formal interpenetram-se constantemente.

processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”. Era exatamente isso que se pretendia com esta pesquisa. Daí a escolha das entrevistas<sup>16</sup>.

Optou-se por preparar entrevistas qualitativas semi-estruturadas, também chamadas de focalizadas, ou semi-dirigidas, em que “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER 1999, p.168). Afinal, ao permitir que cada educador e educadora falasse do seu processo de formação não se negou a ele/a que se expressasse o mais naturalmente possível. Todavia, sempre fazendo novos questionamentos que tornaram possíveis as elaborações aqui apresentadas.

Importante destacar essa abertura que as entrevistas qualitativas dão a novas interrogações. González Rey (2002) diz que não se deve usar a entrevista na perspectiva qualitativa como instrumento fechado.

A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real. (REY, 2002, p. 89)

Investiguei também, por meio das entrevistas, como outras situações/pessoas/espacos tiveram importância na formação profissional de cada um e cada uma, relacionando com a formação desenvolvida pelo curso Pedagogia da Terra da UNEB campus de Bom Jesus da Lapa. Solicitei ainda que avaliassem o curso. O roteiro de entrevista<sup>17</sup> (*vide em anexo 2*) encerra-se com o questionamento sobre as expectativas em relação à atuação profissional ao término do curso. No final também se reservou espaço para considerações da pessoa entrevistada.

---

<sup>16</sup> Após a aplicação do questionário, dia seis de março de dois mil e nove, e com base nos apontamentos propiciados pelos dados coletados, decidiu-se por retomar e ampliar os referenciais de leitura para que os significados que vinham emergindo dos dados fossem melhor compreendidos. Esta decisão foi tomada antes de se iniciarem as entrevistas.

<sup>17</sup> O roteiro de entrevistas começa com a caracterização do ambiente (local em que a mesma foi realizada, horário de início e término, bem como as condições do ambiente. Isto envolve iluminação, ruídos, etc.). Este cuidado se tornou relevante porque há uma relação entre o local de produção do discurso, suas condições e o seu conteúdo. Inclusoe com a qualidade mesmo do registro das entrevistas. Todas as entrevistas foram gravadas em MP3 e depois transcritas. Após a caracterização, o roteiro de entrevista trata da identificação do sujeito depoente e segue com perguntas relacionadas aos motivos que levaram cada pessoa a fazer o curso de Pedagogia da Terra e as razões de ter sido em Bom Jesus da Lapa. Procurei aprofundar com as entrevistas, principalmente, questões relativas à formação. Pedi-lhes que refletissem sobre o curso do qual participam e tecessem considerações sobre o mesmo. Esta questão elaborada de forma mais ampla deu acesso a conteúdos já apontados nas perguntas abertas do questionário e permitiram, então, com o diálogo, saber as razões dessa recorrência. Por fim, todas as pessoas desta pesquisa são identificadas com pseudônimos escolhidos por elas mesmas. Desde a aplicação dos questionários que este procedimento foi adotado visando preservar suas identidades.

As entrevistas, pela sua natureza interativa fizeram com que eu – pesquisadora – *deslocasse-me* de lugar geográfico e de conhecimento. De conhecimento porque possibilitaram tratar da formação no curso Pedagogia da Terra e seus significados na perspectivas das pessoas que a fazem. De lugar geográfico porque tive que percorrer boa parte do Estado da Bahia para realizá-las<sup>18</sup>.

As entrevistas deram acesso a informações bastante ricas. Possibilitaram tratar de temas complexos, como os significados da formação, que não podem ser acessados em profundidade se não por meio desse instrumento/procedimento, já que são construções particulares, que ganham importância diferenciada na história de cada sujeito.

Pela riqueza das entrevistas, a análise de conteúdo foi eleita como a técnica de tratamento dos dados coletados. Na verdade, para Bardin (1977), a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Nela cabem muitos procedimentos (quantitativos ou não) de descrição dos conteúdos das mensagens. Para a autora “a análise de conteúdo, pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece” (p.135). Assim, pode-se perguntar: que temas estão presentes nessas mensagens? Quais são os assuntos abordados pelos depoentes? Quais os seus conteúdos?

Para a identificação dos conteúdos presentes nas entrevistas (e nos questionários), durante as transcrições feitas por mim, realizava também a leitura, denominada por Bardin (1977) de *flutuante*. Ou seja, estabelecia contato com as falas dos/as depoentes, deixando-me invadir por impressões e orientações. Pouco a pouco a leitura foi se tornando mais precisa e algumas inferências sobre o conteúdo foram sendo possíveis. Como alguns temas se tornaram recorrentes nas falas dos entrevistados, organizei-os em eixos, que denomino de “significados”.

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significados isoláveis. (BARDIN, 1977, p.105)

---

<sup>18</sup> O deslocamento geográfico foi uma necessidade apresentada pela própria organização do curso Pedagogia da Terra. Como já destaquei antes, a alternância, em Tempo Escola e Tempo Comunidade, fez com que os estudantes ficassem na Universidade apenas nos períodos de aula. Diferente da etapa de aplicação dos questionários, os estudantes estavam, no momento da realização das entrevistas, em Tempo Comunidade, sem nenhuma previsão de retorno às aulas na Universidade. Assim sendo, tive que ir ao encontro dos escolhidos para as entrevistas em suas localidades.

Assim o fiz. O texto das entrevistas foi todo marcado por mim usando pincéis de cores diferentes. Criei uma legenda que usei para recortar partes que tratavam da unidade de registro semântica (temático). Desta forma, então, cheguei aos significados da formação que serão apresentados no Capítulo 4.

Diante do exposto, optou-se por organizar esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, são abordados estudos que tratam da formação de educadores e da educação do campo que contribuíram para situar e compreender o objeto desta pesquisa. Além de possibilitar a interpretação dos significados atribuídos pelos educadores ao seu processo formativo, as produções acessadas provocaram questionamentos relevantes.

No segundo capítulo, é abordado o contexto histórico de criação e as demandas do curso superior para formação de educadores e educadoras do campo. Discutem-se os significados que o nome *Pedagogia da Terra* vem suscitando e por fim, apresenta-se o curso que foi desenvolvido na UNEB – *campus* de Bom Jesus da Lapa.

Já no terceiro capítulo são apresentadas as marcas dos sujeitos em formação no curso *Pedagogia da Terra* aqui estudado. Inicialmente é exposto o perfil da turma e, depois, os perfis dos sujeitos entrevistados. A intenção é que essas características possibilitem a compreensão dos significados atribuídos por esses sujeitos à sua formação. Isto porque os significados de uma ação ganham contornos singulares para cada grupo, para cada indivíduo.

No quarto capítulo, busquei interpretar os significados atribuídos pelos educadores do campo à formação no curso *Pedagogia da Terra*. Além de apresentar os significados recorrentes nos depoimentos dos educadores, procurei explicitar o porquê da recorrência de tais conteúdos – compreensão exploratória dos significados.

Finalmente, são expostas as considerações finais sobre esta investigação acadêmica. Neste tópico, procurei retomar de maneira sintética os objetivos e o percurso da pesquisa, explicitando, a partir dos referenciais acessados, as conexões causais que permitiram interpretar os significados atribuídos pelos educadores e educadoras do campo à formação realizada no curso *Pedagogia da Terra*, desenvolvido no *campus* da UNEB em Bom Jesus da Lapa.

## CAPÍTULO 1:

# CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

---

Neste capítulo, abordamos diferentes estudos que tratam da formação de educadores e a educação do campo. As referências aqui utilizadas ajudam a entender o objeto deste estudo – a formação de educadores e educadoras do campo – pois consideramos que o mesmo só pode ser compreendido se o vincularmos ao projeto de educação que se desenvolve por meio da atuação dos movimentos sociais do campo no Brasil. Dessa maneira, situamos nossa pesquisa junto aos estudos sobre a formação de educadores. Em relação ao movimento da educação do/no campo, as referências contribuem para compreendermos o conceito de escola e de educação do/no campo e, por fim, o próprio conceito de educador do campo que traz implicações às experiências de formação e a seus significados.

### 1.1 Estudos sobre a formação de educadores

Pesquisar a formação de educadores além de ser algo relativamente recente, tem assumido características mais compreensivas e interpretativas de investigação. O próprio campo da pesquisa é relativamente novo. Em 1973, tem-se o primeiro estudo mais sistematizado a respeito do campo da pesquisa sobre formação docente (PECK e TUCKER *apud* MARCELO, 1989). Até esse ano, a comunidade científica internacional em Educação não reconhecia o caráter acadêmico das pesquisas sobre formação de professores.

A consolidação desse campo, em nível internacional, ocorre apenas em 1986, com a revisão das pesquisas realizadas sobre formação de professores (LANIER e LITTLE *apud* MARCELO, 1989). Nessa revisão, os autores apontam a prevalência do caráter experimental nos estudos realizados até então, bem como uma dispersão de temáticas e caracterizam a pesquisa sobre formação docente como não sistemática, ideológica e trivial.

Zeichner (1998), em texto que trata das tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos, afirma que, em meados da década de 1970, predominavam nas pesquisas



sobre formação docente preocupações com a eficiência de métodos de treinamento. Ou seja, preocupava-se com a modelagem comportamental, examinando os efeitos dessa modelagem, dos métodos em si e não o significado dos mesmos para os professores.

Em 1986, Shulman realiza uma análise das pesquisas sobre o ensino e sobre a docência, classificando-as e, para tal, cria algumas tipologias:

As pesquisas processo-produto, que correlacionam a performance dos docentes e as capacidades subseqüentes adquiridas pelos alunos; o programa *academic learning time*, que vincula a performance do docente com o tempo de aprendizagem dos alunos; o programa sobre a cognição dos alunos, que também faz relação com as ações dos docentes; o *classroom ecology*, que examina as influências reflexivas das ações dos docentes e dos estudantes, em relação às quais busca-se o esclarecimento através de aspectos do pensamento dos atores; e o programa sobre cognição dos professores, que examina os pensamentos dos docentes em relação às suas ações. (In: BORGES, 2001, p. 62-63)

Por meio dessas tipologias de Shulman, percebe-se que boa parte delas não considerava o significado que os professores atribuem aos processos de formação. Poderíamos, então, perguntar: Que relações os docentes estabelecem com seus processos formativos? Estes têm significados para eles? Quais?

Nos últimos anos da década de 1990, os estudos sobre as pesquisas na área da formação docente, realizados por Shulman (1986), Martin (1992), Gauthier *et al.* (1998) e Zeichner (1998), apontam um deslocamento das abordagens positivistas experimentais “para a utilização de uma variedade mais ampla de metodologias de pesquisa e para a investigação de uma gama mais ampla de questões e temas de pesquisa” (ZEICHNER: 1998, p. 78).

Zeichner, então, afirma que, no final dos anos de 1990, nos Estados Unidos, havia quatro grandes categorias de pesquisa: 1) a *descritiva contemporânea* que oferecia informações sobre o estado da formação de professores naquele país ou, como disse o autor, que “buscam descrever os padrões da formação de professores em todo o país, ou estudos de casos detalhados de determinados cursos ou programas de formação de professores” (p. 79); 2) a *pesquisa conceitual e histórica* que “tem procurado identificar e debater diferentes abordagens ideológicas da formação de professores” (p.80); 3) *os Estudos sobre a natureza e o impacto das atividades de formação de professores* e 4) *Estudos sobre o aprender a ensinar*. Estes “têm procurado compreender a contribuição dos programas formais de formação no preparo dos futuros professores, tendo em vista as concepções e experiências

anteriores que eles trazem consigo e a influência do local de trabalho da escola depois de graduados” (p. 82-83). É em relação a esta última categoria que as pesquisas sobre formação de professores têm mais focado sua atenção, na última década, uma vez que o interesse volta-se para o processo de se tornar professor e não mais em como formar o professor, prescrevendo modelos de formação considerados melhores.

Esse tipo de preocupação também tem marcado as pesquisas sobre formação docente na Espanha (MARCELO, 1998). O referido autor aponta as inovações e mudanças organizacionais, curriculares e didáticas como mobilizadoras da necessidade, indiscutível, segundo ele, para a realização de pesquisas sobre a formação de professores com esse novo enfoque. Destaca ainda que o tema “aprender a ensinar” está enraizado no que se denominou o paradigma do “pensamento do professor”. “A pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem” (MARCELO, 1998, p. 51).

As pesquisas sobre formação de professores vêm, portanto, abandonando pouco a pouco os discursos prescritivos para abordarem os próprios sujeitos em seus processos de formação e os processos de construção das identidades docentes. Deixa-se de enfatizar os programas e passa-se a dar atenção aos sujeitos professores. O importante não é a vigência de valores já dados, mas os próprios homens como atores que ao agirem produzem eles próprios idéias de valor, percebem e pensam os valores nas ações a que se entregam (WEBER, 2006). Ou seja, o que está em questão não é “apenas” o curso, mas os significados que os educadores atribuem a ele, nas situações em que estão vivendo, nas escolas, nos movimentos sociais, nas suas histórias de vida.

É claro que essas mudanças nas abordagens dos objetos não ocorrem somente no campo da formação de professores. Essas são marcas das novas configurações sociais dos séculos XIX e XX, quando os cientistas sociais percebem que os modelos positivistas de produção de conhecimento não possibilitam compreender/interpretar determinados processos sociais e seus atores, sendo adequado o uso de análises mais qualitativas de pesquisa.

De acordo com o posicionamento de Weber (2006), no mundo do conhecimento científico, onde podemos incluir as pesquisas sobre formação de educadores, só se pode falar do que é, não de prescrever o que deveria ser. “Jamais será tarefa de uma ciência empírica produzir normas e ideais obrigatórios, para delas extrair receitas para a prática” (p. 8), o que ocorreu

durante muito tempo com as pesquisas sobre formação de professores. Geertz (1989) ressalta que as pesquisas não devem estar preocupadas em resolver problemas, mas em esclarecê-los. Dessa maneira, as pesquisas nesta área não devem se preocupar, a priori, com a produção de orientações para as práticas de formação, ou seja, com modelos ideais e sim em interpretar o próprio processo de formação.

No caso específico do Brasil, as tendências internacionais da pesquisa no campo da formação de educadores têm influenciado os estudos aqui desenvolvidos. Por meio do levantamento realizado por Brezenzinski e Garrido (2007), em relação ao período de 1997 a 2002, fica claro o crescimento do campo da investigação sobre formação de profissionais da educação no país, tanto quantitativamente quanto qualitativamente.

Já o trabalho anterior, realizado por André (2006), que cobre o período de 1990 a 1997, revelou que apesar da produção discente (dissertações e teses) sobre Educação quase ter dobrado, o número de pesquisas sobre formação de professores não acompanhou esse crescimento. Das 834 dissertações e teses produzidas, apenas 284 tratam do tema formação de professores. Foram analisados também por André artigos de periódicos, bem como os trabalhos do GT “Formação de Professores” da Associação Nacional de Pesquisas Educacionais (ANPEd). Essa análise

...permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. (p. 13)

Como se observa, a autora considerou entre os temas ditos “silenciados” os trabalhos que abordam a formação de educadores para atuar junto a movimentos sociais e destacou que, apesar de se encontrarem pesquisas sobre formação do educador para o ensino rural, é evidente que esse conteúdo merece muito mais atenção nas investigações acadêmicas.

Comparando o Estado do Conhecimento produzido por André – 1990 a 1997 – com o que foi realizado por Brezezinski e Garrido – 1997 a 2002 – percebem-se avanços a respeito das pesquisas sobre a formação de educadores. A compreensão de quem são os profissionais da

educação<sup>19</sup> e o próprio uso dessa categoria demonstra um alargamento das pesquisas, assim como a utilização de metodologias interpretativas e compreensivas que deslocam o foco das investigações para os sujeitos em formação. As autoras reconhecem que esses avanços são marcados, além das influências internacionais de pesquisa, pelas próprias configurações vividas pelo campo da formação docente no país.

Houve uma mudança de eixo nos objetos pesquisados, pois a produção discente sobre a categoria *Trabalho Docente* foi muito maior do que a que se refere à *Formação Inicial*, categoria absolutamente predominante no estudo anterior. (p. 49) (grifos da autora)

A categoria “Trabalho Docente” trouxe um conjunto diversificado de pesquisas sobre práticas docentes, práticas escolares observadas no cotidiano da escola e da sala de aula, além de experiências de auto-formação, estudos sobre avaliação da aprendizagem e avaliação de impacto de reformas. Destacam-se, dentro desta categoria, os estudos de práticas e saberes docentes com análises interpretativas e compreensivas de como os professores se tornam os profissionais que são. Ou seja, as pesquisas realizadas no Brasil, no final da década de 1990 e início do século XXI, passam a ser influenciadas pelas discussões que vêm marcando o campo da formação de professores em outros países, como foi mencionado anteriormente. É nesse contexto que emerge o tema da formação de educadores do campo por meio da oferta do curso de “Pedagogia da Terra”.

## 1.2 Estudos sobre a educação do campo e seus educadores

### 1.2.1 Problematização

Os levantamentos feitos por André (1990–1997) e por Brezezinski e Garrido (1997–2002), mesmo sendo bastante abrangentes, não apresentam dados específicos de pesquisas sobre a formação de educadores do campo uma vez que esses dados se encontram diluídos entre outros estudados. Isso “dificulta a percepção de que a educação rural ocupa um lugar importante dentre as várias modalidades e níveis da educação” (EVANGELISTA, 2005, p.

---

<sup>19</sup> No levantamento das pesquisas, realizado por Brezezinski e Garrido (2006), as autoras usam o conceito de profissionais da educação que identifica “os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (p.11).

40) e mais, não permite, até agora, conhecermos os significados da formação do educador do campo.

As poucas referências ou quase silêncio do tema da formação de educadores do campo nos levantamentos feitos pelas autoras acima referidas não acontece por alguma falha no trabalho realizado. A justificativa reside acentuadamente nas poucas pesquisas que temos sobre os educadores do campo e sobre sua formação. Fato que está vinculado ao valor relativo do setor agrícola em relação ao setor industrial e de serviços na nossa história (DAMASCENO e BESERRA, 2004), o pouco investimento na educação no campo, a pouca importância dada à formação de educadores no Brasil e, especialmente, ao educador de um lugar de importância relativamente menor, o do campo, se comparado ao da cidade.

No caso do valor do setor agrícola para os investimentos em educação do campo, Damasceno e Beserra chamam a atenção para o seguinte:

A própria idéia da universalização da educação é decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um nível mínimo de educação/especialização. Não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada. (2004, p.77)

Assim, apesar das iniciativas isoladas, Azevedo (*apud* WEREBE, p.31) afirma que “a educação teria de arrastar-se através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagrupada”. É somente a partir da década de 1930 e mais acentuadamente, das décadas de 50 e 60 do século XX, que a educação no meio rural no Brasil é encarada com mais seriedade. Nesse período vivemos aceleradas transformações sociais e econômicas.

O que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto de interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial. (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 75)

É importante lembrar que o paradoxo se dá em decorrência de vários fatores, dentre eles, o grande êxodo rural em busca da promessa de uma vida melhor na cidade, que se industrializava. A Educação no campo é, então, levada ao debate porque, dentre os fatores da época, o êxodo rural foi atribuído em grande parte à escola, ou seja, ao modelo de escola rural que tínhamos. Rocha pontua que isso ocorreu devido à “necessidade e a urgência de uma

escola rural reformada, como meio de evitar a atração das classes pobres rurais para a cidade” (2004, p.74).

A partir desse contexto dos anos 50 e 60, pesquisas e publicações na área de Educação começam a mostrar a precariedade da escola do campo: “Professores com pouca formação escolar, com baixa ou nenhuma remuneração, escolas precárias, falta de material, altos índices de evasão, baixo aproveitamento pedagógico por parte dos alunos, dentre outros” (MARTINS, 1974; CALAZANS, 1979; MAIA, 1982; CENAFOR, 1985; TURFFI, 1985; *apud* ROCHA, 2004, p. 76). Tais escolas apresentam, em geral, currículos pouco adequados à realidade em que se encontram, ou seja, têm como referência o espaço urbano e muitas vezes trabalham em função do êxodo rural ao mostrar a cidade como lugar da civilidade, do progresso.

Sendo assim, nas representações sociais, a pesquisa de Rocha (2004) ressalta que a cidade constitui-se historicamente o local do desenvolvimento e da felicidade, enquanto o campo representa o atraso, o caipira, o conservadorismo e a rusticidade. Rocha organiza o segundo capítulo da sua tese mostrando os significados constituídos ao longo da história do Brasil em relação ao ser indígena/ser nobre português; ser posseiro/ser coronel; ser trabalhador rural/ser produtor rural; ser Sem Terra/ser empresário rural. Nessas relações de poder e conflito, a autora analisa os sentidos que a palavra “terra” vai suscitando, ora a Terra é de Deus/ora a Terra é Deus; ora a terra é do Estado/ora a terra é de negócios; terra como bem comum e a terra de produção.

Essas categorias utilizadas por Rocha marcam o próprio significado/objetivos da escola vinculada aos valores rurais, servindo para converter/ilustrar; ruralizar/urbanizar; sendo a escola da/na fazenda; escola rural/escola do campo. As representações construídas ao longo da história, portanto, sustentaram um conjunto de sentidos que desqualificam os sujeitos pobres do campo. Na reflexão de Menezes Neto (2009) o agronegócio consegue impor-se não só nas relações de produção, mas também nos debates educativos, pois se apresenta como a comprovação de que o campo pode e deve ser um local de produção moderna, tecnológica, capitalista. Assim, “esses fatos constroem a ideologia do agronegócio e a apresentam como o caminho a ser seguido por todos os que não são ‘porta-vozes do atraso’” (p.27). O autor conclui que também na ideologia escolar, pensa-se na formação para esse mundo moderno e não para o “atraso” que representaria o mundo camponês. Ou seja, não dá para

compreendermos a falta de investimento na educação e na formação de educadores do campo desvinculada da própria concepção de campo.

A falta de políticas de formação de educadores e educadoras tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo. (ARROYO, 2007, p. 170)

As políticas de formação de educadores do campo não tiveram lugar de destaque, pois se acreditava que “a evolução natural da sociedade capitalista levaria à extinção do rural”, ou seja, “acaba-se o rural e acabam-se juntos os problemas da educação rural” (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p.77). O Estado – influenciado e influenciando, por todos os motivos apresentados – nunca fez grandes investimentos na Educação no campo. As autoras citadas acrescentam que,

Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as Universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado. (p.78)

Daí não termos muitas pesquisas que tratem da educação no campo (comparando-se com as que discutem a educação urbana) e menos ainda que tratem da formação de seus educadores porque essa formação não existia, o que em geral existia era a ausência de uma preparação específica ou, como alguns documentos apontam, o que existia/existe, em muitas regiões do país, ainda era/é uma “formação inadequada”. Como destaca o Relatório Final da Educação na Reforma Agrária (MEC/INEP, 2005), os resultados evidenciam que “na quase totalidade dos níveis/modalidades de ensino existentes, prevalece a existência de uma proporção elevada de escolas com professores formados no ensino médio magistério” (BRASIL, 2005, p.92).

**Tabela 1 – Funções Docentes por Grau de Formação**

Região geográfica	Total		Funções Docentes por Grau de Formação (%)					
			Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
<b>Ensino Fundamental - 1ª a 4ª</b>								
Brasil	615.745	205.820	2.913	6.913	265.426	154.349	347.406	44.558
Norte	44.992	33.426	176	1.846	27.299	28.444	17.517	3.136
Nordeste	152.709	112.919	1.539	3.797	89.822	90.501	61.348	18.621
Sudeste	273.078	31.828	658	449	104.793	20.695	167.627	10.684
Sul	93.926	20.134	416	408	29.179	10.547	64.331	9.179
Centro-Oeste	51.040	7.513	124	413	14.333	4.162	36.583	2.938
<b>Ensino Fundamental - 5ª a 8ª</b>								
Brasil	742.285	106.534	93	187	92.569	49.728	649.623	56.619
Norte	44.974	15.658	4	60	9.914	9.830	35.056	5.768
Nordeste	185.657	50.956	66	57	49.227	29.664	136.364	21.235
Sudeste	335.726	16.214	16	14	17.633	4.686	318.077	11.514
Sul	117.254	17.879	1	22	8.845	3.224	108.408	14.633
Centro-Oeste	58.674	5.827	6	34	6.950	2.324	51.718	3.469
<b>Ensino Médio</b>								
Brasil	493.601	14.822	7	5	20.524	1.676	473.070	13.141
Norte	29.268	1.823	1	5	978	359	28.289	1.459
Nordeste	115.045	5.114	3	0	9.726	869	105.316	4.245
Sudeste	236.700	4.057	0	0	5.086	197	231.614	3.860
Sul	77.326	2.590	0	0	2.788	121	74.538	2.469
Centro-Oeste	35.262	1.238	3	0	1.946	130	33.313	1.108

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela DTDIE.

Os dados do Panorama da Educação do campo, disponibilizados pelo INEP (2006), mostram que no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6 % dos professores das escolas rurais tinham formação superior enquanto nas escolas urbanas esse contingente representava 56,4 % dos docentes. O documento ainda acrescenta:

O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.931 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. (INEP, 2007, p. 33).

Considerando a formação de boa parte dos professores das escolas no campo como insuficiente, os documentos reforçam em seu discurso esse fator como o principal entrave para a viabilização de uma política educacional eficiente para atender à educação básica nas escolas no campo.

No entanto, é preciso reconhecer que há propostas de formação de educadores sendo desenvolvidas por iniciativa dos movimentos sociais do campo. Faz-se necessário, então, que compreendamos como tais propostas surgem e o porquê delas surgirem no bojo dos movimentos sociais que lutam pela terra e não por iniciativa do Estado. Ainda mais relevante, torna-se saber quais os significados que os sujeitos participantes dessas experiências de formação atribuem aos cursos dos quais tomam parte.



Assim, antes de tratarmos da formação dos educadores e das educadoras do campo, é necessário situarmos o contexto do movimento pela educação do campo já que é aí que nascem e são gestadas as experiências de formação como a que é analisada neste trabalho.

### 1.2.2 A proposta de educação e escola no/do campo

A educação do campo nasce, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), de outro olhar sobre o campo. Olhar este dos próprios sujeitos que vivem no/do campo. É nessa vinculação com o campo, seu movimento histórico e os sujeitos que nele vivem que se propõe, então, a compreensão dos conceitos de educação e escola no/do campo.

Desde a segunda metade da década de 1980, mesmo com idas e vindas, foi ocorrendo na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” diz a constituição que passa a nos reger desde 1988.

Quanto ao texto da carta de 1988, pode afirmar que proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do país. (Parecer n. 36/2001, p. 187)<sup>20</sup>

Nesse processo de reconhecimento da educação como direito, o movimento docente e o pedagógico progressista<sup>21</sup> foram agentes importantes de luta. Entretanto, “os homens e mulheres, as crianças e os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 10).

---

<sup>20</sup> Parecer dado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

<sup>21</sup> O movimento pedagógico progressista é resultado da inquietação de muitos educadores que, a partir da década de 60, manifestam suas angústias em relação ao rumo que vem tomando a educação. Suas discussões e questionamentos dirigem-se à educação, com ênfase na escola pública. Segundo Libâneo, o termo progressista é tomado emprestado de Snyders e designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidente que a pedagogia não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (1989, p. 32).

Na busca por explicações para essa não inclusão dos povos do campo com suas especificidades temos duas hipóteses apresentadas por Arroyo (2007): o paradigma urbano da educação e a tradição de políticas e normas generalistas.

Se analisarmos a inspiração do direito à educação constata-se que o paradigma da mesma é urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direitos. “Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (ARROYO, 2007, p.158). A essa idealização da cidade, como mostra Rocha (2004) em sua tese, corresponde uma imagem do rural como lugar de atraso, do inferior, do arcaico.

Nas últimas décadas consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira foi esta a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 11)

Mesmo a visão de campo sendo assim construída, Arroyo (2007) nos lembra que o campo e seus povos não foram completamente esquecidos nas políticas e ordenamentos legais. A palavra “adaptação”, utilizada nas leis, é uma demonstração de como o campo e seus sujeitos são compreendidos. Vejamos o caso da LDB 9394/ 96<sup>22</sup> em seu Artigo 28: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Dessa maneira, pensada a partir do paradigma urbano, a educação para a população que vive no campo deve ser “adaptada” ao “outro lugar”. “A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação pensados no paradigma urbano” (ARROYO, 2007, p. 159).

As conseqüências dessa forma de tratar o campo e seus sujeitos são muitas: a secundarização do campo; a falta de políticas para todas as áreas do campo, saúde e educação especialmente; campo visto como o quintal da cidade. Os serviços dos profissionais que se estenderão ao

---

<sup>22</sup> Mesmo com as críticas que são feitas, há um reconhecimento do avanço, ainda que do paradigma urbano, em relação às inovações propostas pela LDB 9394/96 no que se refere às adequações em relação aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas, organização escolar própria, incluindo adequação do calendário; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

campo, desta forma, incluindo aí os professores, também serão de forma adaptada. Arroyo (2007, p.159) diz que, conseqüentemente,

Serviços adaptados, precarizados no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.

Para exemplificar a situação precária de tratamento do campo, os dados do Panorama da Educação no Campo, elaborados pelo INEP, em 2006, que utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2004), mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural corresponde a quase metade da estimada para a população urbana. A escolaridade média é de 4 anos para as pessoas que vivem no meio rural na faixa etária de 15 anos de idade ou mais, enquanto que são 7,3 anos na população da cidade. Vê-se que mesmo na Região Sul, onde a situação é menos grave, há uma defasagem de 2,7 anos de estudo em relação à população urbana. A situação é ainda mais contrastante na Região Nordeste, onde a população rural com 15 anos ou mais tem em média 3,1 anos de estudo, o que equivale menos da metade da escolaridade média da população urbana (6,3%).

**Tabela 2 - Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões – 2001/2004**

Regiões Geográficas	Anos de Estudos					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
<b>Brasil</b>	<b>6,4</b>	<b>6,8</b>	<b>3,8</b>	<b>4,0</b>	<b>6,9</b>	<b>7,3</b>
Norte	5,6	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,5	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,5	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

Em relação às taxas de analfabetismo ainda temos também os piores índices na situação domiciliar rural em relação à urbana. Pela síntese dos indicadores sociais elaborados IBGE

(2006), baseados no PNAD (2005), 25,0% da população adulta na zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana a taxa é de 8,4%. Quando analisadas taxas de analfabetismo funcional<sup>23</sup> os índices elevam ainda mais.

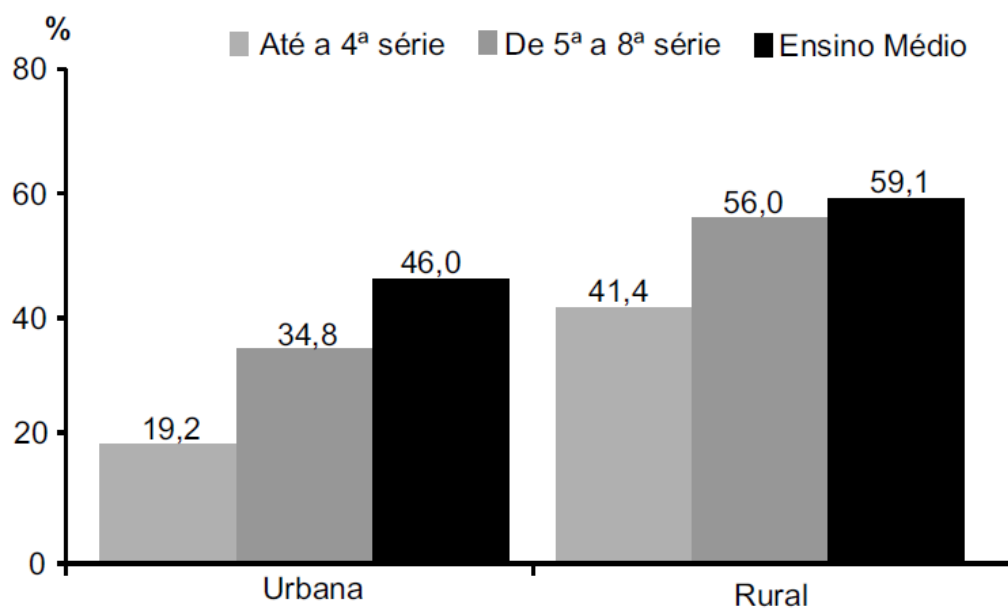
**Tabela 3 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2005**

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%)		
	Total	Situação do domicílio	
		Urbana	Rural
Brasil	11,0	8,4	25,0
Norte	11,5	8,9	20,0
Nordeste	21,9	16,4	36,4
Sudeste	6,5	5,7	17,2
Sul	5,9	5,1	9,8
Centro-oeste	8,9	7,9	15,4

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005. Tabela elaborada pela autora.

Outros dados que caracterizam a precariedade da educação rural diz respeito à distorção idade-série. Da comparação entre as taxas de distorção idade-série por localização, sobressai a acentuada diferença entre as áreas rurais e urbanas no ensino fundamental, diferença que se minimiza de forma significativa no ensino médio. Todavia, “é preciso lembrar, no entanto, a baixa cobertura do ensino médio nas áreas rurais do País” (Panorama da Educação do campo, 2006, p.20).

<sup>23</sup> Pessoas com menos de quatro anos de estudo. Conceito, segundo a Unesco, mais adequado para se avaliar a realidade social do mundo moderno. O número de pessoas nestas condições alcançava a taxa total de 23,5%, em 2005, no Brasil. Considerando a situação domiciliar, os números mostram que enquanto nas áreas urbanas a taxa média é de 19,3%, nas áreas rurais chega a 45,8.

**Figura 1 – Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil – 2005**

Há grandes diferenças entre as regiões do país, como é o caso do Norte e Nordeste, que exibem taxas de 53,7% e 44,5%, respectivamente, nas séries iniciais, e de 65,2% e 63,4% nas séries finais do ensino fundamental rural. “Esses dados confirmam um cenário já conhecido de acentuadas disparidades regionais no que concerne aos indicadores de desenvolvimento educacional” destaca o documento Panorama da Educação do campo (2006, p.20).

**Tabela 4 – Taxa de Distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2005**

Regiões Geográficas	Taxa de distorção idade-série											
	Ensino Fundamental								Ensino Médio			
	Até a 4ª série				De 5ª a 8ª série							
	Urbana		Rural		Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
<b>Brasil</b>	<b>29,0</b>	<b>19,2</b>	<b>56,3</b>	<b>41,4</b>	<b>47,5</b>	<b>34,8</b>	<b>66,5</b>	<b>56,0</b>	<b>54,8</b>	<b>46,0</b>	<b>63,1</b>	<b>59,1</b>
Norte	43,6	30,6	63,5	53,7	62,4	46,6	76,9	65,2	73,3	65,6	76,7	73,1
Nordeste	48,0	30,8	63,1	44,5	67,6	52,0	79,7	63,4	70,8	64,4	76,7	71,6
Sudeste	15,9	11,8	35,0	23,8	35,7	24,0	53,2	38,4	48,3	34,9	54,4	43,6
Sul	15,3	11,5	20,4	15,0	31,1	23,8	36,6	27,5	39,9	29,7	39,9	31,5
Centro-Oeste	26,9	18,4	41,8	31,4	53,1	36,4	63,0	48,9	57,4	44,1	57,7	53,6

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela DTDIE.

Ainda para ilustrar a realidade vivida pelos povos do campo, no que se refere à educação, os resultados do Saeb sobre o rendimento escolar exemplificam as desigualdades entre a educação ofertada no campo e a educação ofertada na cidade.

**Tabela 5 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental por localização – Brasil – Saeb/2001**

Localização	Ensino Fundamental			
	Língua Portuguesa		Matemática	
	4ª série	8ª série	4ª série	8ª série
Urbano	168,3	235,2	179,0	243,4
Rural	134,0	198,9	149,9	202,5
<b>Variação</b>	<b>25,6%</b>	<b>18,3%</b>	<b>19,4%</b>	<b>20,2%</b>

Fonte: MEC/Inep – Saeb/2001.

A proficiência dos alunos das áreas rurais em Língua Portuguesa e Matemática é em média 20% menor que a dos alunos das áreas urbanas, apesar dos resultados dos estudantes da cidade também estarem abaixo do desejado.

Os dados apresentados, antes de tudo, retratam as conseqüências do assim chamado “paradigma urbano”, tão bem explicado por Arroyo (2007), para a educação daqueles e daquelas que vivem no campo. Eles *ainda* dão ênfase aos aspectos negativos da educação do campo em detrimento das tantas experiências positivas que vêm ocorrendo nesse espaço. Assim, os indicadores representam o paradigma urbano e também colonial do pensar e fazer educação. Caberia perguntar: Quem diz que os povos do campo são analfabetos? Quem elaborou o conceito de alfabetização que é usado para avaliar universalmente os sujeitos sem direitos universalizados? Como afirma Molina (2006), dados como esses não podem ser utilizados apenas na ótica da avaliação dos sistemas de monitoramento ou para reforçar a imagem negativa do campo já que a educação escolar no campo chega a ser um paradoxo tamanha a ausência e a precariedade da sua oferta.

A segunda hipótese tratada por Arroyo (2007) para não inclusão dos povos do campo no reconhecimento dos direitos é a da tradição de políticas e normas generalistas. Nossa forma de pensar e nossas práticas supõem políticas universais e generalistas, válidas para todos, portanto, sem distinção, explica Arroyo. Essa tradição, como nos recorda o autor, sempre inspirou as LDBs da Educação, os currículos e os livros didáticos.

A “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado”, foi um grande avanço. Inclusive para a luta pela educação do campo. Porém, ela não significou o reconhecimento das especificidades. “As ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças” (ARROYO, 2007, p. 161). Se assim não for, não há sentido algum os cursos de formação de educadores e educadoras do campo, como os de Pedagogia da Terra. Muito menos tem sentido pensarmos na garantia do direito universal à educação para sujeitos concretos, históricos, do campo. Como afirma Caldart (2004, p.150), a educação do campo, “como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria”.

A ideia de direito também é tratada por Molina (2008) no texto “A Constitucionalidade e a justicialidade do Direito à Educação dos povos do Campo”. No texto citado, a autora discute em que se fundamenta a ideia do direito defendido pelos movimentos sociais do campo. Segundo argumenta, a principal característica da ideia de direito é ser universal, ou seja, referir-se a todos os seres humanos, independente da condição social. Todavia, a universalidade defendida é aquela que respeita as especificidades.

Esta idéia central do fundamento da ação coletiva dos sujeitos sociais do campo na luta pela construção do seu direito à educação: a igualdade declarada na Constituição não se restringe à mera disposição formal. Garante e, mais, exige ações concretas do estado no sentido de materializar o exercício concreto dos direitos a todos os cidadãos. (MOLINA, 2008, p.23)

Nessa perspectiva, se pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, como os são os sujeitos do campo, seremos obrigados a pensar políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. (ARROYO, 2007; MOLINA, 2008).

Entretanto, faz-se necessário refletir sobre o que alerta Caldart:

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. (CALDART, 2008, p.73)

Vistas assim, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo (sem perder o que é universal) passa a ter um sentido para a garantia de direitos nas especificidades de seus povos e dos processos sociais a que se vinculam suas lutas. Porém, a educação do campo não é só a escolarização. A educação do campo é conceituada como uma educação que nasce de uma outra forma de pensar o campo em um outro projeto de desenvolvimento, assim como é pensada a partir da compreensão do direito concreto e não abstrato dos sujeitos que vivem no campo ou se vinculam a ele.

Autores como Caldart, Molina, Arroyo, Fernandes, Cerioli (2004) ao escreverem os textos do livro “Por uma educação do campo” deixam claro, em muitas passagens, que conceito de educação os movimentos sociais pensam.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser *educação*, no sentido amplo do *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p.23)

Pelos referenciais que temos, “o conceito de educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere” (CALDART, 2008, p.69). A materialidade de origem nos remete à tríade Campo-Política pública-Educação. Ou seja, só se tem hoje a discussão sobre a educação do campo porque os sujeitos do campo, que lutam por terra, por condições de vida digna, passaram a lutar por escolas no campo. Isto se deu uma vez que compreenderam que não podiam ter uma vida digna no campo sem o acesso aos bens sociais que são direitos universais, mas ainda não universalizados.

Foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do campo, afirma Caldart (2008). Fernandes (2004) também ressalta que:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (p.137)

A educação do campo nasceu, portanto, da combinação de muitos fatores como a mobilização dos movimentos sociais pela garantia dos direitos à educação, pelas lutas dos sem-terra pela



implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, pelas lutas de muitas comunidades para não perderem as escolas, suas experiências de educação popular que tinham nas comunidades. A educação do campo nasceu tomando/ precisando tomar posição nos projetos de campo.

Para tomar posição em outros projetos de campo, afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.53), é preciso ter claro que “A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país”. Daí, vale o que destacam os autores citados:

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (p.27)

Resumidamente, podemos afirmar que o movimento de luta pela educação do campo, na visão de Caldart (2008), constitui-se de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser.

A educação do campo é negatividade – *denúncia/ resistência*, luta contra – Basta! De considerar natural que sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

A Educação do campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*. (p.75)

Como vemos, a educação do campo abarca em seu conceito não apenas a visão de escola, mas uma perspectiva mais ampliada de educação. Ainda tendo como referências principais os textos de Roseli Salete Caldart (2004, 2008) aprofundaremos os conceitos de educação e de escola do campo.

**Primeiro**, “na educação do campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia”, ressalta Caldart (2008, p.77), mesmo que a relação seja constante. Assim, “a

visão de campo da Educação do campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões”. (p. 78)

**Segundo**, as lutas e o debate da Educação do campo sobre políticas públicas acabaram por se centrar na escola e no processo de escolarização. Entretanto,

A educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais; porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo. (CALDART, 2004, 156)

A partir dessa compreensão, Arroyo (2007) vai destacar o caráter inovador de um projeto de educação dos movimentos sociais do campo. Ou seja, não se faz educação no vazio, desvinculada de um ideal de sociedade. Daí que a luta dos movimentos sociais do campo passou da articulação *Por uma educação básica do campo* para a luta *Por uma educação do campo*. Isto é, na visão do movimento da educação do campo, para destacar:

a) que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto dos processos formativos já constituídos pela humanidade; b) que o direito à escola do campo, pelo qual lutamos, compreende desde a educação infantil até a universidade. (CALDART, 2004, p. 157)

**Terceiro**: a educação do campo tem dado centralidade à luta pela democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo sua importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo. Mas Caldart (2008) traz alguns pontos para reflexão sobre o tipo de conhecimento que se busca ter acesso com a educação do campo, produzidos por quem e a serviço de quais interesses. Como uma questão tensa, ela explica que se for fiel aos movimentos sociais que deram origem à própria educação do campo, será preciso combinar a luta pelo acesso universal pelo conhecimento, à cultura, à educação com a busca pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos

também como produtores de cultura, de educação. Isto tensiona algumas concepções dominantes<sup>24</sup>.

**Quarto:** a Educação do campo, segundo Caldart (2008), precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa da idéia de que existe o outro. Até porque os sujeitos do campo são diversos<sup>25</sup>.

Dentre os tantos desafios que se apresentam à educação do campo, a formação dos profissionais para atuarem no projeto de educação e de escola que a mesma abarca também se revela necessário/provocador e tensiona a própria forma de pensar a formação.

Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Os piores índices de escolarização continuam nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros. Essa perversa realidade, tão constante quanto excludente, interroga a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas.” (ARROYO, 2007, p.62)

Ao interrogar a tradição de políticas e normas generalistas, pretensamente universalistas, os movimentos sociais do campo em parceria com universidades têm experienciado a formação dos educadores que atuam ou atuarão na educação do/no campo.

### 1.2.3 A formação dos educadores do campo: docência, luta pela terra e militância política.

A formação dos educadores e educadoras do campo, como a que aconteceu no curso superior Pedagogia da Terra, traz no bojo de sua discussão uma forte vinculação com o projeto de educação e escola do campo já apresentado no item anterior.

Algumas pesquisas/publicações que tratam da formação dos educadores do campo que foram acessadas (ARROYO, 2007, 2010; ANTUNES-ROCHA, 2009, 2010; CALDART, 2004, 2002, 1997; CASAGRANDE, 2007; COSTA, 2005; COSTA, 2006; DINIZ-PEREIRA, 2004, 2008; LINS, 2006; MOLINA, 2010; JESUS, 2010) abordam a mesma em uma perspectiva

---

<sup>24</sup> Dentre as concepções dominantes a autora vai destacar o chamado cognitivismo e a (falsa) centralidade da instrução nas práticas educacionais, e especialmente na escola. Além, do mito da ciência, que tudo explica e tudo resolve.

<sup>25</sup> Os pontos destacados são tensões do próprio conceito/ campo de discussão da Educação do campo. Estes demandam muitas reflexões, debates.

ampliada: política, ideológica, de identidade com a terra e como um modelo crítico de formação.

Para Arroyo (2007, p.166) as experiências de formação “trazem novas dimensões do ser profissional da educação, de seus vínculos com as lutas sociais, com a construção de identidades coletivas”. São esses vínculos com causas, principalmente ligadas à Reforma Agrária, à identidade, cultura, terra, território, que ampliam o próprio conceito de quem é, ou melhor, quem são os educadores do campo. Caldart (2004) parece concordar com esse ponto de vista:

Na experiência do MST, consideramos como educadores: as professoras e professores da rede pública, assentados ou não, acampados ou não, que atuam na escola; os outros funcionários e funcionárias que trabalham na escola; as pessoas voluntárias da comunidade que atuam em algum tipo de atividade pedagógica ligada à escola (monitores de oficinas ou do tempo-trabalho, por exemplo); técnicos e técnicas que atuam no assentamento e que também são chamados a contribuir no acampamento dos processos produtivos desenvolvidos pela escola... Há também a chamada equipe de educação do assentamento ou do acampamento, geralmente constituída por representantes das famílias Sem Terra que embora não seja responsável apenas pelas atividades da escola, pode representar um apoio político e pedagógico importante para o grupo interno, ou mesmo participar efetivamente dele quando for muito pequeno. (p.124)<sup>26</sup>

O conceito de educador/a do campo apresentado por Caldart retoma a ideia do projeto de educação dos movimentos sociais para além da escola. Os vínculos da educação são com um projeto social dos movimentos que lutam pela reforma Agrária. A educação, ou melhor, a escolarização, é apenas uma particularidade dessa luta. Isto dito, fica claro, pelas referências acessadas, que a formação de educadores do campo não almeja apenas a instrução, a formação pedagógica. “A educação não é tratada de maneira isolada de toda uma prática de militância pela transformação social [...]”. (CASAGRANDE, 2007, p.83)

Assim sendo, a formação do educador e da educadora, dentro do projeto de educação do campo, compreende:

Um processo através do qual as educadoras e os educadores constroem as competências sociais, políticas e técnicas, necessárias à sua participação criativa nas ações transformadoras que estão sendo produzidas pelo (através do ou com o) MST, desde o lugar e o tempo específico da educação. Isto quer dizer, estar preparado para implantar um projeto/ movimento educacional coerente com o projeto/ movimento

---

<sup>26</sup> Como será melhor explicado no capítulo 3 desta dissertação, o conceito de Caldart justifica a escolha dos sujeitos desta pesquisa. Não foram entrevistados apenas educadores/educadoras que atuam como professores/as nas escolas do campo.

político-pedagógico que tem sido produzido na luta pela Reforma Agrária e pela transformação social em nosso país. Fazer a leitura destes movimentos e conseguir impulsioná-lo em outros tipos de ações educativas é o grande papel, e portanto, demanda formativa, de quem se pretende um/a Educador/a da Reforma Agrária, ou mais especificamente, do MST. (CALDART, 1997, p. 109-110)

Como o conceito de educador/a do campo e da sua formação é entendido para além da docência/escola, destaco agora o tratamento dado por algumas pesquisas/publicações acessadas sobre esta questão.

Lins (2006), em sua dissertação de mestrado, ressalta a formação política das educadoras e educadores do MST. Para tal, analisa o sentido filosófico e ideológico dessa formação referente a seu significado na construção de uma educação emancipadora. A pesquisa parte do pressuposto de que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) busca concretizar a proposta de educadores e educadoras que atuam em suas escolas sejam militantes. Compreende que somente a função técnica não é suficiente para o projeto de construção de uma educação voltada para a transformação humana e social, sendo necessária, portanto, a formação política e ideológica dos sujeitos envolvidos com o Movimento. Assim, a autora diz que:

Para o MST propiciar uma nova cultura escolar no/para o campo faz-se necessário que seus educadores compreendam a dimensão de seu projeto político-pedagógico de educação, buscando superar as desigualdades, processo de exclusão, no qual se encontram. (p.23)

Lins (2006) afirma que essa compreensão da formação vem sendo adotada e praticada pelo MST, objetivando preparar seus/suas educadores/as para lidar com a multiplicidade de desafios, tanto no espaço das escolas dos assentamentos e acampamentos, como na sociedade. Para isso associam a dimensão política como elemento da dimensão ideológica da ação educativa, assegurando que seus/suas educadores/as criem e desenvolvam as competências destinadas à transformação da realidade escolar e da sociedade.

Partindo da compreensão de formação política e ideológica dos/as educadores/as do MST, o trabalho de Lins (2006) destaca que as práticas formativas de educadores/as do campo, desenvolvidas pelo Movimento, explicitam um significado emancipador e não domesticador. A perspectiva da emancipação<sup>27</sup> analisada pela autora é explicada pelo fato dos movimentos sociais do campo, no caso o MST, terem uma proposta educativa, que almeja a realização do

---

<sup>27</sup> A autora usa o termo emancipação como sinônimo de liberdade porque, segundo ela, a emancipação tem a ver com desprendimento, se libertar de algo, portanto, o ser livre é o ser emancipado (LINS, 2006, p. 31).

ser humano autônomo, capaz de pensar e inferir sobre a realidade, aspectos pelos quais se busca atingir a emancipação.

Ao entender a importância da dimensão técnica e política na formação dos educadores que vão atuar nos espaços da sala de aula – o que neste caso a autora vai chamar de educador/professor<sup>28</sup> – a concepção de educador do MST ultrapassa a visão tradicional.

Pode-se inferir que isso acontece por incluir em sua pauta a luta pela terra, ou seja, a militância político-ideológica.

Nessa perspectiva, o processo de formação deverá atingir a dimensão de elevar a consciência política do educador, fazendo-o exercitar a tarefa de educar desvendando a realidade na qual ele e o educando estão inseridos, seja na sala de aula, na marcha, no acampamento ou na rua. (LINS, 2006, p.69)

Os educadores/professores demandam, com base na pesquisa de Lins, uma formação técnica para exercer profissionalmente a função e política no sentido de se comprometer com a educação do campo, com a luta pela Reforma Agrária. Necessitam de conhecimentos para compreender/intervir nos processos de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo ampliem a luta pela educação do campo.

No caso da formação política do/a educador/a do campo, vinculado/a a movimentos sociais, a referida pesquisadora vai enfatizar que esta é uma necessidade, uma finalidade e um objetivo. Esta formação ocorre, pelos dados do seu estudo, em vários espaços/tempos. Não se restringe apenas aos encontros ou cursos formais, faz parte do cotidiano e da realidade desses sujeitos.

Conforme entrevista realizada, fica evidente que as informações geridas cotidianamente servem como elemento de aprendizagem coletiva, subjacentes a essas informações estão as experiências que são vivenciadas pelo grupo, tendo como ponto de partida a realidade. (LINS, 2006, p.81)

---

<sup>28</sup> Há uma diferenciação/ tensão do conceito de educador e do conceito de educador/ professor. Nas pesquisas e publicações de Caldart (2008, 2004, 1997), por exemplo, destaca-se que todo aquele que está nos diferentes espaços organizativos da luta do movimento é educador. Porém, nem todos os educadores militantes trabalham vinculados à escola.

Na pesquisa realizada por Diniz-Pereira (2008a) também aparece esse dado relativo à formação dos/as educadores/as do campo como sendo uma experiência que extrapola a simples participação em um curso de preparação profissional.

As minhas entrevistadas confirmam essa idéia ao afirmarem que participar de um desses cursos é apenas uma parte de todo o programa de formação e isso funcionaria como uma espécie de “complemento” do processo de se tornar um educador Sem Terra. (DINIZ-PEREIRA, 2008a, p. 163)

Baseado em seus dados de pesquisa, Diniz-Pereira (2008a) considera que a participação no programa de formação de educadores/as do MST parece fazer mais sentido e, provavelmente, ser mais eficaz, se combinada ao envolvimento direto dos participantes no Movimento como um todo. Tal consideração nos instiga a verificar se o curso estudado nesta investigação acadêmica terá realmente mais significado para aqueles e aquelas que se envolvem mais diretamente com as ações dos movimentos sociais a que se vinculam. Esta é uma questão que merecerá atenção em nosso estudo.

Os trabalhos de Diniz-Pereira (2004, 2008a) que tratam do tema da construção da identidade de educadores militantes, por meio das histórias de vida de educadoras do MST, tiveram como foco os elementos que influenciam as educadoras<sup>29</sup> a tornarem-se militantes de um movimento social que luta pela reforma agrária e justiça social. Ao mesmo tempo, analisou a influência do próprio Movimento sobre o processo de construção de uma identidade de educador/a militante.

Na pesquisa de doutoramento, Diniz-Pereira (2004) destaca o comprometimento político, as experiências coletivas de trabalho e solidariedade como elementos constitutivos da identidade do/a educador/a do campo.

São elementos como esses que permitem, no texto “Modelos Críticos de formação docente: a experiência do MST” (2008a)<sup>30</sup>, o autor destacar o programa de formação de professores do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no Brasil, como um exemplo de preparação de profissionais da educação que se enquadra entre os modelos críticos de formação docente. O

---

<sup>29</sup> Foram entrevistadas onze educadoras, em quatro diferentes estados brasileiros: Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo.

<sup>30</sup> O texto citado retoma discussões feitas em outras publicações do autor (Diniz-Pereira, 2007; 2002) e a análise do programa de formação de educadores do MST apoia-se em depoimentos coletados na pesquisa de doutorado.

modelo da racionalidade crítica é contra-hegemônico e se apresenta como uma alternativa a outros modelos como o da racionalidade técnica e da racionalidade prática<sup>31</sup>.

No modelo de racionalidade crítica, a educação, e mais especificamente, a formação docente, é *historicamente localizada* – ela acontece contra um contexto sócio-histórico hegemônico e projeta uma visão de futuro que esperamos construir; é uma *atividade social* – com conseqüências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual; é *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, é *problemática*. (p.144)

Diniz-Pereira (2008a; 2007; 2002) considera que existem no mínimo três modelos baseados na racionalidade crítica. São eles:

O *modelo sócio-reconstrucionista*, o qual concebe o ensino e aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (LISTTON; ZEICHNER, 1991); o *modelo emancipatório ou transgressivo*, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidades, permitindo o professor construir modos coletivos para ir além dos limites, ou seja, para transgredir (HOOKS, 1994); e o *modelo ecológico crítico*, no qual a pesquisa é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (CARSON; SUMARA, 1997). (DINIZ-PEREIRA, 2008, p.145, 146)

Para o autor, o programa de formação de educadores do MST, portanto, enquadra-se dentro de um modelo crítico de formação uma vez que a preparação profissional não se restringe a um curso, ou seja, está em consonância com um projeto educacional, politicamente comprometido com uma estratégia mais ampla de transformação social.

Diniz-Pereira (2008a) explica que é impossível separar os objetivos mais gerais do movimento social, em termos de luta pela reforma agrária e da promoção da justiça social, de seus objetivos educacionais. Mesmo a dimensão técnico-profissional do programa de formação de educadores/as do MST tem uma clara conexão com seus propósitos políticos mais amplos. Todas essas são características de modelos críticos de formação. Temos assim, as dimensões da formação abarcando não só a perspectiva técnico-profissional, como também a política e a cultural.

---

<sup>31</sup> O modelo da racionalidade técnica compreende o professor como um técnico que apenas executa as regras científicas e/ ou pedagógicas. A este modelo vincula-se a formação como treinamento de habilidades comportamentais; o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional. Já o modelo da racionalidade prática fez emergir modelos alternativos de formação como o modelo humanístico; o modelo de “ensino como ofício” e o modelo orientado pela pesquisa. Para maior compreensão ver Diniz-Pereira (2002; 2008a).



Caldart (1997), por sua vez, ao tratar da formação dos educadores e das educadoras do campo, destaca que o princípio é o da formação onilateral<sup>32</sup> do ser humano, entendendo que as competências políticas e técnicas requeridas não se produzem apenas por meio de processos intelectuais, mas envolvem todas as dimensões da pessoa, individual, social e historicamente considerada.

Para dar conta dessas dimensões e do princípio onilateral, Caldart (1997) mostra em seu texto como se organiza a formação de educadores no MST. Existe no Movimento o programa de formação “Inicial”<sup>33</sup> (neste incluem o Magistério e a Pedagogia da Terra) e o programa de formação continuada (que incluem o material pedagógico, os coletivos locais de educação, suporte pedagógico aos professores, oficinas de trabalho onde se discutem as atividades práticas, as místicas, os encontros regionais e estaduais de educação, etc.).

Além disso, existem outras estratégias de formação de educadores no MST – que são destacadas por Diniz-Pereira (2008a), Caldart (1997) e Beltrame (2000): a participação política em diferentes espaços sociais em suas comunidades locais (manifestações, passeatas, marchas, ocupações de terras) e a participação em diferentes eventos políticos.

Atualmente, quando tratamos da formação de educadoras e educadores no MST, estamos nos referindo, pois, a uma multiplicidade e variedade de iniciativas nesta perspectiva mencionada, e que se realizam a nível local, regional, estadual, nacional, com abrangência e profundidade correspondentes ou proporcionais à organização geral da luta pela Reforma Agrária em cada um destes âmbitos. (CALDART, 1997, p.58)

Todas essas estratégias impactam a construção da identidade do/a educador/a Sem Terra. Diniz-Pereira (2008a), analisando os depoimentos coletados em sua pesquisa, afirma que a participação no programa de formação inicial de professores do MST foi fundamental para a própria decisão das estudantes de se transformarem em educadoras Sem Terra. Outro ponto positivo que vai destacar, no caso do curso de Magistério,

---

<sup>32</sup> A expressão também usada por Marx, diz respeito “a uma prática de formação que dê conta de reintegrar as diversas dimensões da vida humana, geralmente dicotomizadas, mutiladas, e muitas delas desconsideradas pelas relações sociais dominantes na sociedade capitalista e em suas práticas educacionais subservientes. (CALDART, 1997, p. 162)

<sup>33</sup> Apesar de não se utilizar mais a expressão formação “Inicial”, o termo se justifica já que essa era a maneira como o próprio Movimento se referia a seus cursos.

...reside no fato de que todo o curso e as atividades pedagógicas a ele vinculadas estão relacionadas às realidades e aos interesses específicos dos estudantes – futuros educadores ou educadores em serviço. Em função dessa proximidade com a realidade da escola, elas reconhecem que a teoria desempenhou um papel importante no esclarecimento de alguns acontecimentos da sala de aula. (p.156)

O trabalho de Diniz-Pereira revela-nos ainda que a formação das educadoras do campo, feita pelo MST, possibilitou discutirem problemas da prática pedagógica; fez com que refletissem sobre experiências anteriores, tanto na condição de educadoras como de estudante. Além disso, o autor destaca o espírito de colaboração e de solidariedade que emergiu entre as pessoas participantes do curso/formação.

Diferentemente da maioria dos programas de formação de professores em que os estudantes, em geral, se matriculam pensando apenas em ganhos individuais, as participantes da minha pesquisa mostraram-se bastante conscientes de que estavam ali, mas como parte de um movimento social amplo. (DINIZ-PEREIRA, 2008a, p.157)

É interessante observar o papel que a experiência coletiva desempenha na identidade individual de forma que o/a educador/a se compromete, com sua preparação profissional, em construir um projeto de educação. Tratando das educadoras da sua pesquisa, Diniz-Pereira (2007, p.160-161), ressalta:

Foi possível perceber entre elas, principalmente aquelas que já eram professoras antes mesmo de ingressarem no Movimento, que o interesse em participar do programa de formação inicial de educadores ia além da simples certificação.<sup>34</sup>

Mais uma vez a formação em cursos formais (Magistério, Pedagogia da Terra) aparece como um dos elementos de se tornar um/a educador/a do campo. Não o único. A simples certificação tem sido uma das estratégias usadas por muitos governos. Como crítica a essa situação, Arroyo (2007, p. 172) afirma que “nas escolas do campo os governos ainda mantêm

---

<sup>34</sup> Como também será discutido no capítulo 3 desta dissertação, esse dado da pesquisa de Diniz-Pereira levou-nos a incluir no grupo de sujeitos participantes das entrevistas deste estudo educadores/as que já eram professores/as quando começaram a formação no curso Pedagogia da Terra. Ao mesmo tempo, incluímos sujeitos - para ser entrevistados - que passaram a ser educadores/as após a entrada no curso. A escolha desses sujeitos foi motivada exatamente pelos dados revelados na pesquisa do citado autor. Ora, se para as educadoras que já eram professoras antes de ingressarem em cursos de formação do MST, o interesse ia além da certificação, demonstrando, portanto, o significado diferenciado que há um curso para sujeitos que já exerciam a profissão de educador/a daqueles que ainda não eram professores, inquietou-nos: quais seriam os significados do curso superior para sujeitos que já eram professores? E para os/ as educadores/as que ainda não eram professores ao entrarem no curso? Os significados são os mesmos? Ou são diferentes?

favorecimentos, acompanhados de projetos e programas de titulação mais do que de formação”. A titulação apenas não resolve as situações pelas quais passam as escolas no campo, “esses projetos e programas de titulação e qualificação do magistério rural não passam de paliativos ou corretivos de carências” (*ibidem*), uma vez que existem especificidades que marcam a formação de educadores para atuarem nas escolas no campo/do campo, como, por exemplo: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem essas matrizes, o referido autor chama a atenção que a escola não será um espaço da educação do campo.

Aliás, para atuar nas escolas do campo, Arroyo defende uma formação específica. Ressalta que os movimentos sociais não pedem um trato diferenciado para a formação de educadores(as) do campo. Reivindicam que não se esqueça de que a educação do campo existe e a formação de profissionais específicos que garantam a Educação Básica de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo tem de ser equacionado.

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular deslocado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 167)

Além disso, enfatiza o autor, tem de fazer parte da formação de educadoras e educadores do campo o conhecimento da história das escolas do campo, do sistema escolar, a especificidade de sua gestão no campo. Isto porque nos cursos de formação confundem-se a história e a estrutura das escolas urbanas como se fosse uma só escola, como se não existissem outros lugares/espacos escolares. As escolas urbanas, lembra Arroyo (2007), conseguiram avançar nas últimas décadas na configuração do seu sistema. O mesmo não ocorreu com as escolas no campo. Estas, ao contrário, “ainda a rede precária de escolas rurais não garante sequer o

antigo primário” (p.168). A nucleação<sup>35</sup> e o transporte dos estudantes do campo para a cidade têm piorado o sistema escolar no campo.

Diante de contextos como esses, diferentes do urbano, é preciso o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo.

Há características específicas no exercício do magistério, na administração e no fundamento das escolas multi-idades, agrupamentos por idades, por experiências de vida e trabalho, unidocência, docência por coletivos de idade... Na 5ª a 8ª séries da educação fundamental e na educação média e de EJA, o exercício do magistério ultrapassa os recortes das licenciaturas por disciplinas e avança para a formação por áreas e, se possível, em mais de uma área do conhecimento. Um modelo que já é normal em muitos sistemas de ensino e que parte de uma concepção e de um trato mais totalizante e transdisciplinar da produção e transmissão do conhecimento. (ARROYO, 2007, p. 168)

Todas essas dimensões de saberes, valores e posturas, segundo o autor, já são trabalhadas nos cursos de Magistério e Pedagogia da Terra. No trabalho de Diniz-Pereira (2008a), por exemplo, são destacadas algumas dessas dimensões, principalmente no que se refere ao curso de Magistério. Em relação ao curso Pedagogia da Terra, o autor avalia, pelos depoimentos das entrevistas que realizou, que as primeiras experiências de formação foram marcadas por algumas decepções, frustrações que refletiam os próprios desafios do estabelecimento das primeiras parcerias já que “de acordo com as participantes da minha pesquisa, nem os professores nem as universidades estavam preparadas para lidar com as demandas colocadas pelo Movimento”. (DINIZ-PEREIRA, 2008a, p.161)

As contradições e conflitos vividos nas primeiras parcerias estavam ligados aos interesses e necessidades dos estudantes; à definição de temas de investigação, refletindo uma diferença de concepção entre professores da universidade e alunos do curso. Nesses cursos, o Movimento dependia muito das Universidades e, conseqüentemente, tinha menor autonomia.

---

<sup>35</sup> Com as reformas promovidas no ensino fundamental, notadamente com a edição da Lei 9.394/96 - que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional - os municípios, objetivando a redução de gastos com a implementação da municipalização do Ensino Básico, optaram pelo fechamento de diversas escolas multisseriadas e, por meio do processo chamado de nucleação, reuniram os estudantes das unidades desativadas em centros maiores, tanto no campo quanto nas cidades. Assim, movidos pela ideia de que a manutenção de alguns poucos centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos por intermédio do transporte escolar, implicaria economia aos cofres municipais, dado que reduziria o número de professores e de servidores ligados à atividade de ensino, tem se promovido a desativação de escolas isoladas. Sobre o processo de nucleação das escolas do campo leia Hage (2010).

Na dissertação de mestrado de Costa (2005)<sup>36</sup>, a pesquisadora também destaca algumas tensões na realização do curso Pedagogia da Terra, desenvolvido na UNEMAT, visto que os objetivos da educação para os movimentos sociais diferenciam-se daqueles explicitados pelas instituições oficiais de ensino. Estas estão muito preocupadas com a formação técnica-profissional enquanto que os objetivos da educação para os movimentos sociais visam à transformação social.

Apesar dos conflitos/tensões, tanto o trabalho de Costa (2005) quanto o de Diniz-Pereira (2008a) vão ressaltar as experiências de formação de educadoras e educadores do campo, desenvolvidas pelo MST, como positivas.

Para Costa (2005), na avaliação final do curso da UNEMAT, os estudantes apontaram que o curso possibilitou o crescimento profissional; contemplou a Política Pública educacional do Estado do Mato Grosso; contribuiu para a melhoria do ensino público; o curso, na modalidade parcelada, contempla carga horária, conteúdo e tempo e ainda atende à necessidade da formação docente para o exercício nas escolas do campo.

No trabalho de Diniz-Pereira (2008a), o autor reconhece que os/as estudantes, educadores/as militantes do MST, por serem pessoas muito ativas e dispostas a contribuir para a construção da proposta de preparação profissional, fizeram a diferença em termos daquilo que realmente acontecia nos *campi* e nas salas de aula. “Dessa maneira, os participantes foram os principais responsáveis para que os cursos ocorressem mais próximos dos princípios e lógicas defendidas pelo MST” (p.162). A participação ativa das educadoras nos cursos de formação do MST ajudou-lhes a construir uma identidade docente nova. Segundo suas falas, o próprio sentimento de pertencimento ao Movimento aumentou, concluiu o pesquisador.

Portanto, pelo que revelam os estudos e as publicações destacadas, a formação de educadores e educadoras do campo vincula-se ao projeto de educação do campo. Essa formação envolve muitas dimensões relacionadas não só à docência – já que o projeto de educação do campo não se restringe à escolarização – como também envolve a luta pela terra e a militância política.

---

<sup>36</sup> Em sua pesquisa a autora buscou estudar a relação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as instituições envolvidas no convênio do curso Pedagogia da Terra, realizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

De forma sintética, acredita-se que os estudos sobre a formação de educadores e sobre a educação do campo tratados neste capítulo permitiram situar o campo desta pesquisa e, ao mesmo tempo, destacar a necessidade de se interpretarem os significados de propostas de formação de educadores do campo como a que é desenvolvida no curso Pedagogia da Terra na UNEB.

## CAPÍTULO 2:

# PEDAGOGIA DA TERRA: HISTÓRIA E SIGNIFICADOS DE UM NOME

---

*“Mas um nome pode ser apenas um nome: identifica, mas não significa, até que se construam coletivamente estes significados, e em um contexto de relações e, geralmente, de contradições e de conflitos.” (CALDART, 2002, p. 83).*

Neste capítulo, será apresentado o histórico do curso Pedagogia da Terra e o contexto que demandou a criação dessa proposta de formação pelos movimentos sociais ligados à reforma agrária. Além disso, buscam-se conhecer os significados que vêm sendo construídos para o termo “Pedagogia da Terra” que, como explicitaremos, já não se trata apenas de um nome, tem se caracterizado como a própria identidade do curso. Tal discussão permitirá conhecer melhor a proposta de formação das educadoras e educadores analisada por meio deste estudo – o curso Pedagogia da Terra que é desenvolvido no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias/DCHT, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia. Acreditamos que só a partir dessa análise será possível compreender melhor os significados que são atribuídos pelos sujeitos à formação adquirida por intermédio do curso Pedagogia da Terra, em Bom Jesus da Lapa, pois são os contextos, as histórias de vida e as relações sociais travadas ao longo das experiências que esses sujeitos participam que configurarão os significados concebidos por eles.

### **2.1 Criação e demandas do curso superior para formação de educadoras e educadores do campo**

Pode-se dizer que o Movimento Sem Terra (MST) no Brasil trabalha com a formação de educadores e educadoras desde que foi fundado<sup>37</sup>. Todavia, quando tratamos dos cursos formais, fica evidente que o Movimento passou a incluir e a dar muita importância aos mesmos a partir de 1990<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil foi oficialmente fundado em 20 de janeiro de 1984.

<sup>38</sup> A primeira turma de Magistério foi iniciada em janeiro de 1990, no Rio Grande do Sul. Apesar das alterações na LDB 9.394/96 que passou a recomendar o nível superior para os professores, o curso de Magistério, denominado pela atual legislação de Normal de Nível Médio, existe até hoje.

É deste período a constituição mais efetiva de um Coletivo Nacional de Educação, responsável por um trabalho mais articulado e mais refletido em cada Estado, bem como também foi este o momento de início da nossa experiência mais sistemática de formação de educadoras/es, através do Curso Magistério próprio para a titulação de professoras/es para as escolas de assentamento [...]. (CALDART, 1997, p.33)

Na origem desse curso ficam bem claros os objetivos do MST com sua criação: o fortalecimento da luta por escolas públicas e a garantia de professores do próprio Movimento nas escolas conquistadas em cada área. (CALDART, 1997; 2002)<sup>39</sup>.

De acordo com Caldart (2002), “era preciso titular professores oriundos dos próprios assentamentos, de modo que pudessem disputar vagas nos concursos e contratações públicas”. (p.78). Essa necessidade relaciona-se, pelo que destacam as pesquisas (LINS, 2006; ROCHA, 2004, CALDART, 1997), com o fato de o MST enfrentar problemas com professores “de fora” e estes não incorporarem ao trabalho das escolas a proposta político-pedagógica do Movimento.

Um fato que certamente contribuiu para que a preocupação coletiva aumentasse foi o de que em algumas escolas do assentamento começaram a trabalhar professores/as de fora que desconsideravam toda história daquelas famílias, muitas vezes tentando fazer com as crianças um trabalho ideológico contra a reforma agrária. (CALDART, 1997, p.31)

As experiências com as primeiras turmas do curso de Magistério fizeram com que o Setor de Educação do MST percebesse a potencialidade política e pedagógica do processo de formação sistemática de educadores. Caldart (2002) considera que esses cursos começaram a ser vistos como lugares de formação de “militantes da educação” e não apenas para o trabalho direto nas escolas.

A ampliação dos objetivos, as adequações curriculares e a condução geral do processo pedagógico propiciaram um amadurecimento do próprio jeito de pensar a formação de educadoras e educadores do campo.

Assim, ao final do ano de 1994, o Setor de Educação do MST começou a discutir a necessidade de organizar um curso de nível superior na área de Educação. “No caso do curso de Pedagogia, já havia toda a experiência refletida das turmas de Magistério, mas também a

---

<sup>39</sup> Como já se destacou no capítulo anterior, esses objetivos faziam/fazem parte também da luta mais ampla pela reforma agrária e pela elaboração do que hoje se conhece como o “Movimento pela Educação do Campo”.



clareza de que neste caso a única possibilidade viável em curto prazo seria a parceria com uma Universidade” (CALDART, 2002, p.79)<sup>40</sup>.

Em se tratando da Pedagogia, a circunstância que gerou a demanda por esse curso foi um pouco diferente daquela que ocasionou a procura pelo Magistério. Como esclarece Caldart (2002, p.79):

Embora tenha pesado e continue influenciando na criação de novas turmas a necessidade de titulação dos professores para as escolas dos assentamentos e acampamentos, até pela nova legislação que prevê o curso superior como formação mínima para o trabalho nos anos iniciais da educação fundamental, não podemos dizer que essa tenha sido a motivação determinante. O que pesou mais foi a constatação da fragilidade de formação pedagógica das pessoas responsáveis na condução de certas tarefas, especialmente aquelas relacionadas aos desafios da educação de jovens e adultos, da educação infantil e da coordenação geral do setor. E os membros do coletivo nacional que já tinham feito nossos cursos de Magistério sentiam ainda a necessidade de continuar estudando, diante de um mundo de conhecimentos que apenas começava a ser vislumbrado.

Pelas necessidades expostas, de 1995 a 1997, o Setor de Educação do MST passou a realizar audiências e reuniões com diversas universidades federais, estaduais e comunitárias, especialmente do centro-sul do país.

Depois de todo esse processo, em janeiro de 1998, inicia a primeira turma de Pedagogia, resultado da parceria entre o MST, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), com apoio financeiro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)<sup>41</sup>.

Esta turma reuniu, naquela época, boa parte dos integrantes do Coletivo Nacional de Educação do MST. Os objetivos buscados pela mesma estão explicitados no texto “PEDAGOGIA DA TERRA: Turma Salete Strozake” (2002, p.8): formar quadros – dirigentes do MST, em especial para as tarefas de educação e formação dentro da organização; especializar educadores/as nas diferentes áreas da educação fundamental para atuar nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária; avançar na formulação e

---

<sup>40</sup> No caso do Magistério, o Movimento procurou estabelecer parcerias por três anos antes de decidir pela criação de seu próprio curso.

<sup>41</sup> Para melhor conhecer a primeira experiência de formação superior de educadores e educadoras do campo feita pelo MST, ver o texto “PEDAGOGIA DA TERRA: Turma Salete Strozake” no caderno do ITERRA, especial sobre a “Pedagogia da Terra”. ANO II – N. 6 – Dezembro de 2002.

implementação de uma Pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social e ainda fortalecer a relação entre o MST e a Universidade.

Pelo que se vê, os objetivos do curso de formação são bastante amplos e fortemente ligados ao projeto político do Movimento. De acordo com Caldart,

Tal como tínhamos conseguido fazer do magistério um lugar de elaboração teórica do projeto de educação do MST, esperávamos agora fazer do curso de Pedagogia um lugar de aprofundamento e discussão da Pedagogia do Movimento, de formação política mais ampla para os integrantes do setor e de elaboração específica em educação fundamental, educação de jovens e adultos e educação infantil. (2002, p.80)

A própria criação do curso superior, segundo Caldart (2002), foi resultado de um contexto mais amplo das lutas do MST. Era um momento de abertura do Movimento à sociedade e de reafirmação da questão agrária na agenda nacional, com todas as implicações e relações de lutas mais amplas que isso passou a significar. No mesmo ano que se iniciou o curso de Pedagogia foi realizada também a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo<sup>42</sup>. Todas essas ações ampliaram as articulações e a abrangência das lutas do Movimento por educação.

Nessa mesma conjuntura, é criado, pelo governo federal, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA<sup>43</sup>. Este programa fomentou as negociações entre o MST, as universidades e o governo.

---

<sup>42</sup> Realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de Julho de 1998. Evento considerado como um “batismo coletivo”, como denominam Arroyo, Caldart e Molina (2004) na luta dos movimentos sociais, dos educadores e educadoras do campo pelo direito à educação. Andrade e Di Pierro (2004) ressaltam que neste evento se assumiu o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais visando à formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, compreendida como estratégia de inclusão social para o desenvolvimento sustentado.

<sup>43</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria No 10/98, publicada pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Costa (2005) afirma que o PRONERA foi concebido fora da arena governamental por uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, o CRUB, e do MST, dentre outros sujeitos sociais que foram capazes de introduzir, nas ações federais de Reforma Agrária, elementos de uma política pública de educação de jovens e adultos no meio rural. Dentre os vários objetivos que se propõe está garantir a escolaridade e a formação de educadores e educadoras para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores e educadoras de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária. Parte significativa da luta dos sujeitos organizados do meio rural para a construção da Educação do Campo, como destaca Molina (2008) tem se dado por meio do PRONERA. Em 2008, completaram-se dez anos de práticas concretas de escolarização dos assentados por meio desse programa.

Todavia, é preciso ressaltar que, no momento em que o PRONERA é instituído, há grande intervenção do Estado nas políticas (públicas) sociais e da educação, e em especial, de sua retirada de algumas dessas políticas. O trabalho de Costa (2005) pondera que a política educacional dos anos 1990 seguiu princípios orientadores da Reforma do Estado e estes também trouxeram para o PRONERA elementos de redefinição do papel do Estado.

A ressalva é importante para destacar que, mesmo admitindo que a criação do PRONERA foi bastante significativa no contexto em que se institui o programa de formação de educadores do MST, havia interesses políticos<sup>44</sup> por parte dos governantes que não podem ser desprezados. Como esclarece Molina (2003, p.55), o “apoio não foi algo tranquilo, havia interesses políticos e econômicos muito diferentes em jogo”.

De qualquer maneira, o contexto dos anos 1990 se destacou como embrionário das experiências que foram/vão se multiplicando pelo país na formação de educadores e educadoras do campo. A partir de 1999 outras turmas iniciaram cursos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Posteriormente, foram estabelecidas parcerias com a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Hoje há várias universidades desenvolvendo projetos de formação de educadores do campo, com cursos de Pedagogia e de Licenciatura<sup>45</sup>. Uma delas é a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

---

<sup>44</sup> Para melhor compreensão do contexto de criação do PRONERA, bem como dos interesses em jogo ver: MOLINA, Mônica Castanha. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e Desenvolvimento sustentável*. Brasília, 2003. 150 p. Tese (doutorado) e a dissertação de COSTA, Marilda de Oliveira. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cárceres/MT*. Porto Alegre, 2005.

<sup>45</sup> Atualmente, além da Pedagogia, existem várias experiências de formação de educadoras e educadores do campo em cursos de Licenciatura, como as desenvolvidas pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo, o Procampo. Esta é uma Licenciatura multidisciplinar com abordagem de quatro áreas: linguagens e códigos – em que o aluno adquire formação para trabalhar em português, literatura e artes; ciências da natureza e matemática, que capacita para lecionar matemática, química, física e biologia; ciências humanas e sociais, para trabalhar com filosofia, sociologia, história, geografia. No caso do Procampo, o objetivo é formar professores para atuarem no segundo segmento do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio.

## 2.2 Pedagogia DA TERRA: significados de um nome

O nome Pedagogia abarca inúmeras experiências de formação, em nível superior, de professores, coordenadores, gestores, realizadas por órgãos diversos, como universidades, faculdades, institutos de educação superior e tantos outros. Porém, quando acrescentamos ao substantivo “Pedagogia” uma locução adjetiva “*da Terra*”, qualificamos esse nome. Implicitamente estamos afirmando que existe um jeito de fazer a formação de educadores/as que especifica essa Pedagogia. Nos dizeres de Caldart,

Estamos dizendo que a trajetória das turmas de Pedagogia do MST, e agora também da Via Campesina, está constituindo um determinado jeito de estar na Universidade, de ser um estudante universitário, e de fazer formação de educadores, cuja marca simbólica tem sido este nome: *Pedagogia da Terra*. (2002, p. 84)

Todavia, esta autora vai assinalar que um nome pode identificar sem significar. Pois os significados são construídos na coletividade e em um contexto de relações, de contradições e de conflitos.

Portanto, para conhecer o que esse nome vem identificando e o que ele vem significando, precisamos conhecer o contexto de relações, contradições e conflitos em que o mesmo tem sido construído.

Ao pesquisar a história de criação do nome “Pedagogia da Terra” é possível afirmar que o mesmo não tinha uma intencionalidade prévia. Apareceu inicialmente como título de um jornal que a primeira turma decidiu fazer. Como relatam Witcel *et al* (2002, p. 14).

Desde a 1ª etapa, através de nossa comissão de Comunicação, começamos a elaborar um pequeno jornal da turma. O objetivo era o de divulgar aos outros estudantes da universidade quem era a turma do MST, e também enviar informações aos estados de origem dos educandos e das educandas.

Discutimos sobre o nome do jornal buscando algo que nos identificasse e nos diferenciasse na Universidade. Houve várias sugestões de nomes. A conclusão foi que a distinção entre nós e os outros estudantes era a *terra*, porque mesmo que a origem de muitos deles fosse o campo, já tinham perdido os laços com a terra. Então o nosso jornal passou a ser chamado de *Pedagogia da Terra*. O que não sabíamos naquele momento é que esse nome iria ter um papel histórico em nossa turma e se transformar em marca do curso.

O batismo, assinala Caldart (2002), foi uma espécie de intuição política e pedagógica da turma sobre uma diferenciação que precisava ser destacada e uma raiz que não devia ser abandonada, especialmente diante da insistência com que a Universidade os tratava, chamando-os de acadêmicos. “Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando este pertencimento: *antes de universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui*”. (CALDART, 2002, p. 83-84).

É ainda Caldart (2002) quem vai considerar que a identidade dos estudantes e do curso só foi sendo construída quando o nome Pedagogia da Terra passou a ser entendido como confronto. Ou seja, confronto com a estrutura Universitária e com as denominações tradicionais utilizadas nessa instituição. Nesse momento, a primeira turma, Salete Strozake, “talvez sem saber acabou desencadeando um rico processo de construção de significados para este nome, que se desdobra até hoje e vem à tona nas contradições que afloram em outros lugares, outros tempos e com outras Universidades” (p. 84). Como veremos mais adiante, isso também aconteceu com o curso em Bom Jesus da Lapa.

Afinal, o conceito de identidade utilizado por Caldart (2002) é uma marca de pertencimento a um determinado grupo que se diferencia de outros ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços de cultura, outro jeito de ser. Pode ser de conformação ou de resistência.

A autora reflete que no caso da Pedagogia da Terra os estudantes e os movimentos sociais precisam passar de uma identidade de resistência – necessária para firmar posição – para uma identidade de projeto<sup>46</sup>.

Na busca da construção de uma identidade de projeto, Caldart (2002) afirma que esse processo apresenta duas dimensões principais que indicam alguns traços da Pedagogia da Terra:

---

<sup>46</sup> Caldart utiliza como referência na discussão desses conceitos Manuel Castells (*O poder da Identidade*, Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p.24) que explica a identidade de resistência como a que é criada pelos atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, e que constrói trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes. A identidade de projeto é aquela em que os atores sociais utilizam-se de qualquer tipo de material cultural para construir uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e com isso buscar a transformação de toda a estrutura social. Caldart ressalta que um curso não é capaz de ter uma materialidade a ponto de constituir uma identidade social. Todavia, diz ser possível buscar vê-lo (e fazê-lo) na perspectiva desta construção.

A primeira dimensão: *“A identidade da Pedagogia da Terra vem se construindo como crítica aos formatos mais tradicionais do curso de Pedagogia e à concepção de educação ainda dominante na Universidade”*. (p.85)

Como destaca a pesquisadora, trata-se de uma crítica prática ou de uma resistência afirmativa. E essa crítica não se realiza contra a Universidade, mas com ela, em torno dos eixos: 1) **“o que e como estudar”**: o previsto pela base curricular não tem sido o suficiente. O movimento exige de seus estudantes uma leitura mais abrangente e mais rigorosa da realidade social e em especial da realidade do campo. Isto implica a apropriação de teorias que de modo geral não integram mais/ou nunca integraram os cursos universitários. Diante dessa realidade, cada turma por sua iniciativa e também do setor de educação do MST vêm organizando um programa de leitura dirigida e de seminários que se realizam para além das aulas regulares do curso. 2) **“que tempos e atividades considerar como parte do processo de formação”**: a organização do curso em etapas intensivas viabiliza a presença das pessoas que moram distantes da sede da Universidade em tempos escolares e em tempos comunitários/de trabalho. Isto implica a vida em comum de um grupo relativamente grande de pessoas e que já têm uma referência de organização coletiva, produz um conjunto de outros tempos e outras atividades diárias que não apenas aulas, propriamente ditas. Isto tudo causa um confronto com os formatos de organização da Universidade. Diante dos conflitos um dos resultados tem sido a afirmação política dos tempos de organização, de trabalho, de jornadas culturais, de modo a avançar na capacidade reflexiva do grupo, na consciência do desafio de dar mais intencionalidade pedagógica a essas atividades, integrando-as ao processo de formação.

Segunda dimensão: *“A Pedagogia da Terra vem se constituindo como e através da afirmação dos sujeitos (humanos e sociais) que fazem este curso”*. (p. 89)

Caldart destaca esta como a materialidade principal da formação da identidade da Pedagogia da Terra: “seus sujeitos históricos, com sua condição social objetiva e sua identidade construída e em construção” (p.89). E enfatiza que, no caso da Pedagogia da Terra, trata-se de sujeitos que trazem algumas marcas distintivas fundamentais: estão entrando na universidade os pobres do campo; que não vem em nome próprio; que querem estudar para não ter que sair do campo; estão entrando na universidade pessoas que participam de um movimento social, e que já partilham entre si uma identidade de luta, de propósitos, de símbolos, de jeito de ser e de conviver.

Os sujeitos que participam do curso Pedagogia da Terra também são reconhecidos na pesquisa de Diniz-Pereira (2008a) como o diferencial da proposta de formação de educadores do MST. Nas palavras desse pesquisador:

... É possível afirmar que a proposta de formação em si, pelo menos em termos de sua estrutura formal e seu currículo, não era radicalmente diferente dos programas tradicionais de formação de professores da maioria das instituições de ensino superior brasileiras. É impossível, porém, deixar de reconhecer que os estudantes, educadores militantes do MST, eram pessoas especiais e faziam a diferença em termos daquilo que realmente acontecia nos *campi* e nas salas de aula. (p. 162)

Na leitura dos relatos das experiências de formação das turmas em diversos estados e universidades, fica evidente o papel ativo dos estudantes na construção da identidade do que hoje traduzimos como Pedagogia da Terra.

Quando se colocam no curso, e diante do mundo da Universidade, assim como são, assumindo o peso (político e pedagógico) desta distinção, estes homens e mulheres, educandos e educandas, passam a construir mesmo que sem o saber, a Pedagogia da Terra, e com ela continuam a formação de sua identidade. (CALDART, 2002, p. 90)

O contato com o mundo da universidade, do conhecimento científico é ainda mais rico porque eles passam a incorporar novos traços em sua identidade. Estes novos traços carecem de posturas reflexivas para ajudar a sistematizar as experiências de formação, convertendo a ação transformadora em conhecimento e este em ação transformadora, como propõe a autora supracitada.

Assim é que um nome, nascido das experiências de cursos de nível superior do Movimento, que traz traços da identidade dessas experiências, precisa significar um projeto educativo ou uma identidade de projeto. Para tal, a Pedagogia da Terra precisa significar práxis “porque se é como sujeitos sociais que os educandos são capazes de melhor significar o que estudam, o seu processo de formação como sujeitos precisa perpassar o curso, e isto somente é possível no movimento permanente (e contraditório) entre teoria e prática”. (CALDART, 2002, p. 93)

Além disso, a Pedagogia da Terra tem de ser compreendida como educação do campo. Embora o nome “Pedagogia da Terra” possa sugerir algum possível retorno a uma concepção

naturalista de educação<sup>47</sup>, na verdade, de acordo com sua experiência concreta ele tem reafirmado é uma visão humanista e dialético-materialista de educação<sup>48</sup>. Daí que:

O substantivo *terra*, associado com a pedagogia, indica o tipo de materialidade e de movimento histórico que está na base da formação de seus sujeitos e que precisa ser trabalhada como materialidade do próprio curso: vida construída pelo trabalho na terra, luta pela terra, resistência para permanecer na terra. E este nome pode ser entendido também como *crítica a um humanismo excessivamente antropocêntrico*, apontando para a necessidade de uma visão mais *ecocêntrica* [...]. (CALDART, 2002, p. 96)

Assim pensando, a autora chama a atenção para o fato de que não se pode conceber/produzir um projeto de formação que se resume a incluir no currículo do curso algumas questões da realidade do campo sob forma de “estudos eletivos” ou “temas transversais”.

Por fim, compreende-se a “Pedagogia da Terra” como significando a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. Esta é concebida como uma práxis de formação humana que tem o Movimento como sujeito e como princípio educativo. Tal discussão é bastante fecunda e aparece em obras de Caldart (2000, 2002, 2003, 2004) e Arroyo (2004). Nelas a “Pedagogia do Movimento” apresenta duplo sentido: de *Movimento social* e também no sentido de *movimento mesmo* (movimento da realidade, movimento da história). No sentido de “Movimento social” porque este, pela força material de sua luta e de sua dinâmica organizativa, faz-se lugar e sujeito coletivo capaz de educar as pessoas que dele participam. Transforma essas pessoas em sujeitos humanos e em sujeitos sociais. Como “Movimento da realidade e histórico” permite ao ser humano crescer como sujeito humano, participando da própria intencionalidade de sua educação.

### 2.3 O curso Pedagogia da Terra da UNEB/Campus de Bom Jesus da Lapa

Para tratar do curso desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia, antes, faz-se necessário conhecer o perfil da instituição proponente.

---

<sup>47</sup> Tal concepção compreende o processo educacional como a-histórico. O educando é visto como uma semente ou planta que precisa de cuidados enquanto o professor é o zelador.

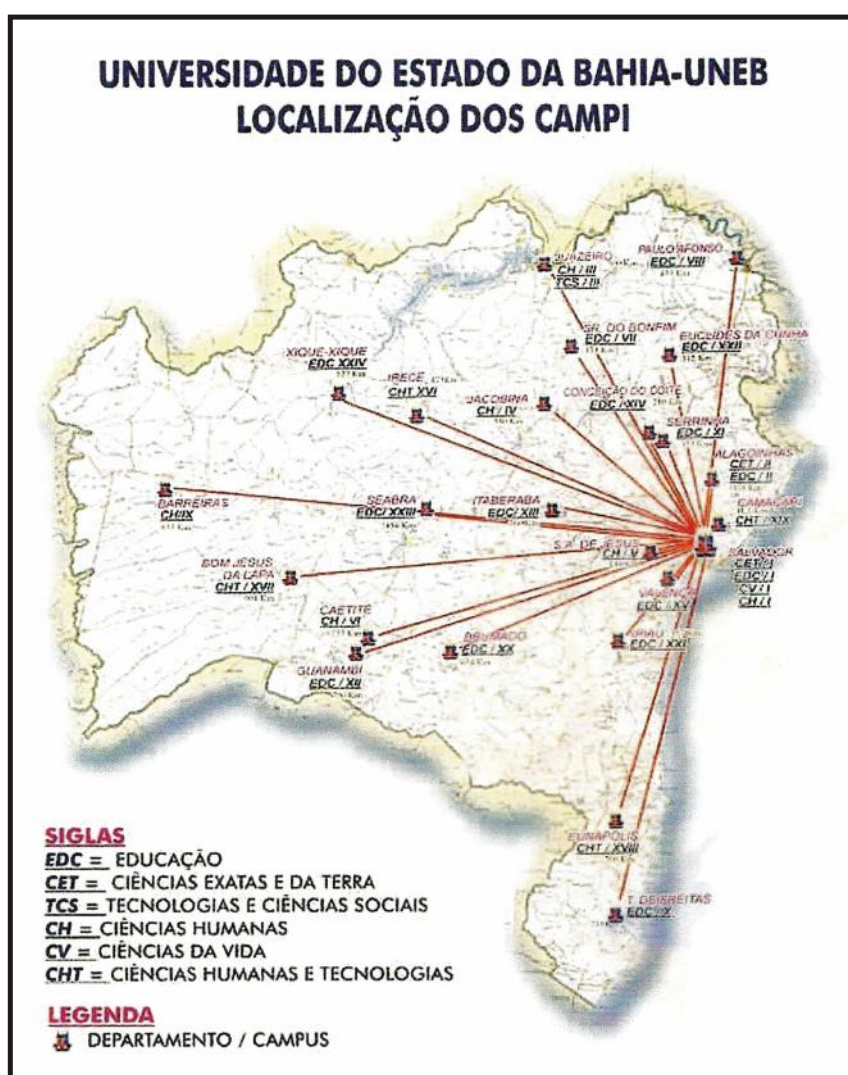
<sup>48</sup> Essa visão pauta-se na concepção marxista de que o ser humano produz a si mesmo, socialmente e sob determinadas condições materiais. Assim sendo, o processo de formação humana deve acontecer no movimento permanente e contraditório da realidade. (CALDART, 2002, p.95).



### 2.3.1 A Universidade do Estado da Bahia/UNEB

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma das instituições parceiras do curso Pedagogia da Terra, é uma organização pública, gratuita, mantida pelo governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação<sup>49</sup>. Está presente em todas as regiões geo-político-econômicas do Estado, estruturada no sistema multicampi.

**Figura 2: Mapa de localização dos campi da UNEB.**



Fonte: Projeto do curso “Pedagogia da Terra”, 2003, p. 12

<sup>49</sup> Segundo dados disponíveis no *site* da UNEB e em documentos consultados como, por exemplo, o Projeto do curso Pedagogia da Terra, a Universidade foi criada pela Lei Delegada nº. 66 de 1 de Junho de 1983, nos termos da Lei Federal nº. 5.540. Sob a forma de autarquia, vinculada à Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, teve seu funcionamento autorizado pelo decreto nº. 92.937, de 17 de Junho de 1986, sendo reconhecida em 1995 por meio da Portaria do Ministério da Educação e Desporto nº. 909, de 31 de julho de 1995.

A complexidade de sua estrutura está diretamente ligada ao seu papel social, pois possui 29 Departamentos, sediados na capital (Salvador) e em 24 centros regionais de médio e grande porte. Além disso, a Rede UNEB 2000, um programa especial em convênio com prefeituras municipais, faz-se presente em aproximadamente 137 municípios, para graduar professores em exercício na rede pública.

A Universidade do Estado da Bahia tem por missão:

Produzir e socializar o conhecimento voltado para a formação do cidadão, atuando dentro das prerrogativas da autonomia universitária na solução dos problemas gerais, regionais e locais, com base nos princípios da ética, da democracia, da justiça social e pluralidade etnocultural. (Projeto do curso Pedagogia da Terra, 2003, p. 13).

Dentro dessa missão, incluem-se os princípios que a mesma defende e procura atender, como: Ética, crítica, criatividade, democracia e sensibilidade à diversidade etnocultural e à biodiversidade; Ciência, cultura e educação traduzidas pelo ensino, pesquisa e extensão, visando à formação do cidadão; Competência e valorização dos recursos humanos e ainda o compromisso com as demandas sociais.

Assim, a proposta de criação do curso Pedagogia da Terra na UNEB, como diz o Projeto, é uma parceria com os movimentos sociais do campo, atendendo às demandas dos mesmos, conseqüentemente, também abarcando os princípios defendidos pela Instituição proponente.

### 2.3.2 Contexto da criação e implantação do curso na UNEB

Com a instituição do PRONERA, a UNEB, já em 1999, implantou o Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária. Foram alfabetizados nesse Projeto, segundo dados da UNEB, 3.821 assentados e 173 puderam concluir o Ensino Fundamental por meio de um projeto de escolaridade de 2º segmento.

Após a conclusão deste curso, os Movimentos Sociais solicitaram a continuação do Programa, e em 2001 foi implantado o Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal, possibilitando dar continuidade aos estudos e formar novos educadores e educadoras comprometidos com a Educação do campo. Este projeto oportunizou a Jovens e Adultos trabalhadores rurais uma educação de qualidade, com currículo adequado às necessidades e desafios do campo e do seu desenvolvimento, bem como o processo de construção da cidadania ativa e do desenvolvimento rural sustentável. (*Projeto do Curso Pedagogia da Terra, 2003, p.06*)

A formação de educadores e educadoras, em nível médio, na UNEB, foi desenvolvida com 76 estudantes (inicialmente eram 80), distribuídos em duas turmas: uma turma com 60 alunos do MST, no assentamento 1º de Abril, município de Prado no extremo Sul da Bahia, vinculado ao *Campus X-Teixeira de Freitas* e uma turma com 20 alunos ligados ao Movimento CETA, na cidade de Bom Jesus da Lapa, *Campus XVII*. Esta proposta de formação foi concluída em Dezembro de 2003.

Nesse contexto, como destacado anteriormente, já eram muitas as parcerias dos movimentos sociais do campo com universidades em todo o país.

No nosso Estado, esta conquista dos povos do campo vem sendo ratificada por iniciativas da UNEB em parceria com a SEC e o INCRA, através do PRONERA, quando ofereceu o Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal. Todavia, os anseios dos educadores e educadoras do campo é pelo ingresso na Universidade [...] (*Projeto do curso Pedagogia da terra, 2003, p. 08*)

O amadurecimento da experiência de formação de educadores do campo, engajados em movimentos sociais, possibilitou à UNEB, assim como vimos em âmbito nacional, pensar na proposição do curso superior Pedagogia da Terra. Na construção da proposta de criação do curso Pedagogia da Terra na UNEB um dado mereceu destaque:

Recentemente o INCRA concluiu um processo de cadastramento dos acampamentos de ‘Sem Terra’ existentes no Estado da Bahia e uma apreciação preliminar dos dados aponta uma peculiaridade muito importante da Reforma Agrária no Estado. Ao dirigir o olhar para os acampamentos, percebemos que em regiões importantes do Estado, a maioria é constituída por comunidades negras. (*Projeto do curso Pedagogia da Terra, 2003, p.07*).

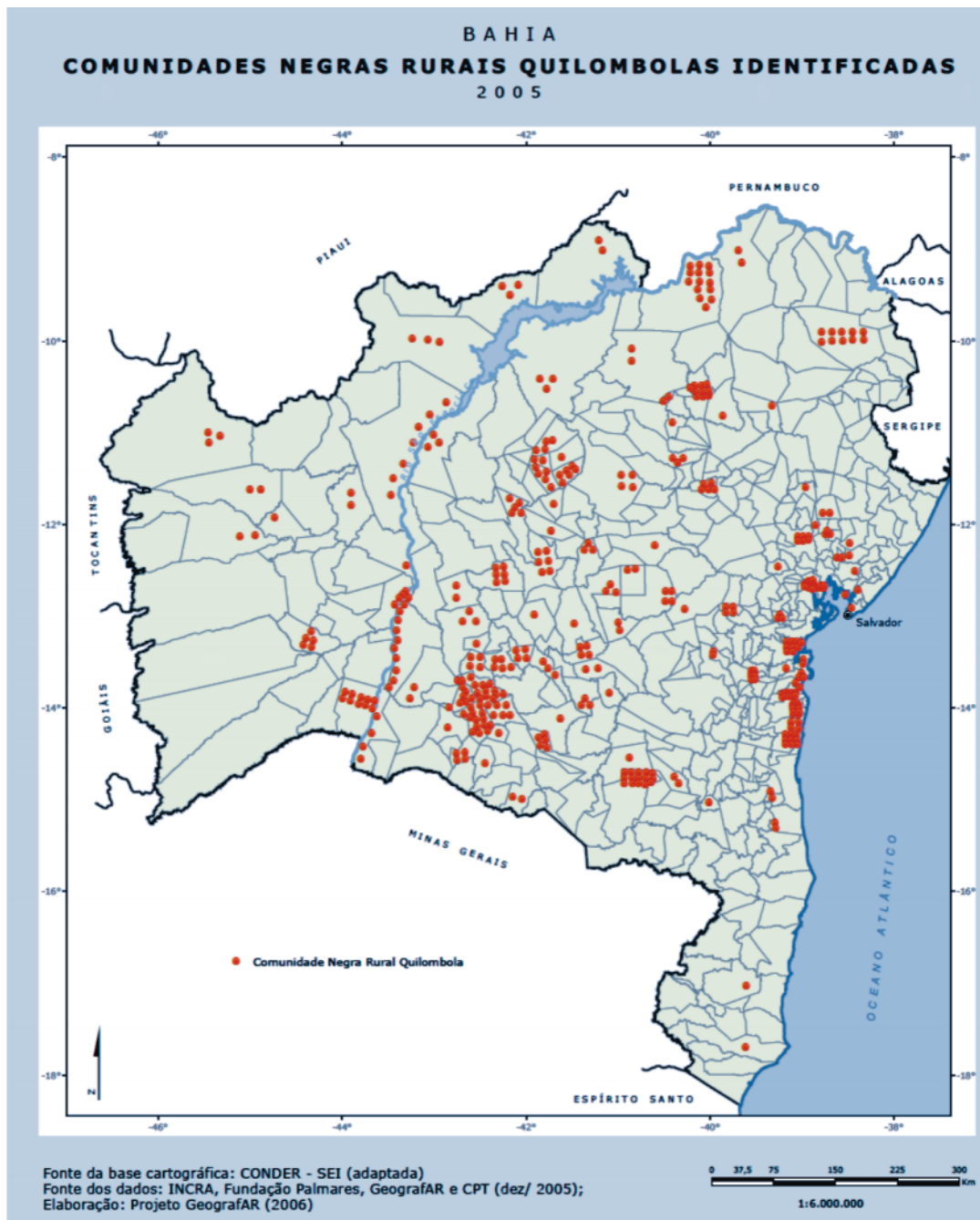
Segundo dados elaborados pelo Projeto GeografAR<sup>50</sup>, a Bahia possuía, em 2005, 422 assentamentos de reforma agrária (aproximadamente 37.311 famílias assentadas em uma área de 1.262.056,03 hectares) e 286 acampamentos (com 19.653 famílias acampadas). Em relação às Comunidades Negras Rurais Quilombolas<sup>51</sup>, foram identificadas 449 em todo o Estado, vivendo realidades diversas.

---

<sup>50</sup> Na UFBA, o Projeto Integrado de Pesquisa “A Geografia dos Assentamentos na Área Rural” – **Projeto GeografAR** – vem desenvolvendo as suas pesquisas, desde agosto de 1996, tendo como proposta principal discutir o processo de apropriação/produção/organização do espaço geográfico no campo baiano, assim como as diferentes espacialidades e territorialidades que emergem ao longo deste processo.

<sup>51</sup> Os dados referentes ao registro destas Comunidades são bastante dinâmicos e acompanham o dinamismo das lutas de reconhecimento. Apoiadas nas entidades e organizações como a CPT, CONAQ, MNU a cada dia mais e

**Figura 3: Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Estado da Bahia.**



Pelo mapa apresentado, fica evidente, que no caso da Bahia, as comunidades quilombolas têm uma relevante representatividade na geografia das áreas rurais. Inclusive com bastante

---

mais comunidades se identificam como quilombolas, aumentando o número de demandas do reconhecimento de seus territórios.

destaque na região oeste do Estado, onde se localiza o município de Bom Jesus da Lapa<sup>52</sup>. Isto justifica, de alguma maneira, a presença marcante de estudantes/educadores(as) que se declaram negros/as na turma de Pedagogia da Terra da UNEB – *Campus XVII*, o que será abordado na caracterização dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Assim, o projeto de criação do curso Pedagogia da Terra na UNEB destaca que “não pode parecer estranho, portanto, que assentamentos revelem uma realidade por ser transformada” (p.07). Como também se revela necessária a transformação da realidade das comunidades negras quilombolas.

Na busca por essa transformação, com a experiência da formação de educadores e educadoras do campo, em nível médio, bem como com as demandas dos movimentos sociais e da própria realidade da Bahia e de Bom Jesus da Lapa, é que foi criado o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra na UNEB<sup>53</sup>.

A Resolução Nº. 309/2004 resolve, portanto,

Art.1º - Criar o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Educação de Jovens e Adultos e Gestão dos Processos Pedagógicos Escolares e/ou Outros Espaços Educativos, como projeto especial, com oferta de 120 (cento e vinte) vagas preenchidas em processo seletivo específico para trabalhadores(as) assentados(as) da reforma agrária, organizados em duas turmas, no Departamento de Educação/ Campus X–Teixeira de Freitas e no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias/ Campus XVII–Bom Jesus da Lapa, funcionando em regime modular, no turno diurno, com carga horária total de 3.595 (três mil quinhentas e noventa e cinco) horas/aula a serem integralizadas no tempo mínimo de 04 (quatro) anos.

Art. 2º - A administração da Universidade adotará as providências necessárias para regular o funcionamento de que trata o artigo anterior, em convênio com o INCRA/BA em parceria com os movimentos sociais do campo.

Art. 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (*Diário Oficial, 28 de outubro de 2004, p. 21*)

---

<sup>52</sup> Só em Bom Jesus da Lapa pesquisadores do GeografAR identificaram 15 comunidades negras rurais quilombolas: Alagoinhas, Araçá, Batalha, Nova Batalhinha, PEQ Rio da Rãs, Campo Grande I, Fortaleza, Juá-Bandeira, Lagoa dos Peixes, Pedra e Patos/ Nova Volta, PEQ Pitombeira, Piranhas, Rio da Rãs II, Santa Rita/Bandeira, São José. Além destas, a micro-região ainda possui muitas outras. Para maior conhecimento desses dados acesse a tabela no site do projeto GeorafAR: <http://www.geografar.ufba.br/Tabelas/fat/Quilombos%202005.pdf>.

<sup>53</sup> A Resolução Nº. 309/ 2004 do Conselho Universitário – CONSU – publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil – Estado da Bahia, em 28 de Outubro de 2004, cria e autoriza o funcionamento do curso no DEDC/ Campus X (Teixeira de Freitas) e no DCHT/ Campus XVII (Bom Jesus da Lapa).

As 120 (cento e vinte) vagas de que trata a Resolução foram distribuídas entre os movimentos sociais do campo do estado da Bahia parceiros da UNEB/ PRONERA<sup>54</sup>. Como pesquisado nos registros sobre o curso da UNEB e em conversas com pessoas que estavam ligadas à implantação do mesmo na Instituição, só após muitas discussões e debates, tendo como referência as experiências de outras instituições, é que se chegou à forma de seleção dos estudantes para as vagas conquistadas<sup>55</sup>.

Antes da realização das provas de seleção<sup>56</sup>, os candidatos/as de cada movimento passaram por uma “Etapa de Preparação”. A análise de alguns documentos, como por exemplo, a relação de conteúdos e observações feitas pelos professores que trabalharam nessa preparação, revela que essa Etapa foi considerada muito curta (apenas 8 horas/aula) e sem o devido e necessário aprofundamento dos conteúdos.

O programa de preparação, denominado de básico, envolveu conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História.

Após a chamada “Etapa Preparatória”, as provas do vestibular especial (contendo 50 questões objetivas das áreas elencadas acima mais a redação) foram realizadas nos respectivos departamentos em que os cursos foram oferecidos. Os candidatos foram classificados, segundo o Edital de Seleção, pela ordem decrescente dos resultados obtidos na prova, obedecendo à ordem classificatória até o limite de vagas estabelecidas.

Ao fim do processo de preparação, seleção e matrícula dos estudantes do curso, aconteceu, dia 06 de Dezembro de 2004, a aula inaugural do curso Pedagogia da Terra no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XVII – na cidade de Bom Jesus da Lapa. Na ocasião, fizeram-se presentes muitas pessoas que participaram da luta para a implantação do curso, tanto da Universidade quanto dos movimentos sociais, comunidade e palestrantes convidados. Um dos palestrantes da noite disse aos estudantes:

---

<sup>54</sup> De acordo com o projeto do curso e Edital do Processo seletivo, as vagas ficaram assim distribuídas: 58 vagas para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); 02 vagas para o Pólo de Unidade Camponesa (PUC); 33 para a Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados (CETA); 20 vagas para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); 04 para a Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal (FATRES) e 03 vagas para o Movimento de Luta pela Terra (MLT).

<sup>55</sup> O Edital do Processo Seletivo/Vestibular/PRONERA/2004 foi publicado no Diário Oficial do Estado, em 11 de Novembro de 2004. O processo seletivo ficou a cargo da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Gerência de Seleção Discente e da Comissão Permanente de Vestibular da UNEB. A análise do Edital deixa claros os objetivos do processo seletivo no que se refere ao público a que se destina e às vagas para os Departamentos de Bom Jesus da Lapa (60 vagas) e Teixeira de Freitas (60 vagas). As inscrições para as provas foram feitas no período de 06 a 07 de novembro de 2004.

<sup>56</sup> As provas do vestibular especial ocorreram em 15 de novembro.

Permita-me transportar para o lugar de vocês e imaginar, mesmo antes de começarem as atividades acadêmicas, o que significará para cada um, para cada uma fazer o curso universitário: a alegria dos seus pais que nunca tiveram uma oportunidade como essa; os comentários dos parentes e vizinhos falando das virtudes de cada um; o orgulho dos esposos, dos noivos e dos namorados por essa tão significativa conquista; a notícia chegando às outras comunidades, o que certamente influirá para que elas tomem a mesma iniciativa de buscar os seus direitos, enfim, a boa notícia certamente tomará conta de corações e mentes de muita gente e com certeza vocês têm razões de sobra para estarem felizes pessoalmente, como indivíduos. *(trecho do discurso escrito pelo palestrante)*

O discurso transcrito remete ao clima que parecia envolver a todos no início da formação dos educadores e das educadoras do campo no curso Pedagogia da Terra que se iniciava na UNEB. O palestrante, ao transpor para o lugar dos estudantes, imagina o que significará o curso universitário para cada um deles. No discurso, está presente a dimensão pessoal do significado do curso: uma felicidade pessoal de cada indivíduo/estudante. Será este o significado do curso/ formação para os educadores e educadoras do campo?

### 2.3.3 A proposta e a organização do curso:

A proposta do curso “Pedagogia da Terra”, na UNEB<sup>57</sup>, concebeu o pedagogo como um profissional que lida com o fenômeno educativo nas suas mais diversas instâncias: seja no espaço escolar, seja em outros espaços em que ocorre a educação. A compreensão é de que o próprio fenômeno educativo não se prende ao formal e institucional. Essa concepção da educação, como já mencionado anteriormente, aproxima-se da proposta da educação do campo.

Assim, o curso teve como referência, segundo seu Projeto, os seguintes princípios:

- **A compreensão de currículo enquanto fenômeno instituinte** que é gerado a partir do contexto, da realidade dos docentes/discentes, extrapolando a formalidade disciplinar estabelecida pela concepção cartesiana de currículo enquanto grade, gavetas isoladas que não se comunicam;
- **A docência como princípio articulador das atividades** construídas no âmbito do curso de Pedagogia;

---

<sup>57</sup> É relevante destacar que, na referida Universidade, o curso Pedagogia da Terra foi um projeto especial, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão – PROEX.

- **Sólida formação teórica** compreendida como um conjunto de saberes sistematizados que estão disponíveis ao acesso, porém mediante uma elaboração dialógica que permita construir a partir desses saberes novas referências para instrumentalização desse pedagogo, garantindo-lhe subsídios para o exercício da profissão;
- **Compromisso profissional com a realidade.** A realidade sócio-econômica-cultural, segundo o projeto, deve ser constantemente resgatada no interior das práticas curriculares, nas diferentes disciplinas para construir a relação de compromisso do pedagogo para com esses contextos;
- **O trabalho como princípio educativo.** Considerando que os estudantes do curso já eram educadores, trazendo com eles os saberes da experiência, o Projeto do Curso propôs o resgate dos mesmos na articulação com os saberes pedagógicos. “Assim, o trabalho deixa de ser um espaço de estranhamento para configurar-se num momento de ação/reflexão/ação refletida num movimento dialógico [...]” (*Projeto do Curso, 2003, p. 20*);
- **A pesquisa como princípio formativo.** Concebe o educador não como um reproduzidor, mas aquele que formula hipóteses, teorias, observa, anota e cria com a contribuição da teoria pedagógica. “Nesse sentido, buscaremos garantir no interior do currículo espaços onde os educandos possam exercitar o ato de fazer pesquisa, seja de forma mais sistematizada, seja na própria sala de aula, percebendo a prática escolar enquanto processo investigativo”. (*Projeto de Curso, 2003, p.21*). O projeto destaca o estágio supervisionado como momento instrumentalizador da elaboração da reflexão;
- **Uma relação ética/ estética de cuidado e ternura com a terra.** Este princípio da formação, baseado no que prega Leonardo Boff, ressalta que a construção da Pedagogia da Terra implica um olhar voltado não apenas para a educação do campo, mas também para a dimensão humana de cuidado e ternura para com o planeta;
- **Diálogo permanente sobre as transformações do mundo contemporâneo.** Além das disciplinas terem que articular os conteúdos propostos com as mudanças do mundo contemporâneo, o projeto propôs questões de interesse dos educandos;
- **A interdisciplinaridade como elemento articulador das disciplinas.** “O pensamento interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, exaustiva” (*Projeto do Curso, 2003, p.23*). Propôs, portanto, o diálogo com outras fontes de saber, inclusive com o senso comum, considerado válido, pois é por meio dele, diz o projeto, que damos significado às nossas vidas.



Os princípios apresentados se esboçam em quatro eixos temáticos assim organizados:

EIXO 01: Terra, Trabalho e Educação.

Segundo o projeto do Curso, este eixo reuniu um

Conjunto de saberes que permitem refletir sobre a ‘terra’ enquanto espaço de vivência de relações entre seres complexos (o que requer cuidados, ternura) e enquanto espaço onde se realizam as relações sociais e os conflitos que marcam as vidas do camponês e da camponesa, as lutas pela Reforma Agrária, bem como o trabalho, fonte de riqueza, de alegria e também de exploração e injustiças. (2003, p.25).

EIXO 02: Formação profissional: Docência e Gestão.

Compreendendo que o pedagogo é um profissional que atuará nos diversos espaços em que o fenômeno educativo acontece e, sendo a docência o espaço por excelência da apreensão desse fenômeno, a proposta do curso apresentou um entendimento de que a docência se constitui no espaço de articulação dos diferentes conhecimentos do campo da didática, do currículo, das Ciências da Educação, ou seja, é o espaço da práxis pedagógica.

Dessa maneira, este eixo apresentou-se constituído no Projeto por saberes voltados para a organização do trabalho escolar; saberes que discutem a Educação do Campo e ainda saberes voltados para a concepção da gestão da escola e do currículo numa perspectiva de participação e construção coletiva.

A “Pesquisa e a Prática Pedagógica” como componente articulador dos demais tempos curriculares também esteve presente neste eixo. A disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica” (denominada na instituição com a sigla PPP) apareceu no Projeto do Curso desde o primeiro semestre, desdobrando-se, a partir do quarto semestre, no Estágio Supervisionado. A ideia presente na proposta é que o Estágio pudesse contemplar as habilitações oferecidas no curso Pedagogia da Terra, totalizando 645 horas-aula.

EIXO 03: Cultura e Linguagem.

Ainda segundo o Projeto do Curso,

Compreendendo a cultura e a linguagem enquanto construção histórica do homem em suas relações com o meio, através do trabalho humano, este eixo busca articular diferentes componentes curriculares na identificação, reflexão e sistematização do

conhecimento possibilitando a construção da identidade do pedagogo formado neste curso de Pedagogia da Terra com a cultura e as linguagens dos que vivem no e do campo. (2003, p. 28).

Com isso, ressaltam-se, no Projeto, conteúdos que objetivavam possibilitar a construção de conhecimentos relevantes que envolvam diferentes áreas do conhecimento a partir da realidade dos que fazem a Educação do Campo.

#### EIXO 04: Atividades Complementares e Estudos Independentes.

O Projeto deixa claro que as atividades deste eixo “são espaços destinados à discussão de temas relevantes, que necessitam aprofundamento e sistematização para subsidiar o trabalho pedagógico do professor em formação” (2003, p. 29). Isso se justifica porque o Projeto traz como pressupostos teóricos a noção de currículo enquanto fenômeno instituinte, portanto “não poderia furtar-se à tentativa de consolidação de um currículo com espaços aonde o conhecimento em construção vá sendo tecido em face à complexidade do fenômeno educativo”. (p. 28)

Neste eixo, juntamente com a “Prática Pedagógica”, o Projeto do curso propôs a pesquisa fomentada e articulada com os demais conhecimentos desde o início da formação até o final. Segundo o Projeto, tal ideia “objetiva proporcionar a autonomia intelectual e profissional do educando e entende o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como consequência do trabalho iniciado desde o primeiro semestre” (p. 29).

Sendo assim, os princípios e eixos apresentados desdobraram-se em componentes curriculares.

No caso do currículo do curso Pedagogia da Terra, além das disciplinas comuns aos cursos de Pedagogia, como por exemplo, Pesquisa e Prática Pedagógica, Tópicos Selecionados em Filosofia, Sociologia e Antropologia, Psicologia da Educação, Didática e todas as metodologias, houve outros componentes de compreensão da Educação do Campo, do projeto histórico de luta pela terra. Estes fundamentaram, segundo o Projeto, a própria Pedagogia da Terra, como é o caso das disciplinas: A Questão Agrária no Brasil; Sociologia dos Movimentos Sociais do campo; Agroecologia e Agricultura Orgânica; História da Luta pela Terra; História da Educação do Campo; Didática da Educação do Campo; Direito Agrário. Os saberes relacionados a essas disciplinas são, dentro da discussão da formação de educadores e educadoras do campo, essenciais para a identificação/compreensão do movimento pela

construção da educação que se quer do/no campo. (CALDART, 1997, 2002; ARROYO, 2007).

São elementos como esses que, na visão de Arroyo (2007), marcam a especificidade necessária à formação do educador e da educadora do campo. Dimensões da formação que afirmam uma visão positiva do campo, que afirmam a especificidade do campo. Uma formação a serviço de um projeto de campo e que seja sintonizada com a dinâmica social do campo.

Outro elemento importante da proposta do curso “Pedagogia da Terra” refere-se à organização do trabalho pedagógico em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

O curso “Pedagogia da Terra” procurou adequar-se à realidade dos estudantes – que em sua maioria são trabalhadores da Educação do Campo e participantes de movimentos sociais – e que, portanto, não dispõem de tempo para se encaixarem nas modalidades de distribuição de carga horária que regularmente têm os cursos na universidade.

O curso atendeu ao critério estabelecido pelas normas do Ministério da Educação de que deve ser desenvolvido em oito semestres letivos. Entretanto, procurou conformar à realidade dos camponeses, organizando-o em Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Como o Projeto do Curso esclarece, o Tempo Escola (TE) “é o período de realização das atividades presenciais (na escola) do curso”. Observa-se, na Tabela 6, que a este tempo corresponde a maior carga horária do curso. A experiência de outras turmas de “Pedagogia da Terra”, em outras universidades, bem como a proposta do próprio curso em questão, propõem que o TE seja desenvolvido nos meses de janeiro, fevereiro e julho, período de férias dos educadores ligados diretamente às escolas<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Dadas as dificuldades enfrentadas pelo curso em seu desenvolvimento, isso nem sempre se concretizou como pode ser constatado nos cronogramas, relatórios e atas do curso. Muitas vezes o Tempo Escola ocorreu em outros períodos, como os meses de setembro, outubro, novembro, ou ainda em março, abril, etc. Ganhou força decisória, em muitas ocasiões, o calendário dos movimentos sociais mais representativos nas reuniões de planejamento e o não repasse das verbas no período adequado.

**Tabela 6 – Distribuição da Carga Horária do curso “Pedagogia da Terra” na UNEB/Bom Jesus da Lapa**

Semestre	Total	Tempo Escola	Tempo Comunidade
1°	420	330	90
2°	475	390	85
3°	505	405	100
4°	500	380	120
5°	510	315	195
6°	555	360	195
7°	375	255	120
8°	255	120	135
		2.555	1.040
<b>Carga Horária Total</b>			<b>3.595</b>

Fonte: Projeto do Curso “Pedagogia da Terra”, 2003, p. 38.

Em relação ao orçamento, as experiências de formação em cursos superiores do PRONERA, em parceria com as universidades, de um modo geral, têm enfrentado problemas<sup>59</sup>. Isto ocorre desde as primeiras experiências de parceria como foi analisado nos relatos das turmas que aparecem no caderno especial do ITERRA (2002) sobre a Pedagogia da Terra e na pesquisa realizada por Costa (2005). Esta pesquisadora enfatiza que “Essas características marcantes do PRONERA<sup>60</sup>, desde o seu início, acarretaram diversos problemas às universidades que desenvolviam trabalhos em parceria com os movimentos sociais” (2005 p.75-76).

Segundo Molina (2003), a cada ano, a Comissão Pedagógica e os Movimentos Sociais negociam e, principalmente, articulam-se com deputados e senadores para garantir recursos da União ao PRONERA.

<sup>59</sup> No ano de 2009, dos R\$ 69 milhões previstos para o PRONERA, só foram liberados R\$26 milhões. A redução é de 62% do orçamento. Do total das verbas destinadas ao PRONERA, quase 60% vão para cursos superiores voltados para o público de assentados. Como a administração desses recursos é feita pela INCRA, no mês de Junho daquele ano os movimentos sociais envolvidos com o PRONERA fizeram mobilizações (Jornada Nacional de Lutas em Defesa da Educação e do PRONERA) em 15 estados brasileiros ocupando a sede do INCRA em cada estado. Na Bahia, cerca de 200 assentados, que estudam nos cursos de graduação oferecidos pela UNEB em convênios com o Programa, acamparam na sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no Centro Administrativo da Bahia (CAB), em Salvador. A ação quer assegurar a manutenção do orçamento do programa federal para 2009. Como o PRONERA ainda não se constitui uma política pública, os movimentos, todos os anos, precisam lutar pela garantia/ampliação do direito à educação.

<sup>60</sup> Os problemas, a que se refere a pesquisadora, estão relacionados às contradições ocorridas na definição de responsabilidades orçamentárias, ocasionando a instabilidade na execução dos cursos. No caso do convênio da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pesquisado por Costa (2005, p.169), a autora enfatiza que “Se dependesse apenas dos recursos do PRONERA, possivelmente os estudantes não chegariam a concluí-lo, como a própria realidade demonstrou”.

A pesquisa de Avaliação desse programa, realizada pela Ação Educativa (ANDRADE e DI PIERRO, 2004) constatou que o principal obstáculo ao PRONERA é mesmo a falta de dinheiro. Tratando especificamente dos cursos de Pedagogia da Terra, o relatório salienta:

Outra questão preponderante para a sustentabilidade do programa é a instabilidade dos recursos financeiros, um dos problemas estruturais que inviabiliza e traz sérios prejuízos que comprometem tanto o planejamento dos cursos, como e principalmente, o processo de ensino-aprendizagem dos educandos/as dos cursos. Atrasos ou intermitência na liberação dos recursos, inadequação (não há reajuste de valores de um curso para o outro, não há recursos para materiais didático-pedagógicos, não há recursos para alimentação). (ANDRADE e DI PIERRO, 2004, p.90).

Em relação aos cursos desenvolvidos em parceria com o PRONERA/UNEB, os relatórios e atas acessados evidenciam que as dificuldades financeiras caracterizaram-se como o maior empecilho para que o Tempo Escola (TE) ocorresse nas datas planejadas em reuniões colegiadas. Isto implicou longos períodos de Tempo Comunidade (TC), ou seja, no período de realização das atividades de estudo à distância, de práticas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos/as participantes. A instabilidade nos cronogramas de realização dos tempos da formação é avaliada de forma negativa pelos/as estudantes da turma, uma vez que, segundo eles/as toda a dinâmica das suas vidas se modificava pelo não cumprimento dos prazos estabelecidos.

A combinação entre um tempo na escola (Tempo Escola) e um tempo de volta à Comunidade (Tempo Comunidade) foi uma opção metodológica assumida pelo curso de Bom Jesus da Lapa a partir das experiências das primeiras turmas, porém com detalhes diferenciados, como ressalta o Projeto do curso da UNEB (2004).

Uma das especificidades do Projeto do Curso “Pedagogia da Terra” da UNEB esteve na indicação do acompanhamento dos estudantes por monitores, na proporção de um monitor para cada dez estudantes. Esses monitores, indicados pelos movimentos sociais, preferencialmente (*diz o Projeto*), formados em curso superior de Pedagogia, seriam responsáveis pelo acompanhamento dos alunos em todas as disciplinas nas fases não presenciais. E, no Tempo Escola, deveriam participar das atividades, acompanhando a atuação

dos professores responsáveis pelas disciplinas, participando das reuniões de planejamento e avaliação<sup>61</sup>.

Além da formação, as atribuições elencadas na reunião de avaliação do primeiro semestre do curso “Pedagogia da Terra” - turma do *campus* de Bom Jesus da Lapa - não foram atendidas. Segundo ata da reunião, ficaram estabelecidas as seguintes atribuições para os Monitores:

a) participar de no mínimo 50% das atividades intensivas de cada Disciplina desde que esteja presente em tempo integral na primeira e na última semana; b) acompanhar a atuação do professor responsável por cada Disciplina, participando das reuniões de planejamento e avaliação com o coordenador de turma; c) reunir-se periodicamente com os estudantes para orientar e acompanhar as atividades do Tempo Comunidade; d) elaborar relatórios periódicos bimestrais para a Coordenação de turma, apresentando as dificuldades e avanços registrados no processo pedagógico do estudante.

Por todas as exigências e demandas, acrescidas do valor especificado no Projeto para o pagamento dos monitores (apenas R\$260,00 – duzentos e sessenta reais, sem reajustes), tornou-se quase impossível a garantia de monitores para o acompanhamento dos estudantes. Isto fica bastante evidente no relatório do segundo módulo/semestre:

No módulo 2 ainda houve ausência dos monitores em várias disciplinas. Alguns estiveram mais presentes que outros. Na avaliação dos próprios e da turma, a presença em 50% de cada disciplina é impossível, considerando o valor que recebem para desenvolver o trabalho e também a condensação do Tempo Escola em 2 meses, o que não permite o abandono das atividades que já desenvolvem. (Relatório do módulo II, p.2-3)

Assim, após muitas tentativas de trabalho com os monitores, a coordenação da turma pesquisada declarou que a partir do 6º módulo já não tinham mais a presença de monitores para o acompanhamento dos estudantes. Segundo a coordenadora, à medida que o curso foi avançando, as exigências de qualificação dos monitores também foram sendo ampliadas, o que, juntamente com a questão orçamentária, forçou o colegiado do curso a decidir por não ter mais o acompanhamento de monitores.

---

<sup>61</sup> Por meio dos dados obtidos nos documentos de registro da trajetória do curso, como os relatórios dos módulos, evidenciam-se muitas dificuldades no atendimento ao proposto no Projeto do Curso. Isto se explica pela dificuldade dos Movimentos Sociais encontrarem em seus quadros pessoas com formação superior para o trabalho de acompanhamentos dos estudantes. Afinal, ainda eram/são poucos os sujeitos do campo e dos movimentos sociais com formação superior em Pedagogia.

## 2.4 A trajetória do curso Pedagogia da Terra e a configuração de uma identidade

A história que vem sendo construída na relação dos movimentos sociais do campo e as universidades, aos poucos, constitui também uma identidade para a “Pedagogia *da Terra*”. Este nome, carregado de significados, identifica uma formação/curso que tem se diferenciado exatamente pela sua história, pela organização pedagógica/política e ideológica de seu currículo e dos sujeitos que o fazem.

Se para ter um nome que identifica e significa é preciso, como afirma Caldart (2002), uma marca que diferencia, contrapõe e caracteriza um jeito de ser e fazer, o curso “Pedagogia da Terra” tem configurado uma formação dos educadores e educadoras do campo que lhe é característica.

A especificidade da formação está presente na própria luta empreendida pelos movimentos sociais do campo na busca de uma formação superior para os educadores e as educadoras que atuam/atuarão nas escolas/Educação do Campo. Escolas/educação que fazem parte de um projeto maior de efetivação de direitos. Outra especificidade/ identidade dessa formação tem sido a origem dos sujeitos que dela participam; sujeitos do campo, ligados à terra. Consequentemente, tem-se a identidade da pedagogia que estamos tratando, uma pedagogia *da terra*, vinculada às suas causas/lutas/histórias/culturas. (ARROYO, 2007; CALDART, 2002, 2004, 2008).

Portanto, ao tratar da história do curso “Pedagogia da Terra”, temos a intenção de mostrar as raízes, contextos e demandas da proposta de formação na qual se inserem os sujeitos com quem dialogamos neste estudo e a quem perguntamos sobre os significados da ação (curso) que participaram.

Como alerta Weber (1993), não dá para compreendermos os significados sociais dos fenômenos sem fazermos as conexões causais dos mesmos. Ou seja, para interpretar os significados do curso “Pedagogia da Terra” para educadores e educadoras do campo, fez-se necessário antes conhecermos as causas/razões dessa formação. Indispensável nesse processo torna-se também conhecer o perfil dos sujeitos depoentes já que suas falas, os significados que elas trazem sobre o processo de formação, são marcadas pelas suas histórias de vida, suas relações com o objeto que atribuem significado.

### CAPÍTULO 3:

## SUJEITOS EM “FOMAR-AÇÃO”: MARCAS DISTINTIVAS

---

Este capítulo tem a intenção de traçar o perfil dos sujeitos da turma de Bom Jesus da Lapa que cursaram/fizeram a Pedagogia da Terra na UNEB. A relevância dada a esses sujeitos se justifica pelos mesmos serem considerados o diferencial de um curso semelhante, analisado pela pesquisa de Diniz-Pereira (2008a), e pela identidade da formação está ligada a eles e suas histórias, como enfatiza Caldart (2002).

Ou seja, estamos dizendo que nada identifica (e significa) mais um curso chamado de Pedagogia da Terra do que o tipo de pessoas que dele participam, e a forma como estas pessoas constroem sua presença na Universidade: não como indivíduos, mas como parte de uma identidade coletiva cujo processo de construção nem começa nem termina em um curso ou espaço da Universidade. (CALDART, 2002, p. 89).

Como uma identidade coletiva, que não começa no curso ou no espaço da universidade, procurou-se conhecer inicialmente o perfil da turma, ou seja, do chamado “coletivo” que fez a turma de Bom Jesus da Lapa. Isto foi possível com a aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas. Os questionários permitiram conhecer as regularidades e as singularidades do grupo no que se refere ao local de moradia, à cor, religião, participação em movimentos sociais, profissão, formação escolar e local dessa formação, motivos que os levaram a cursar a graduação em Pedagogia da Terra, dentre outros. A ideia é que os dados evidenciem a configuração desse “coletivo” de modo que melhor interpretemos os significados do curso.

Cabe destacar que a significação da configuração de um fenômeno cultural e a causa dessa significação não podem ser deduzidas apenas pelo sistema de conceitos e leis, mas, principalmente, pelo valor que adquirem para os sujeitos no contexto das relações sociais. Weber (1993) salienta que por mais perfeito que sejam os conceitos e as leis, estes não podem explicar por si só a significação de um fenômeno, tendo em vista que pressupõem a relação dos mesmos com as ideias que os sujeitos fazem deles, ou seja, os significados que adquirem para cada sujeito nas singularidades de suas vidas.



Uma vez que este estudo optou por uma compreensão exploratória dos significados, quer dizer, em interpretar também os motivos que levam as pessoas a atribuírem determinados significados ao curso e não outros, apresentaremos, neste capítulo, além do perfil da turma, os perfis individuais dos sujeitos entrevistados. Isto porque os significados que atribuem ao que experienciam se relacionam com o que eles próprios são, com o contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos.

O levantamento dos perfis individuais pretende, portanto, dar densidade ao conhecimento das subjetividades dos depoentes nesta investigação. Se como discute Charlot (2000), tem significado para um indivíduo algo que lhe acontece relacionado a outras coisas da sua vida, é preciso, então, conhecer também alguns elementos da vida dos sujeitos vinculados ao “coletivo” da turma Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa, na Bahia, para que compreendamos os significados recorrentes em seus depoimentos. Observa-se que os significados de que tratamos são sempre subjetivos e, por isso mesmo, coletivos/sociais, já que levam em conta as ações de outros indivíduos.

### **3.1 Características da turma Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa/ Bahia**

Como já mencionado neste trabalho, no momento em que os questionários foram aplicados, havia 44 estudantes matriculados na turma, sendo que apenas 43 se faziam presentes. O número de estudantes já se apresenta como um dado relevante, uma vez que 60 estudantes iniciaram o curso e somente 44 estavam matriculados no 7º semestre ou módulo – período da realização desta etapa da pesquisa<sup>62</sup>.

Por sido um curso de caráter especial na UNEB – *Campus* de Bom Jesus da Lapa, na Bahia, os estudantes sofreram algumas dificuldades para seguir com a formação. Isto porque não podiam ter pendências de matérias, pois elas só foram oferecidas em um único semestre (Tempo Escola) nesta modalidade de curso. Além disso, por terem que ficar distantes de casa no Tempo Escola, muitos tinham que deixar familiares doentes ou eles próprios adoecerem.

---

<sup>62</sup> Dezesesseis estudantes evadiram do curso por vários motivos, desde a incompatibilidade do Tempo Escola com os tempos/ritmos de suas vidas até pelo fato de alguns terem saído dos movimentos sociais aos quais estavam vinculados.

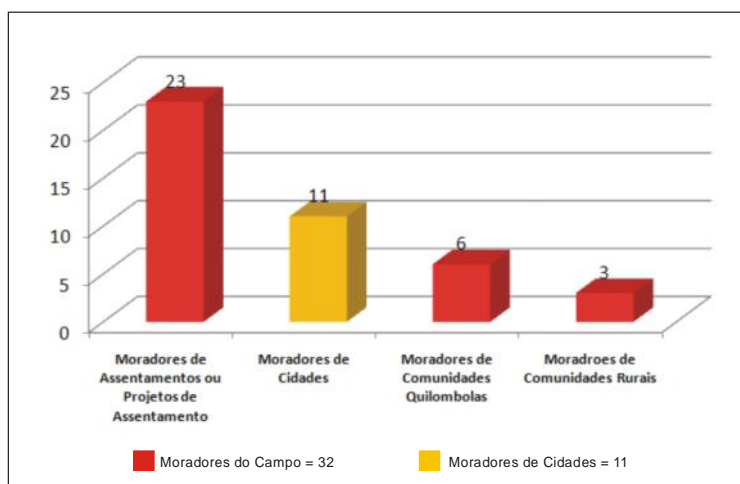
Estes elementos fizeram com que, no momento da realização da etapa de aplicação dos questionários, a turma já não contasse com o número de estudantes que a iniciaram.

Estas características representam contradições na concretização da proposta do curso ou uma falta de flexibilidade já que se destinou a jovens e adultos trabalhadores. Cursos como a Pedagogia da Terra, em caráter especial nas universidades, acabam por fazer emergir várias tensões, algumas delas apontadas por Antunes-Rocha (2009, 2010) e Molina (2010). Para esta última, as novas propostas de formação de educadores e educadoras do campo não são realizadas sem temores e inseguranças, dada a ousadia e novidade do projeto formativo em execução.

**De onde vêm os sujeitos que, na realização desta pesquisa, estavam na universidade? Onde moram? Quem são? O que fazem? O que os distingue?**

A primeira marca que trazem os sujeitos da turma Pedagogia da Terra dessa instituição é sua origem campesina. Dos 43 estudantes/educadores(as) que responderam ao questionário, 32 moram no campo e os 11 restantes moram na cidade<sup>63</sup>. Veja no gráfico a seguir onde estão localizados, no que se refere ao local da moradia, os estudantes/educadores(as) da turma.

**Figura 4: Localização das moradias dos estudantes/educadores(as) do curso Pedagogia da Terra da UNEB – campus de Bom Jesus da Lapa na Bahia.**



**Fonte: Dados do questionário aplicado em 06 de março de 2009.**

<sup>63</sup> As cidades em que mora a maioria dos 11 estudantes podem ser consideradas rurais uma vez que se trata de municípios que contradizem o Censo de 2000, o qual apontava um grau de 81,2% de urbanização do Brasil (VEIGA, 2003). Estas cidades, além de apresentarem baixa densidade demográfica, suas sedes têm características predominantemente rurais. Fato facilmente constatado na forte ligação com o campo, seja nos hábitos de vida, na representação cultural, nos setores de trabalho, no lazer ou na história familiar.

Pelo gráfico, fica evidenciado o pertencimento de três estudantes/educadores(as) a comunidades rurais, seis a comunidades quilombolas e vinte e três a assentamentos e projetos de assentamentos. Esta categorização do local de moradia revela singularidades do grupo em relação à maioria dos estudantes universitários brasileiros (moradores de cidades) e regularidades entre as próprias pessoas que fazem a Pedagogia da Terra. Ou seja, estas são, em sua maioria, identificadas como assentadas ou quilombolas. Antes de universitários são “sem terra”, têm a marca da terra (Caldart, 2002). O vínculo de moradia/pertencimento é com o campo, com comunidades com elementos culturais distintos. Esta ligação também caracteriza as 11 (onze) pessoas moradoras da cidade já que elas se envolvem ou estão diretamente relacionadas ao campo, seja por meio de suas raízes familiares, seja por intermédio da atividade profissional ou pela participação nos movimentos sociais do campo.

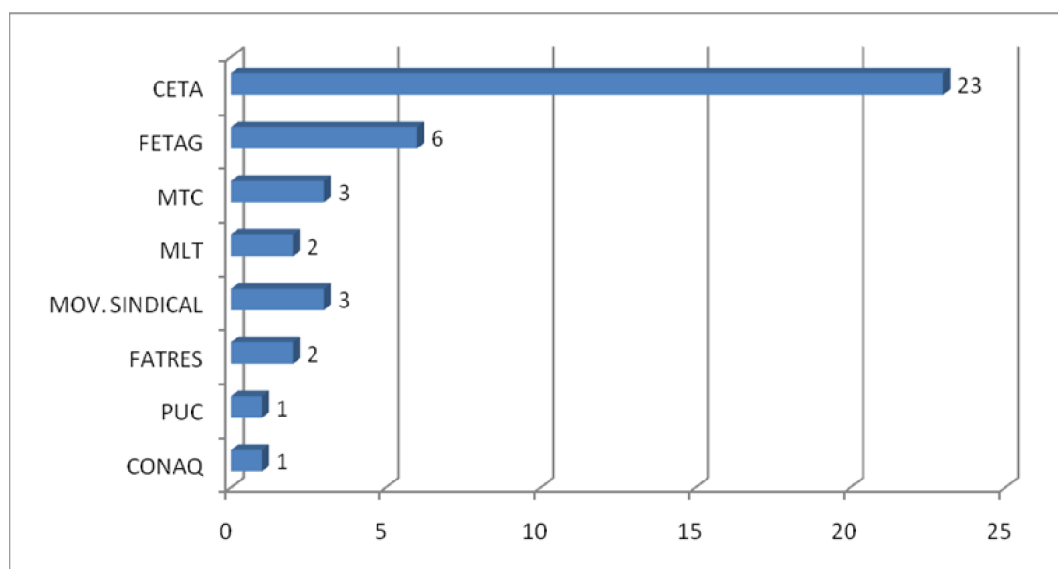
É fácil compreendermos a relação com o campo uma vez que do universo de 43 pessoas, apenas duas declararam, no momento da aplicação do questionário, não participar de movimento social *do campo*<sup>64</sup>.

A maioria das pessoas pertence ao Movimento CETA (23 ao todo). O restante se encontra assim distribuído: seis pessoas são participantes da FETAG; três pessoas se declaram participantes do Movimento pela Terra e Cidadania – MTC; duas pessoas estão ligadas ao MLT; três pessoas se declaram participantes do movimento sindical; duas pessoas se declaram participantes da FATRES; uma pessoa se declara ligada a PUC – Pólo de Unidade Camponesa e uma à Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ).

---

<sup>64</sup> Apesar da não vinculação a um movimento social, a coordenação do curso na Instituição esclareceu que não há problemas para a Universidade os estudantes seguirem seus estudos. Isto porque, segundo a mesma, a parceria da Universidade com os movimentos sociais é pela formação de educadores do campo, comprometida com um projeto de educação pensado pelos camponeses. Assim não há problemas, do ponto de vista institucional, para a continuidade do curso as mudanças/saídas de movimentos sociais feitas por alguns estudantes. Por outro lado, as pessoas diretamente ligadas à coordenação dos movimentos, durante as entrevistas, demonstraram preocupação com a não vinculação de alguns estudantes a movimentos sociais ou a saída/ entrada de estudantes dos movimentos. Para as lideranças sociais, por mais que este seja um processo dialético – até necessário – implica problemas organizacionais/ideológicos. Além disso, revela a necessidade de avanços nos projetos vindouros de formação de educadores.

**Figura 5: Participação em movimentos sociais dos estudantes/ educadores(as) do curso Pedagogia da Terra na UNEB – campus de Bom Jesus da Lapa, na Bahia.**



Fonte: Dados do questionário aplicado em 06 de março de 2009.

Interessante observar que movimentos como o MTC e CONAQ não aparecem no projeto do curso como movimentos participantes da criação da Pedagogia da Terra na UNEB. Os sujeitos participantes dos mesmos passaram a integrá-los posteriormente. Isto se deve às mudanças/saídas dos estudantes/educadores(as) dos movimentos sociais integrantes do curso e aos movimentos históricos da própria sociedade em geral. No caso da Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a participação do estudante/educador da turma se deu exatamente pela presença na região de comunidades remanescentes de quilombos e sua necessária representação no cenário nacional. Acrescenta-se a isso o fato de pertencer à turma seis pessoas que são remanescentes de quilombos e que, ao ampliarem seus conhecimentos, sentiram necessidade de novas organizações que atendessem às demandas das suas comunidades específicas.

Além dos movimentos sociais já destacados, os estudantes/educadores(as) em formação declaram ser participantes de outras organizações sociais como é o caso da Associação Cultural e Beneficente Antônio Pereira Barbosa (ACAPEB), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), associações comunitárias, sindicatos, etc.

Em relação ao tempo de participação nos movimentos sociais, 34 pessoas em 43 têm mais de cinco anos de participação no movimento social ao qual estão vinculadas, existindo um caso em que uma pessoa tem 28 anos de militância! Duas pessoas não estão vinculadas a nenhum movimento social, portanto não declararam tempo de participação. Quatro pessoas participam há quatro anos e três estão há apenas três meses em um movimento criado recentemente, o MTC.

Pela análise do tempo de participação nos movimentos sociais, observa-se que o maior período de participação está ligado aos sujeitos mais velhos. Isto demonstra um percurso mais longo na luta pela terra que geralmente se iniciou nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)<sup>65</sup>, na Pastoral da Juventude e na Comissão Pastoral da Terra.

Nos movimentos aos quais se vinculam, 21 pessoas dizem exercer funções além da militância. Dentre estas se destacam as funções de educador; coordenador/a local, regional, estadual e até nacional de educação; articulador do setor de educação no movimento e diretor de educação, cultura e lazer. Além das funções citadas, os estudantes/educadores(as) participam como membros de comissões de educação em diversos níveis.

Das 21 pessoas que exercem função/ões no movimento social do qual participam, 14 afirmam que a função que exercem não exige formação universitária. Dentre estas estão três que atuam como educadoras e como coordenador/a de educação do movimento. Esse dado sobre a formação dos/as educadores/as de movimentos sociais sem terra também aparece na pesquisa realizada por Lins (2006). Nas entrevistas analisadas pela citada autora, há falas que expressam não ser necessário ter a formação pedagógica/técnica para atuar como educador/a do movimento, bastando para isso ser conhecido pela comunidade, ter boa vontade e disponibilidade para tal desempenho.

Um dos fatos que justifica este dado, que se repete nesta pesquisa, está relacionado à própria disponibilidade de quadro de educadores/as com formação para atuar nos processos educativos dos movimentos sociais do campo, sejam eles escolares ou não. Para quem atua na educação não formal, ou seja, na educação popular, a exigência não está tão explícita. Além disso, como aborda Caldart (2000), a compreensão da necessidade de formação é um processo que evolui de maneira diferente em cada movimento/região/pessoa. A luta pela escola, e junto

---

<sup>65</sup> As CEBs e a CPT tiveram um importante papel na formação dos movimentos sem terra de hoje, especialmente o MST (ver FERNANDES, 1998). São estes segmentos da igreja católica também os responsáveis pela inserção da maioria dos estudantes desta pesquisa nos movimentos sociais de luta pela terra.

com ela a formação dos educadores/as, está imbricada na própria decisão dos sem terra em lutar por educação. Esta decisão, por sua vez, relaciona-se ao contexto de cada movimento e dos sujeitos que o fazem.

No entanto, vale a reflexão realizada por Lins (2006) de que é necessário que o movimento insista nessa modalidade de educação, que seus educadores tenham capacidade política e também técnica, a propósito da formação onilateral.

A multidimensionalidade de um processo formativo praxiológico, nessa perspectiva, possibilitará a superação do senso comum, elevando-se à consciência filosófica, indicando o domínio de determinados conhecimentos, técnicos, políticos e sociais essenciais para o alcance dos resultados que se espera de um projeto político-social que busca criar novos paradigmas, executado pela classe trabalhadora, tendo por porta vozes seus intelectuais orgânicos. (LINS, 2006, p. 98)

Assim, uma pessoa que exerce a função de coordenadora estadual e é responsável pelo coletivo de educação do movimento, ao responder, nesta pesquisa, que a sua função não exige formação universitária, justifica dizendo: *“Não exige. Porém, para que eu possa atuar melhor é importante essa formação da Pedagogia da Terra”* (Lety)<sup>66</sup>. Ou seja, afirma o fato de não ser uma exigência normatizada/obrigatória, no sentido de lei, mas entende que a sua atuação mais qualificada depende de uma formação como a oferecida pela Pedagogia da Terra. Esta consciência também aparece em outros depoimentos sobre as expectativas em relação ao curso. Para Eva, por exemplo, a formação superior poderá viabilizar um melhor desempenho das atividades no movimento. Outro depoimento que é convergente com esta visão é o de Buba. Esta estudante/educadora destaca o curso como:

*“A oportunidade de poder ampliar o universo conhecido, bem como o instrumento de potencializar a minha atuação no movimento social sindical e de luta pela terra, além da formação de cidadã crítica capaz de perceber e contribuir para a mudança social”.*

Vê-se, portanto, que mesmo não sendo uma exigência regulamentada pelo movimento, a formação superior é compreendida como uma oportunidade de ampliar os conhecimentos, o que pode possibilitar uma atuação mais crítica e qualificada da função desempenhada.

---

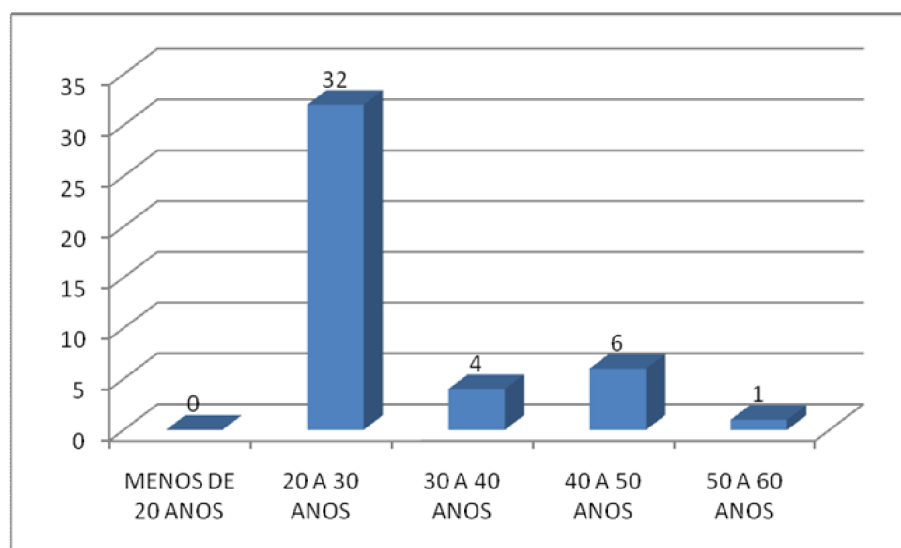
<sup>66</sup> Nesta pesquisa, como já explicitado na introdução, foram utilizados pseudônimos para identificação dos participantes.

Além da atuação exercida no movimento, perguntou-se também aos/às educadores/as em formação no curso Pedagogia da Terra, em Bom Jesus da Lapa, sobre sua atividade profissional. Em relação à profissão, 16 pessoas no universo de 43 responderam ser educadores/professores/as. Destas, uma pessoa exerce a função de diretora da escola onde atua; dez pessoas disseram ser educadores/as atuantes no movimento social. Ainda foram declaradas outras atividades profissionais, como: Secretária/assessora (uma); coordenadora pedagógica (uma); agente comunitário de saúde (um), revendedora de produtos (uma), estudante (dois) e agricultor/a familiar (nove). Duas pessoas não responderam à questão.

É preciso destacar que, mesmo não declarando a atividade profissional como professor/a ou educador/a, os/as estudantes que dizem exercer outra atividade profissional, em sua maioria, podem ser conceituados/as como educadores/as do campo uma vez que estão envolvidos/as em atividades do setor de educação do movimento social do qual participam. A ressalva é feita por levar em consideração o próprio conceito de educador/a do campo utilizado neste trabalho (CALDART, 2004). Pelas referências usadas, o conceito abarca também as pessoas participantes da chamada equipe de educação do assentamento ou do acampamento. Vale ressaltar, porém, que na turma há pessoas com um perfil bastante singular, isto porque não são professores/as, nem se declaram como educadores/as e tão pouco exercem função no movimento social (ao todo três pessoas estavam nessa condição quando se aplicou o questionário).

No que se refere à idade, o “coletivo” da turma de Bom Jesus da Lapa é jovem, com faixa etária média de até 30 anos. São 32 estudantes no universo pesquisado com idade entre 20 e 30 anos. Entre 30 e 40 anos são quatro pessoas e de 40 a 50 anos estão seis pessoas do grupo. A pessoa mais velha da turma contava 52 anos no período da coleta de dados.

**Figura 6: Faixa etária dos estudantes/ educadores(as) da turma Pedagogia da Terra na UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa, na Bahia.**



Fonte: Dados do questionário aplicado em 06 de março de 2009.

Apesar do perfil etário jovem, pode-se afirmar que há uma defasagem média de idade dos estudantes do curso superior Pedagogia da Terra se comparada com a média de idade dos estudantes de curso superior do Brasil que é de 18 a 24 anos<sup>67</sup>.

No caso da turma de Bom Jesus da Lapa, dos 43 estudantes participantes desta pesquisa, 29 são mulheres e 14 homens. Esta característica se explica pelo campo da educação ser bastante marcado pela presença feminina<sup>68</sup>, principalmente quando se trata da Pedagogia.

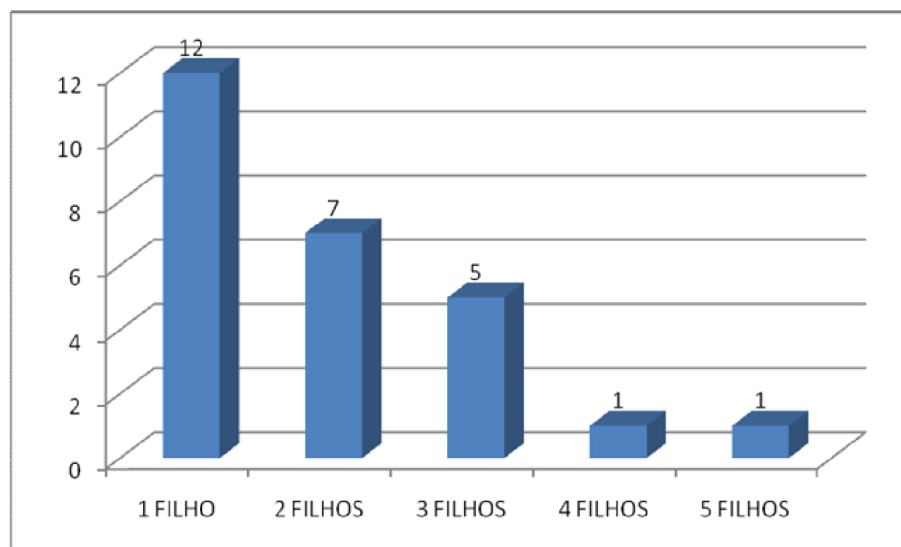
Como a maioria da turma constitui-se de mulheres, a relação com os filhos e a presença de alguns deles durante a realização do curso é outra marca desse grupo. Das 29 mulheres da turma, 20 são mães. Além das mulheres, seis dos homens são pais. Tem-se, portanto, um total de 26 estudantes/educadores(as) com filhos na turma.

<sup>67</sup> Segundo dados dos indicadores sociais elaborados pelo IBGE/PNAD (2006), 35,9% dos estudantes no ensino superior, no Brasil, estão nessa faixa etária.

<sup>68</sup> O senso da Educação Superior (2003) mostra a predominância de mulheres nas matrículas (56,2%). De acordo com este mesmo senso, nos cursos de Pedagogia a presença feminina chega a 90,9%.



**Figura 7: Número de filhos dos(as) estudantes/educadores(as) pais e mães**



Fonte: Dados do questionário aplicado em 06 de março de 2009.

Pelo que se vê no gráfico acima, boa parte dos pais e mães da turma possui apenas um/a filho/a, o que evidencia uma baixa taxa de natalidade por pessoa, apesar do número de mães e pais na turma não ser tão pequeno.

Assim, as crianças menores e suas presenças na universidade, acompanhando, especialmente as mães, revelam-se uma característica dos estudantes do curso Pedagogia da Terra em relação às outras turmas do DCHT – *Campus XVII*. Algumas mães levavam seus filhos/filhas consigo para a sala de aula. Para o cuidado com as crianças durante o Tempo Escola o projeto do curso prevê a contratação de cirandeiras<sup>69</sup>, sendo 03 para cada turma. Todavia, mesmo com a presença das cirandeiras, as entrevistadas Nunes e Reis relataram que levar as filhas para sala de aula muitas vezes foi uma opção que teve de ser feita. A relação das mães com os filhos é muito dinâmica e, no caso das crianças pequenas, as exigências são ainda maiores, dada à dependência que ainda existe. Por estas razões e pelo caráter especial da experiência de formação de educadores/as do campo na Universidade, a presença das crianças manifesta-se como uma característica singular da turma.

<sup>69</sup> As cirandeiras são educadoras responsáveis pelo cuidado com as crianças durante os momentos em que as mães e pais estão em aula. A presença dessas pessoas contratadas pelos movimentos sociais deveria permitir uma maior disponibilidade de tempo dos estudantes para o estudo. Porém, por conta do valor orçamentário referente ao pagamento das mesmas e a própria qualificação, em muitas situações as mães/pais tiveram que ficar com seus filhos enquanto assistiam às aulas.

Arroyo (2004), ao se referir a presença das crianças no processo de formação de educadoras e educadores do campo, destaca que estas/estes falam de pedagogia de muitas maneiras e uma dessas é a presença das crianças com seus choros, suas brincadeiras, acompanhando mães e pais durante o que denomino de forma-ação<sup>70</sup>.

Caracteriza fortemente também esses sujeitos a declaração da cor. No grupo de 43 pessoas cinco optaram por não declarar cor. Outras cinco pessoas se declararam brancas, uma pessoa se declarou amarela, onze fizeram a declaração como pardas, três se declararam pretas e dezoito pessoas se declaram negras – apesar de não haver esta opção no questionário<sup>71</sup>. Houve uma justificativa escrita para tal afirmação, como explicitou o estudante/educador Mica: *“Declaro-me negro uma vez que preciso reafirmar a minha identidade negra a cada dia. ‘Preto’ é muito vazio. Negro é auto-afirmação”*.

Ao tomar posição em relação à cor, os estudantes declaram uma identidade que não se refere apenas à cor da pele, mas a uma identidade cultural, histórica ou como depõe Mica de auto-afirmação.

*“Preto é muito vazio”*. Este dado, revelado por meio do questionário, permitiu deduzir que o “coletivo” da turma tem convicção que a luta pela identidade do campo é uma luta pelo reconhecimento das especificidades dos sujeitos do campo como bem enfatiza Arroyo (2007). Eles não são apenas brancos, pardos, amarelos ou pretos. Eles são, declaram e reconhecem-se como sujeitos de um povo – *“minha identidade”* que é *“negra”*. Tem-se uma identidade e esta é de pertencimento a um povo negro. Por que demarcar essa identidade? As leituras, os dados dos questionários, documentos e as entrevistas foram evidenciando os motivos dessa marca tão forte de identificação.

São exatamente os sujeitos, não isolados, mas o coletivo que fala. Os sujeitos não falam apenas em seu nome. Estão declarando uma identidade que não é só sua. Caldart (2002) possibilita o entendimento de que *“as pessoas podem até não se conhecer, mas já chegam com laços construídos e se vêem como membros de uma mesma comunidade, de origem e de destino”*. (p. 89). É exatamente nesses momentos de enfrentamento de contradições com o que

---

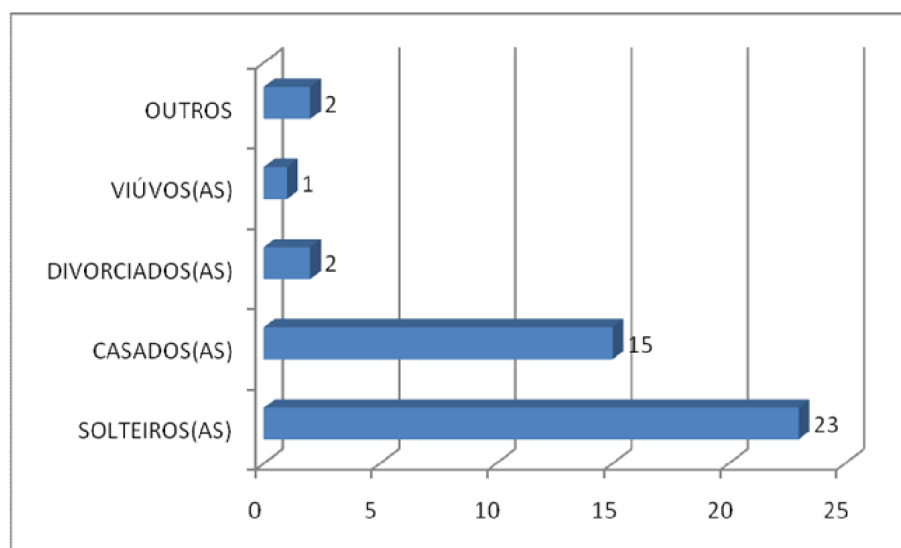
<sup>70</sup> Uma das observações a ser feita é que os sujeitos da Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa, ao mesmo tempo em que estudavam – formavam – também estavam agindo. Daí o uso do termo forma-ação no título deste capítulo.

<sup>71</sup> Na elaboração do questionário optou-se por utilizar a categoria “preta”, oficial do IBGE para declaração de cor. Entretanto, ao responderem, os estudantes/educadores e educadoras do curso criaram a opção para a cor “negra”.

já construíram na sua afirmação identitária que os sujeitos da Pedagogia da Terra precisam se colocar, enfatiza a autora. E se colocaram nesta pesquisa. Disseram eles próprios quem são, como pode ser exemplificado no depoimento da estudante/educadora Flor quando esta manifesta “*Hoje tenho firmado minha identidade enquanto negra e camponesa*”.

Além de maioria negra, os(as) estudantes, educadores e educadoras da Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa, na Bahia, são solteiros/as em maior número (vinte e três), casados/as (quinze), divorciado/a (dois), viúvo/a (um/a); uma pessoa de união estável e uma pessoa que declarou ser companheira.

**Figura 8: Estado Civil dos estudantes/ educadores(as) da turma Pedagogia da Terra na UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa.**



Fonte: dados do questionário aplicado em 06 de março de 2009.

Em referência à religião e práticas religiosas, dos/as 43 pesquisados/as, 28 declararam possuir religião ou religiões e 13 declararam não possuir religião ou religiões. Duas pessoas não responderam se possui ou não religião (uma declarou ser admiradora da doutrina espírita e uma disse não ser praticante de nenhuma religião, mas respeita todas).

Das 28 pessoas que declararam possuir religião, 22 são católicas, duas são evangélicas, uma diz ser católica e participar do Candomblé ao mesmo tempo, uma pessoa se declara praticante do candomblé, uma diz ser sincrética e uma católica e evangélica ao mesmo tempo.

Esperava-se que os dados revelassem uma maior quantidade de pessoas praticantes de religiões afro-brasileiras<sup>72</sup> uma vez que a presença de negros/as na turma é relevante e demarcada. Entretanto, isto não foi constatado. A maioria católica evidencia a forte influência do cristianismo entre o povo brasileiro, em geral.

Durante as entrevistas, foi possível aprofundar mais sobre esta questão da religiosidade com os/as depoentes negros/as. Estes/estas, ao serem perguntados/as sobre os motivos das religiões afro-brasileiras ainda não serem praticadas por eles, que se declaram negros e negras de uma maneira tão enfática, justificam assim:

*Na minha comunidade a religião católica colocou de forma muito preconceituosa a nossa religião. E as pessoas falavam mesmo, nos cultos religiosos da igreja católica, que era coisa do diabo, que era coisa do demônio mesmo. Era posto sem medir as palavras mesmo, era de forma terrível. (Santos)*

*A gente foi criada no catolicismo e depois a gente via falar muito da religião “afro”.. Assim sempre o negro como a religião dele, o candomblé, como... como algo relacionado à bruxaria, a outras coisas. (Reis)*

Após a entrada no curso, no entanto, os/as depoentes sinalizam que há um respeito e uma busca pelo reconhecimento de práticas religiosas que não só as católicas. Eles/as têm buscado primeiro conhecer/fortalecer suas próprias convicções para depois praticar. Esta é uma marca do próprio significado pessoal da formação (questão que será discutida no próximo capítulo) enquanto construção da identidade.

*A gente nunca... Eu nunca tentei não. Eu acho que pra isso eu ainda preciso fortalecer, aprofundar mais, ter mais, como se diz, mais argumentos para defender mesmo porque a comunidade em si, não a comunidade, a sociedade, ainda é muito preconceituosa em relação à religião. (Reis)*

É preciso destacar ainda que mesmo não havendo um número considerável de pessoas praticantes de religiões afro-brasileiras na turma, a pesquisadora presenciou algumas manifestações religiosas deste tipo durante as místicas<sup>73</sup> realizadas pelo grupo.

---

<sup>72</sup> Adoto aqui o conceito de Carvalho (2006) que afirma: “as chamadas religiões afro-brasileiras podem ser pensadas como reinvenções das religiões negras que tiveram suas origens no contexto brasileiro da escravidão. Por esses motivos, parece-nos mais adequado usar o conceito de religião(ões) afro-brasileira(s), enquanto religião(ões) negra(s), de matriz(es) africana(s), forjada(s) no Brasil”. (p. 187).

<sup>73</sup> A mística é uma atividade pedagógica desenvolvida normalmente no início das aulas. Nessas celebrações são discutidos e apresentados temas para além do currículo instituído. Afinal, dentre os pressupostos teóricos e

Pelos dados analisados até aqui há marcas bem características das pessoas, coletivo de estudantes/educadores(as), que fizeram a “forma-ação” no curso Pedagogia da Terra no *campus* XVII da UNEB, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia. São, em sua maioria, moradores do campo, mulheres, mães, negros/as, solteiros/as, jovens, católicos/as, envolvidos/as em movimentos sociais de luta pela terra e educação. Mas, o que revelam os dados sobre o percurso escolar dos sujeitos em “forma-ação”? Que marcas da trajetória escolar os estudantes/ educadores da Pedagogia da Terra carregam consigo?

Buscou-se conhecer, então, se o sistema de ensino onde a educação básica foi realizada era público ou privado e ainda a localização em que cada nível/modalidade de ensino foi cursado. Ressalto novamente que tais questionamentos se tornam relevantes uma vez que possibilitam conhecer elementos da identidade dos sujeitos em “forma-ação” e estes, por sua vez, possibilitam uma melhor interpretação dos significados atribuídos pelos educadores/as aos seus processos formativos.

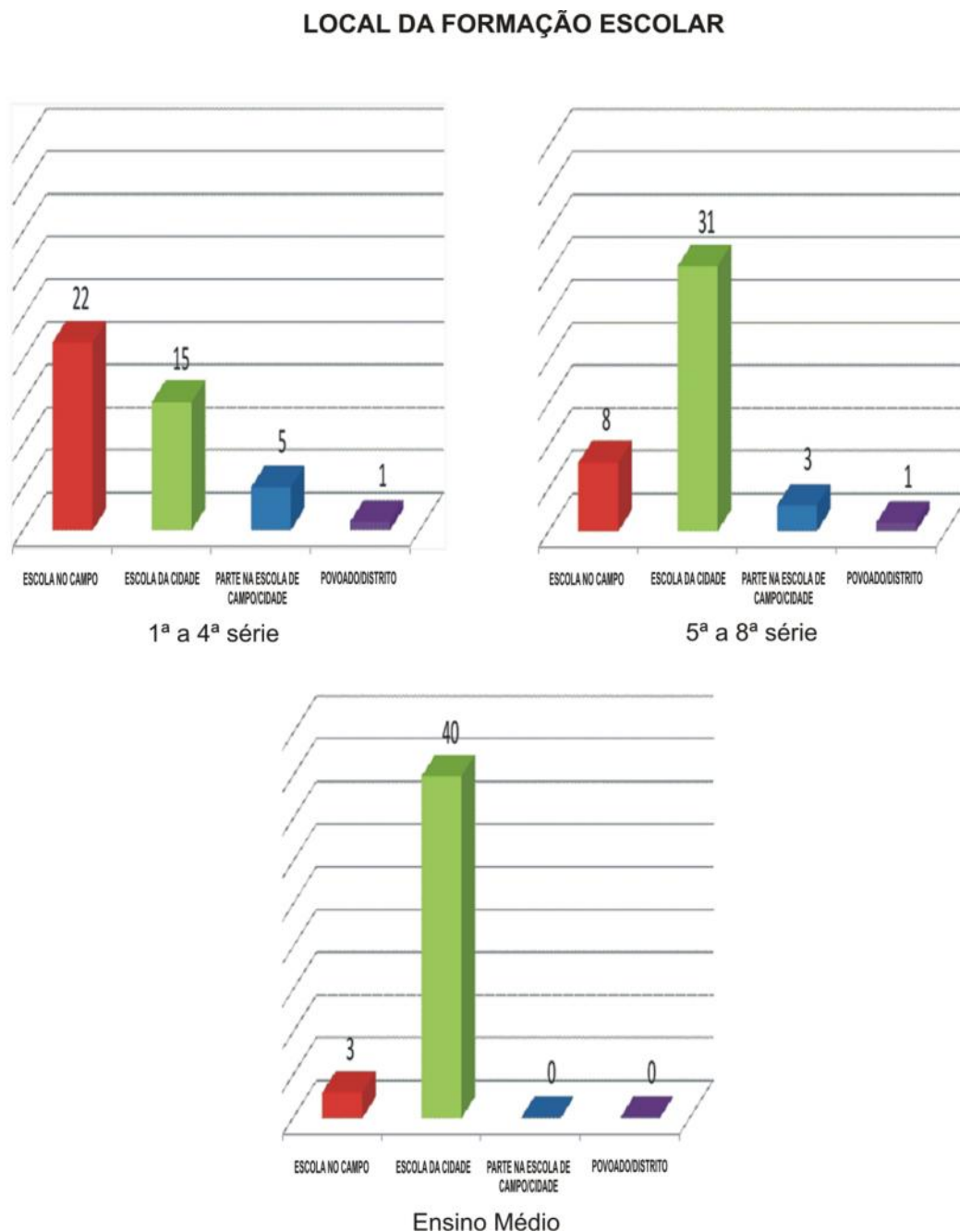
Os dados mostram que, no tocante ao sistema de ensino público ou privado, das 43 pessoas que responderam ao questionário, 36 realizaram toda a escolaridade básica em escola pública. Sete disseram ter realizado uma parte dos estudos em escola pública e a outra parte em escola privada.

No que se refere ao local de realização de cada nível/ modalidade de ensino, as informações são as seguintes:

---

metodológicos do curso está a compreensão do currículo como fenômeno instituinte, o compromisso profissional com a realidade e com as causas da reforma agrária. Caldart (2000) apresenta duas ideias de mística: mística quer dizer um sentimento muito forte que une as pessoas em torno de objetivos comuns e que se manifesta naquele *arrepio da alma* que se manifesta no choro incontrolado e a mística como materialização (geralmente simbólica) do sentimento na beleza da ambientação dos encontros, nas celebrações, na animação proporcionada pelo canto, pela poesia, pela dança... “Lembra os símbolos do Movimento, seus instrumentos de trabalho e de resistência, seus gritos de ordem, sua agitação, sua arte”. (p. 134)

**Figura 9: Local da formação escolar dos estudantes/educadores(as) da turma Pedagogia da Terra na UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa, na Bahia.**



Fonte: Dados do questionário aplicado em 06 de março de 2009.

A figura acima pode ser resumida, até explicada, pela afirmação da estudante Lua: “Na comunidade onde morava não tinha escola”. Não tinha/não tem porque a educação foi e é

pensada a partir do paradigma urbano e universalista (ARROYO, 2007). Assim, vemos que de 1ª a 4ª série há um maior número de estudantes que fizeram a escolarização em instituições localizadas no campo – 22 pessoas ao todo – enquanto de 5ª a 8ª série apenas oito conseguiram dar continuidade aos seus estudos no local onde moravam.

As características da formação escolar dos sujeitos que cursaram a Pedagogia da Terra em Bom Jesus da Lapa refletem bem a situação da educação ofertada no campo. À medida que o nível de escolaridade vai crescendo, as ofertas vão decrescendo. Isto justifica o depoimento do estudante Linho, que esclarece: “*Em busca de melhores condições escolares, tive que ir para cidade*”. Esta tem sido, na maioria das localidades, a única opção que resta para aqueles e aquelas que moram no campo e objetivam dar continuidade à escolarização.

Desta maneira, quando analisamos o local onde os/as graduandos/as da Pedagogia da Terra realizaram o curso de nível médio, os dados são ainda mais reveladores da disparidade de oferta desta modalidade de ensino. Somente três pessoas em 43 declararam ter estudado todo o ensino médio em escola no campo e 40, portanto, fizeram este segmento da educação básica em escolas na cidade<sup>74</sup>.

As informações reveladas pela análise dos questionários evidenciam a trajetória escolar dos estudantes – educadores e educadoras da Pedagogia da Terra – como sujeitos que não tiveram garantido o atendimento do direito à escolarização em suas comunidades, principalmente no que tange às séries finais do ensino fundamental e ao ensino de nível médio.

Por meio dos questionários, é possível afirmar que dos 43 estudantes/educadores/as do curso Pedagogia da Terra pesquisados apenas duas pessoas fizeram o ensino médio pelo PRONERA. Uma justificativa para isso é o fato do PRONERA ter sido criado em 1997, como já apresentado neste trabalho. Ou seja, a criação recente do Programa não chegou a atender aos estudantes da Pedagogia da Terra. Por outro lado, parece não ter sido concretizado um dos objetivos do projeto do curso que era o comprometimento de vagas para os/as estudantes que cursaram o ensino médio pelo PRONERA na Instituição.

---

<sup>74</sup> O Panorama da Educação do Campo (2006) aponta que 71,5% dos alunos em escolas rurais de ensino fundamental estão matriculados de 1ª a 4ª série. As séries finais (de 5ª a 8ª) atendem 1.652.749 alunos (28,5%). A oferta de ensino médio é bastante limitada na zona rural. De acordo com o Censo Escolar 2005, as 1.377 escolas rurais de ensino médio atendiam 206.905 alunos, o equivalente a 2,5% da matrícula nacional nesse nível de ensino.

Por fim, destacam-se, no “coletivo” da turma, elementos importantes de quem são os sujeitos que fizeram a “forma-ação” em Pedagogia da Terra, no DCHT/UNEB, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia. Estes elementos são importantes indicadores na compreensão dos significados atribuídos ao curso por esses sujeitos já que aqui são considerados seus depoimentos em perguntas abertas do questionário.

Como já se explicitou na introdução deste trabalho, além dos questionários aplicados ao universo de 43 estudantes – educadores e educadoras do campo – foram realizadas entrevistas com um grupo de educadores/educadoras da turma com o objetivo de interpretar os eixos de significados que começaram emergir nos questionários. Assim, a análise das entrevistas permitiu uma leitura mais aprofundada dos temas/conteúdos recorrentes nas respostas dadas aos questionários.

### **3.2 Perfis do/as entrevistados/as**

Os perfis individuais aqui apresentados têm a intenção de conhecer marcas singulares de cada depoente das entrevistas e ainda suas regularidades com o “coletivo” da turma. Dentre as características apresentadas, são priorizadas as que se referem à identificação pessoal (idade, estado civil, local de moradia, cor e religião); participação em movimento social, espaços de formação e atuação, profissão exercida, motivos da entrada no curso, expectativas em relação à formação e disciplinas cursadas relevantes à formação como educador/a do campo. A ideia é que esses elementos são proveitosos na interpretação dos significados da formação realizada no curso Pedagogia da Terra.

#### **3.2.1 “Matuto”**

Matuto tem 25 anos, é solteiro, morador do Projeto de Assentamento Ponta D’água em Coribe, na Bahia. Declarou-se de cor branca e não possui filhos. Em relação à religião disse ser católico.

Ele afirmou militar no Movimento CETA há sete anos. Neste, exerce a função de membro da Comissão da Juventude há três anos. Profissionalmente, é trabalhador rural e educador no movimento social.



A participação de Matuto em movimentos sociais começou cedo: “*Eu iniciei... na caminhada na PJMP – Pastoral da Juventude do Meio Popular – isso já tem 12 para 13 anos, entrei com 12 anos, eu saí engatinhando ainda, com 13 fui começando a compreender esse processo, um pouco da educação popular...*”. Por meio de seu depoimento, infere-se que o mesmo foi também influenciado pela família. “*...minha mãe é uma pessoa que sempre esteve engajada em pastorais, em movimentos populares. Meu pai menos, mas também traz essa contribuição*”. Além da PJMP, Matuto disse que foi a sua militância na CPT, MAB, CETA e na própria igreja católica, por conta das pastorais, que o fez se tornar um educador. Esses espaços também são citados por Matuto como espaços de formação.

*O próprio movimento social, ele não é só a questão da vivência, das experiências, mas o movimento traz discussões, traz, por exemplo... traz pessoas que já tem um envolvimento maior, pessoas que estão muito tempo na caminhada, escritores e outras pessoas que já têm essa experiência, para cursos, palestras...*

O movimento social, destaca Caldart (2000) ao falar do MST, é educativo e também pedagógico. A experiência humana de participação em uma luta e organização social implica aprendizados coletivos e individuais. Além disso, os movimentos sociais buscam criar situações/espços de formação para seus sujeitos como as que Matuto destaca: levando pessoas mais experientes para fazer cursos, palestras.

Em relação à sua entrada no curso Pedagogia da Terra, Matuto declarou que já tinha o desejo de continuar estudando quando terminou o ensino médio em 2002, todavia, ao ir para Brasília trabalhar, viu que não seria possível conciliar trabalho e estudo. Ainda em Brasília, recebeu o telefonema da mãe avisando sobre o curso Pedagogia da Terra. “*Aí, no final de 2003, eu vim embora, já com essa expectativa de poder fazer o vestibular*”.

Por já conhecer um pouco da realidade, de estar mesmo nas bases de movimentos sociais populares, Matuto disse ter ficado muito motivado com a proposta do curso.

*Como eu já militava, continuei na militância do movimento até que o processo seletivo saiu... depois do segundo semestre de 2004. E por estar na militância, eu recebi uma carta, uma carta tanto da comunidade, assim, da comunidade verbalmente, a indicação e o movimento que deu aquela indicação/uma declaração como pertencente ao movimento social, filho de trabalhador e trabalhadora rural, então que eu estava apto a fazer o processo seletivo. Aí fiz o processo seletivo, aqui na UNEB, para conseguir alcançar a meta.*

Assim, o principal motivo destacado por Matuto para sua entrada no curso Pedagogia da Terra foi a participação no movimento social parceiro/proponente do curso.

A escolha para fazer o curso em Bom Jesus da Lapa, já que existiam dois departamentos em que o mesmo é desenvolvido na UNEB, segundo Matuto, está vinculada à sua militância no Movimento CETA.

*O Movimento CETA, que eu continuo na militância hoje, é aqui na regional de Bom Jesus da Lapa... Para mim aqui é muito mais interessante porque milito no Movimento CETA nessa regional. Depois o Assentamento de Reforma Agrária onde eu moro é aqui em Coribe, na regional da Lapa, acompanhado pelo Movimento CETA, né?*

Antes de entrar no curso, Matuto relata que tinha a expectativa que o mesmo viesse a ser um instrumento teórico/prático capaz de assegurar a militância nos movimentos sociais na luta pela reforma agrária, incluindo a educação do campo como chave desse processo e “*ainda poder contribuir diretamente na formação e organização dos sujeitos do/no campo,(assentados/as, acampados/as e quilombolas*”.

Das disciplinas cursadas na Pedagogia da Terra, Matuto destaca como mais relevantes para sua formação como educador do campo “História e Organização da Educação Brasileira”; “Sociologia dos Movimentos Sociais”; “Questão Agrária” e “Direito Agrário”.

### **3.2.2 “Marmatos”**

Marmatos, com 52 anos, é a educadora com idade mais avançada na turma Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa. Ela mora na mesma cidade onde acontece o curso. É de cor negra, possui duas filhas e recentemente se tornou viúva. Ela perdeu o esposo durante o período de aulas, no Tempo Escola. Apesar de ser um tema delicado, a interação que a entrevista proporciona possibilitou tratarmos desse assunto.

Marmatos disse que teve dificuldades para retornar às aulas nos primeiros dias após a morte do companheiro. Atribui à turma e aos professores, que estavam naquele período no curso, a ajuda para voltar à sala de aula.

*Quem me ajudou a voltar foi a turma. Voltar o quanto antes para lá. E acredito que se esse momento que eu passei se eu não estivesse no curso seria muito mais difícil pra mim. Eu acho que o curso foi assim um suporte para mim... pessoalmente naquele momento... Não tem como você comparar ou qualificar a importância que teve. Não dá pra dizer, não dá pra dizer.*

Marmatos participa do Movimento CETA há 14 anos e da CPT há 28. No Movimento CETA ela disse não exercer função. Já na CPT, é educadora de base. É na assessoria aos movimentos sociais na região de Bom Jesus da Lapa que, na sua compreensão, “... nós também vimos ajudando o pessoal a refletir nessa dimensão do educativo e dessa necessidade”.

Em relação ao curso Pedagogia da Terra, ela disse “*Eu necessitando, a necessidade também colocada pelo movimento da gente ampliar mais em nível de aprofundamento mesmo do trabalho que a gente faz...*”, tudo isso a levou à formação superior. Por já atuar como educadora, antes mesmo da Pedagogia da Terra, ela diz ter feito o vestibular do curso regular de Pedagogia da UNEB. Optou pelas cotas e foi aprovada. “*Quando eu estava concluindo o primeiro semestre, aí surgiu o curso Pedagogia da Terra. Eu não tive dúvidas. Eu deixei o outro curso...*”. Marmatos relata que nesse período muitos professores a chamaram para conversar e questionaram se estava certa de fazer a troca, se não queria pensar mais. “*Eu disse não, eu já pensei, isso é uma coisa já pensada*”.

A educadora Marmatos afirmou que sua entrada no movimento social se deu por meio da igreja. Inicialmente foi militante da Pastoral da Juventude do Movimento Popular - PJMP. Depois entrou para a CPT e desta para o Movimento CETA. Por conta desse envolvimento, Marmatos relatou ter viajado para vários lugares no Brasil e também para outros países. Ela disse que todos os movimentos de que participou foram espaços de formação. “*E essa experiência que você adquire em cada momento desses é uma riqueza. E ajuda muito*”.

Todavia, mesmo considerando a importância desses espaços de formação, Marmatos disse que o curso Pedagogia da Terra vem atender à carência de aprofundamento científico que os movimentos sociais populares carecem.

Esta educadora afirmou, no questionário, que, ao entrar no curso, tinha como expectativas: “*que o curso pudesse contribuir com a minha militância, dando respaldo e subsidiando o trabalho que faço na CPT, junto às comunidades rurais, trabalhadores/as do campo e suas organizações específicas*”. Nesse sentido, diz que o curso a tem contemplado totalmente.

Das disciplinas cursadas na Pedagogia da Terra, Marmatos destacou como mais relevantes para a sua formação: “Direito Agrário”, “Sociologia dos Movimentos Sociais”, “Pesquisa e Prática Pedagógica”, “Filosofia” e “Antropologia”. Em relação às disciplinas menos relevantes, ela disse que todas são importantes para aprofundar conhecimentos. Ela, entretanto, destacou não sentir motivada pelos conhecimentos técnicos referentes a práticas de sala de aula. Marmatos justificou dizendo *“pois pretendo continuar educadora e não professora”*.

### 3.2.3 “Santos”

29 anos de idade, negro, solteiro, pai de três filhos e católico. Santos é morador do quilombo Mangal Barro Vermelho, que fica situado em um município da micro-região de Bom Jesus da Lapa.

Atualmente, Santos é coordenador nacional da CONAQ. Exerce essa função há dois anos. É professor e já esteve diretor da escola da sua comunidade por seis anos. Quando entrou no curso estava atuando em sala de aula, mas ainda não era concursado<sup>75</sup>.

Para Santos, o que o motivou a entrar no curso Pedagogia da Terra foi a atuação na comunidade e no movimento social. *“Além de ser um educador do campo, também para melhor contribuir com o movimento que atuo”*. Em entrevista, ele acrescentou:

*Como eu já tinha uma atuação na comunidade e também participava do movimento, aí eu vim para o curso para me especializar na área. Mas não só pelo emprego em si, mas por conta da questão social maior, né. Na minha comunidade, por exemplo, na época, até agora, não tem uma pessoa que tem nível superior, as pessoas só têm o ensino médio. Para você ter uma ideia eu fui o primeiro homem a fazer o ensino médio na comunidade, até então não tinha nenhum outro homem formado em nenhuma área.*

Santos destacou ainda que para ele entrar no curso, a sua comunidade também teve que o indicar, apoiá-lo. *“... Então não foi só eu querer”*.

---

<sup>75</sup> No dia da entrevista, Santos declarou que estava aguardando o resultado do concurso público do seu município. Até então, trabalhava com contrato.

Ao entrar no curso, Santos disse que suas expectativas era que a Pedagogia da Terra fosse um curso diferenciado e que conseguisse abarcar a gama de diversidade que existe no campo. Essa diversidade para ele inclui as comunidades quilombolas como a que vive.

Das disciplinas cursadas, Santos não destacou nenhuma como mais relevante porque, na sua opinião, *“Todas foram importantes para melhor organizar minhas ideias sobre diferentes temas”*.

### 3.2.4 “Corrinha”

Corrinha mora em Bom Jesus da Lapa. Tem 47 anos, é casada e possui 4 filhos. De cor negra e religião católica (renovação carismática), Corrinha faz muita referência a Deus em suas respostas, tanto nas perguntas abertas do questionário quanto na entrevista. Este elemento religioso foi investigado de maneira mais aprofundada na entrevista e está fortemente vinculado à sua experiência pessoal e, por via de consequência, aos significados da formação atribuídos por esta depoente.

Corrinha participa do curso pela FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura. Disse participar dessa Federação há seis anos, mas não exerce função na mesma. Ela não se declara educadora e também não é professora. Profissionalmente, Corrinha declara-se como revendedora de produtos.

Corrinha demonstra ser uma pessoa muito sofrida e ela mesma fala que em sua vida tudo sempre foi muito difícil.

*Tudo assim muito sacrificado em minha vida... E o curso Pedagogia da Terra também foi com sacrifício.. Tanto que eu agradeço muito a Deus porque para mim, com todo sofrimento, foi aqui dentro da minha casa. Porque os outros largaram tudo: mulher, esposo, tudo para vir para cá.*

Desde quando terminou o ensino médio, Corrinha disse que era seu sonho entrar na universidade. *“Eu sonhava em fazer Direito”*. Só que as suas condições financeiras não possibilitavam a concretização desse sonho. Explicou-me, em entrevista, que economizou algum dinheiro vendendo produtos, todavia, para concluir o ensino médio, acabou gastando tudo. *“Quando chegou o final, para concluir o 2º grau, já não tinha mais nenhum centavo*

*para nada... não pude nem participar do vestibular aqui, pois na época eram 32 reais a inscrição. E para mim era um dinheirão porque eu não tinha...”*

Destacou que, inicialmente, ficou sabendo que o curso Pedagogia da Terra aconteceria em uma outra cidade. “... não dava para eu ir porque... ciúmes[do marido]... eu fiquei um pouco chateada, mas fazer o quê? Já era mais uma desilusão para mim...”. Só mais tarde Corrinha teve a informação de que o curso seria em Bom Jesus da Lapa. Ela relata a rapidez com que tudo aconteceu a partir de então: inscrição, aulas preparatórias, provas de seleção, resultado e matrícula. “Graças a Deus estou dando conta de conciliar assim... Para mim foi uma oportunidade única mesmo, que eu não poderia deixar passar”.

Pelas informações que temos de Corrinha e pelos dados de acesso à educação superior que temos no Brasil<sup>76</sup>, a possibilidade para que pessoas pobres cheguem à universidade é bem reduzida. No caso de Corrinha especificamente, as configurações da sua vida, marcada pela pobreza, pela não realização dos sonhos, pelos ciúmes do marido, a formação superior no curso Pedagogia da Terra é uma oportunidade de realização pessoal. Caldart, ao escrever sobre os sujeitos da Pedagogia da Terra, afirma:

Estão entrando na Universidade os pobres do campo; pessoas que provavelmente não teriam o direito ao estudo universitário se não fosse seu vínculo com o movimento social: pessoas que expressam em todo o seu ser as marcas da exclusão, da discriminação, da dominação. (2002, p. 89)

Essas marcas descritas por Caldart caracterizam muito bem o perfil de Corrinha. Afinal, ela expressou que o fato de não poder se incluir no ensino superior na idade desejada, fez com que se sentisse discriminada e até hoje sua relação com esposo ainda é permeada pelos ciúmes – porque não dizer dominação dele.

Das disciplinas cursadas na Pedagogia da Terra, Corrinha destaca como menos relevante para sua formação “Educação e Tecnologia” e como mais relevantes ela aponta “Direito Agrário”; “Didática da Educação do Campo”, “Metodologia da Língua Portuguesa” e “História da Luta pela Terra”.

---

<sup>76</sup> Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2008, somente 5.808.017 pessoas freqüentaram cursos de graduação presencial e a distância no Brasil. Desse total, de acordo com Freitas (2010), 2056 matrículas foram em cursos superiores do PRONERA, sendo 1612 destas matrículas em Pedagogia da Terra.

### 3.2.5 “MariPTC”

MariPTC é moradora do projeto de assentamento Nova Canaã, em Pindobaçu, na região centro-norte da Bahia. Assentamento esse que ajudou ativamente a fundar e, pelo que foi observado durante a visita que fiz ao mesmo, ela é uma referência para o povo que ali mora.

Tem 32 anos, é solteira, não tem filhos e sua cor é parda. Em relação à religião, declarou-se como católica, das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, como fez questão de frisar.

Disse, em entrevista, que a sua participação nessas Comunidades Eclesiais de Base que a levou aos movimentos sociais. Como já era educadora, foi convidada a ajudar na organização de associações comunitárias.

*...eu descobri que aquilo era uma coisa que eu queria fazer porque desde criança, quando eu fiz a primeira comunhão, queria que eu fosse catequista, mas eu achava que já tinha catequista demais (risos)... que já tinha muita gente rezando e precisava de alguém para fazer.*

Assim, MariPTC relata que foi se articulando e articulando o povo em torno da questão da reforma agrária. Por essa militância, foi convidada a fazer parte do Movimento CETA no qual permanece há onze anos. Atualmente MariPTC faz parte da coordenação estadual desse Movimento e é responsável pelo coletivo de educação há seis anos.

MariPTC atribui como motivos da sua entrada no curso Pedagogia da Terra o fato de já ser uma educadora do campo e também por participar de um movimento social do campo parceiro do curso.

Quando entrou no curso ela afirma que era professora nível 1, concursada no município onde mora. Mas, atualmente não está exercendo a docência em sala de aula pelo fato da dissonância que adquiriu nas cordas vocais e também “... porque quando eu fui para Bom Jesus da Lapa estudar, a prefeitura, por questões políticas, perseguição política, não aceitou que eu voltasse a dar aulas e estudar. Aí eu pedi licença sem remuneração”.

MariPTC relatou que “ não tinha nenhuma vocação para fazer Pedagogia. Nunca tive”. Ela argumenta que, no início, pensou em fazer matemática. Depois, quando se envolveu no movimento, pensou em fazer História.

*E depois, quando saiu o Projeto de Pedagogia da Terra, eu só fui fazer porque era Pedagogia da Terra e pelo contato que a gente tinha com o MST, a gente já sabia mais ou menos por onde ia caminhar o curso, entendeu?[...] Se fosse outro curso de Pedagogia, como eu já te disse, eu não teria feito. Não teria feito mesmo...*

Ao entrar no curso, MariPTC relatou que tinha muitas expectativas, como: ampliar conhecimentos sobre a educação do campo – a política; poder contribuir melhor com o Movimento CETA enquanto defensora da emancipação dos sujeitos a partir da formação; ocupar o latifúndio do conhecimento científico para poder produzir o conhecimento necessário para o povo camponês.

Ela expressa que todas as disciplinas, cursadas na Pedagogia da Terra, voltadas para a questão fundiária, foram relevantes. Isto porque, na sua compreensão, a discussão da política agrária é necessária para qualquer educação do campo.

### **3.2.6 “Reis”**

Reis é uma mulher negra de 26 anos de idade. Tem uma filha, é casada e não pratica nenhuma religião, mas afirma que respeita todas<sup>77</sup>. Ela é vinculada ao Movimento CETA há oito anos. Participa do mesmo na Comissão de Educação, onde é membro faz seis anos.

Reis é professora e educadora como ela mesma denomina. Isto porque, além das atividades do movimento social, atua como docente da Educação Fundamental na escola da sua comunidade. Ela mora e trabalha no Projeto de Assentamento Extrativista São Francisco – Comunidade de Pambu, no município de Serra do Ramalho.

Quando entrou no curso Pedagogia da Terra, Reis já era professora na sua comunidade, porém sem nenhuma estabilidade já que não era concursada. Quando realizei a entrevista com Reis, seu contrato já tinha sido encerrado. Ela disse que todos os anos é assim, as aulas na comunidade começam mais tarde e terminam mais cedo por conta dos vínculos trabalhistas da maioria dos professores. Esta, infelizmente, ainda é uma realidade de boa parte das escolas que estão no campo no Brasil. Apesar da LDB, Lei 9.394/96, em seu art. 67 –, inciso I, estabelecer o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, ainda

---

<sup>77</sup> A questão da religiosidade foi um dos temas mais tratados na entrevista com Reis e está ligada aos significados da formação que ela atribui à Pedagogia da Terra como pode ser visto no próximo capítulo.



permanece no campo, políticas de contratação de professores/as por outras vias como indicação política, apadrinhamentos.

Na pesquisa realizada por Rocha (2001) há depoimentos de suas entrevistadas que também denunciam práticas de indicação/apadrinhamento para o ingresso das professoras nas escolas no campo.

Reis destacou, nas respostas ao questionário e entrevista, que o motivo da sua entrada no curso Pedagogia da Terra foi por já ser uma educadora do campo e por participar do Movimento.

*Assim, antes eu já... Eu já participava da discussão porque eu já era militante no movimento e quando iniciou a discussão dos cursos eu já acompanhava. Inclusive eu já faço parte da comissão de educação do Movimento desde a criação. E aí a gente já discutia sobre o curso de Pedagogia da Terra só que até então eu não tinha certeza da minha participação no curso. Como passou por uma discussão e foram selecionadas algumas pessoas, analisando o perfil, aí, dentre essas pessoas, eu fui selecionada, mas pela coordenação mesmo.*

Então, por morar próximo de Bom Jesus da Lapa e pelo movimento social ao qual se vincula, Reis começou a fazer o curso nessa cidade. Para ela, antes de entrar no curso Pedagogia da Terra, suas expectativas eram de adquirir mais conhecimentos para contribuir com a educação do campo: *“não no sentido de apenas ensinar os educandos a ler e escrever, mas de contribuir com uma educação emancipadora como defende Paulo Freire”*. Ela acrescenta que sempre acreditou na proposta do curso e as expectativas em relação ao mesmo foram alcançadas. *“Sei que posso dar a minha parcela de contribuição”*.

Em relação às disciplinas cursadas, Reis considera que todas foram relevantes para a formação como educadora do campo, porém destaca a disciplina “História da Educação do Campo” como a mais significativa porque *“... possibilitou-nos compreender todo o processo de descaso com a mesma, o que nos deixou mais indignados e com mais vontade de lutar para que nossa educação seja respeitada e aconteça de fato”*.

### **3.2.7 “Nunes”**

Nunes é irmã de Reis e mora na mesma comunidade. Tem 32 anos, vive com um companheiro com quem tem uma filha. Nunes é negra e a sua religião é a católica.

Filiada ao Movimento CETA desde 2004, Nunes não exerce nenhuma função no mesmo. Ela é apenas militante. Afirmou que entrou no Movimento depois que já estava no curso e passou a conviver mais com as pessoas de lá. *“O curso cobra da gente também estar contribuindo”*.

Ela disse que, na verdade, a sua entrada no curso está relacionada ao irmão. Este havia realizado o curso Normal pelo PRONERA e tinha garantido uma vaga no curso Pedagogia da Terra. Como já estava substituindo o irmão na escola onde ele era professor *“... em 2004 surgiu essa vaga para ele e ele disse que estava muito cansado. Aí, ele me procurou se eu não queria... se eu ficaria aqui no lugar dele. Eu falei que queria. Encaminhei a documentação, aí fiz a prova, prestei o vestibular e fui habilitada”*.

Nunes, desde que substituiu o irmão na escola da sua comunidade, continua professora. Ela não é concursada. Trabalha por contrato. Assim como a irmã, seu contrato em 2009 foi encerrado dia 30 de setembro, antes que o ano letivo fosse concluído. Na escola, é professora de educação infantil. Disse que gosta muito de ser professora de crianças. Quando terminou o magistério, Nunes relatou que as pessoas da comunidade pediram para que ela fizesse, em sua casa mesmo, uma sala de aula para alfabetizar as crianças, pois na comunidade não tinha educação infantil<sup>78</sup>. *“Depois que legalizaram a escola, que veio por a educação infantil”*. Como alfabetizadora em sua casa, Nunes recebia pagamento dos pais das crianças. *“Os pais é que me pagavam para eu alfabetizar essas crianças”*.

Nunes se identifica muito com a escolarização e diz que sua expectativa é continuar trabalhando em sala de aula, como professora. Destaca que também pretende contribuir com o Movimento e com a comunidade, mas por meio da docência.

Das disciplinas cursadas, Nunes destaca como mais relevantes para a sua formação “Língua Portuguesa”, “Metodologia do Ensino da Matemática” e “Direito Agrário”.

### **3.2.8 “P. de S.”**

P. de S. é negro, tem 25 anos, é solteiro e possui um filho. Mora em Gongogi, cidade com pouco mais de seis mil habitantes, no sul da Bahia. Praticante do candomblé, P. de S. está vinculado ao Movimento CETA há dez anos no qual exerce a função de articulador

---

<sup>78</sup> A educação infantil é um dos níveis da escolarização mais precários no campo. Segundo o documento Síntese dos Indicadores Sociais (2006), a taxa de frequência escolar bruta da população brasileira de 0 a 6 anos, residente na zona rural, é de 28,8% enquanto na zona urbana o índice chega a 43,2%.

pedagógico do setor de educação. Ainda atua na função de diretor de educação, cultura e lazer na Associação Cultural Antônio Pereira Barbosa – ACAPEB.

Além de educador, P. de S. é professor. Ele trabalha em um colégio da rede estadual na sede do município onde mora. Não é concursado. Fez uma seleção pelo REDA – Regime Especial de Direito administrativo<sup>79</sup> – e, mesmo não tendo formação adequada<sup>80</sup>, atua no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. P. de S. leciona Biologia, História e Geografia.

*É difícil. Eu acho que a melhor opção é a gente trabalhar com temas, com recortes temáticos. Porque a gente nem tem experiência com Biologia, por exemplo, nem estou cursando Biologia. Então o que vou fazer? Pegar temas da disciplina para poder trabalhar. Alguns temas da área, estudar, entender e dizer ‘Oh, gente, modestamente, humildemente, eu estou aqui para dizer que não tenho conhecimento de Biologia, mas eu fiz recortes de alguns temas e estou trazendo para gente estudar.*

Desde quando entrou no curso, P. de S. relatou que já era professor, mas não atuava em área de reforma agrária. Nestas, sua atuação sempre foi como educador do Movimento, ou como ele próprio denominou em entrevista *“educadores do ponto de vista de sermos ativistas mesmo. [...] Educadores líderes vamos dizer assim. São lideranças que estão ali fomentando o processo de educação não escolar no Movimento e a gente atuava justamente nessa esfera. Atuava não! Atua!”*.

P. de S. expôs que foi justamente a sua atuação profissional como professor e a militância como educador os motivadores da sua entrada no curso Pedagogia da Terra. Na época da aprovação do curso, observou que já fazia parte da comissão de educação do movimento. *“Em 2004 foi o apogeu dessa comissão de educação do Movimento. E o curso Pedagogia da Terra ainda era um sonho lá para o final do ano. Mas a gente já fazia os seminários com os professores e eu participava também tanto contribuindo com o debate quanto aprendendo na interação”*.

P de S. destacou que, ao entrar no curso, almejava contribuir com a educação do Movimento. *“... até porque a gente já conhecia a política de educação do movimento, ia acabar*

<sup>79</sup> A não realização de concursos para a efetivação de acesso aos cargos públicos, no estado da Bahia, tem implicado um crescimento vergonhoso desse tipo de contrato. O REDA ainda permite que pessoas leigas assumam funções que exigem especialistas na área, como é o caso de P. de S.

<sup>80</sup> Segundo a Lei LDB 9.395/96, a formação necessária à atuação no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio são as licenciaturas plenas nas áreas específicas.

*contribuindo mais*”. Ao mesmo tempo, enfatizou a expectativa de que o curso Pedagogia da Terra ajudasse a formar o professor porque, segundo ele, a maior dificuldade enfrentada em termos de educação pelos movimentos é a escolarização.

Das disciplinas cursadas na Pedagogia da Terra, P. de S. disse que *“na verdade, me identifiquei mais com o trabalho desenvolvido por: ‘Antropologia’, ‘Sociologia dos Movimentos Sociais’, ‘História da Educação’, ‘Metodologia das Ciências’, ‘Orientação para Saúde e Educação Sexual’*”. Ele destaca que todas as disciplinas cursadas tiveram importância para a sua formação. Todavia, fez algumas ressalvas quanto à ementa de “Currículo”; “Administração de Recursos em Educação” e “Gestão em Espaços não-formais”. Acrescentou que disciplinas como “Filosofia” e “Currículo” deveriam ter carga horária maior.

### 3.2.9 “Eva”

Eva tem 32 anos, é casada e possui um filho. Diz não possuir religião<sup>81</sup>. Em relação à cor, declarou-se negra. Mora no sul da Bahia, na mesma cidade em que P. de S. reside. Na verdade, a história de Eva e P. de S., no que se refere à inserção no movimento social e no curso Pedagogia da Terra, é bastante entrelaçada e, em vários momentos da entrevista com Eva, esta inclui P. de S. como participante da sua trajetória. O uso da expressão “a gente” no discurso de Eva é um elemento que exemplifica essa relação. *“Eu digo a gente porque sou eu e P. de S.”*

Eva já era educadora no movimento social quando entrou no curso Pedagogia da Terra. *“Olha, na verdade, a gente já participava do Movimento. A gente já atuava na Comissão de Educação do Movimento. Já fazia encontros, encontros de mulheres, encontros de juventude nos assentamentos daqui do sul, da região”*. Eva elucidou, em entrevista, que foi o seu esposo o responsável pela sua inserção nos movimentos sociais. *“Foi ele que levou. Que indicou, que levou a gente para a Pastoral da Juventude. Eu falo a gente porque sou eu e P. de S. Levou eu e P. de S. para o CETA. Levou eu e P. de S. para as CEBs. Levou para a Fundação ACAPEB”*. Aliás, foi seu esposo quem a comunicou sobre a aprovação do curso

---

<sup>81</sup> Esta afirmação está presente no questionário respondido por Eva na primeira etapa desta pesquisa. Já na entrevista, ao ser interrogada sobre este fato, Eva declara ser envolvida com as CEBs porque é uma parte da igreja católica que se preocupa com a organização popular, com a parte social. *“Aí me interessa. Mas de ir para a igreja... Doutrina de religião? Não... Eu não acredito mais”*. Na sua justificativa merece atenção o destaque que Eva dá ao curso como propulsor dessa sua forma de pensar. *“E não acredito mais em religião por causa... por influência do curso Pedagogia da Terra”*.

Pedagogia da Terra. Segundo ela, seu esposo também participa do Movimento e, em uma reunião do PRONERA, ficou sabendo e “... *então trouxe essa notícia de que existia esse curso*”.

Eva declarou que além de educadora já era professora ao começar a formação na Pedagogia da Terra. Inclusive este é, em sua opinião, um dos motivos da sua entrada no curso. A outra causa reside no fato de participar de um movimento social parceiro do projeto. Eva continua exercendo a docência, na área de exatas, só que como contratada pelo REDA. Ela declarou que atuava como professora concursada no município. “*Agora, no momento em que fiz o vestibular, eu já era uma professora desempregada. Mesmo sendo concursada, eu sou uma professora demitida desde 2.000 da Prefeitura de Gongogi*”.

Por uma questão de proximidade, Eva disse que ela e P. de S. fizeram a prova de seleção do curso no Departamento da UNEB de Teixeira de Freitas e não em Bom Jesus da Lapa. “*Para mim, o período mais marcante é quando a gente sai para fazer o vestibular em Teixeira de Freitas*”. Ao ser questionada sobre o porquê desse período ser o mais marcante na sua trajetória no curso, Eva responde:

*Porque a gente não tinha dinheiro. Na época, aqui em casa, todo mundo era desempregado... P. de S. era um adolescente, nunca tinha trabalhado... Então, a gente teve que arrumar além do meu dinheiro, o dinheiro de P. de S... Eu sei que a gente tomou um dinheiro emprestado para ir que era a conta da passagem. Aí, chegamos à casa de uma colega em Ubatã, que também trabalhava, ainda trabalha, com reforma agrária, com CEBs, envolvida também no Movimento e ela falou assim ‘E aí, vocês vão comer o quê?’... Eu sei que ela nos deu uns biscoitos. Nós colocamos na bolsa e fomos embora. No outro dia estávamos em Teixeira de Freitas, eu e P. de S., com apenas esses biscoitos na bolsa, o dinheiro na bolsa contado para voltar e o dinheiro para tomar um iogurte. E nós sentamos assim, parecendo dois mendigos na rodoviária...*

*[...] Antes da prova a gente foi... encontramos o campus da UNEB. A gente ficou sentado na porta do campus da UNEB... Aí, quando deu quase meio dia, a gente foi a um bar, num mercadinho, compramos um iogurte e comemos esse iogurte, na porta da UNEB mesmo, com esses biscoitos. E depois fizemos a prova e voltamos para a rodoviária. Voltamos sem tomar banho, sem nada. Eu cheguei no outro dia e não suportava mais. Então, começa daí. Para mim, esse momento de entrada no curso. Quando a gente recebe o resultado ótimo, maravilhoso. Ainda bem que valeu a pena.*

Deduz-se que momentos como esses são marcantes na trajetória de Eva por serem também experiências de luta como tantas outras de que ela participa. Marcam pelas dificuldades de ingresso em um espaço – no caso, o Universitário – que deveria ser garantido a todos, mas

que ainda é reduzido a alguns. Observa-se, na narrativa, que as dificuldades financeiras constituem uma barreira grandiosa ao acesso às universidades, mesmo as públicas. Quando para alguns estudantes universitários parece ser menos relevante chegar até o local de realização das provas, pessoas com características similares as de Eva têm, já no início desse processo, configurações que tornam este fato, aparentemente comum/simple, em algo complexo. A questão econômica, também nos casos de “Corrinha” e “Matuto”, retardaram a entrada na universidade. Para “Corrinha”, 32 reais era muito dinheiro para ser investido em uma inscrição de vestibular. Para “Matuto”, ao ir para Brasília trabalhar, teve a confirmação da dificuldade de conciliar trabalho/estudo.

*“Ainda bem que valeu a pena”, como diz Eva. Pelo menos para ela, P. de S. e tantos outros/as da turma. Porém, ainda há muitas pessoas retardando sonhos, objetivos pela dificuldade mesmo de acesso ao ensino superior, principalmente, as pessoas que estão no campo. São estas que menos chegam à universidade.*

Infere-se que sejam exatamente elementos como os narrados por Eva que façam com que o curso seja tão significativo para ela. *“Então esse espaço, esse tempo lá, por mais dolorido que seja, ele foi e é muito importante. É um momento de crescimento incomparável”.*

Como educadora e professora, Eva diz que antes de entrar no curso tinha a expectativa de fazer uma formação que viabilizasse o melhor desempenho das atividades realizadas no movimento e na escola. Ela destaca que das disciplinas cursadas, as mais relevantes para a sua formação como educadora do campo foram “Pesquisa e Prática Pedagógica”, as “Metodologias”, “Antropologia” e “Sociologia”. Tais disciplinas, no seu ponto de vista, *“... trabalharam conteúdos que contribuíram para a minha formação de maneira mais significativa (o que realmente preciso aprender para melhorar a prática)”.*

### **3.3 Algumas inferências**

Os perfis apresentados não são ideografias fechadas. Ao contrário, mesmo trazendo informações sobre cada sujeito, suas particularidades, os elementos que os compõem se relacionam e possibilitam algumas inferências relevantes para a problemática comum deste estudo – os significados atribuídos pelos educadores e educadoras do campo à formação da qual participaram no curso Pedagogia da Terra. Além disso, os próprios dados apresentados

sobre a turma, coletivo em que se inserem os estudantes apresentados em forma de perfis, permitem analisarmos algumas regularidades importantes para uma discussão sobre quem são os sujeitos em “forma-ação” em propostas inovadoras<sup>82</sup> como a que é desenvolvida no curso Pedagogia da Terra.

Os sujeitos da Pedagogia da Terra são e estão em movimento. Formaram-se enquanto agiam. Aliás, pelos perfis traçados, é possível destacar que é exatamente o envolvimento em questões sociais e a ação desses sujeitos pesquisados nos movimentos sociais, prioritariamente, que os levaram a cursar a Pedagogia da Terra. Os depoimentos de Santos e Eva ilustram esta afirmação: *“Na verdade, a minha entrada no curso se deu pela minha atuação na comunidade, no movimento social...”* (Santos). *“... E foi assim que a gente soube do curso, através dessa participação já no movimento, dessa militância no Movimento”* (Eva).

Caldart (2002) ressalta que estudantes da Pedagogia da Terra não seriam os mesmos e como são, e nem estariam em um curso como esse, se não fosse a sua participação em movimentos sociais. São os movimentos que, na sua compreensão, acionam, organizam e dão o tempero da atuação das diferentes matrizes pedagógicas presentes no processo de educação dessas pessoas. Como já destacado no capítulo anterior, a identidade da Pedagogia da Terra está ligada às características dos sujeitos que a fazem. Estes por sua vez, participantes de movimentos sociais, criam uma identidade com marcas bastante distintas para a Pedagogia *da terra*.

Uma dessas marcas distintivas dos estudantes da UNEB, em Bom Jesus da Lapa, refere-se, como se pode observar nos perfis dos sujeitos entrevistados, às expectativas dos mesmos em relação à formação. As expectativas apresentadas pelos depoentes estavam ligadas, especialmente, às práticas sociais, como assegurar a militância nos movimentos de luta pela reforma agrária, como disse Matuto, poder contribuir melhor com o movimento, nas palavras de MariPTC, ou contribuir com a militância, conforme Marmatos. Observou-se que para os/as educadores/as envolvidos com a escolarização as expectativas em relação ao curso vinculam-se também à escola, como foi destacado por Eva, P. de S., Reis e Nunes.

Outro elemento comum aos educadores/professores é a referência dada às disciplinas cursadas relacionadas às questões pedagógicas, como é o caso das metodologias que não são citadas

---

<sup>82</sup> A palavra inovadora é utilizada aqui para indicar que a experiência de formação específica de educadores e educadoras do campo é recente/ nova. Esta, não quer dizer, necessariamente, inovação do currículo, das práticas escolares.

pelas pessoas que não atuam diretamente na educação escolar. De maneira geral, o destaque é dado às disciplinas que possibilitam compreender o processo histórico de luta pela terra, como é o caso de “Direito Agrário”, “Sociologia dos Movimentos Sociais”, “Antropologia”, “História de Luta pela terra”, etc. Isto pode ser constatado tanto nos perfis dos sujeitos entrevistados como nos dados dos questionários aplicados à turma. A explicação para tal fato reside no próprio perfil dos sujeitos pesquisados – sujeitos militantes de movimentos sociais, envolvidos em processos educativos diversos – e nas necessidades que estes têm de compreender os processos históricos e sociais nos quais se inserem. A justificativa exposta por MariPTC ao ser questionada sobre os motivos que a levaram a destacar as disciplinas voltadas para a questão agrária como mais relevantes para a formação do educador/a do campo é bastante pertinente para entendermos o lugar que ocupa os citados componentes curriculares. “... *Porque a discussão da política agrária é necessária para qualquer educador/a do campo. Só de posse desta situação, podemos fazer com que nossos/as educadores/as, além de se orgulharem de ser camponeses, despertem para a luta por uma política de reforma agrária de verdade, que vai contemplar as demais políticas públicas...*”. A compreensão para tais argumentos encontra-se no vínculo dos sujeitos em “forma-ção” a um contexto: movimentos sociais com propósitos definidos. Trata-se de uma formação, como afirma Caldart (1997), comprometida com uma estratégia mais ampla de transformação.

Esse compromisso com projetos sociais mais amplos configura-se como mais um elemento da identidade coletiva dos sujeitos da Pedagogia da Terra. É claro que ele não começa no curso e sim em outros espaços de formação dentre eles, têm destaque no perfil dos sujeitos desta pesquisa, os segmentos da igreja católica que se dedicam às causas sociais, como é o caso das CEBs, da CPT e da Pastoral da Juventude.

É interessante observar que, mesmo nos casos de Reis e Eva – que dizem não mais participar de práticas religiosas – e também no caso de P. de S. – que é praticante do candomblé –, há referências a esses setores da igreja católica como espaços de inserção em lutas coletivas. É desses espaços que os sujeitos da Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa trazem suas raízes de engajamento e formação social.

**Eva:** *Antes eu participava da Pastoral da Juventude. E a Pastoral da Juventude daqui era uma Pastoral bem engajada com os problemas sociais e políticos do município. Então já tinha essa questão do senso crítico bem legal...*



*Nas CEBs sempre militei, sempre não. Eu milito nas CEBs, mas não sou católica. Não sei se dar para entender? Não sou católica. Não vou para igreja católica.*

**P:** Você é engajada nas CEBs mesmo?

**Eva:** *Que é uma parte da igreja católica. Mas é um pessoal da igreja católica que se preocupa com a organização popular, com a parte social. Aí me interessa. Mas de ir para igreja... Doutrina de religião? Não... Eu não acredito mais. (depoimento da entrevista com Eva)*

Para pessoas como Eva, as práticas religiosas só têm significado quando se comprometem com a organização social, com a coletividade. Ou como descobre MariPTC, ao se inserir nos movimentos sociais da igreja católica, “... Já tinha gente rezando demais e precisava de alguém para fazer”. Esse elemento da inserção no movimento social, via setores da igreja católica, é uma característica comum aos educadores e educadoras formados na Pedagogia da Terra em Bom Jesus da Lapa. Porém, como se podem observar nos depoimentos, seus vínculos são com as ações sociais e não com a doutrina.

“Alguém para fazer”. Essa é uma das características marcantes dessas pessoas. Por meio dos dados analisados, é possível afirmar que foi na ação que os estudantes da Pedagogia da Terra começaram, antes mesmo da sua inserção no curso, seus processos formativos como educadores e educadoras. Chegaram ao curso para dar continuidade a essa formação e a uma pedagogia do movimento<sup>83</sup>.

É a partir desse processo formativo e no contexto dos (M)movimentos<sup>84</sup> que reside a interpretação dos significados atribuídos à Pedagogia da Terra porque as maneiras como os sujeitos vêem seu mundo e significam as situações está influenciada pelo contexto em que se desenvolvem, nas circunstâncias vitais em que estão inseridos e pelo contexto histórico que vivem. Ou seja, é em razão dos sujeitos da Pedagogia da Terra serem quem eles são que os significados atribuídos à sua formação são os que apresentarei no próximo capítulo e não outros.

---

<sup>83</sup> A pedagogia do movimento é concebida como uma práxis de formação humana.

<sup>84</sup> Retomo a idéia de Caldart (2002) já utilizada neste trabalho que compreende o Movimento como sujeito e como princípio educativo. Movimento Social e movimento da realidade, movimento da história.

## CAPÍTULO 4:

### PEDAGOGIA DA TERRA: SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO

---

Conhecidos os elementos que caracterizam os sujeitos da turma Pedagogia da Terra do DCHT/UNEB – *Campus XVII* – em Bom Jesus da Lapa, bem como os perfis dos educadores/as entrevistados/as, o presente capítulo apresenta os significados atribuídos à formação. Estes estão organizados em eixos temáticos inferidos a partir da análise das respostas dadas às perguntas abertas dos questionários e das entrevistas. São significados que trazem as marcas dos sujeitos depoentes e que, portanto, estão entrelaçados/imbricados pela história de vida de cada pessoa, pelo contexto em que vive, com os grupos sociais dos quais faz parte e relaciona-se. Pelo que já foi apresentado no capítulo anterior, trata-se dos significados sobre a formação da qual participaram, no curso Pedagogia da Terra, educadores que são qualificados pelas locuções adjetivas “do campo”, “dos movimentos sociais”, “sem terra”. Para estes, o curso Pedagogia da Terra tem significados pessoais, técnico-profissionais e da militância política/ideológica.

#### 4.1 Significados Pessoais

É comum, nos depoimentos dos estudantes da Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa, a referência à formação no curso como oportunidade, conquista, abertura de possibilidades, reconhecimento, confirmação/afirmação de identidade campesina, negra, etc. Estas expressões revelam temas da significação pessoal atribuída pelos educadores e que precisam ser analisadas na perspectiva dos depoentes.

Considerando as características dos estudantes, já apresentadas no capítulo anterior, a ideia de oportunidade, tão citada por eles, está relacionada às dificuldades de ascensão ao ensino superior para as pessoas pobres que moram no campo. O relato de Santos é ilustrativo dessa realidade.

*Na minha comunidade, por exemplo, na época, até agora não tem uma pessoa que tem nível superior, as pessoas só tem o Ensino Médio. Para você ter uma idéia, eu fui o primeiro homem a fazer o Ensino Médio na comunidade, até então não tinha nenhum outro homem formado em nenhuma área. (Santos)*

O fato de não haver pessoas com formação superior na comunidade de Santos e dele ser o primeiro homem a fazer o curso de nível médio revela como a realidade no campo ainda limita o acesso ao direito de estudar. Assim, o acesso à universidade é visto como oportunidade.

*No aspecto pessoal tem também muito significado por se tratar de uma oportunidade de fazer um curso superior, considerando a dificuldade que é passar no vestibular e se manter na Faculdade e trabalhar. (Eva)*

*Eu sofria muito por não ter condições de ingressar na Faculdade. Essa foi uma oportunidade especial na minha vida. Agradeço muito a Deus. (Corrinha)*

Nos depoimentos acima, tanto Eva quanto Corrinha se referem às dificuldades que existem para pessoas com o perfil delas entrarem na Universidade – passar no vestibular, não ter condições financeiras de ingressar, manter-se na faculdade e trabalhar. Tudo isso são barreiras. Dentre estas, Eva faz referência a um elemento que é comum ao depoimento de Matuto quando traz à tona a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Para Matuto, cursar a Pedagogia da Terra também significou oportunidade uma vez que o trabalho retardou sua entrada na universidade. Matuto depôs: *“Eu tentava conseguir um serviço que pudesse conciliar, aí não tive a oportunidade”*. Portanto, a oportunidade para estas pessoas foi viabilizada pelo curso Pedagogia da Terra. É claro que, quando se referem à oportunidade de estar na universidade, a maioria das pessoas depoentes destaca o papel dos movimentos sociais dos quais participam nesta conquista. Reconhecem que só estiveram na Universidade porque os movimentos sociais do campo lutaram para ver efetivado esse direito<sup>85</sup>. Matuto, por exemplo, assegura que as vagas da Pedagogia da Terra ainda são muito reduzidas, considerando a demanda das pessoas que vivem no campo.

---

<sup>85</sup> Ressalto aqui que, apesar da maioria das pessoas reconhecerem o papel ativo dos movimentos sociais de luta pela terra na conquista de vagas na Universidade para a formação de educadores/as do campo, no discurso de depoentes desta pesquisa aparecem também referências a Deus, à sorte, etc. Interessante observar que estas referências estão presentes nos discursos de pessoas que não exercem funções nos movimentos sociais aos quais se vinculam, inclusive, organizações que não se caracterizam como movimentos sociais e sim como Federação. É claro que isto por si só não justifica a atribuição da conquista das vagas a Deus ou à sorte. Em um dos casos pelo menos a dedução é que seja a própria trajetória pessoal que leva a pessoa a fazer referência a Deus quando trata da oportunidade de estar na universidade. Este é o caso de Corrinha. Como ela é uma pessoa com um histórico bastante marcado pelo “sofrimento” e por estar ativamente inserida em um segmento da igreja católica – renovação carismática – em seu caso, especificamente, o fato de citar Deus como responsável pela conquista do espaço universitário vincula-se muito mais a sua experiência pessoal. Porém, não se descarta também a sua participação ser em uma federação, sem o exercício de nenhuma função específica. Finalmente, pergunto: e os outros casos que não tive a oportunidade de analisar? Por que atribuir a entrada no curso à sorte? Será que não reconhecem o estudo universitário como um direito que precisa de luta para se conquistar? Não tomaram consciência do papel dos movimentos sociais nessa luta? Por quê? Estas são questões que carecem de análises mais densas, incluindo mais sujeitos, o que extrapola os objetivos deste estudo.

*Aí eu vejo as pessoas que, muitas das pessoas que lutaram para que o curso... Pra que esse curso fosse implantado... Essas pessoas, elas não tiveram a oportunidade de sentar, de se sentar à mesa, de poder ouvir aquilo que nós ouvimos, aquilo que nós construímos e aprendemos, né, no curso Pedagogia da Terra. Então, se tivesse a oportunidade, né? (Matuto)*

O fato de o espaço universitário ser de difícil acesso e ainda restrito a algumas camadas sociais, faz com que o curso Pedagogia da Terra seja visto como uma oportunidade, uma conquista. Percebe-se que ao viverem esta conquista os estudantes da Pedagogia da Terra, em Bom Jesus da Lapa, descortinam outros horizontes. Marmatos, por exemplo, relatou “*Pessoalmente o curso para mim significa a abertura de possibilidades novas*”. Dentre as possibilidades novas que a formação tem proporcionado aos educadores do campo estão a inserção em funções dentro dos movimentos sociais (casos de MariPTC, Santos, Matuto, P. de S.), a participação em projetos/propostas de educação do campo (Marmatos, Corrinha, Santos, MariPTC, Reis, Eva, P. de S.), a aprovação em seleção de professores (casos de P. de S. e Eva) e, especialmente, o desejo comum de continuar estudando. Todas as pessoas entrevistadas manifestaram esse desejo. O relato de Eva exemplifica muito bem essa motivação “... *Quero fazer a pós e ir mais longe, aonde for possível*”. É relevante observar que ao conquistar a possibilidade de ingressar no ensino superior, os estudantes da Pedagogia da Terra descobrem também que podem continuar suas trajetórias acadêmicas “... *E ir mais longe, aonde for possível*”. Ir aonde qualquer pessoa pode ir, seja ela do campo ou da cidade. Esta é uma descoberta de raízes profundas, é uma experiência de radicalização do processo de ocupação da escola por todos e em todos os níveis. (CALDART, 2000). Veja como esta radicalização fica explícita na declaração que MariPTC fez durante a entrevista.

*... E essa daqui agora é a porta para a gente fazer uma especialização e se a gente quiser, aí agora, depois da graduação, a gente pode chegar a um doutorado, se a gente quiser... Porque agora a gente pode e antes do curso Pedagogia da Terra a gente não podia. A gente só ficava... A gente nem sabia que existia essa possibilidade. Era tipo assim ‘isso aí não te pertence. Não te pertence. Não te pertence. O que pertence a você é vivenciar e aí vem um doutor para cá, uma doutora, alguém para dizer o que você faz para poder escrever, registrar, sistematizar. Isso não te pertence. Você é sem terra’. Então, o curso Pedagogia da Terra fez a gente entender isso: que a gente pode sim e que isso pertence a gente sim! E que, se a gente quiser, vai muito além de Pedagogia da Terra. Muito além mesmo! (MariPTC)*

Esse entendimento, possibilitado pelo curso, a que se refere MariPTC, é a compreensão de que o fato de ser sem terra<sup>86</sup> não a impossibilita de galgar outros espaços/formação. Ser Sem Terra<sup>87</sup> inclusive a obriga a querer ir mais longe como ela mesma narrou. Depois da Pedagogia da Terra esta possibilidade se tornou concreta. Antes, como ela afirma “*a gente nem sabia que existia essa possibilidade*”.

Aliado ao significado pessoal de possibilidade e oportunidade, aparece também nos discursos dos participantes desta pesquisa o tema valorização – no sentido de reconhecimento da formação por parte da comunidade<sup>88</sup> e também no sentido de auto-afirmação. Os estudantes passam a ser vistos “de uma forma diferente” nas palavras de Santos. Isto porque são, na maioria dos casos, as primeiras pessoas das suas comunidades a fazerem um curso superior e assumirem funções relevantes por conta da formação.

*Isso... Me valoriza, como as pessoas também vêem a gente de uma forma diferente. E outra coisa, a responsabilidade da gente também é outra porque quando a gente está chegando na comunidade, por exemplo, as pessoas dizem ‘você não pode cometer certos erros porque você está fazendo um curso de nível superior’. Tem essa responsabilidade também... (Santos)*

Ao serem vistos de forma diferente, ou seja, mais valorizados por estarem na universidade fazendo um curso superior, os estudantes da Pedagogia da Terra passam a ter uma maior responsabilidade. Afinal, como destacou Nunes “... *O pessoal aqui tem a gente como referência também*”. Isto, claro, implica saber lidar com os conhecimentos adquiridos e com a própria vaidade para não se acharem melhores que as outras pessoas com as quais, inclusive, têm compromissos, seja como militantes de um movimento social, seja como assentados, acampados, quilombolas.

*Com certeza é uma relação mais respeitosa... O pessoal olha pra gente... Só que tive o cuidado, não deixar que isso... Achar que eu sou melhor que alguém. Eu sei que eu tive essa oportunidade de estar na faculdade, mas isso não quer dizer que seja melhor que as pessoas que não tiveram essa oportunidade. Então esse conhecimento, esse conhecimento pra mim ele vai servir pra minha função no dia a dia, pra eu contribuir com minha comunidade, não pra que eu seja melhor que eles. (Santos)*

<sup>86</sup> A expressão “sem terra” aqui é utilizada com referência às pessoas que não tem a terra.

<sup>87</sup> Neste caso, ser “Sem Terra” significa identificar-se com um movimento social de luta pela terra com traços culturais bastante delineados em uma trajetória de luta. Para uma discussão mais aprofundada da questão ler Caldart (2000).

<sup>88</sup> A ideia de reconhecimento, para não dizer de significado pessoal, remete ao discurso do palestrante na aula inaugural do curso quando disse “Permita-me transportar para o lugar de vocês e imaginar, mesmo antes de começar as atividades acadêmicas, o que significará para cada um, para cada uma fazer o curso universitário: a alegria dos seus pais que nunca tiveram uma oportunidade como essa...”.

“*Então esse conhecimento*”... construído, adquirido no processo de formação no curso Pedagogia da Terra, pelos dados revelados neste estudo, tem feito com que haja um reconhecimento dos estudantes em suas comunidades. Ao mesmo tempo, “*esse conhecimento*” tem possibilitado aos estudantes assumirem-se por si mesmos. Explico: “o verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume” (FREIRE, 1996, p.41). Essa assunção, neste caso, está ligada ao ato de conhecer. Assim, ao ampliar os conhecimentos, os estudantes da Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa têm vivido o processo de também se conhecerem melhor e com isso assumirem suas identidades. Esse “conhecer-se” tem significado “assumir-se”.

*Aqui eu aprendi a me valorizar. Assim pude valorizar a especificidade de ser oriunda do campo. (Nunes)*

*O curso tem significado imenso em minha vida enquanto pessoa e educadora, pois a partir desse quebrei algumas marcas da discriminação e hoje tenho firmado a minha identidade enquanto negra e camponesa. (Flor).*

*Tem uma significação muito grande, porque contribuiu bastante com meu crescimento tanto como educadora, quanto ser humano. Foi uma aprendizagem que ultrapassou o espaço da sala de aula e que levarei por toda minha vida. (Reis)*

*Aprendi muito neste curso e o que aprendi de mais forte foi valorizar a minha identidade e a identidade do homem do campo. (Simões)*

*Do ponto de vista da formação pessoal, a Pedagogia da Terra faz parte do que sou, de minha realização humana, de socialização, de coletividade, da prática da justiça no campo e na cidade, da valorização da cultura camponesa e da emancipação dos sujeitos do campo. (P. de S.)*

*Pessoalmente reforça a minha identidade. (Matuto)*

*Este curso está sendo essencial tanto na minha vida pessoal quanto profissional. Só em pensar que ouvir falar em identidade pessoal de verdade pela primeira vez aqui neste curso. Aqui eu aprendi a me valorizar mais e isto é uma das grandes coisas que eu vou levar comigo e poder passar com muito mais firmeza e clareza no meu dia a dia pessoal e profissional. (Estrela)*

Como se pode observar nas passagens<sup>89</sup> acima são muitas as referências que são feitas à valorização da identidade – tanto camponesa quanto negra. Camponesa porque, como foi apresentado no perfil da turma, os educadores que fazem a Pedagogia da Terra vinculam-se ao campo e negra porque, em Bom Jesus da Lapa, um número considerável dos educadores em formação declararam-se negros (dezoito) e pretos (três). Destes, seis são moradores de

<sup>89</sup> As referidas passagens foram coletadas nas respostas dadas, no questionário, à pergunta “Qual o significado do curso Pedagogia da Terra para a sua formação pessoal e profissional?”.

comunidades quilombolas. Então, é recorrente nos depoimentos das pessoas negras a alusão aos elementos que fazem parte da cultura afro-brasileira. Pois, ao “ocupar o latifúndio do conhecimento”<sup>90</sup>, passam a compreender melhor seu próprio universo como fez o operário em construção de Vinícius de Moraes “Aprendeu a notar coisas a que não dava atenção”<sup>91</sup>. Dentre as coisas que os educadores do campo passaram a dar atenção destaca-se, portanto, a sua própria valorização como sujeitos do campo, negros, a sua identidade. É nessa perspectiva de valorização da cultura e das especificidades dos sujeitos que Arroyo (2007) defende políticas focadas de formação de educadores e educadoras do campo. Pois só sujeitos que compreendem e valorizam sua cultura é que podem, na sua compreensão, ajudar em um projeto de educação que tem pretensões tão profundas como o da educação do campo.

Dentro do aspecto da valorização da identidade, do conhecer-se e assumir-se, abordarei a afirmação/confirmação da identidade negra por ser um tema cuja recorrência nos depoimentos revela um dos significados pessoais atribuídos pelos educadores à formação no curso Pedagogia da Terra. Uso afirmação porque muitos viveram ou estão vivendo o processo de assumir-se como negro/a a partir da experiência de formação no curso e confirmação porque para algumas pessoas o curso permitiu reforçar uma identidade já construída em outros espaços como os movimentos sociais, a família, etc. Este, por exemplo, é o caso de Marmatos e P. de S.

*Pra mim o curso ajudou a confirmar a minha identidade... Então, pessoalmente, a minha identificação eu já trouxe de antes e consegui fazer essa descoberta no movimento social... Eu pessoalmente eu consegui no movimento social. Agora eu acho que os conteúdos trabalhados contribuíram para muitas descobertas que foram feitas durante o curso... (Marmatos)*

*O curso contribuiu muito porque a formação no curso Pedagogia da Terra também trabalha com essa questão da diversidade, traz muito a importância da diversidade cultural, da formação da sociedade brasileira. De qualquer sorte o curso contribuiu para essa definição que hoje é minha, pessoal, né? Mas eu sempre... Minha família... Traz a ancestralidade afro-brasileira. E aí, desde pequeno que já... Gosto. Como diz o povo mais velho, sou encabulado com candomblé. E para mim, pessoalmente, isso é uma oportunidade de reafirmar a nossa identidade cultural afro-brasileira, não só cultural, mas religiosa e o curso contribuiu muito para isso... (P. de S.)*

Marmatos e P. de S. reconhecem as contribuições do curso para muitas descobertas que foram feitas, outrossim, declaram que a formação oportunizou a confirmação da identidade negra

<sup>90</sup> Uso aqui uma expressão bastante comum entre os estudantes da Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa.

<sup>91</sup> Fragmento do poema “Operário em Construção” de Vinícius de Moraes.

que já tinham construído e não a afirmação. Já as experiências de Reis e Santos, que abordarei à frente, são de afirmação da identidade.

Vejam os casos de Santos que disse que só recentemente, após ingressar no curso e participar dos movimentos sociais de que faz parte, é que passou a assumir sua identidade negra – religiosa<sup>92</sup>. Antes da sua comunidade ser reconhecida como quilombola, segundo ele, as pessoas não se assumiam – inclusive ele.

*Na minha comunidade a religião católica... Ela predominou durante muito tempo. Então a religião que dominava era o catolicismo... E lá ela colocou de forma muito preconceituosa a religião da comunidade. E as pessoas falavam mesmo, nos cultos religiosos na igreja católica, que era coisa do diabo, que era coisa do demônio mesmo. Era posto sem medir as palavras mesmo, era de forma terrível.*

*...E na minha comunidade, desde pequeno, desde pequeno eu me lembro que tinha terreiro de candomblé. Desde pequeno, quando eu comecei a me entender, lá já existia terreiro de candomblé...*

*E aí as pessoas não tinham mesmo como falar porque lá era visto como terra de feitiçeiro. As pessoas tinham medo de falar. Inclusive na época que eu fui estudar numa cidade vizinha eu não falava que eu era de lá... Falava que eu era de outro lugar, mas eu não falava que eu era de lá. Porque lá era visto como lugar de feitiçeiro. E para eu me livrar desse preconceito dentro da escola, inclusive da escola particular onde eu estudei, eu tinha que dizer que eu era de outro lugar, entendeu? Porque as pessoas ficavam assim é feitiçeiro, é isso, é aquilo. Sabe? E era uma certa rejeição com a gente.*

*E eu também ficava meio constrangido de chegar e... Até porque eu não conhecia. E no Ensino Médio também as professoras que eu tive não trabalharam isso com a gente. Então, assim, só foi no movimento social e depois que eu vim para a Faculdade que eu fui compreender e administrar o que é isso e o porquê que era visto como terra de feitiçeiro. E porque minha comunidade era tão temida...*

*E por eu ter uma formação dentro da igreja católica, não dentro da igreja lá em si, mas dentro do movimento social, que atua também... Que é parte do setor da igreja... Minha formação foi basicamente, no movimento social, católica. Só que agora, recentemente, se você me pergunta qual a minha religião... (risos).*

*Não é que eu sou ateu. Eu acredito em algo. Mas eu estou iniciando dentro do terreiro de candomblé. Eu sou iniciante, né...*

*Depois do reconhecimento da comunidade e com o curso da gente. A gente pode trabalhar isso... Trabalhar e deixar bem claro que o candomblé, a umbanda e essas outras linhas religiosas como a igreja católica pregava lá na comunidade, por exemplo, não é coisa do diabo, não é coisa do demônio. É uma religião diferenciada*

---

<sup>92</sup> É pertinente assinalar que a confirmação/ afirmação da identidade relaciona-se, prioritariamente, nos depoimentos, a assumir linhas religiosas afro-brasileiras.



*e a gente foi explicar porque que era tratada como coisa do demônio, porque que ela era tratada como coisa ruim...*

*E hoje isso mudou e as pessoas se assumem como da Jurema, como do candomblé. E eu estou iniciando lá. Eu sou um iniciante lá no candomblé.*

Como Santos elucidou “... *Só foi no movimento social e depois que eu vim para a faculdade é que eu fui compreender e administrar o que é isso e o porquê que era visto como terra de feiticheiro. E porque minha comunidade era tão temida*”. O que fez Santos, particularmente, na universidade, compreender e administrar estas coisas? É em seu próprio depoimento que encontramos a resposta para tal questão.

*... O curso Pedagogia da Terra preocupa muito em trabalhar a partir da sua realidade, da realidade do aluno. Então, ele enfoca muito de onde você veio, qual a sua identidade, como é que isso acontece dentro da sua comunidade. Então tem essa preocupação... Então o curso Pedagogia, esse curso teve essa preocupação de instruir a gente a lidar com essas questões... Questões da identidade, do auto-reconhecimento... Então assim, é diferente, entendeu? E isso me ajudou... Me ajudou muito.*

O depoimento de Santos revela que a preocupação do curso em trabalhar com questões da sua realidade contribuiu para que ele se descobrisse. É claro que suas descobertas não ocorrem apenas no curso Pedagogia da Terra. Ele mesmo cita isto. No entanto, a referência ao curso como uma formação diferente é bastante relevante para sua relação com as questões da identidade, do auto-reconhecimento. Essa diferença da formação na Pedagogia da Terra, a que se refere Santos, tem suas bases nos pressupostos teóricos e metodológicos do Projeto do curso que se delineiam, como já foi apresentado no Capítulo 2, em eixos temáticos tais como “Cultura e Linguagem”. Este eixo aborda a cultura enquanto construção histórica do homem em suas relações com o meio. Busca articular diferentes componentes curriculares ao longo da formação na identificação, reflexão e sistematização do conhecimento, “possibilitando a construção da identidade do pedagogo formado neste curso Pedagogia da Terra com a cultura e as linguagens dos que vivem no e do campo”. (Projeto de Curso, 2003, p.28).

Assim, são elementos como esses pretendidos pelo Projeto de curso e destacados por Santos que fazem com que a Pedagogia da Terra tenha significados tão vinculados à cultura de cada pessoa. Todavia, compreender e administrar descobertas como as que Santos fez – vem fazendo – nem sempre é um processo tranquilo. No caso de Reis, por exemplo, a afirmação da identidade negra ou a relação com os sabres proporcionados pela formação no curso

Pedagogia da Terra ainda é conflituosa. Para quem apreende um mundo novo e deseja assumi-lo há muito o que transpor. Eis as considerações que Reis faz sobre o curso/formação de que participa:

*Foi uma aprendizagem que ultrapassou o espaço de sala de aula e que levarei por toda minha vida... Eu considero que outro dificilmente vai haver... Para gente foi um curso que veio realmente para atender aquilo que a gente necessitava. Eu penso, particularmente, que esse curso assim... tem... deu um novo sentido para minha vida mesmo pessoal... [a entrevistada se emociona muito nesse momento do depoimento]*

*...porque provocou muitas mudanças na questão de pensamentos, de coisas que você trazia... Até preconceitos mesmo que você trazia de sua tradição. E hoje, inclusive, eu e minha mãe, a gente discute muito, né, com relação a isso. Eu até me emociono falar... (Reis)*

Ao tratar dos significados pessoais da formação Reis ficou bastante emocionada e chorou muito porque segundo ela a relação com a mãe<sup>93</sup> tem sido mais difícil dada a sua nova forma de pensar sobre a realidade. Solicitei a Reis que me exemplificasse esse conflito que ela estava vivendo.

*Aqui em casa a maior discussão é assim com mãe sobre as questões... Que é dessa questão do preconceito racial. Principalmente quando tem jogo, que é fanática por futebol, mais de 70 anos e é fanática, quando tem jogo do Flamengo e do Brasil... Aí quando o Brasil está jogando com times de fora, principalmente da África, ela fica com raiva quando machuca um e ela xinga. Chama de “nêgo preto”... Essas coisas. Aí a gente discute muito porque eu já não aceito.*

Reis disse “eu já não aceito”. Ou seja, deduz-se que antes aceitasse. E por que já não aceita? Esse não aceitar mais se justifica pelos conhecimentos que ela já adquiriu sobre sua história, sobre sua cultura. Então, ela já não admite formas de discriminação. Principalmente, como ela mesma enfatizou, de pessoas que como ela e sua mãe são negras também.

Reis acrescentou ainda como o curso tem possibilitado a ela, pessoa negra, do campo, a não aceitar – preconceitos, discriminação – e a se aceitar, a não negar sua identidade.

*... Quando eu fui estudar em Lapa, foi em 1995, eu estava completando 12 anos e era muito criticada pelos meninos da cidade porque eu ficava quietinha num canto, tinha aquele medo de falar e ser desacatada e tudo mais e falarem “é da roça” “é não sei o quê”. Esse tipo de coisa. E hoje, em qualquer lugar que eu chego eu me apresento e tenho orgulho de dizer. Não que antes eu negasse, mas eu ficava calada. Era como negar. E hoje não.*

<sup>93</sup> Reis ainda mora na casa da mãe com o esposo e a filha por isso sua relação com a mesma é cotidiana.

*...E aí assim, o curso fez a gente quebrar muita coisa. Até na tradição mesmo da gente, quebrou muita coisa... Principalmente em relação à religião... A gente foi criada no catolicismo e depois a gente via falar muito da religião afro... Assim sempre o negro como a religião dele, o candomblé, como... como algo relacionada à bruxaria, a outras coisas... Aí depois teve uma quebra, depois que a gente vai aprendendo, que a gente vai conhecendo um pouco mais. A gente passa a respeitar, a se aceitar. Sempre teve essa questão da aceitação porque nós negros... A sociedade discrimina muito. [a entrevistada se mostra muito emocionada] ...Então assim, depois do curso... Então assim, o curso, ele provocou mudanças na minha vida mesmo...*

No caso de Reis, as mudanças proporcionadas pela formação em sua vida ainda estão em curso, ainda são de afirmação da identidade, de “assumir-se”. Primeiro não aceitar algumas coisas e aceitar-se como negra, camponesa. “A gente passa a respeitar, a se aceitar...”. Depois assumir elementos da cultura do campo, da cultura negra.

Nesse processo de assumirem-se e afirmarem suas identidades, tanto Reis quanto Santos referem-se à religião como um componente relevante. Educados por meio de uma tradição católica de negação dos cultos afros em suas comunidades, ambos já não se declaram como católicos. Santos é iniciante no candomblé. Reis vive o conflito – inclusive familiar – em relação à religião.

*Eu nunca tentei não. Eu acho que pra isso eu ainda preciso fortalecer, aprofundar mais, ter mais, como se diz, mais argumentos para defender mesmo porque a comunidade em si, não a comunidade, a sociedade, ainda é muito preconceituosa em relação à religião... Minha mãe mesmo... A gente discute muito. (Reis)*

O que está presente no discurso de Reis é a síntese de que a conversão do conhecimento em ação transformadora – “assumir-se” – é um processo e como tal não ocorre com o simples querer transformar, mudar. Afinal, é uma vida de negação da cultura, isso tanto no caso de Reis como no caso de Santos. É comum à história desses educadores, especialmente em seu processo de escolarização na cidade, a negação de suas origens. Para se livrarem do preconceito Santos dizia que era de outro lugar e Reis ficava calada. Os dois afirmaram que hoje já se posicionam em relação a essas questões. Nas palavras de Reis: “... E hoje, em qualquer lugar que eu chego eu me apresento e tenho orgulho de dizer...”. Reis reconhece que para assumir sua cultura, inclusive na dimensão religiosa, é preciso aprofundamento, é preciso estar fortalecido/a para defender os novos conhecimentos construídos e em construção. Nesse processo é que Reis e Santos estão construindo suas identidades e não confirmando identidades já construídas como é o caso de P. de S. e Marmatos.

Fica evidente, enfim, que ao construírem suas identidades como camponeses, negros, quilombolas, os educadores afirmam/confirmam uma identidade que não se restringe a eles como sujeitos individuais, mas também ajudam a constituir a identidade da própria Pedagogia da Terra e vice-versa. Isto, claro, evidencia os significados que o curso/a formação adquire no contorno de suas experiências. Estas, sempre coletivas, como se pode observar em todos os depoimentos citados nesta parte do trabalho, permitem afirmar que os significados da formação realizada por meio do curso Pedagogia da Terra ultrapassam o meramente pessoal.

#### **4.2 Significados Técnico-Profissionais**

Dentre os significados atribuídos pelos educadores do campo à formação da qual participaram no curso Pedagogia da Terra existem aqueles que se referem às dimensões técnico-profissionais. Este eixo de significados envolve os conhecimentos necessários a um educador e a uma educadora da educação do campo. Mas, que conhecimentos são esses demandados pela educação do campo? Para educadores do campo, que dimensões técnico-profissionais são significativas?

Necessário se faz retomar aqui algumas questões já tratadas no primeiro capítulo deste trabalho. Primeiro, alguns autores (ARROYO, 2007; CALDART, 1997, 2000; DINIZ-PEREIRA, 2004, 2008a; LINS, 2006) defendem a ideia de que a educação do campo envolve diversas práticas, não só escolares, com enraizamentos sociais, políticos, ideológicos, ligados, especialmente, à luta pela reforma agrária no país. Segundo, dada a amplitude do conceito de educação do campo, os seus educadores não são apenas professores/as como também, e ao mesmo tempo, sujeitos envolvidos com práticas formativas diversas, formais e não-formais. Sendo assim, quando trato dos significados técnico-profissionais do curso Pedagogia da Terra estou reportando aos conhecimentos denominados por Caldart (1997) de científicos, aos saberes práticos, às habilidades, aos comportamentos, aos afetos e às posturas éticas em relação ao pensar e ao fazer educação em geral, educação no meio rural e nas áreas de reforma agrária em particular. Conforme salientou Eva “... *O curso não foi pensado para apenas melhorar a educação do ponto de vista formal. Mas também a educação informal. Então, quando eu falo isso, eu falo da militância dos membros da Pedagogia da terra nos movimentos sociais*”. Predominam, neste caso, os aspectos pedagógicos, metodológicos, didáticos, organizativos e administrativos do trabalho educacional, e a preocupação com uma

formação que dê conta das frentes de trabalho de educação dos movimentos sociais. (CALDART, 1997).

Posto isso, apresento os significados técnico-profissionais, mais recorrentes nos depoimentos dos educadores e educadoras do campo, atribuídos à formação da qual participaram no curso Pedagogia da Terra, em Bom Jesus da Lapa. Os significados ligados à dimensão técnico-profissional para essas pessoas relacionam-se, portanto, como veremos, tanto à atuação na educação escolar quanto nos movimentos sociais como propõem/discutem os autores da educação do campo<sup>94</sup>. Inclusive, em muitas passagens dos depoimentos colhidos, as fronteiras entre os significados técnico-profissionais para a escolarização e para atuação nas práticas não-formais da educação são muito tênues. Veja, por exemplo, os depoimentos de Eva, Marmatos e Santos:

*O curso foi de extrema importância no aspecto profissional pela qualificação que garante um melhor desempenho das atividades não só do que se refere à educação, mas na militância no movimento. (Eva)*

*Eu acho que o curso traz muitos elementos da formação técnico-profissional, ajuda muito. Inclusive nessa dimensão mais aberta também de trazer a escolarização pra... pra dentro da realidade, né, através da realidade, dentro de uma metodologia mais... mais... como se diz... mais integrado à vida do povo, à realidade, à situação. Porque até então a gente percebe muito a escola, ela ainda, tem se esforçado, mas ela ainda é muito distante da realidade... (Marmatos)*

*O curso ajudou muito, não só para as questões pedagógicas em si, mas também pra uma outra participação social. O trabalho pedagógico tem uma preocupação com um lado social, não é um trabalho desconectado. O curso me deu uma base, teoricamente falando, uma base teórica muito boa para sala de aula e também para me ajudar com as questões sociais, inclusive, do movimento social. Então assim, o curso veio me subsidiar de forma muito positiva nessas duas áreas, tanto pedagógica quanto na atuação na coordenação do movimento social. Pra mim foi um ganho. O curso contribuiu muito, muito, muito mesmo. Contribuiu e está contribuindo de certa forma. A convivência em sala de aula com outros movimentos, as discussões e também as diversas pessoas que passaram, que estiveram com a gente, contribuíram muito. A experiência de outras realidades, de outras regiões... Isso veio contribuir de forma positiva. (Santos)*

Como se pode observar, os significados técnico-profissionais do curso Pedagogia da Terra estão imbricados na perspectiva abrangente de educação do campo, ou seja, “... não só do que se refere à educação, mas na militância do movimento” (Eva). Mesmo com esta imbricação, percebi nos depoimentos dos educadores/professores, ou seja, aqueles que atuam diretamente

<sup>94</sup> Refiro-me, especialmente, às proposições de Antunes-Rocha (2010); Arroyo (2007, 2010); Caldart (1997, 2000, 2002); Molina (2010) e Jesus (2010).

na educação escolar, referências mais freqüentes aos significados técnico-profissionais da formação quando comparados com os depoimentos dos educadores que não atuam na escola. O fato de atuarem na docência e esta abarcar saberes, técnicas, objetivos, um objeto, resultados, um processo mais ou menos consolidado<sup>95</sup>, faz com que expressem de maneira mais objetiva as contribuições da formação para suas práticas. Sobre a dimensão técnico-profissional da formação Nunes e P. de S. expressam:

*Antes eu tinha mais dificuldades... Porque a gente faz o 2º grau, recente que eu tinha concluído e a bagagem que dá para gente não é tanto quanto hoje... Igual ao curso que a gente está fazendo... Pedagogia da Terra nos dá mais suporte para como você lidar... atuar em sala de aula. Antes não. A gente faz um estágio de 3 períodos no 2º grau, que eu fiz magistério, mas mesmo assim ainda tinha muita dificuldade... Na minha prática... Assim, até o jeito da gente se comportar mesmo... Antigamente a gente era mais autoritária e hoje não. Hoje a gente tem uma relação mais corpo a corpo com os educandos. Quando eu aprendi mesmo na minha infância a gente não tinha relação professor e aluno... Então eu acredito que é muito bom para gente para enriquecer o nosso conhecimento e nossa prática em sala de aula... E assim... Para mim é um curso que vai dar suporte mais para gente na atuação em sala de aula e também não só na sala de aula... Como também ajudando as pessoas nas comunidades... Então é um curso, que eu penso foi bastante... é significativo. (Nunes)*

*Olhe, eu acredito que o curso... pelo menos para mim, contribui muito. Contribui pelo diferencial que ele tem... A própria proposta do curso já é diferente... E esse diferencial para as pessoas que realmente querem ter uma boa formação, para as pessoas que almejam ter uma educação do campo de qualidade, que querem realmente promover esse processo de transformação na educação do campo, o curso foi ótimo... Então o curso promoveu inúmeras mudanças. Inúmeras mudanças porque qualquer curso, eu acredito, qualquer curso superior já transforma a prática docente do professor... E no caso, eu só tinha o magistério... A prática mudou totalmente... Como eu poderia dizer... Não que mudou... Mas que ajudou a adequar mais... Do ponto de vista de você compreender a prática pedagógica... Primeiro, o compromisso do professor, o primeiro ponto. O compromisso que você tem de trabalhar com pessoas humanas, com os diferenciais de cada pessoa, com as especificidades de cada um. De a gente considerar a diversidade cultural, social. De relativizar. Isso a gente aprende muito na aula de antropologia (risos). Como eu interajo muito com essas disciplinas que trabalham com cultura... Essa questão da relativização foi muito bom a gente ter visto... A questão da estrutura da escola, de compreender a importância que a escola tem na sociedade e da própria estruturação do sistema escolar. Do funcionamento do sistema escolar. Então, que tudo isso também tem a ver com o compromisso do professor, né? E essas coisas para mim foi o que mudou principalmente. O que mudou não. O que ajudou a prática, a minha prática a ser melhor. (P. de S.)*

<sup>95</sup> A docência é discutida por Tardif (2002, 2007) como um trabalho que integra diferentes saberes. O autor diz “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (2002, p36). Como envolve diferentes saberes e é um trabalho de interações humanas, a docência acaba por não ter um campo de conhecimentos consolidado e estável.

Conforme atestam os depoimentos, a dimensão técnico-profissional da formação faz emergir novas práticas para quem atua na escolarização. Práticas pautadas em uma melhor compreensão do trabalho em sala de aula que ainda era limitado para quem só possuía o curso Magistério. As mudanças no trabalho de quem atua na escola se relacionam ao comportamento, à relação professor-aluno, ao enriquecimento do trabalho, ao compromisso com um trabalho de interações humanas e também ao conhecimento da própria estrutura e funcionamento da escola/educação. Os educadores/professores, em formação, começam a ter posturas mais pautadas nos saberes teóricos/pedagógicos.

*Na minha experiência houve mudanças. Alguns cuidados a gente tem. Cuidados de selecionar o material, a metodologia que vai ser usada. Mesmo eu trabalhando com a área de exatas... Hoje eu trabalho com a área de exatas... Às vezes com adolescentes, com adultos... A gente se preocupa com material, com a metodologia, preocupa-se em observar se realmente alcançou o resultado ou em parte ou não... Isso a gente aprendeu no curso. Aprendeu no curso com certeza... Não que a prática antes fosse tão terrível... Eu não vejo minha prática antes comparando como tão terrível... Mas a gente passa tomar mais cuidados e por isso alcança melhores resultados. (Eva)*

O relato de Reis a seguir demonstra como as mudanças em sua prática pedagógica vão sendo proporcionais às aprendizagens no curso Pedagogia da Terra.

*Com o tempo, como foram mudanças acontecendo, conteúdos que a gente foi abarcando mais, aprendendo mais, eles foram mudando meu método. Algumas discussões assim melhorando, né?*

*E assim o curso veio contribuir para que eu pudesse ter argumentos maiores para poder discutir com eles em sala de aula. Era meu interesse trabalhar com a disciplina de história, mas mesmo que eu estava trabalhando com Português e Técnicas Agrícolas. Técnicas mesmo a gente estava trabalhando inclusive com a questão da horta escolar, mas tudo assim numa proposta do plantio orgânico, com essa discussão toda que o curso já traz.*

*Na escola assim é um dos que eu considero mais importantes é esse espaço. Porque é lá que a gente tem um público que está ali que acredita muito no que a gente fala, na nossa forma de trabalhar. Então assim, eu acho importante nesse sentido porque contribuí com as discussões porque o ensino que nós tivemos ao longo da vida nos ensinou muita coisa que, não é que não deveria, mas diferente daquilo que sabemos hoje. Equivocada. Quase que desnecessários. Ao invés de trabalhar o que eu consegui, porque também a gente não consegue absorver tudo, mas de tudo que eu consegui aprender durante o curso, eu busco o máximo ir trazendo as discussões para o meu trabalho na sala de aula. (Reis)*

Como Santos, Nunes, Eva, Reis e P. de S. atuam em escolas e o objetivo principal do curso de licenciatura em Pedagogia da Terra é a formação para a docência, ao fazer a análise dos seus

depoimentos, já esperávamos que atribuíssem significados técnico-profissionais à formação da qual participaram. Assim, se a compreensão de significado desta pesquisa se refere àquilo que adquire importância nas ações humanas, relacionado a outras experiências de cada pessoa, para quem atua na docência é natural e esperado a emergência dos significados técnico-profissionais ligados à escolarização. O que desponta como característico, no entanto, é a maneira como esses significados se delineiam nas experiências dos educadores e educadoras com os perfis dos que fazem o curso Pedagogia da Terra – sujeitos que atuam nos movimentos sociais de luta pela terra. O curso para estes tem significados mais profundos à medida que os fazem acessar conhecimentos denominados por eles mesmos de científicos e estes possibilitam novas compreensões da realidade. Como Marmatos e MariPTC, respectivamente, disseram:

*Olha, eu acho que a formação acrescenta mesmo a nível da... da... do conhecimento científico. Essa questão do conhecimento científico pra mim marca. Porque fica muito mais claro quando você estuda as coisas, aprofunda, tendo clareza do conceito que tem, da dimensão que isso toma, com um outro olhar, né, que não é só o popular. Isso enriquece muito... Eu acho que em todas as dimensões o curso traz contribuição. Por mais que você já... já traz uma carga de formação do movimento, o curso te acrescenta, te dá algo mais, sem dúvida nenhuma... Eu acho que pra mim pessoalmente, no curso, como eu já disse, essa questão do científico acrescentou muitas descobertas... Coisas que eu nem imaginava... Porque no movimento social a gente tem o saber... O povo, o saber popular e tudo... Agora é preciso aprofundar isso. É preciso conceituar, é preciso a gente ter os conceitos populares, mas a gente tem que ter o saber científico junto, né, porque a gente precisa desse saber científico no dia a dia da luta, na defesa, na... na... nas nossas organizações, nas nossas conquistas, nas nossas negociações... Você precisa dominar esse saber científico. Se você fica só com o saber popular, em muitas negociações você é vencido às vezes por não ter conhecimento científico. Então acho uma coisa assim... É como que diz... Ideal, necessária. (Marmatos)*

*Antes do curso Pedagogia da Terra, eu sempre fui muito ousada, de falar o que eu penso, de tentar contribuir, nem que atrapalhe, mas eu tentava. No início não que a gente fica muito ouvindo, muito calada. Mas depois quando você vai vivenciando muita coisa, que independe de academia para você aprender, então você vai se sentindo com mais segurança de participar, de... Porque não precisa de academia para dizer do descaso que é educação do campo. Eu vejo a situação que o meu povo vive. Então eu não preciso de academia para me dizer isso. Mas, por outro lado, a discussão, né, a articulação das idéias, os elementos teóricos que a gente consegue trazer nas discussões, essa fundamentação toda. E aí a gente começa ter contato com aquelas pessoas que a gente estuda no curso Pedagogia da Terra. E aí eu acho que você vai conversar com as pessoas também, você já tem uma leitura você já consegue compreender melhor o que aquelas pessoas estão dizendo. Então isso tudo ajuda... E para fazer o enfrentamento também eu acho que ajuda muito. Vixe, Maria! E como! Muito, muito, muito... Fazer o enfrentamento com mais qualidade... Hoje já tem muita diferença do meu discurso de quando eu comecei no movimento... E o curso Pedagogia da Terra, eu não tenho nenhuma sombra de dúvida, que me ajudou assim a deslanchar mesmo... Eu tenho 11 anos de militância... Então eu tinha certa bagagem, mas é o curso Pedagogia da Terra que me ensina a importância da sistematização. É o curso Pedagogia da Terra que me ensina a necessidade de conhecer o científico também, que só a prática não é reconhecida... (MariPTC)*



Interessante observar como essas educadoras tomam consciência da necessidade dos conhecimentos científicos para qualificação das suas ações. Tanto Marmatos como MariPTC reconhecem que, na condição de militantes do movimento social, têm saberes, todavia declarou Marmatos “*Se você fica só com o saber popular, em muitas negociações você é vencido às vezes por não ter conhecimento científico*”. Com esse tipo de compreensão, as educadoras vão superando a visão de que basta ser conhecida pela comunidade ou ter boa vontade para ser educador/a como afirmaram alguns dos entrevistados na pesquisa realizada por Lins (2006). O grande avanço, em termos de educação promovida pelos Movimentos sociais – e estes são as pessoas que os fazem – é conscientizar sobre a importância do conhecimento científico e da sistematização de seus saberes. Caldart (2000), ao discutir a Pedagogia do Movimento Sem Terra, analisa a construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem-terra. Ela apresenta a ideia de se estudar com ênfase (não exclusividade) na produção do conhecimento. Destaca que conhecer a realidade de forma cada vez mais ampla, profunda e em perspectiva histórica é fundamental para a participação crítica e criativa de cada sem-terra na consolidação do projeto histórico do Movimento. Nesse caso, torna-se cada vez mais relevante o estudo como caminho possível para o que a autora chama de participação crítica e criativa dos educadores no projeto histórico do Movimento. Em suas palavras, “não há como educar lutadores do povo ficando restrito às demandas de formação colocadas pelos limites de um lote de terra, mesmo daquele que foi conquistado com luta”. (CALDART, 2000, p. 253).

Pelos dados revelados a partir dos depoimentos colhidos nesta pesquisa, pode-se afirmar que, para os educadores/as que não atuam diretamente na educação escolar, os significados técnico-profissionais da formação no curso Pedagogia da Terra relacionam-se aos saberes científicos, como uma descoberta de quão é necessária a sistematização/fundamentação das ideias. Como MariPTC enfatizou em seu depoimento, o descaso com a educação do campo já é de conhecimento das pessoas que atuam nos movimentos sociais como educadores. Para essa “descoberta” não precisam de academia. Todavia, ela reconhece que “... *a discussão, né, a articulação das idéias, os elementos teóricos que a gente consegue trazer nas discussões, essa fundamentação toda...*” é o curso Pedagogia da Terra que ensina. É a descoberta da

necessidade de fundamentar, de sistematizar que ganha, enfim, relevância nos significados técnico-profissionais da formação<sup>96</sup>.

MariPTC defendeu em seu relato que o curso Pedagogia da Terra possibilitou a ela uma “educação de verdade”.

*Eu vejo a Pedagogia da Terra como uma educação de verdade, para a vida, para o sujeito viver... Outro dia lá quando o professor trabalhou com a gente a disciplina Direito Agrário e outras disciplinas também que foram trabalhadas e alguns professores que trabalharam com a gente, a sensação que eu tinha é que ali eu estava numa escola de verdade...*

Questionada sobre o porquê de considerar o curso Pedagogia da Terra uma escola de verdade, esta educadora respondeu que os conhecimentos abordados no curso, em sua maioria, estavam relacionados com a realidade do campo, não eram conhecimentos distantes da realidade e do projeto de educação pensado pelos movimentos sociais de luta pela terra. Como toda escola deveria trabalhar, o curso parte da realidade. MariPTC explicou:

*... Então pode vir outras pessoas de fora do nosso contexto e dizer ‘esse curso não... porque isso aqui não tem nada a ver comigo’. Talvez uma pessoa assim venha para poder ter a mesma formação profissional de qualquer curso e entrar no mercado de trabalho, tem o interesse de construir conhecimentos que vai ensinar ela a ser competitiva... A competitividade que o mercado exige... Então esse curso não seria um curso de verdade para uma pessoa assim... Agora, para mim, esse curso é um curso de verdade... E é isso que eu tento passar para os educadores do Movimento que eu tenho acesso. É essa a discussão que eu levo para os espaços que a gente discute educação do campo, no Fórum Estadual de educação do campo, no comitê, no próprio Movimento, na coordenação... E eu tento levar isso para os educadores e educadoras que eu acompanho, que a gente tem de fazer educação de verdade... Esquece esse negócio de estar preocupado lá com o semáforo da cidade. Tem de dizer aos meninos que lá na cidade grande vai ter o semáforo... Mas vamos ensinar principalmente a nossas crianças o porquê que a gente estar num assentamento, por que existiu a luta pela terra... Então a gente tem de fazer elas refletirem isso. Para a hora que alguém chamar elas de sem terra de forma pejorativa ou dizer... Ou perguntar se os pais delas são ladrões de terra... Dizer não, a gente não é. A gente morava numa casa velha, que não tinha telha e agora a gente mora numa casa de verdade porque a gente lutou para ter isso. Não ter vergonha de dizer que são sem terra, entendeu? Então é isso que a gente precisa trabalhar na sala de aula, que a gente trabalha nas assembleias, que a gente trabalha nos seminários, em nossos encontros. Essa é a educação de verdade... E é isso que o curso Pedagogia da Terra ensina para a gente. Eu posso estar*

---

<sup>96</sup> Marmatos e Matuto, ao apresentarem seu Trabalho de Conclusão de Curso, em 20.02.2010, no qual usaram a pesquisa-ação, reafirmaram o significado do curso Pedagogia da Terra como espaço de descoberta da sistematização das ideias/práticas dos educadores dos movimentos sociais. Na ocasião, ambos disseram que a monografia era uma demonstração de que eles podem/ devem começar a escrever sobre o que fazem e que os conhecimentos proporcionados pela Pedagogia da Terra lhes dão suporte para desenvolver uma pesquisa na ação.

*equivocada, mas eu acho assim... Se tiver alguém no curso Pedagogia da Terra que não conseguiu assimilar, aí é outra coisa... Mas que essa discussão foi feita, foi dita várias vezes quando a gente viu História da Luta pela terra, a disciplina disse isso. Quando a gente viu História da Educação... Quando a gente viu Educação do Campo... Sociologia dos Movimentos Sociais... Direito Agrário...*

MariPTC aponta que para outros educadores, com outros interesses e vinculados a realidades diversas à do campo, o curso Pedagogia da Terra não teria o significado de uma formação “de verdade” como teve para ela. E daí a pergunta: por que para ela trata-se de um curso “de verdade”? Apreende-se que para uma educadora do campo com o perfil de MariPTC a Pedagogia da Terra é um curso que se aproxima da realidade com a qual trabalha e insere-se. Em sua compreensão, o curso abordou questões que são fundantes para o trabalho na educação do campo, questões que se vinculam a um projeto ainda mais amplo que é o da reforma agrária.

Essa aproximação entre a formação e a realidade dos educadores também foi observada pelas depoentes da pesquisa de Diniz-Pereira (2008a) como um componente positivo. O referido autor escreveu:

... outro aspecto positivo em relação ao programa de ‘formação inicial’ de professores do MST, particularmente o curso Magistério, no qual o Movimento tem mais autonomia para decidir sobre o currículo, reside no fato de que todo o curso e as atividades pedagógicas a ele vinculadas estão relacionadas às realidades e aos interesses específicos dos estudantes – futuros educadores e educadoras em formação. (p. 155-156)

Essas questões, referentes à realidade e interesses do educador do campo, se observarmos bem no depoimento de MariPTC bem como na pesquisa de Diniz-Pereira, são trabalhadas nos cursos a partir de componentes do currículo diversificado, proposto especialmente pelos movimentos sociais na elaboração dos projetos.

No caso do curso Pedagogia da Terra, desenvolvido pela UNEB no *campus* de Bom Jesus da Lapa, a realidade do campo e da reforma agrária foi abordada por disciplinas como “História da luta pela terra”, “Educação do campo”, “Sociologia dos Movimentos sociais”, “Direito Agrário”, etc. que não estão presentes em cursos convencionais de Pedagogia<sup>97</sup>. Daí, a hipótese levantada por Matuto do distanciamento da formação dos educadores, que mesmo

<sup>97</sup> No *campus* de Bom Jesus da Lapa, onde ocorre a Pedagogia da Terra, o curso convencional de Pedagogia oferece a disciplina “Educação do Campo” com uma carga horária de 60 horas.

com o curso superior em Pedagogia, não conseguem intervir com práticas adequadas na realidade do campo.

*... Um sujeito, por exemplo, de universidades públicas, mesmo que não discutem ou que tenham mera disciplina que fala de educação do campo e aí... Uma pessoa dessa se desloca, que passou por um processo de formação e vai discutir o processo de educação do campo, a gente vê a forma distorcida do que é a educação do campo... E isso é uma realidade das comunidades que eu tenho acompanhado aqui em meu município e região e outros municípios aqui perto... É que as pessoas, que mesmo que passaram por um processo de formação de nível superior, chegando nessas comunidades tradicionais ou de assentamentos, enfim, nessas comunidades do campo, não conseguem discutir questões que sejam voltadas a raízes e especificidades desse povo... Acredito que se todas as pessoas que estão atuando em escolas do campo, nos mais diversos grupos sociais, tivessem passado por um curso de Pedagogia da Terra a visão seria outra. Não é suficiente... Não é suficiente porque na educação nunca é cem por cento. (Matuto)*

Conforme atestam os depoimentos de MariPTC e Matuto se faz necessária a formação em Pedagogia da Terra para a atuação na educação do campo dada as particularidades que a mesma abarca. Não basta uma formação superior em Pedagogia. Para quem vai atuar ou atua no campo há dimensões dos conhecimentos técnico-profissionais bastante singulares: precisam de conhecimentos para trabalhar nas escolas (como os que são citados pelos educadores/professores) como também de conhecimentos para trabalhar em outros espaços educativos (dimensões técnico-profissionais citadas especialmente por quem é educador no movimento social). A compreensão da especificidade da formação para ser educador do campo é igualmente defendida por Arroyo (2007, 2010); Antunes-Rocha (2010); Molina (2010) e Jesus (2010). Contrapondo às políticas de formação pensadas a partir do paradigma urbano e generalista, Arroyo(2007) expõe que os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadores do campo sejam incluídos os conhecimentos do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo da história, as tensões no campo entre o latifúndio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. Arroyo (2007, p.167) reflete: “Um projeto educativo, curricular, deslocado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadores e educadoras do campo”.

Todos os saberes, que envolvem uma dimensão técnico-profissional dos educadores do campo, citados por Arroyo e pelos educadores e educadoras do campo – especialmente os não

vinculados/as diretamente à escolarização – estão presentes na proposta do curso Pedagogia da Terra da UNEB tanto em seus pressupostos teóricos e metodológicos bem como nos eixos temáticos que se desdobram nos componentes curriculares<sup>98</sup>. “*Essa... foi uma carga horária que optamos por ter no curso*”, afirmou MariPTC, para garantir, no currículo, a discussão das questões vinculadas à educação do campo. Com base, então, nos depoimentos das educadoras e dos educadores entrevistados e na análise da proposta do curso Pedagogia da Terra da UNEB – *Campus* de Bom Jesus da Lapa, é possível afirmar, diferentemente do que aponta a pesquisa de Diniz-Pereira (2008a, p.162)<sup>99</sup>, que a proposta de formação em si apresenta aspectos inovadores em relação aos programas convencionais de formação de professores. Contudo, Caldart reflete:

Esta vinculação material da pedagogia da terra com o campo e a educação dos sujeitos do campo não pode produzir um projeto de formação que se resume a incluir no currículo do curso algumas questões da realidade do campo sob forma de “estudos eletivos” ou “temas transversais”. Isto é muito pouco. (2002, p. 96)

Vale dizer ainda, que a presença de temas e/ou componentes no currículo concernentes à realidade dos educadores do campo não garante que todos os educadores e educadoras em formação na Pedagogia da Terra tenham compreendido as especificidades de se educar no campo. Os próprios depoentes deste estudo demonstram ciência disso quando, por exemplo, MariPTC ponderou: “*Se tiver alguém no curso Pedagogia da Terra que não conseguiu assimilar, aí é outra coisa*”. Ou seja, é possível que educadores e educadoras em formação no curso não tenham assimilado tais discussões, isto por não estarem tão envolvidos com os movimentos sociais, pelas trajetórias de cada um e cada uma na luta pela terra. Todavia, MariPTC, P. de S., assim como Eva, Matuto e Marmatos destacaram o quão foi relevante a presença das disciplinas já citadas para as suas formações e compreensões das especificidades da educação do/no campo.

---

<sup>98</sup> No projeto desse curso, além dos componentes curriculares que fundamentam a prática pedagógica na educação em geral, incluem-se 660 horas de saberes das áreas como: A questão agrária no Brasil (45 h/a); Educação ambiental (45 h/a); Espaço de expressão e reflexão cultural (240 h/a do 1º ao 8º módulo); Sociologia dos Movimentos Sociais (60h/a); Agroecologia e Agricultura Orgânica (45 h/a); História da Luta pela terra (60 h/a); História da educação do campo (30 h/a); Didática da educação do campo (60 h/a) e Direito agrário (75 h/a)

<sup>99</sup> Como já citei no Capítulo 2, o diferencial do curso de formação de educadores, especialmente a Pedagogia da Terra, revelado pelo estudo de Diniz-Pereira (2008), foram os estudantes, educadores militantes do MST e não a estrutura formal/curricular da proposta. É preciso destacar que a pesquisa realizada por este autor analisou as primeiras experiências de formação de educadores/as do MST. Nelas, ainda não se tinha avançado em propostas curriculares que abarcassem áreas/disciplinas como as que estavam presentes no Projeto do Curso Pedagogia da Terra da UNEB.

A formação no curso Pedagogia da Terra e, por conseguinte, os saberes construídos nesse processo dimensionam os significados técnico-profissionais dessa experiência por permitirem aos educadores do campo, além de compreensões cada vez mais amplas de suas realidades, mobilizarem tais conhecimentos para intervir nas práticas educativas escolares e não escolares. Os trechos que exporei a seguir demonstram como os educadores/professores têm buscado intervir nos processos educativos de suas comunidades.

*Primeiro assim, a gente conseguiu construir uma carga horária diferenciada na nossa comunidade... O currículo nosso lá também é diferenciado. A gente teve a preocupação de incluir as questões culturais da nossa comunidade no currículo escolar que até então era tratada de forma homogênea na região... A gente conseguiu com o curso, fazer com que a gente tivesse uma educação diferenciada... Preocupada com as questões ambientais, com as questões culturais e sociais, também econômica dentro da escola... Isso contribuiu para as pessoas que a gente lida no dia a dia consigam visualizar que tiveram mudanças, no comportamento, nas atitudes... Mudanças em outros aspectos também da nossa comunidade... E, assim... O curso também deu outra base porque através do curso a gente pode brigar para que, inclusive agora no concurso, para que os professores da comunidade... uma vez passando no concurso... Não saíssem da comunidade, continuassem lá para que possamos dar continuidade ao projeto que a gente tem... Que são necessidades diferentes. Então isso é muito significativo também. (Santos)*

*...A gente está tentando de novo mobilizar em cada assentamento a comissão de educação... Fazer um diagnóstico de cada escola do município... A gente está com uma agenda para ser cumprida até dezembro para dar conta do sul... Montar uma coordenação de educação do campo estruturada... Para o próximo ano... A gente vai fazer visitas às secretarias de educação... Para uma proposta de mudança na educação das escolas dos assentamentos... Mas já estou com a agenda marcada até o final do ano, de dar conta, junto com P. de S. das visitas nos assentamentos... A gente já fez uma visita... Tem uma outra visita para o próximo domingo... Que é o tempo que a gente tem para visitar, sábado e domingo... Para visitar os assentamentos e as escolas mais próximas... Agora, nas outras escolas a gente vai precisar ir fazer junto com outras pessoas das áreas e da comissão de educação, da coordenação do Movimento... Esse diagnóstico do que tem de ser mudado... Do que a gente pode contribuir para mudar essa educação das escolas e dos assentamentos porque ainda é uma realidade muito distante da que queremos... (Eva)*

Além das mudanças que os saberes técnico-profissionais da formação têm permitido às práticas em sala de aula, os depoimentos de Santos e Eva apontam para intervenções que esses saberes têm possibilitado nos projetos de educação das escolas em seus aspectos curriculares e estruturais. Reis, MariPTC, Nunes e Corrinha também destacaram em suas entrevistas que têm procurado intervir, via discussão sobre a educação do campo, nos debates educacionais dos municípios onde moram/atuam. As Conferências Municipais de

Educação<sup>100</sup>, que se realizaram no segundo semestre de dois mil e nove, foram citadas pelas referidas pessoas entrevistadas como um dos espaços em que puderam advogar em defesa da educação do campo. O relato de MariPTC de como se posicionou nessas conferências merece ser transcrito:

*... Na Conferência Intermunicipal de Educação... é impressionante como os professores da cidade acham... que não existia uma escola na Bahia para não ter o padrão de estrutura mínima... Mas o que elas colocam também muito é porque na cidade, por menor que seja a cidade, não tem uma escola que seja igual a do campo... Elas não conseguem... Elas não sabem, o povo da cidade não sabe... Não sei... Teve uma proposta que a gente vem defendendo nas conferências, da reabertura das escolas do campo, trazer o povo de volta para o campo... O secretário de educação daqui é uma das pessoas que eu venho entrevistando e aí eu quis pegar o material que fundamentou esse negócio de fechar as escolas do campo... Ele disse que não tem nada escrito... A secretaria de educação não tem nada. Eles resolveram fechar...*

*E o professor lá na conferência levantou, quando a gente colocou essa proposta da reabertura das escolas do campo... ‘Como é que vai reabrir as escolas do campo? E as nucleações? E a nucleação não é para isso? Vai abrir as escolas lá na roça e as prefeituras, os municípios e o prefeito vai ter tanto dinheiro para bancar tanta escola para abrir no campo? Para abrir essas escolas na zona rural?’. Ave Maria! Mas aquilo foi me subindo um fogo... Me subindo um fogo. Que eu falei “gente!”... Aí eu também disse: eu vou pedir permissão a você para fazer aqui a defesa da proposta da gente... E coloquei mesmo... E coloquei que isso do pessoal achar que as escolas tinham um padrão mínimo de qualidade, eles não sabiam não, mas o nosso povo do campo tinha muita sala de aula que acontecia dentro dos currais... Em estrutura de antigos currais... Era lá que o povo estava estudando. Em casa de farinha o povo estava estudando. Em uma casa velha caindo por cima da cabeça. Que as famílias tinham que sair muitas vezes das suas casas para poder ceder para ali ser uma sala de aula. Que esse padrão de estrutura mínima de escola que vocês estão achando que existe na Bahia, isso não é aqui na Bahia não. Isso não é verdade não! O povo do campo não tem essas escolas não. Muito pelo contrário, as escolas que tinham no campo foram fechadas e o povo está indo todo para a cidade e o que está acontecendo na cidade, causando na cabeça das nossas crianças, é uma crise de identidade louca tão grande que tem muita gravidez precoce, muita prostituição... E falei que do mesmo jeito que o povo da cidade paga imposto, tem direito a uma escola digna, o povo que mora no campo tem. Porque a gente também paga imposto porque a gente também é gente... Eu fiz um discurso apelativo mesmo... Eu só via gente dizendo “Vixe! Eu estou toda arrepiada!”.*

Pelo que destaca a entrevistada, as pessoas da cidade – neste caso os professores e professoras – não têm uma compreensão da situação da educação no campo e acabam por defender uma estrutura de escola e projetos como a nucleação que não condizem com os anseios e a realidade de quem vive no campo. Em contextos como esse é que MariPTC realçou a

<sup>100</sup> As Conferências Municipais e Intermunicipais de Educação constituíram-se a primeira etapa de discussão que antecedeu a CONAE – Conferência Nacional de Educação - que aconteceu no primeiro semestre de 2010, em Brasília. O objetivo foi a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e do Plano Nacional de Educação (PNE). A CONAE objetivou também fornecer as bases para a consolidação de um trabalho convergente e permanente entre Estado e sociedade, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, os sistemas de ensino, os movimentos sociais, as instituições educativas.

necessidade de se ter alguém com conhecimentos para argumentar em favor da educação do/no campo. Ela disse que os pedagogos e pedagogas da terra precisam assumir o compromisso de fazer essa discussão, de participar porque, do contrário, outras pessoas continuarão decidindo por eles, pelo povo do campo. Ela enfatizou: “*Agora somos nós que temos a responsabilidade, entende?*”.

No entanto, a responsabilidade de discutir/intervir necessita, claro, de conhecimentos. O que na opinião de Marmatos e de outros educadores depoentes desta pesquisa foi bastante significativo na formação no curso Pedagogia da Terra. Marmatos, por exemplo, relatou a maneira que os conhecimentos adquiridos no curso têm possibilitado a ela, como educadora, desenvolver trabalhos mais próximos às comunidades.

*Olha, a gente tem trabalhado muito nas mudanças educacionais por conta dos conhecimentos que a gente adquiriu... Deixa eu te contar um exemplo do trabalho que a gente faz como educadora, do movimento social e da CPT... Agora a gente tá... A gente tem uma reserva extrativista aqui que a gente acompanha do outro lado do rio... Esta reserva extrativista, agora a gente fez... A gente vem trabalhando com eles a sistematização da questão ambiental lá e aí saiu... Saiu uma cartilha que a gente mapeou a realidade de toda comunidade e assim, com a ajuda deles mesmos, né... Com depoimentos deles, com desenhos, fotografias feitas por eles... A cartilha, por exemplo, a capa da cartilha é um desenho de um dos trabalhadores que fez o desenho da reserva... Assim muito legal... [a entrevistada estava usando uma camiseta com o desenho da reserva que é o mesmo da cartilha]. E a gente publicou essa cartilha o ano passado... E esse ano... Desde lá que a gente vinha tentando já em algumas comunidades, em algumas escolas das comunidades... Inicialmente duas escolas adotaram e através dessas duas comunidades... Dessas duas escolas... Nós conseguimos agora levar a secretaria de educação para assumir o trabalho e estão realizando um seminário com todas as escolas, onze escolas e vamos trabalhar a cartilha... Trabalhar nas escolas. (Marmatos)*

O exemplo do trabalho que Marmatos desenvolveu como educadora parece ir ao encontro da proposição de Caldart (1997) ao discutir a dimensão técnico-profissional da formação de educadores do campo. A autora em questão diz que as educadoras e os educadores precisam aprender na formação a trabalhar tanto na escolarização como em espaços não formais. Nestes, precisam aprender a vincular suas ações à escola, o que implica pontes permanentes com as questões da produção, da comunicação, da cultura e de outras dimensões que constituem a vida social nos assentamentos ou em qualquer outra comunidade. Nesse aspecto, o relato de Marmatos evidencia a compreensão do necessário vínculo entre a educação formal e não-formal desenvolvida pelos movimentos sociais, pois, a partir do trabalho de acompanhamento que desenvolveu como educadora do movimento, em uma comunidade de



reserva extrativista, resultou a sistematização dos conhecimentos, materializada na cartilha produzida. Esta, por conseguinte, adotada por escolas.

Destaco, por fim, que a análise feita dos dados coletados neste estudo revela que os significados técnico-profissionais da formação no curso Pedagogia da Terra relacionam-se aos saberes demandados pelas práticas educativas de quem atua nas diversas dimensões da educação do campo. Para os educadores/professores a formação ganha relevância porque os conhecimentos adquiridos permitem novas práticas e intervenções nas escolas em que atuam. Já para quem não se vincula à escola, ou seja, para quem é educador, o curso apresenta significados técnico-profissionais por aprofundar os conhecimentos sobre a educação em uma perspectiva mais ampla e pela consciência da necessidade do saber científico na sistematização, no enfrentamento e na compreensão da realidade.

*At quando você descobre que tem ‘enes teorias’... Que também explicam o que você faz na prática e que até contrapõem algumas coisas... Eu acho que é muito interessante. Amplia mesmo a compreensão das coisas, do mundo... E é isto que o curso significa... Essas descobertas. (Marmatos)*

São descobertas como estas, feita por Marmatos, portanto, que caracterizam os significados técnico-profissionais do curso Pedagogia da Terra. Descobertas possibilitadas pelo acesso a “enes teorias”. O que, por sua vez, ajuda a compreender a realidade, ajuda a explicar o que os educadores fazem em suas práticas – sejam elas escolares ou não – e até a criar novas práticas, intervir na realidade.

### **4.3 Significados Políticos/ Ideológicos**

É preciso explicitar a escolha deste eixo temático na análise dos significados atribuídos ao curso Pedagogia da Terra. Desde o início desta pesquisa, a leitura flutuante dos dados coletados pelos questionários fez emergir temas vinculados aos significados políticos e ideológicos da formação<sup>101</sup>. Foram comuns nas respostas às perguntas dos questionários passagens como as que traduzirei a seguir:

---

<sup>101</sup> Os perfis, apresentados no Capítulo 3 desta dissertação, demonstram que para todos os educadores e educadoras – com exceção de Nunes e Corrinha – as principais expectativas em relação ao curso Pedagogia da terra vinculavam às práticas de militância/atuação nos movimentos sociais.

*O curso Pedagogia da Terra representa o marco da trajetória do meu processo de formação. Representa a continuidade na luta por uma Educação do Campo e no campo – uma educação de qualidade – que atenda às reais necessidades dos povos do campo... Reforça também esta opção política que assumo frente ao sistema capitalista. (Matuto)*

*Foi a maior formação política que eu já tive a oportunidade de participar e me preparou ou ao menos garantiu a base para atuar como uma verdadeira educadora do campo. (MariPTC)*

*Este curso tem um significado de prática da justiça e da transformação social no campo, tendo como base de luta a educação. (P. de S.)*

*O curso Pedagogia da Terra significa um referencial e construção de mais conhecimentos básicos na resistência da luta que prossegue. (Marmatos)*

Pelos trechos expostos é possível inferir que a formação no curso Pedagogia da Terra envolve significados para além do pessoal e do técnico-profissional. Destaca-se também nas respostas a compreensão da formação com significado de luta por uma educação do e no campo, como opção política, como prática de justiça, resistência e transformação social. Estas impressões iniciais dos dados<sup>102</sup>, ou seja, a constatação de que há um significado político/ideológico atribuído à formação, não me satisfizeram. Afinal, a pretensão deste estudo é também desvelar o porquê dos significados. Objetiva-se saber quais os significados atribuídos à formação no curso Pedagogia da Terra e, ao mesmo tempo, os motivos de serem uns e não outros. Assim, com base nos objetivos traçados, às primeiras impressões foram acrescidas as inquietações que a leitura dos dados foi exigindo: Por que a formação no curso Pedagogia da Terra significa luta por uma educação do e no campo? Por que reforça a opção política frente ao sistema capitalista? Como pode um curso de Pedagogia ser a maior formação política de alguém? Por que representa uma prática de justiça e transformação social?

Assumo que neste ponto da dissertação a compreensão exploratória dos significados políticos/ideológicos atribuídos à formação no curso Pedagogia da Terra já é possível dada a conexão causal que pode ser estabelecida entre a proposta de formação de educadores e educadoras do campo e o projeto político/social dos movimentos de luta pela reforma agrária. Todavia, no início desta pesquisa, esta ainda não era uma compreensão clara. A leitura dos dados foi se tornando mais precisa à medida que fiz a revisão da literatura sobre a educação do campo. Esta, fortemente vinculada aos movimentos sociais de luta pela terra, traz em seu

---

<sup>102</sup> Primeiro nível de compreensão ou compreensão direta.

bojo intenções que não se restringem à questão da educação escolar. Sendo assim, a formação dos educadores vinculados à proposta de educação do campo, como já abordei no Capítulo 1 deste trabalho, está matizada pelas dimensões do projeto político-pedagógico que tem sido fomentado na luta pela reforma agrária.

Lins (2006), por exemplo, aborda em sua pesquisa sobre a formação política das educadoras e educadores do campo que a estes não basta a formação técnica-profissional. É preciso a formação técnica-profissional e, especialmente, a formação política e ideológica para que o projeto de educação dos movimentos sociais, voltado para a transformação humana e social, se efetive. É claro que para quem atua nos movimentos sociais de luta pela terra esta formação ocorre em diversos espaços, não só nos cursos formais como também no próprio movimento<sup>103</sup>. Mas, como MariPTC apontou em seu depoimento, mesmo sendo militante, o curso Pedagogia da Terra foi a maior formação política que já teve a oportunidade de participar. Este dado que se revelou no questionário foi aprofundado durante a entrevista com a referida educadora. Questionada sobre os elementos da formação política do curso Pedagogia da Terra, ela respondeu:

*O que eu pude perceber é que o curso Pedagogia da Terra tem uma formação política diferente. No curso convencional as pessoas não se preocupam muito, não primam muito pela questão da formação política que para mim emancipa de fato. Entende? O cidadão e a cidadã... Porque no curso Pedagogia da Terra muito... Eu não posso dizer cem por cento foi a gente que fez... Porque tem as disciplinas de base que precisam ser garantidas dentro da proposta pedagógica. Agora nas optativas e nas disciplinas que a gente pode implementar tem uma carga horária de quase quinhentas horas a mais na Pedagogia da Terra em relação ao curso convencional... E essas horas a mais que tem o curso é toda baseada no eixo filosófico, nessa questão da formação política da gente... Só que de forma mais completa, mais ampla. (MariPTC)*

No seu relato, MariPTC destaca a formação política no curso Pedagogia da Terra em relação ao curso convencional de Pedagogia como um diferencial. Em sua opinião, é a formação política que emancipa de fato e isto ela afirma ocorrer no curso via disciplinas que teriam por base o eixo filosófico e político defendido pelos movimentos sociais de luta pela reforma agrária.

---

<sup>103</sup> Caldart (2000), ao discutir a pedagogia do Movimento Sem Terra, defende a tese de que o próprio Movimento é pedagógico em suas experiências de luta social, de organização coletiva, de relação com a terra, o trabalho, a produção, a cultura, a história etc.

A propósito, os pressupostos em que se baseiam a concepção emancipadora de que trata a entrevistada encontram-se expostos no Caderno de Educação Nº. 8: Princípios da educação no MST. Nestes se delineiam os princípios filosóficos e pedagógicos idealizados pelos movimentos sociais que integram o curso Pedagogia da Terra na UNEB. Dentre os princípios filosóficos, desponta a idéia de Educação para a transformação social (educação de classe, educação massiva, educação organicamente vinculada ao movimento social, educação aberta para o mundo, educação para a ação, educação aberta para o novo); educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Com uma formação pautada nesses princípios, como os movimentos sociais buscaram garantir na proposta do curso Pedagogia da Terra na UNEB, os significados do curso para os educadores do campo acabam por envolver a dimensão política e ideológica. Ou, como afirmou Marmatos, quando perguntada sobre o significado político da formação: *“Acho que essa força aí, ela vem da origem... Das nossas raízes, de onde vem o pessoal, essa força vem daí”*. A explicação de Marmatos parece bastante coerente com a interpretação que faço dos significados políticos/ideológicos do curso Pedagogia da Terra. Isto porque, se são os homens e as mulheres que tomam posição em relação às suas ações e, ao tomar posição, são também influenciados pelo que fazem e com os sujeitos que se relacionam, os educadores e as educadoras do campo, participantes de movimentos sociais de luta pela terra, não poderiam deixar de trazer em suas falas elementos daquilo que são e fazem. *“Como a gente é do movimento social a gente vive isso... A diferença é que nós somos de lá. Nós nascemos e criamos dentro do movimento social”* afirmou Santos em entrevista. Assim é que quanto mais envolvidos forem com os movimentos sociais – exercendo funções – maiores são as referências que fazem à sua formação como um processo de significados políticos/ideológicos. Estes são os casos, por exemplo, de MariPTC, Marmatos, Matuto, P. de S., Eva, Santos e Reis. Nos casos de Nunes e Corrinha, há poucas referências aos significados políticos/ideológicos do curso porque, como já observado em seus perfis, não exercem função nos movimentos a que se filiam. Na verdade, a posição das mesmas chega a ser distante das práticas de militantes. Para estas, os significados da formação se relacionam muito mais com os aspectos pessoais e técnico-profissionais. No caso de Corrinha, prioritariamente, o curso tem significados pessoais. Nesse aspecto, posso afirmar que assim como as entrevistadas do estudo de Diniz-Pereira (2008a), para os educadores participantes da minha pesquisa a formação no curso Pedagogia da Terra tem mais significado quando há um envolvimento direto dos mesmos nos movimentos sociais. Quanto menos envolvimento com esses

movimentos menos freqüentes são, nos depoimentos, o aparecimento de temas relacionados aos significados políticos/ideológicos da formação.

Ainda dentro deste eixo que trata dos significados políticos/ideológicos atribuídos ao curso Pedagogia da Terra, abordarei uma questão que teve grande recorrência nos depoimentos dos entrevistados nesta pesquisa: a diferenciação que fazem do conceito de educador e professor. Por que discutirei esta questão aqui e não quando trato dos significados técnico-profissionais? Porque, na concepção das pessoas entrevistadas, o que diferencia um educador de um professor é exatamente a formação política/ideológica.

*Eu atuava em sala de aula. Eu sou concursada aqui no município como professora de nível 1 e era professora. Aí eu passei a ser educadora através do curso Pedagogia da Terra e no Movimento. Foi o curso Pedagogia da Terra que me fez ser educadora. Eu abri mão de ser professora e passei a ser educadora porque até então o meu papel como professora eu desempenhava apenas na sala de aula. Pra mim o ser professora era na sala de aula. Até porque eu não tinha um contato assim com a base, com o público que carecesse ou pelo menos se percebesse necessitando de organização, de formação. O que eu questiono muito dessas terminologias de “professora” é porque eu vejo muito, até porque eu vivi, né. A professora é a profissional que vai dar aula e a educadora não... Para mim tem essa diferença. Por isso que a gente faz questão de ser educadora e não professora. (MariPTC)*

*Eu sei que dentro da sala de aula, talvez eu continue atuando sim. Agora na educação popular com certeza eu vou atuar diretamente... Porque eu vejo dentro desse campo, dessa área... Eu não consigo me ver fora do movimento social... É uma coisa que você entra e não consegue sair... Eu vejo o seguinte: não é que na sala de aula não vá ter espaço. Claro que vai ter espaço sim. Só que na sala de aula... Sei lá... Eu vejo assim... Algo para o meu projeto pequeno ainda... Um espaço pequeno. Claro que as mudanças começam acontecer nesses espaços, mas o projeto de educação popular eu acredito que vai... É um modelo de sociedade diferente. Que você estará atuando em espaços aqui da região e fora daqui da região e podendo também a gente briga diretamente com setores do governo... Porque se a gente ficar só na sala de aula, apesar de ter a liberdade de fazer uma coisa diferenciada, a gente sabe que o sistema que está montado não é fácil de ser quebrado... A gente precisa de ter pessoas que tenham conhecimentos dentro da sala de aula e a gente precisa ter outras pessoas que atuem na educação de modo mais geral... Porque quando inicialmente eu imaginava o seguinte, eu vou fazer o curso Pedagogia da Terra para eu voltar e atuar na sala de aula. Inicialmente era isso. Depois que eu entrei no curso e com a minha ida para a Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas eu percebi que a minha atuação não seria... Não estaria restrita à sala de aula, mas também ganharia um outro viés que é o do educador... Mais no Movimento. Não só na sala de aula, mas fora da sala de aula de forma mais geral. (Santos)*

*Eu me considero educadora... Porque para mim educadora tem um sentido mais amplo, tem um significado mais forte. Não é só educar no espaço da sala de aula, mas para além desse espaço... Tem o compromisso político, né? E os meus alunos já colocam no cabeçalho das atividades educadora... Porque eu já expliquei para eles a diferença. (Reis)*

*Veja só, eu serei educador e professor eternamente. Professor eu serei eternamente porque é aquilo que eu gosto de fazer. Ainda que eu faça outra coisa eu não... De maneira alguma eu penso em minha vida de deixar de ser professor. E o pessoal que*

*pensa em ser só educador, não professor, eu acho que isso depende de cada um, né... Porque o curso... Tem várias formas de você contribuir mesmo com o Movimento de formas diferentes... Então, no meu caso, eu atuo na escolarização e também na educação do Movimento eu busco contribuir. (P. de S.)*

Na concepção dos entrevistados existem alguns elementos que fazem parte da formação do educador/a que não estão presentes na formação do/a professor/a. MariPTC cita, por exemplo, a formação política, a questão filosófica e ideológica que o educador tem. “*Infelizmente nosso professorado não consegue ter essa formação e essa formação não adquire onde o pessoal procura... Tem acesso. Que é o curso convencional*”. A formação a que ela se refere – política, filosófica, ideológica – são marcas da educação popular, dos movimentos sociais presentes na Pedagogia da Terra. Pelo que se observa, os educadores/as entrevistados/as compreendem a atuação do professor restrita à sala de aula quando os movimentos sociais urgem por práticas educativas mais amplas. Mesmo Reis e P. de S. se referindo às práticas educativas escolares, declaram-se também como educadores. Reis disse que faz questão que seus alunos a chamem de educadora e não professora. P de S., por sua vez, declarou que será professor e educador eternamente já que pretende atuar nas esferas da educação formal e não-formal.

Essa interessante distinção entre ser educador/a e ser professor/a é tratada do mesmo modo por Alves (1982). Para este, o educador, pelo menos o ideal, habita um mundo em que a interioridade faz a diferença. Este se define por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O professor, ao contrário, é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. A compreensão de MariPTC e Santos, especialmente, é bem próxima da distinção feita por Rubem Alves. MariPTC afirma que a professora é a profissional que vai dar aulas enquanto que a educadora se ocupa de dimensões mais amplas da educação. Pensamento comum ao de Santos, já que este disse que o papel do professor se restringe à sala de aula e o do educador ganha outro viés. Que outro viés é esse? Na concepção discutida por Alves (1982), o viés que envolve o ser educador enraíza-se no sentido do seu fazer, na esperança e horizontes utópicos. “O educador... é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos”. (p.28). Desse modo, o educador, no contexto da educação do campo no Brasil e consoante a esse entendimento, acredita na ideia da educação como elemento de transformação social,

componente fundante do projeto político-pedagógico dos movimentos de luta pela reforma agrária.

*Eu acho que... acho não, eu tenho certeza. Eu tenho certeza que a luta pela reforma agrária ainda é a luta que vai transformar o Brasil. Que vai transformar, que vai mudar, que vai dar dignidade ao povo pobre brasileiro. É o retorno dos camponeses e das camponesas à terra. E quando a gente fala de dignidade hoje, no Brasil, no mundo, a gente não pode perder de vista a educação. O elemento educação. Tanto do ponto de vista escolar quanto não escolar que é a formação mesmo. O compromisso dos professores nesse processo de educação, que não é só escolar, que começa desde o convite ou o despertar do trabalhador para entrar naquele movimento ali, vou me entregar... Então, a partir daí, ele já está passando a ser um co-laborador para a educação dentro do movimento. Mas eu acho que o elemento principal é o professor... Porque é aí o compromisso de transformar essa educação, de transformar o espaço campo em um espaço mais digno, em um espaço melhor. E a formação do professor como educador e a formação das pessoas que estão à frente dos movimentos é muito crucial nesse processo de dignificar o campo, de transformar o campo num lugar melhor de viver de não precisar tirar a pessoa do campo para mandar para fora. E a educação escolar, inclusive, é um dos motivos da pessoa sair do campo, na maioria das vezes... Então, não dá para não pensar nessa educação escolar dentro de um projeto maior... da reforma agrária. (P. de S.)*

A passagem do depoimento de P. de S. faz parte das considerações que o mesmo fez ao finalizar a entrevista. Ele fez questão de registrar a crença que deposita no movimento de luta pela reforma agrária a partir da educação. Na sua fala ele destaca que a formação do professor como educador é crucial no processo de dignificar o campo, de fazer a transformação objetivada. P. de S., então, considera que ao professor (profissional da educação escolar) se pode acrescentar a formação de educador. Do mesmo modo MariPTC, durante entrevista, observou que uma professora pode ser educadora. “*Hoje eu me tornei educadora, continuo sendo professora de profissão, mas de atuação eu sou educadora*”. Perguntada como uma professora pode ser também uma educadora ela respondeu: “*Colocando na sua formação a questão política, ideológica... Essas questões, entende?*”

Assim, o que se revela pelos dados das entrevistas é que, na verdade, o que diferencia o ser professor do ser educador é o vínculo deste com as questões sociais mais amplas. Dessa maneira, um professor que vincule sua prática às questões sociais, culturais, políticas é também um educador.

Silva (1991) sustenta que o dilema entre ser educador e professor se dilui ao se encarar a formação do educador para além do âmbito pedagógico ou individualista, para situá-lo na perspectiva de uma proposta e teoria pedagógica que incorpore o caráter político da prática pedagógica e sua dependência da práxis social global, onde se dá a luta hegemônica das

classes. Assim todo professor é, por função, educador quando não é indiferente às questões sociais, quando comprometido, engajado e ético.

É interessante observar que, ao propor a formação em um curso superior de Pedagogia da Terra, por exemplo, os movimentos sociais de luta pela reforma agrária almejam exatamente ter professores nas escolas do campo que sejam educadores. Explico. O projeto de educação do campo exige a ocupação da escola, porém não a escola pensada a partir do paradigma urbano e generalista. A escola que buscam construir, pelos referenciais acessados (Arroyo, 2004, 2007; Caldart, 1997, 2000, 2004, 2008), é uma escola vinculada a um projeto político, econômico e cultural de campo. Projeto este que nasce no bojo de movimentos de luta pela terra e traz consigo as dimensões políticas e ideológicas que um vínculo como esse implica. Assim, os professores que vão atuar nessa concepção de escola precisam compreender o projeto político e pedagógico ao qual ela se vincula. Caldart (1997) propõe, então, a formação do professor do campo dentro de um contexto histórico, social e vinculado a um horizonte político.

A dimensão política da formação diz respeito, então, ao domínio teórico e ao exercício prático da discussão e da proposição sobre as questões que são o pano de fundo do trabalho educacional vinculado a um movimento social como o MST. Implica numa especial preocupação com o desenvolvimento da consciência histórica e de classe, que ajude as educadoras e os educadores a entender a própria dinâmica do Movimento e o papel da educação dentro dela. (CALDART, 1997, p. 113)

Pelo que foi posto, a recorrência de temas relacionados aos significados políticos/ideológicos atribuídos à formação no curso Pedagogia da Terra se explica pela vinculação dos sujeitos depoentes desta pesquisa – educadores, educadores/professores – aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e ao projeto de educação do campo que é uma das bandeiras dessa luta. As questões suscitadas pelas leituras iniciais dos dados, no que se refere aos significados políticos/ideológicos, foram interpretadas quando situei, já no primeiro capítulo deste trabalho, a formação dos educadores do campo para além da escola, envolvendo ao mesmo tempo luta pela terra e militância política.

#### **4.4 Pedagogia da Terra: uma compreensão exploratória dos seus significados**

Neste trabalho, o conceito de significado utilizado compreende aquilo que é considerado relevante pelos sujeitos nas ações que participam, ou seja, aquilo que é privilegiado como



significativo dentre tantos temas da sua experiência. (WEBER, 1993). A experiência aqui analisada é a formação de educadores e educadoras do campo no curso superior de Pedagogia da Terra. Quais os significados dessa experiência para educadores do campo? Quando os educadores falaram dessa experiência, o que selecionaram como relevante?

Neste capítulo, apresentei os conteúdos mais recorrentes nos depoimentos dos sujeitos pesquisados. Estes foram organizados em eixos temáticos, que são os significados fornecidos pelas suas mensagens. Como se pode observar, os significados atribuídos pelos educadores à sua formação no curso Pedagogia da Terra se envolvem e confundem-se. Segundo os sujeitos pesquisados não existe um único significado para a formação de que participam.

*Eu... Na verdade... Eu diria que a Pedagogia da Terra não seria uma separação e nem algo específico... Eu vejo a Pedagogia da Terra como uma continuidade da nossa formação, da nossa luta... Eu poderia dizer que na parte pedagógica, o curso foi essencial, com disciplinas tais, como PPP e outras disciplinas... Mas aí eu poderia voltar e olhar por outro lado, a questão da formação política, cultural que seria outras disciplinas ligadas à Educação Ambiental, Sociologia dos Movimentos Sociais... Eu vejo, não comparo, né, para estabelecer paralelos, esse aqui seria mais nisso... Mais na questão educacional, no caso técnico pedagógico, de sala de aula... Ou de outro lado, a militância, a formação política... Eu acredito que ele seja... Não esse espaço cem por cento completo... Mas um espaço que lhe dá oportunidade... E o curso Pedagogia da Terra que nos dá a oportunidade de poder buscar, de refletir isso e poder criar novas possibilidades... Ele é muita coisa... Não é separação... É tudo ao mesmo tempo. (Matuto)*

Vimos que um mesmo educador, não só Matuto, fez referência aos significados pessoais que a formação no curso Pedagogia da Terra tem em sua vida, bem como aos significados técnicos/profissionais e da militância política/ideológica. “... *Ele é muita coisa... Não é separação... É tudo ao mesmo tempo*”. Esta fala se explica porque as pessoas não se limitam apenas a uma dimensão. Da mesma maneira, a formação, em uma perspectiva onilateral, como é discutida por Caldart (1997), envolve todas as dimensões da pessoa, individual, social e historicamente considerada. Destarte, os significados recorrentes nos depoimentos dos educadores do campo em formação e apresentados nos eixos temáticos como pessoais, técnico-profissionais e políticos/ideológicos têm relação com outras coisas da vida de cada um deles, outras experiências, suas histórias, sua cultura.

Das relações causais existentes entre os significados recorrentes atribuídos à formação no curso analisado e outros elementos da vida dos sujeitos depoentes destaca-se a participação destes educadores nos movimentos de luta pela reforma agrária. “*Antes de universitários somos sem terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui*”. É o fato de

participarem como militantes de movimentos sociais, especialmente, que faz com que os educadores em formação atribuam à Pedagogia da Terra os significados aqui interpretados: significados técnico-profissionais para a atuação numa perspectiva alargada de educação (escolar – professor/educador e não-escolar – educador); significados políticos/ideológicos do próprio projeto de formação vinculado à luta pela reforma agrária; significados pessoais para homens e mulheres que não tiveram oportunidades de ingressar na universidade por outras vias que não pelos movimentos sociais. Assim sendo, o curso significa conquista, abertura de possibilidades, descobertas.

Pelo que foi posto, então, os significados atribuídos pelos educadores do campo à formação no curso Pedagogia da Terra são construções individuais e coletivas. Individuais porque a formação ganha contornos diferenciados na experiência de cada sujeito e coletivas porque o curso Pedagogia da Terra é um projeto de uma coletividade organizada em movimento social. Portanto, cada sujeito também é matizado pelo coletivo, pelo movimento de que faz parte, bem como pelas relações que estabelece nesses contextos de inserção/atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Baseada em uma perspectiva weberiana, posso afirmar que o curso Pedagogia da Terra tornou-se significativo, inicialmente para mim, como pesquisadora, que o escolhi como objeto de interesse dentre uma infinidade de outros objetos. Fiz esta escolha porque no meu percurso docente no DCHT – *Campus XVII* da UNEB, em Bom Jesus da Lapa, pude vivenciar a experiência de ser coordenadora do curso na Instituição e depois professora. Nesse encontro com os sujeitos, educadores e educadoras do campo em formação, emergiram as primeiras questões que busquei interpretar com esta pesquisa: que significados são atribuídos pelos educadores/educadoras do campo à formação universitária? Em seus processos formativos, que lugar (valor) ocupa o curso superior Pedagogia da Terra, considerando como sujeitos desta investigação educadores que atuam na educação/escolas campesinas e que participam de movimentos sociais do campo?

A partir dessas questões centrais e iniciais, o objetivo principal deste estudo foi interpretar os significados atribuídos pelos educadores do campo à formação no curso superior Pedagogia da Terra. A este objetivo, foram acrescentados outros na trajetória da pesquisa à medida que novas interrogações foram surgindo como tentei explicitar ao longo dos capítulos desta dissertação.

As questões desta investigação acadêmica, bem como os objetivos propostos, demandaram uma abordagem de pesquisa qualitativa. Este tipo de abordagem tem como principal característica a tradição compreensiva e interpretativa de seus objetos, o que representa um modo de tratamento relativamente recente dos estudos sobre formação de educadores – campo em que se insere esta pesquisa.

Na verdade, a formação de educadores e educadoras do campo é um tema pouco abordado pelas pesquisas que tratam da questão da formação de professores como demonstrei no primeiro capítulo. Particularmente, a experiência de formação no curso Pedagogia da Terra, por ser recente, apresenta poucas produções. É somente nesta década e na anterior que começam aparecer trabalhos que tratam desse curso porque é, principalmente a partir desse período, que são iniciadas/concluídas as primeiras parcerias entre universidades e movimentos sociais para o estabelecimento de programas para a formação de educadores. Assim,

considerarei relevante e necessário compreender essas novas experiências que vão surgindo e ampliando-se nas universidades brasileiras.

As recentes propostas de formação superior dos educadores e educadoras do campo se inserem em um contexto maior, na interseção entre educação e reforma agrária. Contexto esse que precisou ser abordado para que a compreensão dos significados atribuídos pelos educadores e educadoras ao curso de formação fosse possível, pois eles emergem da interrelação com outros elementos do projeto político/educativo pensado pelos movimentos sociais de luta pela terra.

Assim, procurei situar, no primeiro capítulo, o debate sobre a formação dos educadores do campo vinculado ao debate mais amplo da educação do campo, pois é nessa proposição de educação que surge “... a inadiável necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção da vida no campo”. (MOLINA, 2009, p. 185).

A concepção de educação da proposta de Educação do Campo imbrica-se em um determinado projeto de campo que é parte maior de um projeto de sociedade, de nação. Esta afirmação se pauta nas referências dos autores acessados na busca pela compreensão do objeto deste estudo. Tanto Arroyo (2004, 2007, 2010), quanto Caldart (1997, 2000, 2002, 2004, 2008), Fernandes (2004) e Molina (2004, 2009, 2010) enfatizam a indissociabilidade da educação do campo da luta pela reforma agrária. Os autores citados registram que esse vínculo entre a luta pela democratização da terra e a democratização pelo acesso ao conhecimento se relaciona aos protagonistas desse processo: homens e mulheres envolvidos com os movimentos sociais de reforma agrária. São eles/elas os sujeitos demandantes de um outro projeto político e pedagógico para o campo.

Desta maneira, busquei analisar a proposta de formação de educadores e educadoras do campo no contexto da luta pela terra e do projeto de educação a ela relacionada. Isto porque o curso Pedagogia da Terra, desenvolvido no *Campus* da UNEB, em Bom Jesus da Lapa, filia-se a esse contexto. Como os significados de um fenômeno só são compreendidos, na perspectiva de Weber (1993) aqui adotada, nas suas relações causais, foi preciso, portanto, estabelecer essas relações entre o projeto de educação do campo, os movimentos sociais dela demandantes e a proposta de formação superior dos educadores.

Além das interrelações que procurei estabelecer, a discussão em torno do conceito de significado expôs a necessidade de conhecer os sujeitos depoentes, ou seja, aqueles que atribuem significado às ações de que participam. Por esta razão, e também pelas pesquisas de Diniz-Pereira (2008a) e Caldart (2002) apontarem a relevância dos educadores como sendo o diferencial dos programas de formação, tornou-se necessário conhecer o perfil da turma Pedagogia da Terra do *campus* da UNEB, em Bom Jesus da Lapa e, mais detidamente, os perfis dos sujeitos entrevistados.

Por tais razões, fiz a opção de utilizar, inicialmente, o questionário como instrumento/procedimento de coleta de dados. Este permitiu conhecer e melhor caracterizar o perfil dos educadores e educadoras em formação no curso de Pedagogia da Terra de Bom Jesus da Lapa: resumidamente, são sujeitos moradores do campo ou a ele vinculados, a maioria são mulheres, mães, negros/as, de religião, prioritariamente, católica. Sujeitos que em seu percurso escolar tiveram que sair do campo para estudar na cidade. São participantes de movimentos sociais, inclusive, foi por via dos movimentos que acessaram o ensino superior. Nos movimentos, 21 dos educadores em formação, no universo de 43, exercem funções para além da militância. Profissionalmente foram 16 pessoas que disseram ser educador/professor e 10 “educadores sociais”. Além desses dados, as perguntas abertas do questionário fizeram emergir conteúdos sobre o curso que apontavam para significados múltiplos da formação. A passagem transcrita a seguir é a resposta dada por Matuto à pergunta do questionário sobre o significado do curso Pedagogia da Terra para sua formação pessoal e profissional:

*O curso Pedagogia da Terra representa o marco da trajetória desse processo de formação. Representa a continuidade na luta por uma educação do campo e no campo – uma educação de qualidade – que atenda às reais necessidades dos povos do campo. Pessoalmente, reforça minha identidade. Profissionalmente, acrescenta-me instrumentos teóricos/práticos, fortalecendo a luta, conhecendo a raiz do problema, o que ajuda a construir alternativas de mudanças junto aos sujeitos do campo, reforçando também essa opção política que assumo frente ao sistema capitalista que ainda aliena e exclui.*

Na pré-análise das respostas dos questionários, percebi que eram comuns as referências ao curso como oportunidade, um experiência marcante no processo formativo dos educadores do campo, das suas identidades. Observei também que o curso foi considerado um espaço importante na aquisição de conhecimentos científicos, ou como denomina Matuto em sua resposta, “instrumentos teóricos/práticos”. Estes instrumentos são destacados tanto para as práticas educativas escolares quanto para as não escolares. Por fim, chamou a minha atenção,

ainda na leitura flutuante dos dados do questionário, a recorrência de temas nas respostas dos educadores ligados à dimensão política e ideológica da formação. Matuto, por exemplo, destacou a formação como uma experiência de fortalecimento da luta pela educação do campo, pelas mudanças. Uma formação que reforça a opção política frente ao sistema capitalista. Por que esses temas foram tão recorrentes nos depoimentos? A que eles se relacionam?

A partir da apreciação dos questionários, das leituras dos autores que discutem a educação do campo, da análise do Projeto de curso Pedagogia da Terra, acrescida das entrevistas semi-estruturadas que realizei, foi possível compreender, progressivamente, a recorrência dos citados temas nos depoimentos dos educadores e educadoras do campo. Os temas recorrentes remetiam aos significados pessoais, técnico-profissionais e políticos/ ideológicos do curso.

Por que estes significados e não outros? É importante destacar que o objetivo de interpretar os significados de um fenômeno social exigiu a compreensão exploratória desses significados e tal compreensão foi obtida quando os motivos que os indivíduos atribuíram às ações foram acrescidos do “por que”. Ou seja, quando procurei compreender o porquê dos significados pessoais, técnico-profissionais e políticos/ideológicos do curso Pedagogia da Terra, busquei atender a esse nível de compreensão. Assim, por meio desta pesquisa, é possível concluir que o curso Pedagogia da Terra, desenvolvido na UNEB, no *Campus* de Bom Jesus da Lapa, tem significados pessoais, técnico-profissionais e políticos/ideológicos porque os sujeitos que o significam têm perfis, ao mesmo tempo, semelhantes e bastante singulares como caracterizados no Capítulo 3. Ganha destaque nesses perfis, preponderantemente, a vinculação dos educadores com os movimentos de luta pela reforma agrária. São as experiências dos educadores do campo nos movimentos, nas comunidades, que matizam os significados da formação no curso superior em suas vidas. Nas palavras de Santos, um dos participantes desta pesquisa,

*... como a gente é do movimento social... A gente não fala da educação do campo porque vê as outras pessoas falarem... A gente vive isso na pele... Isso no nosso dia a dia... A gente é do campo... A gente assume a nossa identidade e isso que nos torna diferente, entende? Eu tenho certeza que se tivesse outra pessoa que não é do movimento social, ela poderia até entrar nas discussões, ela poderia até participar das discussões de forma teórica... Mas quando passasse para sua base, para a realidade... Ela não ia ter essa outra base... Seria um sujeito alheio na verdade... Mas não que não possa entrar em outros cursos e fazer a discussão da educação do campo, da reforma agrária... Dessa realidade... É claro que pode! E outras pessoas também podem fazer... A diferença é que nós vivemos isso. Nós não só falamos de Reforma Agrária... Nós lutamos pela reforma agrária... pela educação do campo, sabe? (Santos)*

É importante mencionar que o próprio projeto de curso superior Pedagogia da Terra é resultado da luta dos movimentos sociais da reforma agrária e insere-se dentro do projeto político social desses movimentos. Constatou-se, do mesmo modo como já apontaram Antunes-Rocha (2010), Arroyo (2007, 2008, 2010), Caldart (1997, 2000, 2002, 2008), Casagrande (2007), Diniz-Pereira (2008a), Lins (2006), Molina (2010), que esse é um projeto pedagógico de raízes políticas evidentes.

O projeto de curso da UNEB explicita que os educadores formados no curso Pedagogia da Terra, proposto pela Instituição, deverão atuar nos processos pedagógicos escolares e/ou outros espaços educativos, “... garantindo a implementação de ações pedagógicas que valorizem as experiências de produção e de vida dos camponeses assentados, contribuindo para a consolidação do processo de organização e de resistência frente às forças econômicas e políticas adversas”. (Projeto do Curso, p. 09). Pode-se dizer que ao pretender tal formação, atrelada com a organização e resistência, a proposta da licenciatura em Pedagogia da Terra da UNEB, no *Campus* de Bom Jesus da Lapa, imbrica-se na compreensão do conceito de Educação do Campo usada neste trabalho.

Ao inserir no currículo do curso pressupostos teóricos e metodológicos, vinculados às causas escolares e sociais da realidade vivida pelos educadores do campo, viabilizados pelas discussões de cada componente curricular<sup>104</sup>, como citado pelos educadores entrevistados nesta pesquisa, o curso Pedagogia da Terra traz potencialidades de romper, como destaca Molina (2009), com o padrão tradicional de atuação de educadores rurais, incapazes de perceber a realidade vivida por seus educandos.

Experiências de formação como essas, com sujeitos diferentes daqueles que a universidade está acostumada, podem ajudar também a repolitizar a formação. Arroyo (2008) reflete que, em experiências de formação como a Pedagogia da Terra, a radicalidade política não chega à universidade tanto pelo pensamento crítico presente no currículo e nas disciplinas, mas de reconhecer a presença e as indagações que vêm de militantes e lideranças de movimentos sociais, dos povos diversos segregados em nossa história social, política, econômica e pedagógica. É a chegada mesmo dos sujeitos diversos – homens e mulheres do campo, negros, quilombolas, ribeirinhos - às universidades e aos cursos de formação de educadores que fazem com que essas instituições se repolitizem. O relato de MariPTC exemplifica como

---

<sup>104</sup> Tiveram destaque nas entrevistas os componentes curriculares que viabilizaram discussões relacionadas à realidade dos educadores do campo.

a ida dos estudantes da Pedagogia da Terra para dentro do departamento da UNEB, em Bom Jesus da Lapa, foi relevante para demarcar o próprio espaço universitário<sup>105</sup>.

*... A gente precisava também dizer para o povo que os sem terra estavam na academia, entendeu? Eu achei que o povo tinha que saber que os sem terra tinham chegado à faculdade e que estavam lá e que precisávamos ser respeitados... Eles precisavam aprender a conviver com a gente, a nos respeitar e a perceber que a gente era tão gente quanto eles e que a gente não mordida, que a gente não batia, que a gente não matava ninguém... Então, para mim, isso foi muito importante... A gente conhecer também o que é a academia. Quando a gente veio para dentro da academia, eu percebi que academia é igual a um partido político, tem rivalidades políticas, tem disputas assim pequenas, pequenas demais... Politicagem tão mesquinha quanto à politicagem dos partidos políticos, entendeu? Então, foi importante a gente demarcar esse espaço. Foi muito importante... E também se a gente não tivesse ido para lá, ia ficar parecendo assim “tudo bem que os sem terra façam a faculdade, entrem na faculdade, agora fiquem lá no mato. Aqui dentro não porque aqui é da elite. Só quem pode entrar aqui é quem sempre freqüentou”, entendeu? Então para mim foi muito importante isso...*

A fala da educadora MariPTC evidencia como a presença dos estudantes sem terra pressionou a universidade a se defrontar com questões amplas: o acesso ao ensino superior, ou seja, o direito à educação em todos os níveis por todas as pessoas; o reconhecimento da presença de pessoas diversas, coletivas e denunciadoras de realidades sociais, na maioria das vezes, trágicas; a aprendizagem da convivência com esses diversos, respeitando-os como gente... Arroyo ressalta que pessoas como as que fazem a Pedagogia da Terra, ao chegarem às instituições públicas, o pensar e o fazer pedagógicos e as universidades são forçados, portanto, a se repolitizarem.

Neste contexto, os cursos de formação e diversidade nascem politizados e podem representar uma fronteira de repolitização da Pedagogia e da docência. Sobretudo na medida em que esses estudantes-militantes carregam uma formação, aprendizados e saberes aprendidos em processos sociais extremamente politizados. Processos formadores que instigam a teoria pedagógica e a pesquisa a se deixarem instigar por novas concepções e indagações. Por novas problemáticas, que exigem novos currículos de formação. (ARROYO, 2008, p. 34)

Assim é que, além da presença dos educadores sem terra ser constatada como um elemento importante para a repolitização das universidades, as indagações feitas por esses sujeitos à estrutura universitária e aos formatos das propostas de cursos no campo da

<sup>105</sup> Inicialmente, o curso Pedagogia da Terra foi planejado para acontecer no espaço do Projeto Amanhã (trata-se um Programa social da CODEVASF). Todavia, as condições desse espaço não eram favoráveis à permanência dos estudantes. Assim, a partir do 3º semestre, o curso passou a ocupar o espaço do DCHT - Departamento da UNEB, em Bom Jesus da Lapa.



Pedagogia/Licenciaturas representam posturas de compromisso político. Os estudantes da Pedagogia da Terra da UNEB, no *Campus* de Bom Jesus da Lapa, na Bahia, demonstraram ser bastante ativos, questionadores e interventores no espaço universitário, características que deduzo advirem da militância nos movimentos sociais, espaços, como destacou Arroyo, extremamente politizados.

Como se constatou nas atas de planejamento e no memorial da turma, esses sujeitos participaram no desenvolvimento do curso Pedagogia da Terra, ajudando a tomar decisões, de forma colegiada, sobre o planejamento das atividades de Tempo Escola e Tempo Comunidade. Os educadores do campo em formação, para além das atividades em sala de aula, envolveram-se com avaliações constantes sobre o desenvolvimento de cada estudante, criando muitas vezes estratégias motivacionais, de autorreflexão e de ajuda. Os entrevistados também narraram como se organizaram coletivamente para a implementação de intervenções que julgaram necessárias para que a formação ocorresse mais articulada com o projeto de educação do campo.

Os entrevistados desta pesquisa expuseram ainda como se posicionaram em muitas ocasiões em que a universidade quis impor-lhes modelos/posturas que não consideravam condizentes com o projeto de educação do campo pensado por eles. Disseram que a universidade tentou, em muitas ocasiões, enquadrá-los nas estruturas vigentes, tradicionais. Nestas ocasiões, então, tiveram que se posicionar. Ao se posicionarem, Caldart (2002) considera que os estudantes estão construindo a própria identidade da Pedagogia que tem sido identificada como “da terra”. Quando se colocam no curso, e diante do mundo da universidade, assim como são, assumindo o peso político e pedagógico desta distinção, estes homens e estas mulheres passam a construir a Pedagogia *da Terra*.

*No curso, uma das coisas que eu achei importante... Até para o próprio andamento do curso... Para a Pedagogia da Terra deslanchar mesmo... Foi a gente se posicionar, sabe? Nos momentos que a coordenação geral do curso chegou e disse algumas coisas para gente... depois uma das diretoras, que já tinha sido nossa professora... ela chegou com idéias que... para mim... agrediam os movimentos sociais, os camponeses de uma forma geral... por emitir idéias preconceituosas... E o curso, por conta dessa formação política da gente... o curso ajudou a gente a fortalecer essa formação pra gente justamente identificar os momentos da gente ser mais forte... porque a pessoa é teórico, é da universidade, aí emite certas idéias preconceituosas sobre o povo camponês e a gente vai ficar calado? A gente teve condição de entender que não é bem assim... porque a pessoa é mestre. É isso... é aquilo que estava certo e acabou... (P. de S.)*

O trecho acima exprime como os estudantes da Pedagogia da Terra, em Bom Jesus da Lapa, colocaram-se no curso. Os entrevistados relataram que, ao se posicionarem, viveram alguns conflitos com a universidade: a falta de apoio do Departamento com a infraestrutura necessária ao funcionamento do curso; o distanciamento ou a não compreensão da proposta por parte das diretoras e alguns professores; a relação universidade e movimentos sociais por vezes contraditórias, cada um com seus critérios de avaliação...

*Olha, essa relação é muito contraditória... essa relação da instituição, que tem seus princípios tradicionais, suas regras... A universidade e depois o movimento que também tem seus princípios... E aí os critérios e os passos que a universidade admite para... Para... é... trabalhar ou avaliar são outros... são outros... E muitas vezes as coisas não conseguem se integrar... (Marmatos)*

*Não podemos dizer que recebemos apoio do Departamento de Bom Jesus da Lapa... Não podemos dizer... A direção mesmo não nos apoiou em muitos momentos... Ficou fechada para a proposta... Porque quando o departamento aprovou... aceitou a proposta, ninguém aceita sem conhecer... Então conhecia... Se a futura direção assume, sabe que existe uma proposta ali dentro do Departamento esse projeto sendo desenvolvido... (MariPTC)*

Todos esses elementos destacados pelos sujeitos pesquisados são relevantes ao analisarmos propostas de formação como esta porque permitem refletirmos sobre questões que precisam ser aperfeiçoadas nas novas parcerias que poderão ser estabelecidas entre universidades e movimentos sociais. São com essas experiências de formação, e as indagações que a análise das mesmas fomentam, que as universidades poderão pensar em novos currículos de formação docente, inclusive para os educadores do campo. Por exemplo, um dado revelado por esta pesquisa é que há educadores do campo, como é o caso de P. de S. e Eva, que atuam nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio sem a formação exigida por lei. O curso Pedagogia da Terra, no formato desenvolvido pela UNEB, não prepara os educadores para essa demanda existente no campo. Todavia, as reflexões em torno de experiências como essa já fizeram com que a Faculdade de Educação da UFMG construísse uma proposta de curso que habilita o egresso para a docência nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e também para o ensino médio<sup>106</sup>. Rocha (2009) destaca que a formação por área de conhecimento foi analisada como um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e médio no campo, constituindo assim como

---

<sup>106</sup> Para melhor conhecer a proposta que vem sendo desenvolvida pela FaE/UFMG veja o texto “Licenciatura em educação do campo: histórico e Projeto Político-Pedagógico” escrito pela professora Maria Isabel Antunes Rocha. In: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

alternativa em um cenário em que a nucleação e transporte dos alunos para escolas distantes de suas residências têm sido as únicas possibilidades para a escolarização da população do campo.

Espera-se que as questões suscitadas por este estudo também possam servir de subsídio na construção de novas alternativas para a formação de educadores e educadoras do campo a partir dos significados que um curso dessa natureza tem para quem dele participa.

Finalmente, vale a pena ressaltar algumas limitações desta pesquisa e possíveis continuidades. Os significados da formação atribuídos pelos educadores e educadoras do campo ao curso Pedagogia da Terra aqui interpretados foram os mais recorrentes em seus depoimentos e compreendidos a partir dos referenciais de leitura utilizados, bem como dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Procurou-se apresentar uma estrutura lógica de explicação que, possivelmente, não é única. Na elucidação de Weber (1993), toda interpretação pretende demonstrar uma evidência. Mas nenhuma interpretação de significado, por mais evidente que seja, pode pretender, por causa deste seu mérito, ser também a interpretação válida. “Em si, ela nada mais é do que uma hipótese causal particularmente evidente”. (p. 404-405). Em outras palavras, tem-se consciência que interpretações diversas desta podem ser feitas. Inclusive elas são necessárias a objetos como a formação superior de educadores do campo que despontam com os significados aqui interpretados.

Outras possibilidades de pesquisa que se destacam são as que possam analisar as práticas educativas dos pedagogos e pedagogas da terra nos processos de escolarização e/ou comunitárias, buscando observar e apreender em que medida a formação no curso superior impacta nesses processos. Como a formação superior de educadores sociais ajuda os próprios movimentos a avançarem na sua compreensão e nas suas práticas educativas? Ainda considero relevante analisar como a própria universidade, as licenciaturas, a extensão e a pesquisa nela desenvolvidas, podem receber contribuições de experiência de formação como a Pedagogia da Terra? Ou, como a presença, as intervenções e as indagações de diferentes movimentos sociais dentro da universidade têm ajudado na repolitização desse espaço?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANSDSZADER, Fernando. *O método nas ciências naturais*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, R. O preparo do educador. In Carlos Rodrigues Brandão (org.). *O educador: Vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ANDRADE, M. R., DI PIERRO, M. C. *O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: relatório geral de avaliação externa do programa*. São Paulo, abril de 2004.

ANDRÉ, M. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, INEP, Comped, 2006, p. 1-34.

ANTUNES-ROCHA, M. I. *Representações sociais de Professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. (tese de doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação).

\_\_\_\_\_. *Representações Sociais de Professores sobre a escola no meio rural*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. (Relatório de Pesquisa)

\_\_\_\_\_. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, I., MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do campo; 1)

\_\_\_\_\_. Educação do campo. *Revista Presença Pedagógica*. V.15, n.87, mai. /jun. 2009. (entrevista)

\_\_\_\_\_. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/ UFMG. In: SOARES, L... (et al.). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

ARROYO, M. G. A educação Básica e o movimento social do campo. In. ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castanha (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores do campo. *cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. In: SOARES, L... (et al.). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

BAHIA. Projeto Integrado de Pesquisa “A Geografia dos Assentamentos na Área Rural” – Projeto GeografAR. Universidade Federal da Bahia - Instituto de Geociências (IGEO/UFBA). Dados do estudo disponíveis no site: <http://www.geografar.ufba.br/welcome.html> . Acessado em 19 de junho. 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 70. ed. Lisboa: Porto, 1977.

BELTRAME, S. A. B. *MST, professores e professoras: sujeitos em movimento*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. (Tese, Doutorado em Educação).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Relatório Final da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. MEC/INEP, Brasília, 2005.

BRASIL. *Censo Escolar: sinopse estatística da Educação Básica - 2005*. MEC/INEP, Brasília, 2005.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ IBGE. *Pnad: Síntese de Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BREZEZINSKI, I., GARRIDO, E. *Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras*. *Educação & Linguagem*, n. 15, jan./jul. 2007, p. 60-81.

BORGES, C. saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº. 74, Abril/2001.

\_\_\_\_\_. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, JM Editora, 2004.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, v.28, n.1, p.11-30, jan./ jun. 2002.

BUENO, B. O. *et al.* *Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)*. *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CARVALHO, A. M. T. de. *O conceito de religião popular e as religiões afro-brasileiras: cultura, sincretismo e singularidade*. *Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria*. V. 9, n.15, jan./jun., 2006, p. 181-198.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Escola e Educação no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Princípios de educação no MST*. Caderno de Educação, São Paulo, n.8, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação. In: Pedagogia da Terra. *Cadernos do ITERRA*. Ano II – Nº. 6 – Dezembro de 2002.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em Movimento. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 3, n.1, pp. 60-81, Jan/ Jun 2003.

\_\_\_\_\_. *Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia*. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 3, n.1, pp. 60-81, Jan/ Jun 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). *Educação do campo: campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: Inera; MDA, 2008. (NEAD Especial; 10)

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G., CALDART, R.S., MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, Horácio Martins. *Conceito de camponês*. Texto. ITERRA, 2005.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CASAGRANDE, N. *A Pedagogia Socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. (Tese de doutorado)

CASTELLS, M. *O poder da Identidade*. Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

COSTA, M. O. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cárceres/ MT. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul. Proto Alegre, Rs. 2005. (Dissertação de mestrado).*

DAMASCENO, M. N. e BESERRA, B. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.*

DI PIERO, M. C. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas da educação de jovens e adultos: Educ. Pesquisa, Vol. 27, nº 2, São Paulo, 2001. (Disponível em <http://www.biblioteca.ufrgs.br>. Acessado em julho de 2008).*

DINIZ-PEREIRA, J. E. *“How the dreamers are Born”*. The identity construction of activist Educators: life Histories of Women Educators from the Landless Workers Movement in Brasil. (Tese de doutorado). University of Wisconsin – Madison. EUA - 2004.

\_\_\_\_\_. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: DINIZ-PEREIRA, J.E. e ZEICHNER, K.M. (orgs). *Justiça Social: Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a, p.141-165.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.

EVANGELISTA, A. B. *A Universidade e os professores de Escolas Rurais: suas concepções e sua prática docente*. PUC-Campinas. 2005. (dissertação de mestrado em educação).

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. *Gênese e desenvolvimento do MST*. Caderno de Formação nº. 03, São Paulo: MST, Setembro de 1998.

FERREIRA, M. de M., AMADO, J. (orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

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

FREITAS, H. C. de A. Rumo ao campus. In: *Presença Pedagógica*. V.16, n.92, mar./abr.2010.

GAUTHIER C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

\_\_\_\_\_. *O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GeografAR. A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. A Leitura Geográfica das Formas de Acesso à Terra do Estado da Bahia. Banco de Dados. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO /UFBA/CNPq. Salvador, 2007. Disponível em: <[www.geografar.ufba.br](http://www.geografar.ufba.br)>, acesso em 05 de maio de 2009 às 16h.

GERMANI, G., OLIVEIRA, G. G. de; SILVA, Valdélis Santos. *Relatórios Técnicos de identificação, Delimitação e Demarcação das Comunidades Quilombolas de Jatobá (Muquém do São Francisco), Lagoa do Peixe e Batalhinha (Bom Jesus da Lapa), Parateca e Pau D'arco (Malhada) e Sacutiaba e Riacho de Sacutiaba (Wanderley)*. Relatório Técnico. Salvador: INCRA/UFBA/UNEB, 2006.

GOHN, M. da G. *Educação Não formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Movimentos sociais e educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação não formal e cultura política*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA. António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto Editora, 1992.

GUIMARAES, A., LORENZONI, I. *Professor do campo precisa de Formação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php>. Acesso em: 15 de Maio. 2008.

HAGE, S. M. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo; contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, L... (et al.). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

JESUS, S. M. S. A. de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, L... (et al.). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.



LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LINS, L. T. *A formação política das educadoras e educadores do MST*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2006. (Dissertação de mestrado)

MARCELO, C. Lineas de investigación en formación del profesorado. In: \_\_\_\_\_. *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989, p. 79-107.

\_\_\_\_\_. *Pesquisas sobre formação de professores: O conhecimento sobre ensinar e aprender*. Revista Brasileira de Educação, n.9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARTIN, D. *Formation professionnelle em éducation et savoirs enseignants : Analyse et bilan des écrits anglo-saxos*. Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFON, Université du Quebec à Trois-Rivières, nov. 1992.

MEC/INEP. Resumo Técnico: *Censo da educação Superior 2008*. Brasília – DF. 2009. Disponível em <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Censo\\_Superior\\_2008\\_Resumo\\_Tecnico.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Censo_Superior_2008_Resumo_Tecnico.pdf)> . Acessado em 01 de dezembro de 2009 às 15h30.

MEC/INEP. *Senso da Educação Superior*. (Resumo Técnico). Brasília, MEC – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, 2003. Disponível em <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo\\_tecnico\\_050105.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf)>. Acessado em 24 de Julho de 2009 às 09h15.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a educação do campo: Projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do campo; 1)

MOLINA, M. C. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e Desenvolvimento sustentável*. Brasília, 2003. 150 p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Universidade Nacional de Brasília.

\_\_\_\_\_. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à educação dos Povos do Campo. In: Santos, Aparecida dos. (Org.). *Educação do campo: Campo - Políticas públicas – educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. (NEAD Especial; 10).

\_\_\_\_\_. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, L... (et al.). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação. Belo

Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

MST. *Princípios da educação do MST*. São Paulo, 2004. (Caderno de Educação n. 8)

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto Editora, 1992.

NUNES, Cláudio Pinto; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. A epistemologia qualitativa e a produção de sentidos na formação docente. In: NUNES, C. P. *et al. Itinerários de Pesquisa: Políticas Públicas, gestão e práxis educacionais*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

PATTON, M., (1986). *Qualitative evaluation methods*. Londres: Sage Publications.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. *Curso Pedagogia da Terra: Projeto Político-Pedagógico*. Salvador, 2003. (n/ publicado)

SILVA, J. I. da. *Formação do educador e educação política*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1991.

SILVA, L. H. da. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. In: SOARES, L... (*et al.*). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

SOUZA, M. A. de. Educação, escola e povos do campo: práticas educacionais em questão. In: SOARES, L... (*et al.*). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente*. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

SHULMAN, L. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTRICK, M.C. (org) *Handbook of research on teaching*. 3 ed. New York: MacMillan, 1986a, p. 3-36.

\_\_\_\_\_. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher n 2, vol. 15, Washington, febr. 1986b, p.4-14.

SZYMANSKI, Heloísa. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M.J. (org). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC São Paulo, 1998, p. 173-191.

VEIGA, J. E. da. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

WEBER, M. *Metodologia das Ciências Sociais*. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993, vol. 1 e 2.

\_\_\_\_\_. *A “Objetividade” do conhecimento na ciência social*. Tradução Gabriel Gohn São Paulo: Ática, 2006.

WEBER, M. J. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.

WITCEL, E. *et. al.* Pedagogia da terra: Turma Salete Strozake. In: *Pedagogia da Terra*. Cadernos do ITERRA. Ano II – Nº. 6 – Dezembro de 2002.

ZEICHNER, K. *Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos*. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p. 76-87, set./out./nov./dez. 1998.

## **ANEXOS**

## ANEXO 01



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
 Conhecimento e Inclusão Social  
 Faculdade de Educação da UFMG

**TÍTULO DA PESQUISA:** “Pedagogia da Terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo”

**MESTRANDA:** Tatyanne Gomes Marques

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

## QUESTIONÁRIO

## 1 INFORMAÇÕES PESSOAIS:

## 1.1 NOME/ Codinome para aparecer na pesquisa:

---

## 1.2 Local em que mora (se for assentamento especifique)

---

- Em relação à moradia;

( ) cidade                      ( ) campo

## 1.3 Alguma forma para contato:

---

## 1.4 Idade: \_\_\_\_\_ anos.

## 1.5 Sexo/ gênero:

( ) Feminino                      ( ) Masculino

## 1.6 Estado Civil:

( ) solteiro/a

( ) casado/a

( ) divorciado/a

( ) viúvo/a

( ) outro: \_\_\_\_\_

**1.7 Possui filhos?**

Sim Quantos? \_\_\_\_\_  Não

**1.8 Em relação à cor, você se declara:**

Branco/a  preto/a  pardo/a  
 amarelo/a  sem declaração

**1.9 Em relação à religião ou religiões e práticas religiosas, você:**

possui religião ou religiões.

Qual ou quais? \_\_\_\_\_

não possui religião ou religiões.

**1.10 Participa de algum movimento social?**

sim  Não

Se sim, qual ou quais? \_\_\_\_\_

**Se participa, há quanto tempo?**

\_\_\_\_\_

**1.11 Quando entrou no curso estava vinculado a algum movimento social? Se sim, qual?**

\_\_\_\_\_

**1.12 Exerce alguma função no movimento social ao qual está vinculado?**

Sim  Não

**Se sim, qual ou quais funções você ocupa?**

\_\_\_\_\_

**1.13 Em caso de exercer alguma função;**

- Há quanto tempo exerce essa função? \_\_\_\_\_
- A(s) função(ões) que exerce exige(m) a formação universitária?
- Sim  Não

**1.14 Qual a sua profissão?**

\_\_\_\_\_

**1.15 A sua profissão foi motivadora da sua entrada no curso “Pedagogia da Terra”?**

Sim  Não

**2 FORMAÇÃO ESCOLAR:****2.1 Quanto à escolaridade foi:**

toda realizada em escola pública;

toda realizada em escola privada;

parte em escola pública e parte em escola privada.

outra: \_\_\_\_\_

*(especificar)*

**2.2 Onde cursou o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)**

todo em escola no campo

todo em escola da cidade

parte no campo e parte na cidade

outro: \_\_\_\_\_

*(especificar)*

**2.3 Onde cursou o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)**

todo em escola no campo

todo em escola da cidade

parte no campo e parte na cidade

outro: \_\_\_\_\_

*(especificar)*

**2.4 Onde cursou o Ensino Médio:**

todo em escola no campo

todo em escola da cidade

parte no campo e parte na cidade

outro: \_\_\_\_\_

*(especificar)*

**2.5 Alguma dessas formações foi realizada pelo PRONERA?**

Sim Quais? \_\_\_\_\_

Não

### 3 EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA

#### 3.1 Motivo de sua entrada/escolha pelo curso “Pedagogia da Terra”:

- por já ser um/a educador/a do campo;
- perspectiva profissional futura;
- relação candidato/vaga;
- para ter um diploma de nível superior;
- por participar de um movimento social do campo parceiro do curso;
- outro: \_\_\_\_\_  
(especificar)

#### 3.2 Qual semestre você está cursando?

\_\_\_\_\_

#### 3.3 Que expectativas tinha em relação ao curso antes de entrar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 3.4 O curso atende às expectativas iniciais?

- Sim                       Não

Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 3.5 Em relação às disciplinas cursadas até agora, considera:

- relevantes para a formação de um/a educador/a do campo;
- pouco relevantes para a formação de um/a educador/a do campo;
- parcialmente relevantes para a formação de um/a educador/a do campo.



**3.6** Quais disciplinas cursadas você destaca como mais relevantes na sua formação como educador/a do campo? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**3.7** Quais disciplinas cursadas você destaca como menos relevantes na sua formação como educador/a do campo? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**3.8** Qual o significado do curso “Pedagogia da Terra” para a sua formação pessoal e profissional?

---

---

---

---

---

---

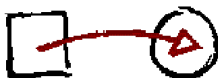
---

---

---

---

## ANEXO 02



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**

**TÍTULO DO ESTUDO:** Pedagogia da Terra: Significados da formação para educadores e educadoras do campo

**Aluna:** Tatyanne Gomes Marques

**Orientador:** Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira.

**CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA**

Local: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de Término: \_\_\_\_\_

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS EDUCADORES E**  
**EDUCADORAS DO CAMPO**

**1 Identificação**

Nome: \_\_\_\_\_

**2 Entrada no curso:**

2.1 O que o/a levou a fazer o curso Pedagogia da Terra?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2.2 Por que escolheu fazer o curso em Bom Jesus da Lapa/ Campus XVII da UNEB?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**3** Ao refletir sobre o curso do qual você participa – Pedagogia da Terra – que considerações você faz sobre o mesmo?

---

---

---

**4** Pensando para além do curso, que outras situações/ pessoas/ espaços tiveram importância na sua formação profissional?

---

---

---

---

**5** Se realmente existiu alguma, como você avalia o curso pedagogia da terra desenvolvido na uneb/ campus de bom jesus da lapa?

---

---

---

---

**6** Uma vez terminada a formação no curso pedagogia da terra, que expectativas você tem em relação a sua atuação profissional?

---

---

---

**7** Você teria algo mais a acrescentar?

---

---

---

## ANEXO 03



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Conhecimento e Inclusão Social**  
**Faculdade de Educação**

Belo Horizonte, 24 de outubro de 2008.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Ilma.sra.** Coordenadora Regional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/  
PRONERA.

**Prof<sup>ª</sup> Edna de Souza Moreira**

**Instituição:** Departamento de Ciência Humanas e Tecnologias – Campus XVII/ UNEB.

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da FaE/ UFMG, na linha de pesquisa “Educação Escolar: Instituições, sujeitos e currículos”, na condição de aluna do Mestrado.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como interesse a interpretação dos significados que os educadores do campo, participantes da Pedagogia da Terra, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia, atribuem à formação recebida nesse curso.

Será adotada uma abordagem metodológica prioritariamente qualitativa, dado o objeto de estudo. Como os significados serão atribuídos pelos sujeitos/ educadores, utilizaremos os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários (para traçar o perfil da turma de Bom Jesus da Lapa e para definir os sujeitos que participarão das entrevistas); entrevistas de aprofundamento para análise dos significados e ainda a análise documental, como, por exemplo, o Projeto do curso, atas, etc.

Os dados provenientes de entrevistas semi-estruturadas que serão realizadas vão ser gravados em formato digital (MP3 ou MP4) e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente termo de anuência, para que eu realize a pesquisa com a turma/educadores do campo do curso

da Pedagogia da Terra no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT/ Campus XVII da UNEB.

Esclareço que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. As identidades pessoais dos (as) entrevistados (as) serão mantidas em sigilo, não sendo reveladas em momento algum, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa.

Em função dos cuidados que serão tomados no desenvolvimento dessa investigação, ela não oferece qualquer tipo de risco para aqueles (as) que dela participam. Mesmo assim, caso seja de vosso desejo, V.Sa. poderá desistir da participação nesta pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum ou penalidade.

Em qualquer momento, V.Sa. pode entrar em contato comigo, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, através do telefone 77 8801979 (Tatyanne) / 31 3476 7355 (Júlio) ou pelos endereços eletrônicos: tmarques@uneb.br ou juliodiniz@fae.ufmg.br

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico coep@prpq.ufmg.br ou pelo telefone 31 3499-4592.

Esclareço ainda que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE e pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino ao qual pertence meu orientador, Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz - Pereira.

Na expectativa de contar com sua autorização para realização da pesquisa na instituição, bem como no curso, agradeço antecipadamente.

Tatyanne Gomes Marques  
Mestranda em Educação  
tel: 77 8808 1979  
e-mail: tmarques@uneb.br

Professor Doutor Júlio Emílio Diniz-Pereira  
Orientador  
tel: 31 3476 7355  
e-mail: juliodiniz@fae.ufmg.br

DE ACORDO: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG**

Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG Telefax: (031) 3409 4592 - CEP 31270-901.

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## ANEXO 04



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**Conhecimento e Inclusão Social**  
**Faculdade de Educação**

Belo Horizonte, 24 de novembro de 2008.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Prezado educador, estudante da Pedagogia da Terra,**

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da FaE/ UFMG, na linha de pesquisa “Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos”, na condição de aluna do Mestrado. Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, venho convidá-lo a participar da pesquisa “PEDAGOGIA DA TERRA: significados da formação para educadores do campo”.

A pesquisa tem como interesse a interpretação dos significados que os educadores do campo, participantes da Pedagogia da Terra, em Bom Jesus da Lapa, na Bahia, atribuem à formação recebida nesse curso.

Para atender aos objetivos do estudo, será adotada uma abordagem metodológica prioritariamente qualitativa. Como os significados serão atribuídos por vocês, sujeitos/educadores, utilizaremos os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários (para traçar o perfil da turma de Bom Jesus da Lapa e para definir os sujeitos que participarão das entrevistas); entrevistas de aprofundamento para análise dos significados e ainda a análise documental, como, por exemplo, o Projeto do curso, atas, etc.

Os dados provenientes de entrevistas semi-estruturadas que serão realizadas vão ser gravados em formato digital (MP3 ou MP4) e posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

Esclareço que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins desta pesquisa. As identidades pessoais dos(as) entrevistados(as) serão mantidas em sigilo, não sendo reveladas em momento algum, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa.

Em função dos cuidados que serão tomados no desenvolvimento desta investigação, ela não oferece qualquer tipo de risco para aqueles(as) que dela participam. Mesmo assim, caso seja de vosso desejo, poderá desistir da participação nesta pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum ou penalidade.

Em qualquer momento, entre em contato comigo ou com meu orientador, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos telefones e endereços que se encontram logo abaixo.

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também pode ser contatado pelo endereço eletrônico [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) ou pelo telefone (31) 3409-4592.

Esclareço ainda que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE e pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino ao qual pertence meu orientador, Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira.

Na expectativa de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Tatyanne Gomes Marques  
Mestranda em Educação  
tel: 77 8808 1979  
e-mail: [tmarques@uneb.br](mailto:tmarques@uneb.br)

Professor Doutor Júlio Emílio Diniz-Pereira  
Orientador  
tel: 31 3476 7355  
e-mail: [juliodiniz@fae.ufmg.br](mailto:juliodiniz@fae.ufmg.br)

Eu \_\_\_\_\_,estudante/ educador(a)  
do campo, endereço \_\_\_\_\_,  
declaro suficientemente esclarecido(a) sobre os objetivos, as características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por Tatyanne Gomes Marques, aluna do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação – FaE/UFMG e pelo seu orientador Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira. Fui informado(a) e estou ciente, dos cuidados que a pesquisadora irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a minha privacidade, e decido, por livre e espontânea vontade, participar dessa investigação acadêmica, por meio da concessão de uma entrevista .

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

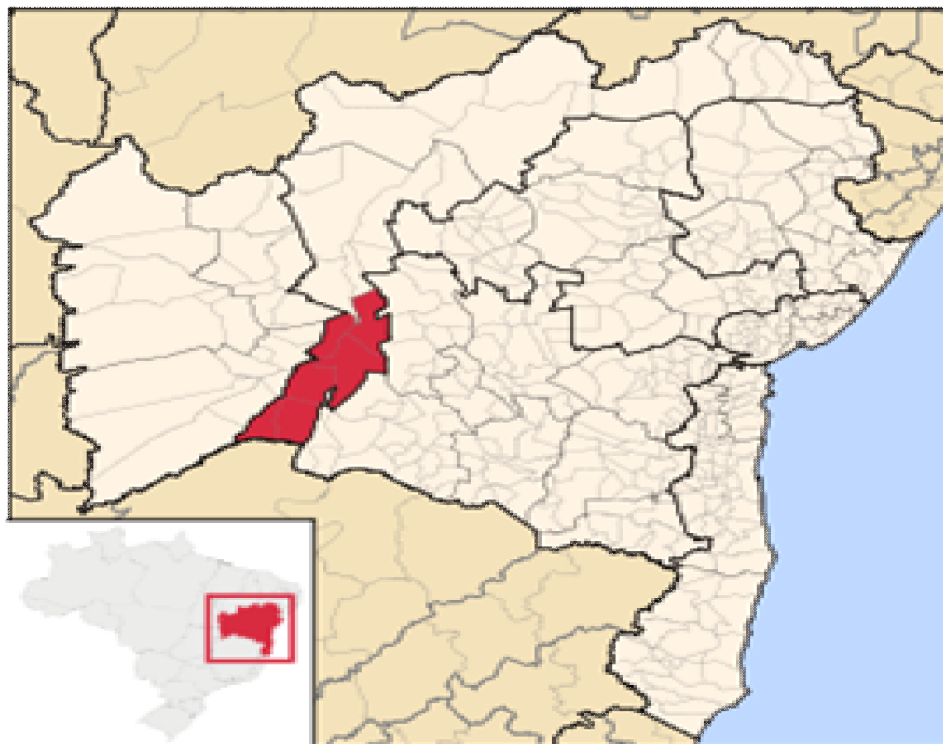
**Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG**

Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG Telefax: (031) 3409 4592 - CEP 31270-901.

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## ANEXO 05

## MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE BOM JESUS DA LAPA



**Fonte:** [http://pt.wikipedia.org/wiki/Bom\\_Jesus\\_da\\_Lapa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bom_Jesus_da_Lapa)